

**Кыргызско–российский славянский университет им. Б. Ельцина
Кыргызский государственный университет
строительства, транспорта и архитектуры им. Н. Исанова**

На правах рукописи
УДК 72.01

Метленков Николай Федорович

Динамика архитектурного метода

05.23.20 – Теория и история архитектуры,
реставрация и реконструкция историко–архитектурного наследия

Диссертация
на соискание ученой степени
доктора архитектуры

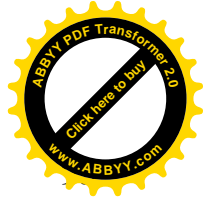
Том I

Бишкек – 2018

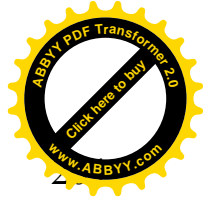


ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ЧАСТЬ I. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ АРХИТЕКТУРНОГО МЕТОДА	22
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ	22
1.1. Антропологическая ситуация	23
1.1.1. Рационалистическая ситуация	23
1.1.2. Субъект–объектная методология	26
1.1.3. Объектный подход в архитектуре	36
1.1.4. Антропологические предпосылки	44
1.2. Антропометодология	46
1.2.1. Статическая антропометодология	47
1.2.2. Динамическая антропометодология	60
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ	66
2.1. Императив саморазвития	66
2.1.1. Натуралистический антропоцентризм	68
2.1.2. Космический антропоцентризм	69
2.2. Модель саморазвития	73
2.3. Метод саморазвития	80
2.3.1. Социальное творчество в архитектуре	81
2.3.2. Личностное творчество в архитектуре	86
2.4. Предмет саморазвития	90
2.4.1. Социальное пространство	91



2.4.2. Социопространственность	
2.4.3. Социопространственность и ментальность	103
2.4.4. Архитектурная ситуация	106
2.5. Социопространственное творчество	109
2.5.1. Социопространственное развивающее творчество	109
2.5.2. Саморазвитие в социопространственном развивающем творчестве	115
Выводы по ЧАСТИ I	120
ЧАСТЬ II. АРХИТЕКТУРНЫЙ МЕТОД В ПРОФЕССИИ	123
ГЛАВА 3. КОЭВОЛЮЦИЯ АРХИТЕКТУРНОГО МЕТОДА	124
3.1. Методология развивающейся архитектуры	124
3.1.1. Апробированные методологии исторических исследований	126
3.1.2. Деятельностно–продуктивная методология развивающейся архитектуры	130
3.2. Модель развивающейся архитектуры	136
3.2.1. Парадигма структуры и структурный (тектонический) метод	137
3.2.2. Парадигма функции и функциональный метод	148
3.2.3. Парадигма саморазвития и метод саморазвития	169
ГЛАВА 4. МЕТОД САМОРАЗВИТИЯ В ПРОЕКТНОЙ ПРАКТИКЕ	188
4.1. Концептуальные модели	188
4.1.1. Статус концептуальных моделей	189
4.1.2. Типология концептуальных моделей	191
4.2. Концептуализируемое содержание	221
4.3. Социопространственное развивающее моделирование	229
4.3.1. Исторические формы концептуального моделирования	233
4.3.2. Социопространственное развивающее моделирование	237



4.3.3. Теория развивающего моделирования.....	273
Выводы по ЧАСТИ II.....	273
ЧАСТЬ III. АРХИТЕКТУРНЫЙ МЕТОД В ОБРАЗОВАНИИ	281
ГЛАВА 5. ДИДАКТИЧЕСКАЯ АРХИТЕКТУРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ.....	282
5.1. Дидактическая концепция архитектурного образования	283
5.1.1. Профессиональное архитектурное образование: концепция производственного обучения	284
5.1.2. Профессиональное архитектурное образование: концепция академического образования	287
5.1.3. Гражданское архитектурное образование: концепция саморазвития...	311
5.2. Методическая схема становления архитектурного метода саморазвития.....	339
ГЛАВА 6. ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ МЕТОДА САМОРАЗВИТИЯ.....	370
6.1. Структура дисциплины «Методология проектирования».....	370
6.2. Содержание дисциплины «Методология проектирования».....	374
6.2.1. Архитектурная концептология	374
6.2.2. Концептуальное моделирование	394
Выводы по ЧАСТИ III.....	404
ВЫВОДЫ.....	410
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	430



ВВЕДЕНИЕ

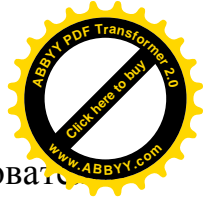
«Никогда в истории человеческой мысли идея и чувство единого целого, причинной связи всех научно наблюдаемых явлений не имели той глубины, остроты и ясности, какой они достигли сейчас, в XX столетии». В.И.Вернадский [85, С. 11].

Актуальность темы исследования определяется тем, что сегодня в начале III тысячелетия в обществе вновь возрастает интерес к интеркультуре (глобальным явлениям – социально–экономическим, культурным, архитектурным), связывающей разные нации и народности в единую Цивилизацию. Глобальные социально–экономические кризисы последних лет, обострившие проблему выживания, снова актуализируют вопрос о необходимости пересмотра мировоззренческих основ бытия, поднятый еще русскими учеными–космистами (Вернадский В.И., Федоров Н.Ф., Циолковский К.Э. и др.) [84-85, 495], в частности, о необходимости понимания Человечества как единой Цивилизации на Земле, как единой семьи всех народов планеты, имеющей не только региональные особенности, но главное, общие закономерности развития – *общую динамику*.

Культивирование этого подхода затруднено тем обстоятельством, что знаний закономерностей динамики интеркультурных образований недостаточно. Хотя сегодня, в условиях активных цивилизационных перемен, потребность в таких знаниях возрастает.

В связи с этим, и актуализируется проблема *закономерностей динамики* различных интеробразований, в частности – *архитектурного метода*, как одного из основополагающих средств созидательного преобразования среды обитания человека.

Связь темы диссертации с основными научно-исследовательскими работами. Проблема метода в архитектуре – непреходящая. Она постоянно



находится в поле зрения и практикующих архитекторов, и исследователей архитектурного творчества, начиная с Античности (Филон) и до наших дней.

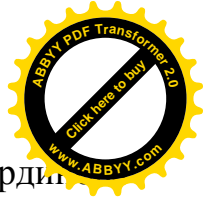
Витрувий обозначил предмет деятельности архитектора как триаду установок: «прочность-польза-красота». Эта «теория» продержалась в профессии более двух тысяч лет.

В развитие представлений о методе внесли большой вклад мастера Ренессанса (Альберти Л.Б., Палладио А., Виньола Д.Б.) [7, 388, 92] и Нового времени (Булле Э.Л., Леду К.–Н.), понимавшие метод практически – как последовательность шагов в движении к проектно–строительному результату.

На рубеже XIX–XX вв., когда промышленное производство и функциональный подход стали доминировать, Саалливен Л. предложил понимать метод как диадную последовательность решений функциональных и формальных задач по формуле: «форма следует за функцией».

Архитекторы и педагоги XX вв. (Буров А.К., Гропиус В., Мис ван дер Роэ, Риккен Г., Степанов А.В. и др.) [71-72, 131, 645, 463-465 и др.] существенно откорректировали понимание технологических основ метода как определенного «алгоритма действий» (а так же и его учебного модификата), включающего три этапа: «поиск» замысла (композиционной идеи), «разработка» замысла (до уровня проекта), «реализация» проекта в виде постройки.

Архитекторы–исследователи рубежа XX–XXI вв. – периода смены промышленного способа производства на постиндустриальный, а классической науки на постклассическую – значительно расширили ареал объекта внимания и влияния архитектора и архитектурного метода: от жилых и общественных зданий и инженерных сооружений, до индустриально–аграрных комплексов, ландшафтных ансамблей, градостроительных решений, средовых урбан–территорий и этно–региональных образований (Айдарова Г.Н., Боков А.В., Большаков А.Г., Бондаренко И.А., Воличенко О.В., Гельфонд А.Л., Гидион З., Глазычев В.Л., Горшкова Г.Ф., Иманкулов Д.Д., Капустин П.В., Косенкова Ю.Л.,

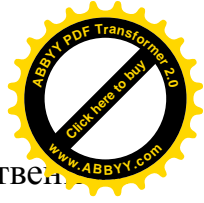


Муксинов Р.М., Мукимов Р.С., Омуралиев Д. Д., Михайлов С.М., Насирдин А.М., Наумова В.И., Норенков С.В., Овчинникова Н.П., Поморов С.Б., Птичникова Г.А., Смирнов Ю.Н., Тентиев Ж. Т., Хайт В.Л., Шукурова А.Н., Шумилкин С.М. и др.) [4, 55-57, 97, 109, 112, 116-124, 189, 204-205, 242, 364-365, 383, 356, 369, 405, 455, 476, 520 и др.].

Исследователи исторической стилевой проблематики в архитектуре и ее преломлений в учебном процессе, представляют содержание метода как проектного инструмента в виде совокупности установок, принципов, нормативов. – Бунин А.В., Герасимов Ю.Н., Донцов Д.Г., Заварихин С.П., Коротковский А.Э., Локтев В.И., Максимов О.Г., Меерович М.Г., Пищулина В.В., Риккен Г., Рябушин А.В., Саваренская Т.Ф., Сулименко С.Д., Холодова Л.П., Яковлев А.А. и др. [70, 240-241, 286, 312, 437-439, 530, 645 и др.]

В большинстве исследований метод представляется как ведущее «объектное» средство созидательной деятельности: профессиональное средство организации исследовательско-проектно-строительной деятельности архитектора по созданию материальных объектов (зданий, сооружений, поселений). Это – так называемый «метод архитектора» (Бархин М.Г. Кармазин Ю.И., Николаев И.С. и др.) [32, 206-207, 373 и др.]. В них метод полагается как уже сложившийся, по сути готовый к применению, инструмент, который неотъемлем от специфики создаваемых объектов и поэтому предстает как прикладное объектное средство.

Поэтому, трактовок сути и содержания метода – множество. Но, природа их одного порядка – «объектная» (особые свойства создаваемых объектов требуют и особых средств): 1) стремление решать в первую очередь вопросы «функции» объектов требует и генерализации соответствующих эргономических принципов и нормативов, вплоть до понимания их совокупности как специфических методов – «метод промышленника», «метод жилищника», «метод ландшафтника», «метод градостроителя» и т.д. – Бочаров Ю.П., Ким Н.Н., Микулина Е.М., Ревякин В.И., Черкасов Г.Н. и др. [60, 429, 532 и др.]; 2) установка на приоритет в решении



эстетических задач требует и соответствующей генерализации художественных принципов и правил, вплоть до понимания их как специфических методов – «метод модернизма», «метод постмодернизма», «метод деконструктивизма» и т.д. – Дженкс Ч., Добрицына И.А., Дуцев М.В., Рябушин А.В. и др. [149-150, 155, 159, 437-438 и др.]; 3) стремление решать, прежде всего, проблематику «места», вбирающую в себя историко–географическую специфику региона (этнических культур, климата и ландшафта, местных строительных материалов и конструкций и т.д.), требует и генерализации соответствующих региональных принципов и традиций, вплоть до понимания их как специфических методов – «метод древнерусских архитекторов», «метод древнегреческих архитекторов», «метод древнеримских архитекторов» и т.д. – Айдаров С.С., Брунов Н.И., Муксинов Р.М., Смирнов Ю.Н. и др.[61-62, 365, 455 и др.].

Вследствие доминирования «объектного» подхода, в архитектуре сложился генеративный статус метода как прикладного средства: прикладываемого или к каким-либо типам объектов, или к типам объектов и психологическим особенностям создающих их архитекторов. По этой причине и получили, наибольшее распространение опосредованные описания метода – через представления созданных с его помощью свойств объектов, т.н. «объектные» описания, и главным образом, два класса из них: 1) или «параметрические» описания, по сути, паспортные данные объектов архитектуры, обусловленные или национальными традициями, или местными производственными возможностями – Афинский Парфенон, Римский Пантеон, Парижский Нотр Дам, Московский храм Василия Блаженного и т.д. 2) или «биографические», «портретные» описания специфики работы архитекторов над объектами – «метод Гауди», «метод Гери», «метод Корбюзье», «метод Леонидова», «метод Мельникова», «метод Фрея» и др.

Исходя из этого, можно наблюдать потенциально бесконечное количество персональных историко–географически или функционально–стилистически окрашенных форм проявления метода – Абилов А.Ж., Азизян И.А., Алексеев



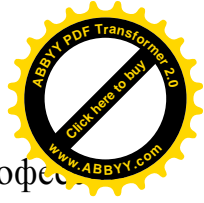
Ю.В., Багрова Н.В., Вавилонская Т.В., Волчок Ю.П., Гельфонд А.Л., Есаулов Т.И., Ильвицкая С.В., Иовлев В.И., Каганов Г.З., Каракова Т.В., Касымова М. Т., Кириченко Е.И., Колясников В.А., Крашенинников А.В., Кудрявцев А.П., Новиков Н.А., Новиков Ф.А., Ожегов С.С., Павлов Н.Л., Пономаренко Е.В, Пустоветов Г.И., Ревзин Г.И., Самойлов К.И., Семенцов С.В., Сидоров В.А., Славина Т.А., Смолина Н.И., Стариков А.А., Хайт В.Л., Хан–Магомедов С.О., Швидковский Д.О., Шубенков М.В., Щенков А.С. и др. [1, 3, 98, 109, 185-186, 190-191, 194, 195, 2167-219, 249, 254-255, 385-386, 425, 453, 456, 520, 523-524, 541, 556 и др.].

В конечном счете, и профессиональная архитектурная практика, и архитектурная наука культивируют метод, главным образом, как средство «объектного» типа: как некую региональную «универсалию», результирующую традиции места. А поскольку, свойства типа объекта и особенности каждого конкретного места изменяются относительно медленно, то и метод архитектора представляется мало изменяемым, по сути, «статическим» средством (Хилл П.).

И по этой причине тоже, в истории было немало попыток обобщения элементов метода из других профессиональных сфер, как готового к применению некоего инновационного «инструмента»: из физики (Кринский В.Ф., Ладовский Н.А.) [251, 261], из биологии (Грийо П–Ж., Лебедев Ю.С. [268]), из лингвистики (Станишев Г.Д., Янковская Ю.С.).

В соответствии с прикладным, объектно–региональным статусом и в учебной практике метод понимается и воспроизводится аналогично: главным образом, как мало изменяемый «метод учителя», «метод мастера» – по сути, готовый к применению исследовательско–проектно–строительный «инструмент», который сначала должен быть освоен (присвоен) студентами в учебном процессе, а затем – применяться ими в своей профессиональной практике (Бархин Б.Г.) [30].

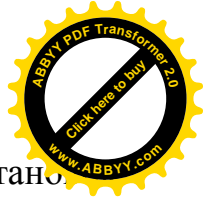
Так, вследствие культивирования объектно-прикладного статуса метода, последний предстает средством воспроизводства свойств объектов, имеющих значение для конкретных культурно-ландшафтно-климатических условий, а по



сути – средством разработки имеющегося в традициях места или профессии типологического ряда функционально–технических решений (Максимов П.Н., Некрасов А.И., Нимейер О. и др.) [299, 371 и т.д.], то есть средством, ориентирующим на воспроизводство опыта и традиций. Таким образом, видение метода как закономерно изменяющегося, динамического, средства деятельности в архитектуре пока не сложилось.

Гипотеза. Природа распространенности метода в архитектуре как объектно ориентированного регионального средства кроется в сложившемся с древнейших времен и еще доминирующем до настоящего времени естественнонаучном менталитете (мировоззрении, картине мира). А последний требует относиться к миру в целом и к любым его составляющим как к внешним явлениям (по отношению к человеку), то есть как к особым «объектам» (к этнокультурам, к климату, к природным свойствам материалов и ландшафта), которые не зависят от человека, но определяют и направляют его деятельность. Поэтому, и человек, и архитектор в частности, может лишь изучать мир и применять полученные знания в своей работе. А это и означает, что естественнонаучный менталитет обуславливает отношение к методу в основном в прикладном ракурсе: как к средству практико–эмпирического уровня, где решения возникают как следствия приложений к месту знаний архитектором объектных факторов – свойств конкретного пространственно–временного и этно–географического места (этнических и художественных особенностей, ландшафтно–климатических условий, местных материалов, конструкций и технологий). То есть, метод, в свете естественнонаучного менталитета, рассматривается не столько как всеобщее, фундаментальное средство преобразования архитектуры, сколько как прикладное средство: прикладываемое или к типу объекта, или к специфике региона.

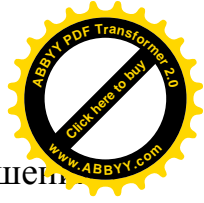
Превалирование в архитектурных исследованиях объектно–прикладного регионального статуса метода, следует понимать как преходящее явление, как и всех социокультурных образований, сложившихся в периоды допромышленной и



промышленной эпохи, в периоды естественнонаучных доминантных установок. Этот статус метода сегодня требует замены себя, и в основном из-за трудностей эффективного реагирования на современный социальный заказ и на учет возрастающей социальной динамики и активизацию процессов гуманитаризации.

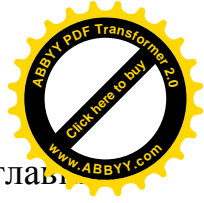
Именно эти процессы, процессы гуманитаризации, становятся сегодня в обществе доминантными и потому начинают требовать во всех сферах переориентации доминантных установок с естественнонаучных на гуманитарные. В соответствии с этим, и в современной архитектуре требуется учитывать не только материальные (объектные), но и духовные (субъектные) потребности, и прежде всего высшую потребность человека – потребность в свободном становлении личности, в ее творческом самоопределении и саморазвитии (Ершов П.М., Маслоу А. и др.) [165, 308-310 и др.]. Такой социальный заказ современности, проявляясь с каждым годом все определеннее, в тенденции преследует цель изменения статуса не только метода, но и всего содержания цивилизации: с «промышленной» (техногенной, техницистской, технократической, с ее доминирующим естественнонаучным менталитетом, мировоззрением, естественнонаучной картиной мира) на «постиндустриальную» (антропоморфную, гуманистическую, творческую – Бердяев Н.А., Буданов В.Г., Тоффлер Э., Французова Н.П., Яковец Ю.В., Яковлев В.А. и др.) [41-47, 65-68, 484, 509, 579-580, 582-583 и др.], формирующую генеративное гуманистическое мировоззрение и гуманитарную картину мира. В противном случае, цивилизация может вовсе перестать существовать из-за критической несоизмеримости ее высокого технического потенциала (особенно военного) и недостаточно развитых нравственных принципов бытия (Леви-Стросс К., Тейяр де Шарден П. и др.) [269, 475 и др.].

Исходя из этого, и в архитектуре, и в ее методе, сегодня должны проявиться соответствующие изменения постиндустриальной гуманитарной направленности. Прежде всего, должно быть найдено место не только сложившемуся «объектно–



региональному» подходу (как средству «статического» типа взаимоотношения с действительностью), но и другому – «динамическому», более значимому для творчества и духовного саморазвития человека, но практически не разработанному «субъектному» подходу. Последний определен в работе как «развивающий подход»: подход не столько к отдельным объектам, сколько к социальному пространству в целом и к его субъектам как к динамическим, закономерно развивающимся явлениям. А это означает, что в центр общекультурного и профессионального внимания должны быть поставлены не столько различные материальные объекты (естественные, искусственные), сколько непосредственно сам человек в его изменяющихся связях и отношениях (Анкерль Ж., Виноградский В.Г., Зборовский Г.Е. и др.) [9, 91, 172 и др.], то есть не столько статика объектного, сколько динамика субъектного бытия. В свете этого, целью архитектурного творчества следует рассматривать развивающее преобразование ситуаций, и прежде всего их социопространственного содержания, ситуаций саморазвивающихся в соответствии с законами саморазвития социального пространства, включая и человека, в том числе и творящего свойства социального пространства архитектора.

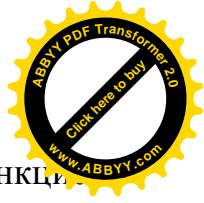
Метод на основе «развивающего» отношения – «развивающий метод» (как средство динамического взаимоотношения с действительностью) в работе определяется как «архитектурный метод», в отличие от «метода архитектора», прикладного объектно ориентированного средства. Основываясь на развивающемся подходе, возможно полнее учитывать непрерывно изменяющиеся духовные потребности, и прежде всего потребности в саморазвитии человека. Такого рода развивающий подход способен и сам быстрее меняться, и тем самым адекватно отражать и формировать быстро меняющееся содержание и социального пространства, и менталитета его субъектов. Исходя из этого, архитектурный метод как средство субъектного, развивающего социопространственного творчества может претендовать в будущем на ведущее



положение в архитектурной практике и образовании, и стать в них заглавным средством, а в архитектурной науке – актуальным объектом изысканий и совершенствования.

Развивающий метод в архитектуре пока не развернут в необходимом генеративном статусе, и в основном по мировоззренческим причинам: по причине почти безальтернативного доминирования в культуре естественнонаучной картины мира, а в архитектуре – прикладного объектно–регионального статического подхода, оставляющих мало места иным представлениям и средствам, в том числе и гуманитарно ориентированным, и прежде всего, субъектным динамическим по своей природе.

Поэтому, в архитектурной науке сохраняется ситуация недостаточной изученности субъектной стороны метода как средства динамического взаимоотношения с миром, и в частности с развивающимся социальным пространством, как в филогенетическом (историческом), так и в онтогенетическом (логическом) планах. Ряд исследователей и ранее указывали на ограниченные возможности сложившегося объектно–регионального метода, в частности как метода работы «по образцам», «по прототипам» (Раппапорт А.Г., Сазонов Б.В. и др.) [425 и др.]. Другие исследователи указывали на происходящие в различных культурных регионах гуманитарно ориентированные изменения в содержании процесса создания объектов (Ахмедова Е.А., Гельфонд А.Л., Иконников А.В., Каплун А.И., Конева Е.В., Славина Т.Д., и др.) [22, 109, 184, 203, 235, 453 и др.], на активизацию в последнее время гуманитарно ориентированных средств, и в первую очередь, «средового подхода», компьютерных средств (Асанович А., Гидион З., Глазычев В.Л., Григорьев Э.П., Зоколей С.В. Лаврик Г.И., Нефедов В.А. и др.) и «социального подхода» (Жог В.И., Карташова К.К., Кияненко К.В., Суркова Л.В., Яковлев В.А. и др.) [112, 116-124, 179, 167, 212, 224, 354, 470-471, 582, 583 и др.]. Фиксировались происходящие изменения в методе и в виде изменений общих требований, принципов, теоретических установок: от



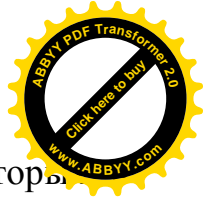
«прочность–польза–красота» [96] (Витрувий); до «форма следует за функцией» (Салливен Л.Г.) [443]; «функция следует за формой» (Лежава И.Г.) [270-272].
Такого рода базовые теоретические наработки сделали существенный вклад в оформление критической точки зрения на сложившиеся средства проектного творчества в архитектуре и в сфере архитектурного образования, и видение путей совершенствования их.

Объект исследования – архитектурный метод как ведущее средство реальной и учебной архитектурной практики.

Предмет исследования – закономерности парадигмальной динамики архитектурного метода как средства развивающего преобразования социального пространства.

Понимание архитектурного метода как парадигмального средства развивающего преобразования социального пространства, изменяющегося по определенным законам, существенно приблизило бы архитектурную науку к истине о ведущем средстве архитектурного творчества. Однако, эта идея в архитектуре и архитектуроведении хотя и поднималась (Иванов К.А., Франкль П. и др.) [182], тем не менее, остается по–прежнему не разработанной.

Конечно, для специальной проработки этой идеи потребовалось, прежде всего, «выйти» за пределы доминирующей сегодня в культуре естественнонаучной картины мира и объектно–регионального подхода и «встать» на позицию гуманистического мировоззрения, гуманитарной картины мира и архитектурной практики. А именно такая гуманитарная позиция только и позволяет обнаружить, что понимание закономерностей развития метода возможно только на пути его исследования не как прикладного средства (с акцентом на объектно–региональной, в большей мере технологической его составляющей), а как фундаментального – всеобщего средства развивающего преобразования социального пространства (с акцентом на субъектной его составляющей). Для этого, архитектурный метод рассматривался не на



практическом или эмпирическом уровнях, известные возможности которых в немалой мере и способствуют сохранению прикладного объектно–регионального характера взаимоотношений с методом, а на теоретико–методологическом, и главное, на парадигмальном – уровне, где и возможно обнаружить действительную развивающую суть социальных явлений, в том числе и «субъектности», социума. В этом случае метод предстал как всеобщее атрибутивное средство и предмет социопространственного творчества, развивающееся и способное развивать и социальную, и архитектурную практику одновременно в их ко–эволюционной взаимосвязи и взаимообусловленности.

Конечно, идея развития как доминантный принцип устройства мира и мышления не нова, и наиболее полную трактовку она получила у Гегеля как «суть всех явлений». Тем не менее, в архитектуре такого рода динамический (развивающий) подход к методу еще не исследовался, в отличии, например от «динамического» (трансформационного) подхода к материальным объектам (Сапрыкина Н.А., Фридман И. и др.) [444, 515 и др.].

Аналогичное состояние дел в архитектуре и с парадигмами. В науке парадигмы как явления не новы и давно уже рассматриваются не умозрительными конструкциями, а реальной действующей силой в виде изменяющихся типов ментальности (схем мышления и рефлексии), в определенной мере конституирующих содержание социальной практики и профессиональных видов деятельности (как «коллективное бессознательное» – Юнг К. [577], как «стиль научного мышления» – Кун Т. [257], как «мировоззрение» – Новик И.Б. [375, 376]). При этом парадигмы не могут быть заданы волей отдельных ученых. Они могут лишь интерпретироваться исследователями, но появляются и изменяются по своим собственным законам. Поэтому, для действительной ориентации на парадигмальный анализ динамики средств архитектурного творчества требуется не только переход с доминантной сегодня в культуре и архитектуре естественнонаучной техницистской картины мира на социальную, гуманитарную



картину мира, но и на основе этого – выявление парадигмальных закономерностей динамики содержания архитектурного метода как средства развивающего преобразования социального пространства.

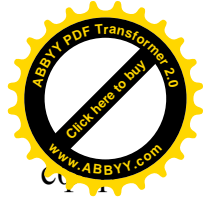
Цель исследования – выявление закономерностей парадигмальной динамики архитектурного метода как средства и продукта ко–эволюции культуры развивающего преобразования социального пространства.

Задачи исследования:

- выявление парадигмальных закономерностей ко–эволюции архитектурного метода;
- определение проектного инварианта актуального парадигмального содержания архитектурного метода;
- раскрытие дидактического инварианта актуального парадигмального содержания архитектурного метода.

Методология и методы исследования обусловлены целью работы – выявление закономерностей парадигмальной динамики архитектурного метода. Для достижения этой цели в авангарде исследовательских средств предстала методология. В результате анализа возможностей имеющихся в гуманитарной науке методологических средств исследования (от рационалистической субъект–объектной методологии до антропометодологии), была разработана и применена антропометодология саморазвития деятельностно–продуктивного вида, трактующая саморазвитие как ко–эволюционный процесс, процесс развивающей взаимосвязи творческой деятельности и продуктов этой деятельности – «деятельностно–продуктивная методология саморазвития». В процессе применения этой методологии, метод предстал одновременно и средством, и результатом и развития цивилизации, и всеобщей культуры развивающего преобразования социального пространства.

Исследование базируется на достижениях тех наук и их направлений, предметом которых являются закономерности ко–эволюции общества и



составляющих его социальных институтов и профессиональных архитектура, дидактика, искусствознание, история, математика, методология проектирования, психология, семиотика, синергетика, социология, техника, физика, философия творчества, языкознание и др.

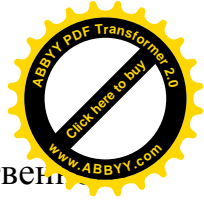
Границы исследования определены: со стороны пространственно–временных границ – историческими границами развития отечественной и зарубежной архитектурной практики, науки, образования; со стороны уровня исследования – парадигмальным уровнем анализа содержания архитектурного метода; со стороны содержания метода – модификатами проектно–учебной деятельности.

Научная новизна работы определяется тем, что впервые комплексно рассмотрена проблема парадигмальной динамики архитектурного метода.

Выявлены закономерности ко–эволюции метода, которые существенно дополняют архитектурную методологию, уточняя методологию архитектурного проектирования и методологию архитектурного образования, в том числе:

- архитектурный метод как средство созидательного творчества периодически меняет свою парадигмальную форму. Закономерности смены парадигмальных форм метода обусловлены закономерностями смены общекультурных парадигм;
- в истории имеют место три парадигмальные формы архитектурного метода – историческая (тектонический метод), современная (функциональный метод) и актуальная прогностическая, складывающаяся сегодня (развивающий метод);
- для внедрения в практику актуальной формы метода – развивающего – требуется корректировка содержания и проектного производства, и учебного процесса.

В этих целях, для проектного производства предложено введение специальной допроектной исследовательской стадии – «стадии концептуального моделирования», на которой должно организовываться «развивающее социопространственное моделирование» по выявлению актуального «шага» в развитии преобразуемого социального пространства ситуации. В работе



разработаны теоретические основы «развивающего социопространственного моделирования».

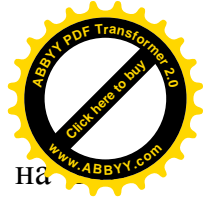
Для учебного процесса предложена новая дидактическая концепция – концепция «саморазвития», для которой выявлялись ее теоретические основы. Для реализации концепции «саморазвития» требуется наряду и параллельно с существующей практической сквозной дисциплиной – «Архитектурное проектирование», введение новой теоретико–практической сквозной ведущей дисциплины – «Методология проектирования», где должны специально осваиваться творческие средства в рамках трех обозначенных парадигмальных форм архитектурного метода – тектонического, функционального, развивающего.

Работа задает новое исследовательское направление в архитектурной науке, в частности в методологии архитектуры и архитектурного образования, характеризуемое как «парадигмальная динамика архитектурного метода», включая «развивающий метод».

Теоретическая и практическая значимость исследования определяются:

1) полученными знаниями о парадигмальной динамике архитектурного метода, в том числе и о развивающем методе, и о развивающем социопространственном моделировании, которые существенно дополняют методологию архитектуры и архитектурного образования, уточняют сложившееся видение истории профессии и способствуют выявлению новых теоретико–практических фактов в архитектуре;

2) внедрением в проектную практику знаний о парадигмальной динамике архитектурного метода, в частности внедрение его актуальной формы – развивающего метода и его главного средства – развивающего социопространственного моделирования, что позволяет, во–первых, эффективнее использовать творческий потенциал архитектора для развивающего преобразования социального пространства, и во–вторых, синхронизировать циклы социальной активности и применения соответствующих им архитектурных



средств, и тем самым – сократить разрыв между социальным заказом на социальное пространство и возможностями средств архитектурной проектной практики;

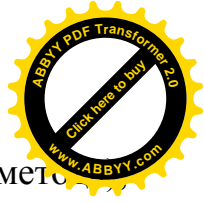
3) организацией учебного процесса, как процесса освоения содержания парадигмальных форм метода, в том числе и средств развивающего метода, и в первую очередь, в рамках вновь предлагаемой учебной дисциплины «Методология проектирования», что выводит сферу архитектурного образования на современный постиндустриальный уровень понимания и организации процесса освоения архитектурного творчества как развивающего социопространственного.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту, представляют теоретические основы парадигмальной динамики архитектурного метода, в частности, закономерности ко–эволюции и функционирования архитектурного метода, дополняющие собой архитектурную методологию, включая методологию архитектурного проектирования и методологию архитектурного образования:

– деятельностно–продуктивная методология анализа развивающихся явлений как разновидность антропометодологии – методология ко–эволюции цивилизационной культуры, и в первую очередь, исторических способов социального бытия, и способов профессионального творчества;

– приложение деятельностно–продуктивной методологии к исследованию архитектурного метода позволило установить, что архитектурный метод как средство созидательного творчества периодически меняет свою парадигмальную форму. Закономерности смены парадигмальных форм метода взаимообусловлены *закономерностями смены общекультурных парадигм*;

– на основе деятельностно–продуктивной методологии предложена в работе *парадигмальная модель архитектуры как развивающейся сферы*, развивающейся на основе своих собственных ресурсов. Она демонстрирует историческую динамику трех парадигмальных форм архитектурной деятельности и ее средств («проектно–строительной» деятельности архитектора и его «тектонического»



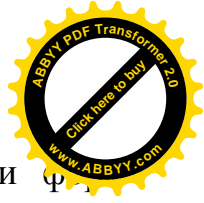
метода, «проектной» деятельности архитектора и его «функционального» метода и как следствие – становление в настоящее время нового актуального прогностического вида профессиональной архитектурной деятельности – «исследовательско–проектной» – и соответствующей ей новой формы архитектурного метода – «развивающего». Для внедрения в практику актуальной формы метода – развивающего – требуется корректировка содержания и проектного производства, и учебного процесса.

Для проектного производства предложено введение специальной допроектной исследовательской стадии – «стадии концептуального моделирования», на которой должно организовываться «развивающее социопространственное моделирование» по выявлению актуального «шага» в развитии преобразуемого социального пространства ситуации. В работе разработаны теоретические основы «развивающего социопространственного моделирования».

Для учебного процесса предложена новая дидактическая концепция – концепция «саморазвития», теоретические основы которой разработаны в работе. Для реализации концепции «саморазвития» требуется наряду и параллельно с существующей практической сквозной дисциплиной – «Архитектурное проектирование», введения новой теоретико–практической сквозной ведущей дисциплины – «Методология проектирования», где должны специально осваиваться творческие средства трех обозначенных парадигмальных форм архитектурного метода – тектонического, функционального, развивающего.

Изложенные положения позволяют рассматривать настоящую работу новым исследовательским направлением в архитектурной науке – «методология парадигмальной динамики архитектурного метода», включая и «развивающий метод».

Апробация результатов исследования. Исследование выполнено самостоятельно. Тема исследования находится в соответствии с планами научно-



исследовательских отраслевых институтов по изучению содержания и профессиональных средств архитектора, совершенствованию процесса архитектурного проектирования, выявлению закономерностей развития архитектуры, а также – с планами научно-исследовательских работ архитектурных вузов по совершенствованию учебного процесса. Положенная в основу исследования гипотеза сформировалась в рамках многолетней научно-исследовательской, педагогической и проектной практики автора. Важным фактором разработки и апробации исследовательской гипотезы стало участие автора в педагогической работе в Московском архитектурном институте и в работе проблемной научно-исследовательской лаборатории «Развитие архитектурного образования» УМО по образованию в области архитектуры Министерства образования и науки РФ. Основные положения работы внедрены в ряде научно-исследовательских и методических разработок для Бакалавриата, Магистратуры, Аспирантуры и Ассистентуры, в том числе в Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования второго поколения, Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения, в программу учебной дисциплины «Архитектурная педагогика».

Основные результаты исследования опубликованы в более 200 работах (статьи, монографии, учебные пособия, учебники), докладывались на международных, республиканских и межвузовских семинарах и конференциях (1979–2017гг.).

Структура и объем диссертации. Диссертация представлена в двух томах. Первый том содержит текстовую часть, включающую введение, три части (по две главы в каждой), заключение и список использованной литературы из 669 наименований. Представлен на 484 страницах. Второй том содержит иллюстративный материал в виде рисунков, отражающих план поэтапного исследования проблемы.



ЧАСТЬ I.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ АРХИТЕКТУРНОГО МЕТОДА

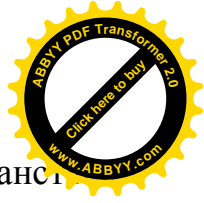
«То, как человек, эпоха, человечество воспринимают истину,
быть может, важнее самой по себе отрешенной истины».
Г.П.Федотов [497, С. 251]

Поскольку основополагающими вопросами, ответы на которые, в значительной мере, обуславливают характер и результаты исследований, выступают вопросы исследовательской методологии, то именно они и стали первыми в исследовании.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ

Представление архитектурного метода как продукта и средства социальной культуры требует в качестве ведущего исследовательского подхода антропометодологию.

Архитектурный метод как интер-образование, как общекультурное явление, можно представить только при широком (не узкопрофессиональном, прикладном) взгляде на него. И в первую очередь, его следует понять как продукт и средство социальной культуры, цивилизации, как неотъемлемую составляющую



общечеловеческого опыта, социального бытия – «социального пространства». Ведь вне архитектурного метода нет архитектуры, а вне архитектуры нет цивилизации. А это означает, что, по сути, цивилизация всегда такова, каков архитектурный метод, а архитектурный метод в свою очередь тоже всегда таков, какова цивилизация.

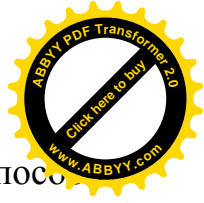
Чтобы раскрыть заявленную социокультурную точку зрения на архитектурный метод, требуется, прежде всего, представление основного момента такого видения – сути цивилизации и назначения главной единицы ее – Человека. А такая гуманитарная позиция предполагает в качестве ведущего исследовательского подхода антропометодологию.

1.1. Антропологическая ситуация.

Антропология, рассматривая человека главным исследовательско–преобразующим средством, усматривает в нем самом и основной источник информации, и характер результатов преобразовательной деятельности на планете: в его свойствах и, в первую очередь, в его особенностях «видеть» мир, то есть в его мировоззрении, в составляемой им картине мира, в его менталитете. Последние, складываясь относительно не быстро, впоследствии становятся одними из основных характеристик культурных эпох и типов цивилизаций, в том числе и предшествующей нашей – индустриальной (промышленной), а по сути – рационалистической.

1.1.1. Рационалистическая цивилизация.

Индустриальная цивилизация превратила разум в ведущее средство бытия, в том числе и в профессиональных сферах, вследствие чего рационализм стал главной характеристикой менталитета эпохи.

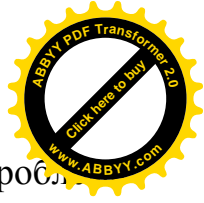


Индустриальная эра с ведущим в ней **промышленным**, машинным способом производства стала реальностью со времени научно–технической революции, с эпохи Ренессанса, с Нового Времени. Именно с этого времени начинает свою историю и современное «**индустриальное общество**» (Арон Р., Ростой У.) [17, 647]. Складываясь, индустриальное общество стало демонстрировать качественные перемены во всем, в том числе и в различных сферах занятости человека, и в самом человеке, включая его мировоззрение, менталитет.

Эти радикальные изменения проявились, прежде всего, в резком возрастании роли разума, а соответственно и роли **рационального отношения** в различных областях жизни: в практической деятельности, в науке, в искусстве. Вскоре, **рационализм** стал доминирующей характеристикой **мировоззрения** человека промышленной эпохи. Причина этого, прежде всего, – в способе производства, в частности в предельной механизации производства. Ведь неуклонно возрастающая механизация производства последовательно и неизменно все более ставила человека в функциональную зависимость от промышленных технологий, пока человек, наконец, не стал фактически придатком машинного производства, **разумным исполнителем** логически поверяемых программ деятельности машин, а его логически натренированная разумность не составила основополагающее содержание его собственного, теперь уже нового, рационалистического, мировоззрения.

Разум, таким образом, превратился в фетиш и панацею. Он стал пониматься **главной целью и основным средством миробития, основным критерием всего человеческого, сутью метода науки, практики и даже творческих сфер.**

Рационалистическая живопись (Вазарелли В., Клей П., Мондриан П. и др.), интеллектуальный театр (Брехт Б.), рациональная архитектура (Гропиус В., Ле Корбюзье, Мис Ван дер Роэ, Перре О. и др.) стали одними из ведущих творческих направлений в XX веке.

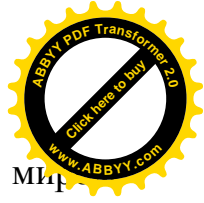


В философии и науке визитной карточкой рационализма стала проблема познаваемости мира и поиск истины, конечно же внешнеположенной по отношению к человеку и, по преимуществу, в естественнонаучном направлении. В соответствии с этим, на роль одной из главных научных дисциплин выдвинулась «гносеология», средства которой особенно активно разрабатывались исследователями в рамках позитивизма, начиная от его первых шагов (Карнап Р., Конт О., Милль Дж., Спенсер Г. и др.) [208, 209, 236, 352, 461 и т.д.] и до неопозитивизма (Куайн Т., Поппер К. и др.) [406] и постпозитивизма (Кун Т., Лакатос И., Тулмин С., Фейрабенд П. и др.) [257, 262-264, 486, 498, 499].

Так, прогноз двухтысячелетней давности, прогноз Анаксагора-Платона-Аристотеля относительно понимания сущности человека как человека разумного (HOMO SAPIENS) стал именно в это время реальностью, и даже более того – **символом эпохи индустриального общества.**

В свете необоснованно **чрезмерной рационализации жизни**, а это значит и предельной **зависимости от всего внешнего** (машинных технологий, товарного производства, разумности правительства и т.д.), **человек** сам себе, в собственном рефлексивном опыте, предстал всего лишь **одним из явлений природы, рядовым**, а нередко и низменным, образованием в мире. Мир же напротив, воспринимался человеком намного более сложным и значимым образованием, чем он сам. Один из ведущих подходов этого периода – марксизм – выразил эту позицию формулой: «материя – первична, сознание – вторично» (Маркс К., Энгельс Ф., Плеханов Г.В., Ленин В.И. и др.) [305, 571].

В соответствии с таким гипертрофированным видением мира и себя в этом мире, стали цениться человеком и знания: **знания о мире им стали рассматриваться как первичные и главные, а знания о себе – как вторичные и второстепенные.** А такая иерархическая мировоззренческая оппозиция – «Мир–Человек» – потребовала и соответствующего теоретико–методологического оформления. И оно возникло, это – доминирующая в индустриальном обществе



так называемая «**субъект–объектная модель**» взаимоотношения человека с миром – это **субъект–объектная методология**.

1.1.2. Субъект-объектная методология.

Экстраверсия: «истинные», «объективные» знания о мире.

Знания и интеллектуализм: человек ценен знаниями и интеллектом, их порождающим.

Редукционизм и типологизм: мир – атомарен, компонентен, его познавать можно только путем разделения на части и познания их как таковых.

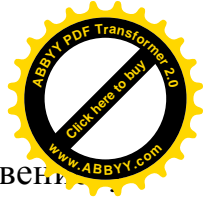
Дифференциация: максимальный производственный эффект может быть только при узкой специализации.

Коллективизм: «коллективный разум» эффективнее индивидуального.

Системность: истинные знания о явлении – это знания максимально возможного числа его аспектов.

В соответствии с субъект–объектной моделью взаимоотношения человека с миром, мир как совокупность объективных, независимых от человека, различных материальных явлений (объектов), конечно же, включает в себя и человека как одного из своих и даже может быть наиболее разумных элементов (субъекта). Однако этой субъект–объектной моделью человеку в мире отведена довольно ограниченная роль: человек может пребывать в мире лишь одним путем, **прикладным** – путем **предварительного изучения объектных свойств** этого мира (т.е. путем т.н. «объективного» познания) и на этой основе – **приспособления к миру**.

Из такого видения главного способа человеческого бытия в мире как **объектного, прикладного** и происходят основные положения и следствия субъект–объектной методологии, которые имея всеобщее значение, в том числе и для архитектуры, определяют **социокультурный портрет эпохи** по таким его характерным чертам, как экстраверсия, знания, интеллектуализм, редукционизм и типологизм, дифференциация, коллективизм, системность.

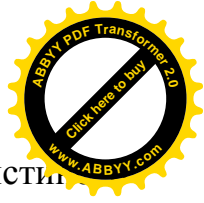


Экстраверсия. Субъект–объектная модель обуславливает возникновение у человека своеобразного комплекса недоверия к истинным, субъективным, источникам знания – к собственным индивидуальным человеческим ощущениям – и тем самым она обуславливает возникновение у человека потребности в посредниках в его взаимоотношениях с миром.

Поэтому, **поиск «истинных», «объективных» знаний о мире**, а это значит – **объектных знаний**, то есть знаний не о себе и исходящих не из себя, а знаний обо всем том и происходящих из всего того, что существует «вне» человека и «независимо» от него, и вместе с тем, поиск неких «**объективных**» (то есть объектных) **методов проверки этих знаний**, то есть методов проверки знаний тоже внешними по отношению к себе средствами, стали рассматриваться человеком одним из главных направлений и в науке, и в практике его взаимоотношений с миром. А различные, главным образом, рационалистические доктрины (философские, социологические, культурологические, эстетические, этические и др.), обосновывающие и уточняющие именно этот путь, предстали доминантными учениями и в совокупности составили универсальные методологические основы общенаучных и специальных исследований в период индустриального общества.

Любая критика в адрес этого пути поиска истины не воспринималась большинством исследователей или, напротив, воспринималась как необъективная, предвзятая или даже как намеренно вредительская для науки и практики. Поэтому, вопросы типа: – разве можно получить объективное знание о мире, идя не от человека к миру, а, напротив – от мира к человеку, то есть, по сути, игнорируя потребности и возможности одного из основных «элементов» мира, и главного «инструмента» его познания – человека? – в лучшем случае, учеными игнорировались.

Однако, в немалой мере и по этой причине, по причине догматического преувеличения роли субъект–объектной модели взаимоотношения человека с

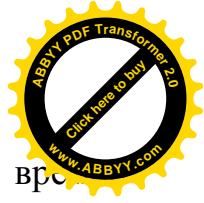


миром, человечество мало приблизилось к главной искомой истине – истине пути достойного бытия в мире: и в общекультурном смысле, и в профессиональном.

Знания и интеллектуализм. Закономерным следствием становления промышленной эпохи с ее субъект–объектным мировоззрением стал бурный рассвет **науки**, особенно естественнонаучных и научно–технических исследований, что получило название как «научно–техническая революция».

Знания, естественно главным образом **объектные**, все более и более стали рассматриваться главным условием роста благосостояния человечества (чем больше знаний, тем больше блага), пока, наконец, **знаниевая культура**, а соответственно и **фетиш интеллекта** не стали ведущими ценностями в обществе. Многие мыслители по разным поводам указывали на эту особенность нашей цивилизации. Характерно в этом смысле высказывание Л.Шестова, резюмирующее его анализ античного и современного типов мышления: «Постулатом» современного, как и античного мышления продолжает оставаться убеждение: знание равняется добродетели, равняется вечному спасению...» [548, с. 172]. В соответствии с такой фетишизацией знаний и интеллекта, и ценность человека стала определяться, прежде всего, **его знаниями и интеллектом**. А представления об их доминирующей роли в научной практике породили идею о «ноосфере» (П.Тейяр де Шарден, Э.Ле–Руа, В.И.Вернадский) [475, 84].

Естественно, и **образование человека** (и общее, и профессиональное) стало, главным образом, **объектным рационалистическим**, причем преимущественно – **знаниевым, интеллектуальным**. **Знания** стали главным предметом сферы образования, и в основном, путем их накопления (собирания, коллекционирования). А **эрудированность, энциклопедизм** стали своеобразным критерием образованности человека. Соответственно, возникла мода на накопление знаний: как в быту, где одним из признаков стали домашние библиотеки, так и в науке, где исследования в области энциклопедизма (работа

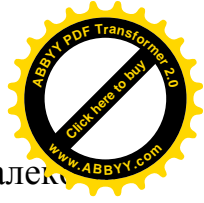


над энциклопедиями и различными специальными словарями) со вре
Ломоносова М.В. стали рассматриваться одним из основных научных направлений.

Сфера **воспитания** тоже сориентировалась на **интеллектуализм и эрудированность** человека как на главный предмет и основной критерий эффективности воспитательной работы. Хотя естественно, такой рационалистический крен в воспитании не мог не осуществляться в ущерб развитию многих других важнейших качеств человека и средств его бытия: нравственности, сферы чувств, потребностей в труде, мире, взаимопонимании, свободе и др. Так сложилась **ущербная** по своей сути **методологическая основа** организации воспитательно–образовательного процесса становления **одностороннего** человека – **рационалистического**, ориентированного на **объектные знания**, а, следовательно – на **зависимость от внешних обстоятельств**.

В результате культивирования главным образом интеллектуальной натренированности, наблюдался рост профессиональной безответственности, профессиональной безнравственности и даже агрессивности. Мировоззренчески это означало, что можно быть образованным (с точки зрения объектных знаний), и одновременно – безнравственным (обманывать, обворовывать, разрушать и т.д.). Так рационализм и безнравственность встали рядом. Хотя при этом, как ни парадоксально, сфера образования декларировала прямо противоположную цель – «воспитание всесторонне развитой гармонической личности».

Вследствие этого, идеал гармонического человека знаниевая культура не только не приблизила, а напротив, сильно отдалила. Хотя в то же время, знаниевая культура, в определенной мере, и помогла человечеству увидеть свои заблуждения. И в первую очередь, она продемонстрировала, что ни жизнь, ни творчество не могут быть сведены к знаниям и полностью быть выраженными

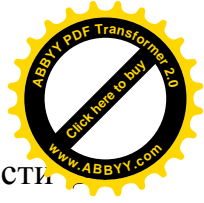


через знания: для них знания есть лишь один из элементов и, причем, далеко главный.

Редукционизм и типологизм. Взаимоотношения человека (единичного конечного существа) с миром (вечной бесконечной субстанцией), главным образом, посредством знаний об объектных свойствах последнего неизменно всегда вели, ведут и будут вести к аспектному видению (Спиноза Б.), **аналитическому мышлению, дифференциальному исследовательскому подходу, к редукционизму:** к расчленению изучаемого на его составные части и познанию каждой в отдельности. Вследствие такого взаимоотношения человека с миром и сложился **редукционистский менталитет**, а вслед за ним стало активизироваться и агрессивное поведение человека. Ведь расчленение изучаемого, особенно социального содержания, на его составные части, нередко на диалектически противоположные друг другу и познание их методом сравнения провоцировало смотреть на эти противоположности под определенным этическим углом зрения: «положительные – отрицательные», «плохие – хорошие», «добрые – злые», – а значит, провоцировало соответствующие явно ангажированные отношения, вплоть до неприемлемых антисоциальных (например, антагонистических, агрессивных и т.д.) отношений.

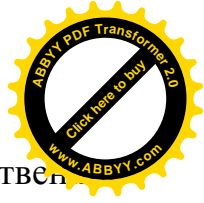
Так **мир** предстал перед человеком своими составными частями, элементами – **«компонентным составом»** – как некое дифференциальное образование, состоящее из бесконечного множества бесконечно делимых компонентов, что и отразила атомистическая картина мира, возникшая первоначально у древних атомистическим учением, а позднее проявившаяся в различных науках, например, в физике – корпускулярной теорией, в математике – дифференциальным исчислением и т.д.

В соответствие с атомистическим мировоззрением, **в большинстве научных отраслей** предстали в качестве **главных** такие **прикладные проблемы** как **типологические:** классификация составляющих частей какого-либо целого по

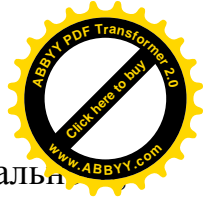


различным основаниям, например, по функции (по их роли и значимости каких-либо целей), по структуре, по геометрии, по цвету и т.д. Такие понятия как «класс», «тип», «род», «группа» и т.п. стали ведущими в самых различных научных областях: биология (Геккель Э., Линней К.) [108], психология (Микулинский С.Р., Пиаже Ж.) [351, 393-394], обществоведение (Маркс К.) [305], науковедение (Кедров Б.М.) и др. Фундаментальная же проблематика (в частности, закономерности развития, причем не только стохастического, но и даже детерминистского характера), требующая для своего разрешения целостного видения, стала восприниматься как сверхсложная глобальная проблематика, не поддающаяся познавательным возможностям человека. Об этом заявил, например, «Римский клуб» в 70–х годах XX века, указав в качестве примера на возникший в XX веке и практически неразрешимый средствами науки планетарный экологический кризис. Многие же социальные проблемы (например, проблема саморазвития, проблема целостного бытия человека и др.) даже не формулировались как разрешимая проблематика в силу обусловленности науки эпохи промышленной цивилизации аналитическими представлениями и редуccionистским менталитетом.

Дифференциация. В связи с промышленной революцией, дальнейшая дифференциация видов деятельности (технической, научной и даже художественной), особенно в свете гиперболизации роли техники и науки, стала необходимой уже на рубеже XIX–XX веков. В первое время процессы дифференциации воспринимались, по преимуществу, как разрушительные явления. В свете этого, одним из основных путей противостояния дифференциации стало культивирование естественного синкретизма (в мышлении) и искусственного синтеза контента различных сфер (в деятельности): т.н. «внешних» (по отношению к психо–биологической природе человека) – технических и научных сфер деятельности, и «внутренних» (душевно–духовных) сфер бытия – религия, искусство.



Хотя в сложившейся ситуации превалирования производства технологической проблематики, редукционизма мышления, аспектной познавательной практики, **человек**, по сути, и не мог иначе жизнедействовать, как только быть узкопрофильным **специалистом**, владеющим технологией какого-либо фрагмента производства. Вследствие этого, **человек** и стал в индустриальном обществе, главным образом, **т.н. специалистом**: или техническим **разработчиком** различных извне ему навязываемых идей, или откровенно «**функционером**» – специалистом по обслуживанию уже функционирующих технологий, причем не только в сферах производства и управления, но и в сфере воспроизводства человека – в образовании и воспитании. Со временем такое явление как «профессионал» («профи», «технар», «технократ») становится все более востребуемым, а понятия, его отражающие, даже модными. Но, из этой предельно зауженной роли человека в обществе и изолированности его от идеи общего дела вытекает ряд негативных мировоззренческих последствий. Так специалист, не ведущий идеи общего дела, и занимающийся лишь разработкой извне задаваемых ему идей, а не самостоятельным порождением последних, в определенной мере, именно по этой причине не ответственен за последствия таких разработок. По существу, технократически ориентированный специалист, в определенной мере, даже опасен в социальном смысле, так как не ведает идеи общего дела, и потому не понимает и, следовательно, боится действительных человеческих, социальных, проблем, и потому не способен их решать (Федоров Н.Ф.) [495]. Отсюда и происходит небывалый рост профессиональной и общекультурной безответственности и безнравственности, практически, во всех сферах, в том числе и в сферах воспитания и образования. А такая глобальность безответственности и безнравственности обусловила появление в мире, особенно в XX столетии, множество самых различных катаклизмов и катастроф (технических, экологических, особенно социальных).



Коллективизм. В ситуации доминирования аспектного, дифференциального видения и редукционистского исследовательского подхода к изучению, главным образом, составных частей мира, проблема **целостности** не стала менее актуальной. Она лишь стала решаться специфическим образом. Целостность стала пониматься и формулироваться как качество, противоположное дифференциации – как **интеграция** или сумма, синтез различных компонентов реальности или разноаспектного знания о них. Так, совокупное, а это означало, в большинстве случаев, именно **коллективное** (бытие, действие, знание), а вслед за ним и так называемый «**коллективный разум**» становятся одним из **главных ценностей** в обществе.

Но, поскольку в природе не существует коллективного мышления, оно всегда – индивидуально, то идея коллективного разума реализовывалась преимущественно в форме информационного «банка данных» оперативного или долгосрочного назначения. Хотя за использование информации из этого банка данных и принятие решений на этой основе ответственность может нести тоже лишь конкретная личность, а не коллективный разум, коллектив, который на практике никогда не нес никакой ответственности. Особенно это стало очевидным на опыте внедрения в социокультуру «Интернета». Поэтому и вследствие этого, превозносимая роль коллективного разума, в немалой мере, поощряла и без того возрастающую социальную безответственность конкретного человека как в обществе в целом, так и в различных профессиональных сферах его занятости.

Системность. Естественно, наука промышленной эпохи пыталась решать проблемы, которые ставило индустриальное общество, в т.ч. и проблему целостности. Так, например, проблему эффективного использования разнокачественной информации она стала решать, главным образом, путем поиска средств ее интегрирования в целостные картины, теории, модели (Берталанфи Л.Ф., Блауберг И.В., Богданов А.А., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. и др.) [49, 52-53, 441-442, 576 и др.]. На этом пути и возникает один из ведущих методов науки

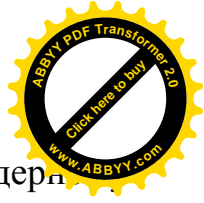


промышленной эпохи – «системный подход»: **способ интегрирования**, а по-
– **конгломерирования, знаний**. Но, интегрирование знаний осуществляется
всегда с некоторой долей произвольности, так как интеграции подвергаются, во-
первых, часто не интегрируемые знания, а во-вторых, они интегрируются всегда
конкретным человеком, а значит избирательно, предвзято (субъективно) как
только и может человек.

Поэтому, системный подход вскоре проявил себя не столько реальным
эффективным научным средством, сколько одним из средств, по большей части,
все же имитирующим результативность решения проблемы целостности, уводя
тем самым актуальную проблематику целостного бытия от пути ее
действительного разрешения.

Таким образом, рефлексия над содержанием лишь некоторых
основополагающих моментов субъект–объектной методологии, методологии
индустриального общества, подводит к пониманию весьма ограниченных ее
возможностей: она не только не способствует разрешению многих актуальных
проблем, но и уводит их решение к многочисленным социальным и
профессиональным иллюзиям, заблуждениям и тупикам.

Субъект-объектный тупик. Понимание мира, главным образом, через
разум и использование для этого соответствующего **информационно-
интеллектуального** способа взаимоотношения с миром, а, в конечном счете, и
построение общества по меркам разумности не привели человечество ни к
пониманию искомой истины достойного человеческого бытия, ни к ощущению
счастья. Более того, **знаниевая культура**, мало интересовавшаяся субъективными
переживаниями человека и теми последствиями для него, которые возникают в
результате применения того или иного объектного знания, привела общество к
духовному тупику (безнравственности, безответственности) и, как следствие
этого, к социальному беспределу и экологическому кризису (катастрофическим

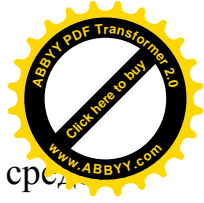


разрушениям сложившихся социальных отношений и природной среды, ядерных и биологическому заражению, смертельным эпидемиям и т.д.).

Уже на рубеже XIX-XX веков такой субъект–объектный подход стал проявлять свою ограниченность. Его основной популяризатор – наука – и его визитная карточка – рационализм – стали подвергаться все более активной критике. А в конце XX века, когда уже обозначился переход цивилизации с индустриальных «рельс» на новые, постиндустриальные основы бытия, стала более рельефно высвечиваться ошибочность и ложность ряда ведущих ценностей субъект–объектного подхода. Так в частности, объектные знания, а соответственно и **объектная знаниевая культура** почти во всех сферах стали резко обесцениваться, а идеал рационалистического благополучия человека в мире стал быстро меркнуть.

Ведущие научные проблемы эпохи – проблема интеллектуального постижения реальности, проблема сознания, проблема свободы – стали осознаваться как неразрешимые теми средствами, которые столетиями пестовала рационалистическая наука (эпистемология, логика, эстетика, этика, история). Вследствие этого, и основная проблема гносеологии – познаваемость мира – то же повисла в воздухе.

Идеал человеческого благополучия в мире через разумное отношение к миру стал бесконечно удаляться. Действительно, почему располагая огромным и постоянно возрастающим интеллектуальным багажом (как казалось, этим главным и самым мощным в мире средством), общество, тем не менее, не только не совершенствуется, но порою деградирует. Сведение причины этого противоречия только к психо–биологической ущербности (греховности) самого человека как вида (христианство) или к его мощному природному инстинкту разрушения (психоанализ) привели лишь к резкой активизации в XX веке чрезвычайно опасных экспериментов над человеком на предмет совершенствования его



природы, в том числе с применением психотропных средств и средств клонирования.

Однако, **причина стагнации** процесса совершенствования человека не столько в самой природе человеческой, сколько **в интерпретации** ее, особенно с позиций **субъект–объектного подхода, рационализма**, то есть с позиций фетишизации **разума, интеллекта**. Ведь в действительности, именно интеллект и деформирует сознание, амбициозно эгоцентрично самовозвеличиваясь вплоть до своей противоположности, до безумия, буквально: ум порождает безумие, безумное отношение к миру, к природе, к себе. На этом фоне достижения рационалистической науки, официальной науки промышленной цивилизации, стали все более осознаваться как ошибочные, а традиционный научный подход, реализующий собой субъект–объектную модель взаимоотношения человека с миром, как заблуждение и безусловный тупик для будущей науки и практики.

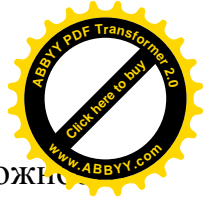
Характерно, что подобную **деструктивность субъект–объектная методология проявляет повсюду**, во всех профессиональных сферах, в том числе и в архитектуре, где на основе этой методологии сложился в качестве ведущего профессионального так называемый «объектный» подход.

1.1.3. Объектный подход в архитектуре.

В теории объектный подход ведет к феноменологическим описаниям.

В проектировании объектный подход требует методик инвариантного проектирования «по образцам».

Субъект–объектная методология способствовала становлению соответствующего субъект–объектного менталитета у субъектов архитектурного творчества (архитекторов, экономистов, педагогов и др.) как **зависимых от внешних обстоятельств**: от природных условий (климата, ландшафта, материалов), от сложившихся технологий строительного производства, от влияния уже созданных решений, от распространенных идеологий и т.д.



Даже собственный **метод** предстал архитектору средством, возможным которого полностью **обуславливаются содержанием создаваемых или преобразуемых объектов**. А вследствие такого понимания природы архитектурного метода, методов в архитектуре предстало столько, сколько типов создаваемых объектов: метод градостроительного проектирования, метод ландшафтного проектирования, метод проектирования жилых зданий, метод проектирования промышленных сооружений и т.д.

Негативных следствий из такого подхода немало. Так, например, убеждение, что метод имеет не субъектную, а объектную природу, в определенной мере, снимает с архитектора моральную ответственность и за последствия его проектного творчества, и даже за способ появления самого этого метода у архитектора. Ведь такие «объектные» методы, которые чаще всего корпоративно наследуются (в рамках профессиональной сферы, цеха, фирмы) или «заимствуются» у природы или у учителя–мастера, легко применять «по аналогии» или «по образцу» и таким образом получать чуть ли уже не апробированные те или иные архитектурные решения.

Соответственно, и совершенствуются такие «объектные» методы средствами индустриальной цивилизации, то есть так же нечеловеческим путем, а, как и природные явления – в конкурентной борьбе: выживает тот метод, который позволяет создавать более «выживаемые» объекты.

Сущность таких архитектурных методов сводится к работе **по образцам**, а это значит **к воспроизводству** объектной типологии путем **реконструкции** различных типов объектов. Иначе говоря, архитектурный метод эпохи индустриального общества – это неизменно реконструктивный метод, **метод реконструкции** того, что было или есть. Статус такого метода – **прикладное средство, средство объектного проектирования**, отводящее архитектору не роль свободно творящей личности, а лишь роль деятельностного посредника,

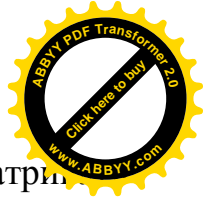


«вспомогателя» между исходным объектом–образцом и тем дочерним объектом, который архитектор воспроизводит по образу и подобию исходного объекта.

В самом общем виде, такова суть объектного подхода, сложившегося в архитектуре индустриального общества как ведущего, реализующего субъект–объектную модель взаимоотношений человека с миром. Но, именно эта модель и требует апологетизации внешних условий как некоей всеопределяющей объектной данности, которую следует только изучать с целью или сохранения, или воспроизведения.

Соответственно, и **роль архитектора** в такой ситуации сводится в большинстве случаев **к изучению реальных объектов и к воспроизведению их в некотором модифицированном виде, а тем самым – к воспроизведению традиций, какого–то уже сложившегося порядка вещей в мире** (строительных технологий, архитектурной типологии, образа поведения, образа бытия, стиля мышления, сложившегося метода и т.д.). Но, в такой роли **объектный подход стимулирует** не столько творчество архитектора, сколько его **нетворчество** (а именно – подражания, имитации, поиски уже готовых прототипов и образцов с целью их «привязки» к конкретным географическим условиям и т.д.) и, таким образом, сдерживает реальное субъектное творчество в архитектуре: не позволяет архитекторам свободно самоопределяться в проектном процессе в соответствии с собственными саморазвивающимися творческими возможностями и нравственными критериями как гражданам и как профессионалам.

Объектный подход в теории. Как известно, объектный подход справедливо критиковал еще К.Маркс, охарактеризовав его как «главный недостаток всего предшествующего материализма». Основной недостаток объектного подхода К.Маркс усматривал «в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме объекта, или в форме созерцания, а не как человеческая чувственная деятельность, практика, не субъективно» [305, с. 1]. И в наше время немало мыслителей критически настроены к объектному подходу как к явно анти–

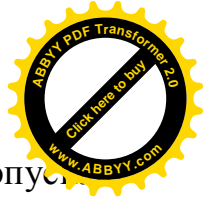


антропологическому. Так, например, Э. Гуссерль [139] призывает рассматривать как ненаучные любые категории, которые имеют только объектное происхождение, вплоть до категорий «мир», «объективное бытие», «мировоззрение» и др.

Однако, в архитектурной науке объектный подход до сих пор – самый распространенный. Призывы и попытки описывать архитектуру только в терминах объектного подхода наблюдаются повсеместно. Так, известные теоретики архитектуры А.Э.Бринкман, Е.Корнель [604, 611] намеренно используют в качестве основополагающих такие объектные, якобы «самоочевидные», категории как «масса», «интерьер», «экстерьер». Подобным образом поступает и К.Норберг–Шульц [378, 379, 639-642], пытаясь доказать, что архитектуру можно описать только в «терминах объектов».

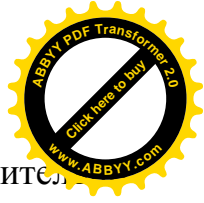
Любые попытки сделать широкие обобщения в архитектуре с позиций объектного видения с необходимостью приводят только к **феноменологическим «теориям» описательно–классификационного направления**, то есть «**-ведческого»** направления: архитектуроведческого, искусствovedческого, историковедческого.

А в рамках «-ведческого» направления могут описываться только те события, которые **уже случились**. Причем, объясняться они могут в основном методом **подведения под известные объяснительные схемы**, взятые из сфер со сложившимися уже методологиями. Не случайно в архитектуре так широко распространено заимствование основных категорий и понятий из неархитектурных сфер, с которыми сравнивается архитектурное содержание, например: «функция», «форма», «организм», «среда» – из биологии; «композиция», «ансамбль», «образ», «контраст», «нюанс» – из искусствознания; «пространство», «поле», «масса» – из физики; «язык», «знак», «цитата», «метафора» – из лингвистики и т.д [293-295].



По этой причине (по причине того, что «ведческое» направление допустимой прямой перенос понятийно–категориального аппарата из других профессиональных сфер) в архитектуре возникают только **эмпирические прикладные теории**: или **типологические** (если описывается среда), или **технологические** (если описывается деятельность). Значение их для практики однозначное: они ориентируют, главным образом, **на воспроизводство традиций** в архитектуре и таким образом – на воспроизводство сложившегося качества объектного мира без особого внимания к динамическим закономерностям саморазвития самих субъектов. Ведь, объясняя только то, что уже случилось, теории тем самым работают, главным образом, на процессы воспроизводства сложившегося порядка вещей (строительных технологий, архитектурных типологий и т.д.). Поэтому, такими теориями практически невозможно, а методологически и нет смысла, пользоваться ни при прогнозировании, ни в творческом процессе проектирования. «...Современное состояние нашей архитектурной теории трудно признать удовлетворительным. – Справедливо писал А.Э.Гутнов. – ...Отсутствие полноценной теории не дает возможности получить эффективные и обоснованные практические рекомендации» [140, с.43]. Отсюда и происходит известный парадокс: **несмотря на то, что эти теории и прикладные, тем не менее, они не прикладываются к процессу творчества, а живут своею относительно самостоятельной просветительско–справочной жизнью**. Ведь то, что уже свершилось, в принципе, можно описывать в любых понятиях без особого ущерба для описываемого, ибо оно уже совершено. Для описания же будущих, ещё не свершившихся событий, ценны только те категории и понятия, которые позволяют строить прогнозы развития изучаемых явлений. Поэтому, теории, которые только объясняют прошлое, но не предсказывают будущее, по сути, и теориями называть нельзя.

По этой причине, в рамках объектного подхода и не могло возникнуть теорий, ставящих и раскрывающих одну из актуальнейших проблем – проблему

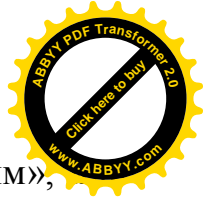


содержания и форм саморазвития архитектуры и ее субъектов как относительно самостоятельных в своем самоопределяющемся бытии, и таким образом, указывающих на основные средства, с помощью которых возможно было бы не только описывать то, что уже совершено, но и прогнозировать вероятностные направления саморазвития и архитектуры, и в архитектуре.

Поэтому, архитектура в науке эпохи индустриального общества вообще не рассматривалась как саморазвивающаяся. А это означает, что она понималась, преимущественно, как **несуверенная** в своем саморазвитии сфера, а значит – лишь **зависимая** (от всего иного – от условий производства, от характера техники, от идеологии и политики и др.). Поэтому, и архитектор, соответственно, понимался, главным образом, как обусловленный в своей работе различной информацией из вне, то есть как зависимый от всего. А потому его саморазвитие представало ненужным или даже мешающим фактором для получения заказываемого ему из вне проектного решения.

В этом заключена основная причина низкой оценки социальной роли архитектуры и архитекторов в эпоху промышленного общества, особенно в конце ее – в XX веке, где архитектура свелась к роли сервисной профессии. Такая недооценка роли архитектуры и архитекторов проявилась повсюду, в том числе и в проектной практике.

Объектный подход в проектировании. В проектной архитектурной практике стали широко распространенными лишь те методики, которые в центр внимания ставили объективные (а это значит – объектные), якобы не зависящие от человека, и таким образом по сути неизменные, внешние факторы – или процессы (сложившиеся климат, традиции – социокультурные, бытовые, производственные), или реализованные уже материально–пространственные решения, которые рассматривались или ценным историко–культурным фоном, или образцами для подражания. Это и обусловило лидирующую роль **объектным**

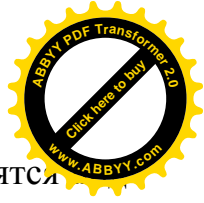


методикам, и чаще всего двум основным из них – или «функциональным», «композиционным».

Методики функционального проектирования исходят из того, что вновь создаваемое архитектурное решение является (по выражению математиков) **функцией от действия** на архитектора **информации** о большом количестве исходных **внешних факторов** (климата, ландшафта, технологий, материалов и т.д.). И само это решение ориентировано на удовлетворение, в первую очередь, каких-либо утилитарных, функциональных, потребностей человека, например, в пространстве для отдыха, производства, образования, воспитания, транспорта и т.д. (Зоколей С.В.) [179].

Однако многочисленные попытки реализовать эти методики посредством якобы объективных компьютерных средств (в частности, программных пакетов – AutoCad, ArchiCad, 3ds и др.), то есть без лидирующей роли архитектора, к положительным результатам не приводили, да и не могли привести. Методики функционального проектирования жестко привязаны к требованиям учета внешних факторов и элементарных психофизических потребностей человека. Компьютерные же программы самостоятельно производить такой учет не могут, они выступают в роли лишь специфических чертежных инструментов, с помощью которых можно или повторно проектировать из типовых элементов, или иметь под рукой вспомогательный справочный материал в наглядном удобном виде для оперативного его применения в процессе проектирования.

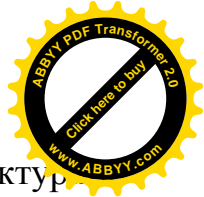
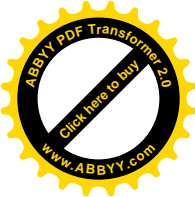
Методики композиционного проектирования исходят из того, что вновь создаваемое решение реализует всегда ту или иную **уже внешне выраженную, эксплицированную, схему: или вид архитектурной композиции** (фронтальной, объемной, пространственной – Кринский В.Ф.) [251], или какой-либо **стиль** (классицизм, модерн, модернизм, постмодернизм и т.д. – Каплун А.И.) [203]. Исходя из этого, в проектной практике архитектурное решение чаще всего и подводится под ту или иную композицию или стиль, подобно тому, как и в



архитектурной науке, эмпирические факты с целью их объяснения подводятся к работающим понятиям или теоретическим схемам, часто заимствованным из других более теоретически развитых отраслей науки. В этом случае, архитектурная композиция или архитектурный стиль выступают в роли специфических теорий.

Композиционно-функциональные методики, реализующие **объектное** видение и **прикладной** подход, ведут обычно к решениям, объясняемым в этом горизонте представлений или как **творческий волюнтаризм** и следующие из этого (в зависимости от идеологической установки) известные крайности в определении результатов такого творчества (от формализма до утилитаризма), или как **инвариантное проектирование**, проектирование «по образцам», проектирование «по прототипам». Но в любом случае, такого рода архитектурная деятельность не представляется социально конструктивной, т.е. решающей актуальные социальные проблемы (требующие закономерного изменения среды в соответствии с закономерностями саморазвития общества и человека).

Но такого рода объектная практика (и научная, и проектная), реализующая субъект-объектные представления (в т.ч. и о второстепенности субъектного фактора в мире), завела архитектуру, по сути, в тупик: и в функциональный, и в методологический. Функциональный тупик – потому, что так и не были достигнуты цели, заявленные современным движением – «гуманизация среды». Методологический тупик – потому что объектная практика обусловила возникновение в архитектуре ряда практически неразрешимых проблем: целостности и экологии среды, социальной актуальности архитектурных решений и, самое главное, проблемы саморазвития архитектуры и в архитектуре. Все это в целом и объясняет, во-первых, социальную и профессиональную неэффективность ни общенаучной субъект-объектной методологии, ни конкретизирующего её в архитектуре объектного подхода, а во-вторых, весь этот объектный опыт доказывает необходимость поиска новых социально значимых, а



это значит – более человеческих методологических оснований для архитектуры науки и практики.

1.1.4. Антропологические предпосылки.

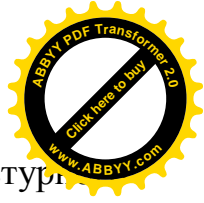
Антропологическая модель взаимоотношения с миром – актуальный социальный заказ современности.

Наблюдаемое сегодня повсеместно резкое крушение веками шлифуемой научной рационалистической картины мира и выражающей ее субъект–объектной методологии породило некое апокалипсическое ощущение и в обществе, и в профессиональных сферах, и одновременно с этим – потребность в иной модели взаимоотношения с миром. В целях поиска последней, стали все чаще обращаться непосредственно к самому истоку происхождения любых моделей – к человеку – и пытаться обнаружить в нем некие качества, ранее не замечаемые и не учитываемые, но существенные и актуальные для его современного бытия.

В связи с этим, стали одновременно актуализироваться, с одной стороны, эксперименты с элементами иррационального бытия (мистика, эзотеризм, спиритизм, оккультизм, теософия, астрология и др.), а с другой стороны – теоретические поиски иной модели мироустройства, больше учитывающей человеческую специфику (Успенский П.Д.) [493], вплоть до пересмотра видового определения человека как существа разумного (Буданов В.Г.) [65-68].

Однако важнейшим методологическим итогом этих поисков следует рассматривать все же не конкретные результаты сами по себе, а факт осознания исходных методологических предпосылок этих поисков: **субъект–объектная модель взаимоотношения человека с миром и рационалистическая картина мира сегодня устарели** и как таковые уже не работают.

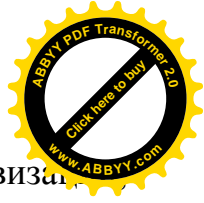
Интуитивные ощущения наступившего заката субъект–объектной методологии подтверждаются и аналогичным по сути, логическим выводом. Ведь и субъект–объектная модель, и рационализм возникли вместе с рождением



промышленной эпохи, то есть они – «дети» одного временного социокультурного периода. Естественно поэтому заключить, что с уходом промышленной эпохи должны уйти вместе с ней соответственно и субъект–объектная модель, и рационализм. Даже теперь, в период перехода общества на постиндустриальные основы использовать их для проведения каких-либо исследований, а тем более фундаментальных, бесперспективно. Вот почему **сегодня актуализируется потребность в иной модели** взаимоотношения человека с миром. На этом фоне и стала всё более заявлять о себе **антропология**.

Только антропология имеется в виду философская (Кант И., Гелен А., Плесснер Х., Шеллер М. и др.) [201, 623, 400, 545 и т.д.], а не научная. Научная антропология в виде отраслей традиционных научных знаний, изучающих человека как особый предмет, в его прошлом (традиционная антропология) и настоящем (социальная и культурная антропология: Боас Ф., Бохениан П., Вермирш Э., Кребер А., Леви-Стросс К., Парсонс Т., Уайт Л., Фортес М., Хеллоуэлл И.А. и др.), к методологии не имеет никакого отношения и потому здесь не рассматривается.

Антропология как область философского знания, как конкретный стиль и метод мышления и взаимоотношения с реальностью конечно не нова. Она всегда опиралась или на какую–либо теорию, которая, как правило, обобщала эмпирические факты и устанавливала определенные закономерности (например, формально–логические, диалектические и т.д.), или опиралась непосредственно на ощущения человека, находящегося в различных ситуациях (экзистенциальных, психологических, социокультурных, экономических, политических). Но главное, антропология в истории актуализировалась как ведущее направление или ведущий подход не всегда, а лишь периодически, а именно в те моменты, когда начинались разрушаться сложившиеся представления об устроенности и гармоничности Вселенной. Историки антропологии подтверждают это положение. Шеллер М. [545] считает антропологию постоянно существующей, но развивающейся



скачкообразно. Бубер М. признаёт антропологию лишь в периоды ее активизации, то есть в моменты крайней неустроенности общества: «В истории человеческого духа я различаю эпохи обустроенности и бездомности» [64, с. 23]. В наши дни, в связи со сменой цивилизацией основного способа общественного производства и катастрофическими процессами переустройства экономики и культуры общества (Белл Д., Тофлер А., Турен А.) [38, 595, 484, 660-662], как раз и наблюдается вновь такой период «бездомности», что и порождает сегодня очередной, «антропологический ренессанс» (Гуревич П.С.) [138].

Исходя из этого, методологию, основанную на антропологии – антропометодологию, – есть основание и сегодня рассматривать ведущей методологией, методологией переходного периода к будущему постиндустриальному обществу: методологией и общей науки, и архитектуры.

1.2. Антропометодология.

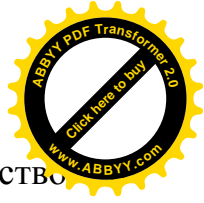
Антропометодология двух видов – статическая и динамическая.

Статическая антропометодология рассматривает человека в той или иной однозначной его роли

Динамическая антропометодология рассматривает человека активной и непрерывно действующей силой всех происходящих в мире изменений, в том числе и изменений самого себя.

Антропометодология (как учение о способах бытия, исходящих непосредственно из потребностей человека и ориентированных на удовлетворение последних) имеет две основные и противоположные друг другу линии своего развития – «материальную» и «духовную».

Материальная линия антропометодологии, усматривающая примат в материальных потребностях человека и ориентирующаяся на удовлетворение, прежде всего, их, как раз и доминировала в эпоху промышленной цивилизации. К чему это привело общество, стало очевидным лишь сегодня: бездуховность,



безнравственность, безответственность, иждивенчество, потребительство, следующие за этим невероятные по масштабам и последствиям социально-экономические и экологические кризисы и катастрофы. Осознание причин этого (промышленная цивилизация, ошибочная субъект–объектная модель взаимоотношений с миром, а, в конечном счете, фетишизация материалистической основы бытия человека) предопределило актуальность поиска сегодня иных методологий, и преимущественно, методологий, идущих от духовных потребностей и возможностей человека, и прежде всего, от его потребностей и возможностей быть в свободном творчестве.

Концепций же антропометодологии с доминирующей ролью духовного начала тоже заявлено уже немало. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживается, что большинство из них духовность, в том числе и свободное творчество лишь декларируют, а в действительности – далеки от них и являются, по сути, разновидностями субъект–объектной методологии, методологии внешней зависимости человека и примата материальных основ его бытия. Для подтверждения этого положения достаточно рассмотреть основные концепции двух наиболее мощных ветвей антропометодологии, обозначенных здесь как **«статическая антропометодология»**, реализующая видение человека неизменно в той или иной однозначной его роли, и как **«динамическая антропометодология»**, реализующая видение человека активной и непрерывно действующей силой всех происходящих в мире изменений, в том числе и изменений самого себя.

1.2.1. Статическая антропометодология.

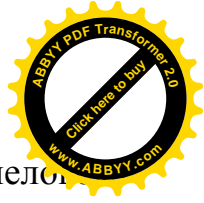
В статической антропометодологии сегодня наиболее распространены те концепции, которые отражают, преимущественно, рационалистический путь человеческого опыта, как религиозного («религиозная» и «антирелигиозная» концепции), так и светского («интеллектуальная» и «деятельностная» концепция):



религиозная концепция – концепция бытия несвободной личности; **антирелигиозная концепция** наделяет человека ролью посредника между богом и природой; **интеллектуальная концепция** упрощенно проводит параллель между человеком и машиной; **деятельностная концепция** ведет лишь к ролевой конкуренции и социальной дискриминации

Религиозная концепция антропологии (а по сути их несколько: язычество, буддизм, иудаизм, ислам, христианство и др.) не смотря на признание свободы личности, тем не менее, исходит из понимания производности, **вторичности**, человека (после бога, мира, природы) и изначальной несправимой **ущербности, греховности** его (Кривелев И., Пучков П., Токарев С., Яковлев Е.) [253, 420, 482, 581]. Исходя из этой отведенной ему роли, человек должен всю жизнь помнить о своей вторичности и ущербности и соответствующим образом жить. Во–первых, он должен жить в согласии с богом, миром, природой, а это значит – жить в соответствии, прежде всего, с их требованиями, а не со своими человеческими потребностями, поскольку «человек – раб божий»: «Мы действительно слуги, даже рабы бога... и наше высшее совершенство состоит в том, чтобы быть ими...» [462, с. 142-143] (Спиноза Б.). Во–вторых, человек должен жить под прессом долга вечной расплаты за свою природную ущербность и априорную греховность, то есть жить, каждодневно искупая свою греховность раболопским трудом и страданиями и, таким образом, жить в муках и страхе, а значит – **не в свободе**.

Об этом говорят исследователи относительно всех направлений религии. Так, например, по отношению к христианству Н.А.Бердяев утверждает: «Христианство всегда учило о падении и слабости человека, о греховности и немощи человеческой природы... Вся эта мировая эпоха христианства стояла под знаком осознания греха и осознания Христова искупления как единственного пути избавления от греха. Религиозное сознание должно было быть целиком обращено



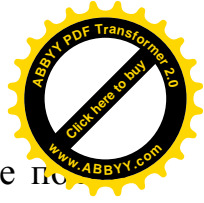
к Христу, а не к человеку. Сознание бессилия и беспомощности человека необходимо для осознания истины искупления» [46, с. 74-77].

Таким образом, **религиозная концепция человека** есть концепция бытия **несвободной личности**. Она представляет человека лишь винтиком некоей непостижимо огромной и мощной «**машины**», под диктат условий которой он только и должен подстраиваться, адаптироваться к ней, исполнять ее волю, и помнить об этой непреложности, и бояться, что в противном случае он может быть в любой момент наказан этой машиной или даже вовсе быть уничтожен, а значит – унижен как свободная личность.

Антирелигиозная концепция антропологии (мистика, оккультизм, теософия и др.) представляет человека как космическое явление, причем не частью, не осколком вселенной, а целой малой вселенной, включающей в себя все качества большой вселенной, то есть микрокосмом (Бёме Я., Парацельс, Штайнер Р., Экхарт М. и др.) [599, 643, 554 и др.]. Человек, в свете этой концепции, превышает все явления природы и представляет высший уровень космического бытия, его центр. Поэтому, в человеке кроются космические силы, более того, присутствует весь состав мира, и потому его душевные стихии – космичны: всё, что происходит в человеке, имеет мировое значение и отражается на космосе.

Однако, эта концепция, несмотря на заявляемый космизм в представлениях о человеке, на деле усматривает в нём не столько свободную личность, самоопределяющуюся во вселенной, сколько отводит человеку лишь **роль посредника, проводника, часто пассивного, между богом и природой, и воссоединяющего в себе отдельные черты и того, и другого**. На такую роль человека указывал, например, ещё Гермес Трисмегист: «Бог, творец мира и всего, что он в себе заключает, управляет всем этим целым и подчиняет его управлению человека. Этот последний делает всё предметом своей активности» [629, с. 118].

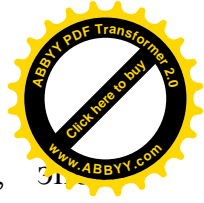
Интеллектуальная концепция антропологии – это версия человека разумного, Homo Sapiens (Агацци Э., Айер А., Рассел Б. и др.) [2, 594, 426-427 и



др.], впервые сформулированная Анаксагором и представленная наиболее полно Платоном и Аристотелем. Суть человека выявляется при сравнении его с животным, от которого он отличается по признаку разумности. Через этот главный признак – ум, разум – человек отличается и от всей остальной природы и возвышается над ней. Разум понимается как проявление божественной силы духа и представляется как главное средство явления мира и любого сущего в мире через отождествление с ним. Соответственно, познание и знания приравниваются к высшей добродетели. Эта парадигма разумности, активизирующая преимущественно левополушарное логико–вербальное мышление, эволюционируя от Анаксагора, Сократа, Платона, Аристотеля к Канту, Гегелю, Попперу, в XVII–XX веках легла в основу «рационализма» – главного философско–научного направления в индустриальном обществе.

Эстетико–этический культ разума и стал ядром рационализма и рационалистической картины мира и вытекающей отсюда убежденности, что именно познавательные способности ума и продуцируемые им идеи непосредственно определяют судьбу человека и в целом – судьбу человечества.

Первоначально Платон, а за ним многие его последователи признавали радикальное влияние разума на социальные отношения. Хотя, активно входить в социальную практику этот подход стал лишь в Новое Время. В эпоху английской революции пуритане признали возможность непосредственного влияния на общественное устройство публично выраженных идей. В эпоху французской революции влияние идей на общественную жизнь проявилось ещё острее. Таким путем, сначала вера в разум, вера в возможность объяснить весь мир и человека из чистого (логического) разума (XVII–XVIII века), вера в абсолютизм научности, особенно математической научности (XIX век), а затем убедительно представленные философско–теоретические концепции о природе и роли разума Декартом, Кантом, Гегелем, распространялись и завоевывали умы масс, став основной характеристикой европейского менталитета. Так началась так



называемая «современная эпоха», эпоха индустриального общества, эпоха преклонения перед возможностями разума, эпоха рационализма, эпоха доминирования левополушарного вербального стиля мышления.

На рубеже XIX-XX веков рационализм низвёлся чуть ли не до одной только эпистемологии. «Рациональное» стало пониматься как универсальная категория, конституирующая мир, охватывая логику, диалектику и даже мистический опыт (Кассирер Э.) [214]. **Объективность «рационального» обосновывалась по трём основным позициям:**

– **как метод познания действительности**, основанный на разуме, или рационализация вообще, является общечеловеческим свойством, проявляющимся во всех формах человеческой активности. Рационализация реализуется и в философской рефлексии, и в частности в принципе аксиоматики, в соответствии с которым разум является основой бытия (онтологический рационализм), основой познания (гносеологический рационализм), основой морали (этический рационализм). Разум (рационализм) в этом смысле противостоит иррациональному (иррационализму) и сенсуальному (сенсуализму);

– **как некая структура, имеющая внутренние законы и особенности в виде упорядоченности, организованности, логичности, выразимости**. Она имеет место и в мышлении, и в любом духовном опыте (в науке, в искусстве), и противостоит хаотичности, неорганизованности, нелогичности, невыразимости, неэксплицированности;

– **как принцип, атрибутивное свойство цивилизации, в соответствии с которым народ, практикующий аналитическое видение** (в противоположность образно-интуитивному видению), неизменно становится цивилизованным. Таким, например, считается народ Европы, культура которого (европейская) отличается от других культур (например, восточной) превалированием в ней рационального отношения. К.Юнг разделял все цивилизации именно по этому признаку на «рациональные» (динамические, экстравертные, оптимистические,

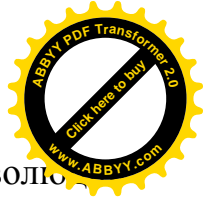


рационалистические) и «аффектные» (статические, интровертные, фаталистические, мистические) [577].

Лишь в XX веке рационализм стал осознаваться не столько как некое объективное, сколько как искусственное, субъективное образование. Он стал подвергаться сначала умеренной, а затем всё более жесткой, критике. Со временем формулируется основная проблема рационализма – определение пределов разума, пределов этого мощнейшего непрерывно обновляющегося интеллекта, пределов средств рационального отношения к миру, особенно средств математики – одного из ведущих направлений в науке индустриального общества. Так, Э.Кассирер заявляет, что математика никогда не сможет стать инструментом истинного учения о человеке, инструментом философской антропологии [214]. А ведь ещё в XIX веке на математику возлагались невиданные надежды в науке, в том числе и Маркс К. был уверен, что наука становится таковой только тогда, когда она достигает уровня математики.

Сегодня этот подход стал осознаваться как слишком **упрощенный** для понимания мира, природы, человека, как подход, проводящий необоснованную **параллель между человеком и машиной**. А, в конечном счете, этот подход есть не что иное, как покушение на свободу и достоинство человека, никак несовместимое с провозглашаемой рационалистической (интеллектуальной) антропологией свободой личности.

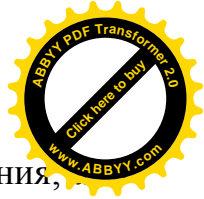
Даже представление рационализма Г.Башляром как особого необходимого метода бытия человека [36], метода постоянной «реорганизации» своего мира, не спасает рационализм. Ведь, самореорганизация при доминировании логического типа ментальности, вербального стиля мышления, есть не что иное, как машиноподобный (а значит во многом волюнтаристский) процесс косметического исправления сложившихся функциональных схем поведения, машиноподобных программ мышления, восприятия, понимания, деятельности. Перспективы такого развития рационализма совсем не привлекательны. Некоторые из них стали



обозначаться уже в XX веке, в период начала известных сегодняшних революций и перестроек.

Так, например, относительно быстрая (с точки зрения истории человечества) реорганизация смыслов бытия привела к методологическому хаосу, к полному отрицанию устойчивых связей, законов, то есть – причинности, необходимости, а, в конечном счете, к отрицанию самого человека как самоценной и необходимой единицы мира. А на практике методологический хаос привел к безнравственности человеческого бытия, вплоть до самых крайних его форм – до вседозволенности, до криминального беспредела. Человек стал подавляться, несмотря на различные, порою противоположные, мотивы или цели такого подавления: одними – во имя стремления к миру духовного, идеального, бытия, находя обоснование в теологии, кантианстве, томизме и др.; другими – во имя будущего счастливого мира материального, мира социального, находя подтверждения в теориях социального утопизма, в марксизме, в национализме, в фашизме т.д. Не случайно поэтому, что в этот фон легко вписалась такая философская доктрина как волюнтаризм, провозглашающая якобы единственно верный критерий истинности бытия – волю (Шопенгауэр А.) [549].

Воля, очевидно, и есть тот логический итог, к которому закономерно стремился и пришел рационализм в процессе своего развития. В связи с этим, волю можно рассматривать даже своеобразным ключом к пониманию сути новейшего рационализма и сути современной эпохи в целом. Именно отсюда, из осознания доминирующей роли в ментальности категории «воля», и происходит превалирующее в культуре понимание человека как мускульно–физической конструкции, проявляющей, прежде всего, свою безнравственную энергетическую или сексуальную активность, физическую силу и беспредел поведения в процессе возвышения над другими или подчинения себе других. А эта позиция в понимании сути человека, в принципе, деструктивна, разрушительна. Она ведет к неравновесности социального мира: к неустойчивости бытия и отдельной

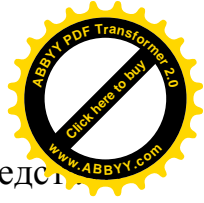


личности, и народностей, и государств, к незащищенности их существования, конечном счете, – к аннигиляции гражданского общества, что несовместимо с декларируемой свободой личностного бытия.

К этому интеллектуальному направлению в антропологии относятся различные по предмету и средствам, хотя и методологически равноценные две основные группы концепций рационального взаимоотношения с миром: группа «синтетических» концепций (феноменология – Гуссерль Э., Мерло–Понти М., Хайдеггер М. и др. [139, 318, 518-519 и др.]; материализм – Дидро Д., Локк Дж., Фейербах Л., и др. [153, 285, 500 и др.]; космизм – Вернадский В.И., Тейяр де Шарден П. и др.) [84, 475 и др.]); группа «аналитических» концепций (анализм – Декарт Р., Карнап Р., Рассел Б. и др. [146, 208-209, 426-427 и др.]; идеализм – Брэдли Ф., Гегель Г., Шеллинг Ф. и др. [601-602, 107, 546 и др.]; позитивизм – Конт О., Миль Дж.С., Поппер К. и др. [236, 352, 406 и др.]; структурализм – Барт Р., Леви–Стросс К. и др. [29, 269 и др.]; психологизм – Фрейд З., Юнг К.; волюнтаризм – Шопенгауэр А. и др. [511-512, 577 и др.]).

Деятельностная концепция антропометодологии развивается от древнегреческого сенсуализма, Демокрита и Эпикура, через Бэкона, Юма, Спенсера и Миля [153], через эволюционное учение Дарвина и Ламарка к философии прагматизма и современной социобиологии. Эта концепция человека деятельного (*Homo faber*, *Homo agens*), по сути, есть обратная сторона интеллектуальной концепции антропометодологии.

С точки зрения деятельностной концепции, различия между человеком и животным, как впрочем, и специфическая способность человека – разум, вообще не рассматриваются определяющими признаками. С точки зрения деятельностной концепции, человек – это особая линия в развитии животного мира, это – природное биосущество, обладающее чувственными ощущениями, влечениями и инстинктами, в частности – тремя универсальными инстинктами: инстинктом размножения, инстинктом пропитания и сохранения, инстинктом роста и власти.

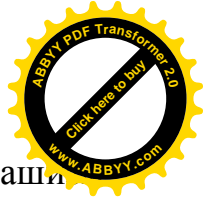


А все психические и духовные человеческие феномены в этом случае предстают вторичными, происходящими из этих чувственных ощущений, влечений, инстинктов. Таким образом, свобода личности здесь предстаёт лишь как понятая необходимость в рамках природной сущности человека.

В свете этого подхода, человек не может быть подведен ни под какую программу жизни: ни животного, ни бога. Он сам должен найти свой собственный специфический режим жизни. Поэтому, суть человека может быть определена только в жизни, в его деятельностном существовании. Человек в этом случае понимается как существо волящее и деятельностное, не как носитель жизни, каких-либо возможностей и замыслов, а сам он своими действиями и есть эти возможности и замыслы, он сам своим деятельностным бытием и составляет историю мира и жизни. Деятельностное существование человека должно предшествовать его сущности. Его нельзя априорно определить, он может и должен сам себя определить в процессе деятельностного существования: он будет таков, каким сам себя создаст своим деятельностным бытием.

Таковы концептуальные положения о **деятельностном человеке**. В действительности же, деятельностная активность человека, выступающая как доминирующая составляющая его бытия, ведет лишь к **ролевой конкуренции**, а, в конечном счете – к **социальной дискриминации** с постоянным воспроизводством иерархических, субординационных, оппозиций типа: «программа–действие», «управление–исполнение», «начальник–подчиненный», «руководитель–исполнитель», «хозяин–раб», «собственник–бомж» и т.д. А в этой ситуации **свобода личности** может быть, в лучшем случае, лишь **декларированной**.

К этому деятельностному направлению в антропологии относятся веер концепций человека: и «синтетические» (экзистенциализм – Марсель Г., Сартр Ж.П., Ясперс К. и др. [306, 446, 585-586]; витализм – Бергсон А., Шпенглер О. и др. [39-40, 550]; социологизм - Маркс К., Энгельс Ф., Ленин В.И. и др. [305, 571];

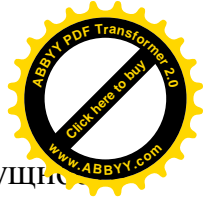


анархизм - Бакунин М.А., Кропоткин П.А., Прудон П.Ж. и др. [27, 252]; фашизм (Джентиле Д. и др. [624]), и «аналитические» (прагматизм – Джеймс У., Дьюи Дж., Пирс Ч. и др. [148, 160, 644]; символизм – Гадамер Х.Г., Кассирер Э. и др. [102, 214]; иррационализм – Гартман Э., Кьеркегор С. и др.[259]; интуитивизм – Клагес Л., Франк С.Л. и др. [631, 508]; операционализм – Бриджмен П.У. [603]; социобиология - Рьюз М., Уилсон Э.О. и др.[436, 666]).

Таким образом, **анализ современных концепций антропологии**, входящих в «статическую» антропометодологию (методологию, отводящую человеку одну неизменную роль) **демонстрирует следующее.**

1. Ни одна из концепций, провозглашающих свободу личности, на роль современной антропометодологии претендовать не может, поскольку последовательностью своего практического развертывания в социальном пространстве, сводит, по сути, к нулю заявляемую цель. Одной из причин этого является тот факт, что концепции носят не только плюральный, различный, характер, но одновременно с этим, они имеют и объединяющее их начало – единую субъект–объектную модель взаимоотношений человека с миром и, преимущественно, рациональное истолкование этих взаимоотношений. И это не случайно, ведь и нерационалистические концепции складывались в рамках всеевропейской рациональной парадигмы как альтернатива рационализму, а потому являются, по сути, обратной стороной рационального отношения к миру.

И, тем не менее, не умаляя заслуг ни субъект–объектной модели, ни рационализма в становлении человечества, заслуг огромных, хотя и не всеохватывающих, не позволяющих сводить все достижения человечества только к достижениям с помощью этих средств, следует отметить следующее: ни субъект–объектная модель, ориентирующая, главным образом, на детерминистические взаимоотношения, ни рационалистический подход, отражающий, преимущественно, логический аспект бытия, вследствие этого принципиально не могут выразить всей сложности человеческой сущности и

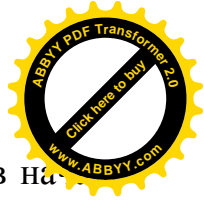


предназначения человека, а значит и сущности архитектуры, сущности архитектурного творчества и сущности архитектора.

Исходя из этого, статическая антропометодология, усматривающая в человеке лишь некую **часть природы**, только **адаптирующуюся к природе** и, таким образом, пребывающую в **несвободе**, нельзя рассматривать истинно антропологической **методологией**. Она – лишь некая, может быть, достаточно неплохая при поверхностном взгляде, но всё же – не реальная антропометодология, а ее имитация, то есть некое искусственное природоподобное построение, не имеющее, по сути, ничего общего с действительной антропометодологией. Это и есть традиционный научный подход, обусловленный в своем происхождении рационалистическим фетишем субъект–объектной модели взаимоотношения человека с миром.

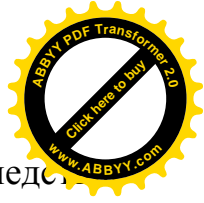
2. Тем не менее, анализируя статические антропологические концепции, можно заметить следующую ведущую тенденцию в изменении представлений об отражаемом ими предмете – о человеке.

Рациональное начало доминирует, практически, во всех концепциях, вытесняя такую важнейшую основу бытия как мораль, а в некоторых из них – настолько явно и настолько неоправданно сильно, что почти отделяется от морали. Но, поскольку мораль есть фундаментальнейший момент мировоззрения, то игнорирование морали приводит, в буквальном смысле, к разрушению этого самого мировоззрения. Это понимал и потому не мог (даже гипотетически) допустить великий моралист Сократ. Ведь мораль, по Сократу, есть основа человеческого бытия. Без многого может выжить человек, но только не без морали. Без морали, как он справедливо утверждал, нет ничего живого в мире, в том числе и человека, и даже Бога. Но, как показывает анализ концепций статической антропологии, взаимоотношения человека с моралью не столь произвольны, и могут быть вписаны в определенную закономерность «периодической активности–пассивности». Когда только начинается процесс



созидания новой картины мира (например, как это было в Новое Время в на становления рационалистической картины мира), мораль всегда востребуема как основополагающая составляющая этого созидательного процесса. В Новое Время, например, вне морального компонента (нередко в виде религиозных принципов бытия), практически, не возникала ни одна философская доктрина. Именно такую созидательную роль морали и утверждал Сократ. Когда же начинается процесс разрушения какой-либо уже отжившей свое время картины мира, то мораль становится не нужной, потому что она предстаёт мощной сдерживающей силой этому разрушительному процессу. И поэтому, от морали здесь практически отказываются. Аналогичная ситуация сложилась и на рубеже XX-XXI веков, когда разум от морали стал не только отказываться, но отделяться, главенствовать над последней, а в конечном счете, разум стал даже игнорировать мораль.

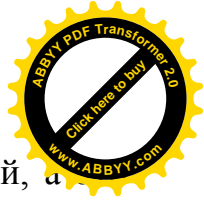
Но, не только игнорирование, а лишь возвышение над моралью, Сократ не мог себе даже и помыслить. Он категорически не допускал до таких катастрофических для человечества экспериментов никого, даже бога. Шестов Л., реконструируя и комментируя тексты Сократа, приводит одно из его высказываний на эту тему: «Бог, возлетевший над моралью, есть уже не бог, а чудовище». По этой причине, отход от морали Сократ связывал напрямую с гибелью мира: «...лишиться покровительства морали, отдать мораль в чью-либо власть, это значит опустошить мир, обречь его на верную гибель» [548, с. 172]. Тем не менее, именно отход от морали происходит каждый раз при смене социальных парадигм, в том числе и на рубеже XX-XXI веков, а вслед за этим происходит и «гибель мира», и прежде всего – сложившихся социальных отношений, сложившегося мировоззрения и т.д. Безнравственность становится не только реальностью, но даже модной реальностью, а безответственность – нормой. Более того, мораль не просто вытесняется, а подменяется. Поскольку, «свято место пусто не бывает», то на место морали неизменно встает ее тень, ее подмена (имитация, муляж, манекен) – «воля». Последствия такой подмены с



социальной точки зрения – всегда предельно разрушительны. Поэтому вследствие повсеместной подмены морали волей, и сегодня, как уже в истории было неоднократно, становится возможным, практически, всё, что позволяет воля. Отсюда и происходит повсеместно невиданный до сих пор расцвет вседозволенности.

Вседозволенность стала чуть ли не главным принципом и критерием жизненности и результативности, в том числе и – научных исследований, претендуя на статус ведущей научной методологии. Произвольное смешение трудно соединяемых или вовсе не соединяемых явлений, знаний, картин (эклектизм, сюрреализм, релятивизм) стало признаваться не только стилем, но более того – авангардным стилем, якобы, правдиво отражающим жизнь в ее непредсказуемости.

Но, на фоне «гибнущего мира» (сложившихся социальных отношений и рационалистического субъект–объектного отношения) стали возникать и некоторые новые качества или свойства нового мира, и в первую очередь – новое мировоззрение. И связывается это, прежде всего с актуализацией такого явления жизни (ранее не столь заметного) как ее динамика. Динамика стала входить и в круг актуальных средств ментальности. Динамическое видение жизни, различных научных и учебных предметов стало одной из основных точек зрения. Теперь уже статика бытия, а, следовательно, догматизм и вообще любая канонизация, становятся чуть ли ни презренными явлениями и понятиями. И потому, ныне вернуться к каким-либо прежним или новым ведущим принципам (рационализма, иррационализма и т.д.) означает, прежде всего, вернуться в лоно статических картин мира, уйти от динамики его представлений, что с современной точки зрения неверно, а, следовательно, и невозможно. Сегодня поэтому, нужна особая версия, особая концепция антропологии, представляющая человека не неким расчлененным существом, то есть не со стороны его каких-либо аспектов, даже может быть и существенных (разум, деятельность и др.), а – как целостное



существо, микрокосм, и не со стороны его каких-либо неизменных ролей, а означает, в конечном счете, со стороны статики бытия человека, а со стороны его **динамики**: как **целостное динамическое существо**.

Таким образом, статическая антропометодология, по сути, исчерпав свои возможности, подготовила тем самым социальную почву для прихода на роль новой ведущей антропометодологии – динамической антропометодологии.

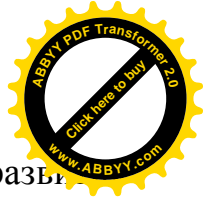
1.2.2. Динамическая антропометодология.

Динамическая антропометодология, как и статическая, начинает свою историю несколько тысячелетий назад, хотя, может быть, и не так активно как статическая антропометодология: **первичные представления о развитии в природе; развивающий подход** – развитие как главная причина любых проявлений действительности; **саморазвитие** – личностная потребность в самоопределении.

Первичные представления о движении и развитии возникают одновременно с появлением первых научных знаний. Это нашло отражение в индийских «Ведах» (особенно в теории причинности из «Упанишадов», рассматривающей каждый момент души как результат ее прошлой жизни), в китайском учении Лао-Цзы о «Дао» (о законе развития вещей) и в других источниках.

В античной философии развитие, чаще всего, в форме движения (изменения) рассматривалось как атрибут, главным образом, неживой материи – земли, воды, воздуха, огня и др. (Анаксимандр, Анаксимен, Аристотель, Гераклит, Демокрит, Платон, Прокл, Фалес, Эпикур и др.): «... незнание движения необходимо влечет за собой незнание природы...» – Аристотель [13, с. 103].

Ортодоксальные картезианцы и непосредственно сам Декарт Р. так же, **признавая развитие в природе, не усматривали его в обществе**. Позднее лишь неорационалисты признали развитие и в общественных явлениях. Однако,

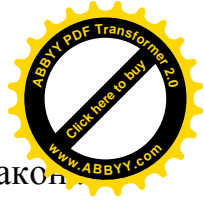


рассматривали это развитие, в большинстве своем, как частный случай развития природы на основе идеи «сходства» (Вольтер, Гассенди П., Гардер И., Дидро Д., Руссо Ж., Сен-Симон К. и др.).

Развивающий подход начинает специально разрабатываться только в немецкой классической философии, в рамках идеалистического направления, и в частности в работах Канта и Гегеля, где общественные явления получают статус особых развивающихся феноменов, включая и развитие понятий у Гегеля. Развитие рассматривается уже не как изменение, а как переход количественных изменений в качественные, как борьба противоположностей, как отрицание отрицания, а, в конечном счете – как **закономерная и необратимая последовательная смена состояний** явлений в виде «**витков спирали**».

С начала XIX века развивающийся подход начинает активно применяться в естественных науках, а позднее и при анализе различных общественных явлений (особенно под влиянием теории происхождения видов Дарвина Ч. [144]), приобретая самые различные трактовки и философские концепции, главным образом, в рамках идеалистической философии (концепции эволюционизма – Конт О., Миль Д.С., Морган Л.Г., Спенсер Г. и др. [236, 352, 461, 654]; концепции циклического развития – Ростоу У., Тоинби А. и др [647, 663].; концепции развития целостности – Смэтс Я. и др. [653]). Вскоре представление о развитии становится одним из основных, для практически, любой философской доктрины, например: у гегельянцев – Коллингвуд Р., Кроче Б., Харрис У.Т. и др. [232]; у экзистенциалистов - А.Камю, Ж.П.Сартр, М.Хайдеггер, К.Ясперс и др. [198, 446, 518-519, 585-586]; у неопозитивистов - Т.Кун, И.Лакатос, К.Поппер, П.Фейерабенд и др. [257, 262-264, 406, 498-499]; у прагматистов - У.Джеймс, Дж.Дьюи, Ч.Пирс и др. [148, 160, 644].

Однако, большинство авторов, разрабатывающих проблему развития, тем не менее, признают весьма ограниченные возможности развивающего подхода при анализе социальных явлений, обосновывая это тем, что явлений, связанных с

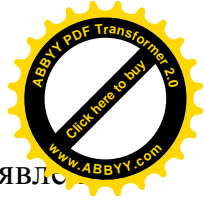


человеческой деятельностью, строго закономерных не существует, и закон развития природы их описать невозможно. **Развитие социальных явлений** может предстать лишь приблизительно **в виде законоподобных тенденций**, да и то при этом, в значительной мере, приходится полагаться на метод проб и ошибок, чем на строгие знания (Поппер К.) [406]. Но, даже и посредством тенденций предвидеть с достаточной вероятностью развитие общественных явлений невозможно, на чём настаивают представители направления глобального моделирования из Римского клуба. Форрестер Д.У. [507], например, в этой связи предложил полагаться даже больше на возможности компьютеров, чем на человеческое познание при выявлении направлений развития социальных явлений как чрезвычайно сложных для познания их человеком.

В марксизме развивающийся подход получает диалектико–материалистическую разработку в виде общеметодологического принципа «историзма», в соответствие с которым любые сферы действительности рассматриваются как развивающиеся. «Мы знаем только одну единственную науку, – писали К.Маркс и Ф. Энгельс, – науку истории» [305, т. 3,с. 16]. Последовательно этот принцип применен в «Капитале», где рассматривается, по выражению Ф.Энгельса, «конкретно развитие от товара к капиталу», «как оно происходит в действительности» [305, т. 3,с. 1].

В соответствии с принципом историзма, именно **развитие** предстает главной **причиной и основным объяснением любых проявлений действительности**, в связи с чем и требуется рассматривать любые явления в их развитии, с точки зрения их генезиса в прошлом и **динамических тенденций** на будущее.

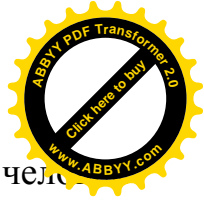
Однако специального категориально–понятийного аппарата для исследования явлений в их развитии так и не сложилось. Этот факт требует объяснения. Гипотезы для этого могут носить и технический характер, и образовательно–воспитательный, но в данном случае ценность имеют лишь методологические гипотезы. В связи с этим представляется, что основной причиной неразвитости



понятийно–категориального аппарата исследования развивающихся явлений является сама категория «развитие», вокруг которой и должен был бы складываться такой аппарат. Эта категория, как ни странно – не фундаментальна. То есть категория «развитие» роль заглавной категории выполняет временно, так как она является лишь переходной категорией к действительно фундаментальной категории, которая и должна характеризовать не столько внешне обусловленные проявления процесса развития, сколько саму суть и внутренний механизм развития. На роль такой фундаментальной категории претендует категория «само...»: «самоизменение», «самодвижение», «саморазвитие» (Гудожник Г.С., Тейяр де Шарден П. и др.) [134, 475].

Саморазвитие. Характерно, что чем больше наука продвигается вглубь проблематики саморазвития и чем ближе она подходит к человеку, тем очевиднее становится, что и динамическая антропометодология (вышепредставленная стадиями своего становления) – это, по сути, всё ещё та же субъект–объектная методология. Развитие и в динамической антропологии, преимущественно, рассматривается в виде неких внешне заданных закономерных процессов, которые следует человеку изучать и использовать в своей практике в соответствии с добытой информацией, то есть к развитию относятся также **объектно**.

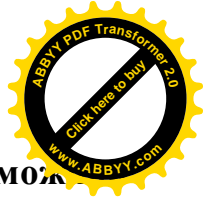
Наибольших успехов в разработке саморазвивающегося подхода достигла синергетика: научное направление, исследующее синергию (поведенческое содействие) сложных самоорганизующихся саморазвивающихся систем от коэволюции живой и неживой природы, до кризисов и нестабильности в мире, в том числе в природе и обществе (теория циклов, теория кризисов, теория катастроф) – Богданов А.А., Кондратьев Н.Д., Пригожин И., Сорокин П., Туган–Барановский М.И., Хакен Г., Чижевский А.Л., Шумпетер Й., Эбелинг В., Эйген М., Яковец Ю.В. и др. [53, 229, 258, 291-292, 410-413, 521, 538, 566-568, 579, 580 и др.].



Действительно, в реальности саморазвивается всё, в том числе и сам человек со своим духовным миром. И конечно, **свобода бытия** может быть реализована только на этом пути – **на пути саморазвития**. Но, процесс саморазвития может состояться лишь при определенных социальных условиях, включающих в себя в качестве одного из основных моментов понимание методологии такого бытия – **антропометодологии саморазвития** – всеопределяющей и потому ведущей методологии.

Антропометодология саморазвития является, по сути, одной из версий духовной линии в антропометодологии, хотя ее в роли доминирующей никогда ещё в обществе не было. Сегодня для этого во вновь становящемся постиндустриальном обществе как в обществе открытого типа вроде бы начинают складываться элементарные социальные условия, в частности условия демократического со-бытия в политике, вследствие которых антропометодология саморазвития начинает медленно, но все более настойчиво, востребоваться человеком и в различных профессиональных сферах занятости его, и в целом в повседневной жизни.

Это связано, прежде всего, с тем фактом, что саморазвитие личности в принципе не может реализовываться в условиях тоталитарных, жестко иерархизированных, социальных отношений. Для осуществления модели саморазвития подходят только **условия демократических общественных отношений**. В настоящее время, в начале третьего тысячелетия, в связи с переходом общества на постиндустриальные основы бытия (где на роль главного действующего лица начинает все более претендовать именно индивид, личность, творец, а не какие-то индустриальные технологии), в западных странах, где стали складываться условия для т.н. «открытого общества» (Поппер К.) [406], стали возникать пока что очень слабые «ростки» норм демократического бытия. Это обстоятельство и обусловило рост очень хрупкой надежды и, следовательно – внимания к условиям бытия личности-творца в демократических обществах, где



личностное саморазвитие становится, пожалуй, **единственно возможным** **формой творческого бытия человека**, включая и профессионала, а через эти процессы и – общества в целом. Хотя, можно предположить и обратный тезис – **саморазвитие есть суть, основная характеристика и главный критерий демократического бытия человека** (действительно демократического, не лозунгового). То есть саморазвитие и демократия есть две стороны одного явления – будущего постиндустриального общества, «ростки» которого начинают медленно и пока что с очень большими трудностями возникать уже сегодня. А исходя из этого положения, **методологию саморазвития** сегодня следует понимать как потребность, необходимость, **актуальный социальный заказ** и общества в целом, и различных профессиональных сфер, в том числе и – творческих сфер, в том числе и творческих сфер, в том числе и архитектуры, но в первую очередь – человека.



ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ

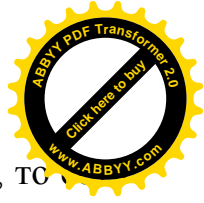
Методологию саморазвития в архитектуре можно представить с необходимой и достаточной полнотой по пяти параметрам: природа саморазвития, ядром которой выступает априорно существующий в человеке императив саморазвития; модель саморазвития; метод саморазвития; предмет саморазвития; средства саморазвития.

2.1. Императив саморазвития.

Человек как саморазвивающееся существо не может не творить, а творчески действуя, он тем самым развивает самого себя.

Саморазвитие человека обусловлено, в первую очередь, природой самого человека как «перекрестка» двух миров – материального природного и духовного космического. Как **перекресток** двух миров, человек одновременно и **материален**, и **духовен**. На эту особенность человеческой природы указывали многие мыслители, например, Н.А.Бердяев: «Почти с равным правом можно говорить о божественном происхождении человека и о его происхождении от низших форм органической жизни природы» [46, с. 80].

Материальная сущность человека роднит его с животным. Он понимает и принимает, что мир значительно больше его и могущественнее, что он есть лишь незначительная частичка мира и потому может и должен лишь адаптироваться к нему любыми доступными ему средствами. С этой точки зрения, человек – лишь потребитель мира. И именно поэтому, здесь человек произведен от мира, он есть



продукт мира, поскольку постоянно сотворяется потребляемым им миром, теми обстоятельствами и условиями, в которые он попадает и пребывает, приспособленчески жизнедействуя.

Духовная сущность человека роднит его с богом. Он признаёт себя равным миру и его со–творцом и потому сознательно и целенаправленно сотворяет каждодневно, прежде всего свой личностный мир в альтернативу природному, и тем самым развивает природный мир, дополняя его своим. Поэтому, здесь человек – **творец**, созидатель мира, постоянно творящий мир и самого себя в том числе, и потому в этой роли он есть **саморазвивающееся существо**, и в этом своем саморазвитии человек, безусловно, автономен, свободен, независим от мира.

Но поскольку, человек одновременно – и творец, и потребитель мира, то его сознание и самосознание по природе тоже **двойственны**, двойственны и установки, и средства, и цели, и картина мира. Причем, оба начала в человеке пребывают не только вместе, но и **в динамическом равновесии**, а именно – с **периодическим доминированием то одного, то другого**. Иначе бы, человека как перекрестка двух миров не существовало.

Но, если на эти начала смотреть не целостно, то есть не с позиции динамического равновесия, а видеть их разрозненными, и использовать это видение для статуального определения человека, то можно получить две противоположные картины мира, что в истории уже и случалось. Одна из картин – это «натуралистический антропоцентризм», а другая – «космический антропоцентризм». Эти картины, выступая мощным идеологическим контекстом бытия, по разному выстраивают и отношение человека к собственному естественно происходящему процессу саморазвития, вследствие чего он или стагнируется, или стимулируется самим же человеком.

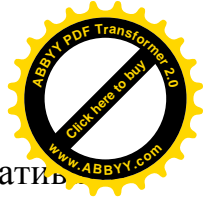


2.1.1. Натуралистический антропоцентризм.

Саморазвитие человека может идти лишь в направлении удовлетворения всё возрастающих своих материальных потребностей.

Натуралистический антропоцентризм, исходящий из представлений о природном происхождении человека и потому усматривающий в человеке в качестве ведущего материальное начало, неизменно ведет общество в тупик потребительского бытия: приспособленчества и потребительства. Ведь представления о человеке даже как об одной из самых совершенных, но всё же частей некоего большого целого – природы – ориентируют самого человека, преимущественно, на то, чтобы он лишь изучал законы природы и адаптировался, приспособливался к природе в соответствии с этими законами для всё более и более эффективного потребления природных феноменов. Отсюда и происходит потребительство и репродуктивизм или **потребительский репродуктивизм** как доминирующий подход: воспроизводство и потребление каких-либо уже имеющихся образцов или стереотипов (природных феноменов, технологий, предметных типологий и др.). Соответственно, саморазвитие человека в этом горизонте представлений может идти лишь в одном направлении: по горизонтали,вширь, **в направлении всё большего и большего потребления** (пространства, вещей, эмоций, информации и т.д.) любыми доступными средствами и путями. А это ведет, в конечном счете, к одному – к социально–экономическим кризисам, даже тупикам, включая и самые катастрофические тупики – экологические и нравственные. По этому пути общество шло всю промышленную эпоху. Сегодня человек всё более осознаёт безысходность своего движения по потребительскому пути.

Кроме этого, исходя из натуралистической позиции, так и не состоялось убедительного объяснения происхождения высшего самосознания человека. И скорее всего, это объяснение не состоялось по причине объективной невозможности этого сделать с позиций натурализма. В этом вопросе позиция



натуралистического антропоцентризма скорее уступает место альтернативной позиции, позиции космического антропоцентризма: самосознание человека, а с ним вместе и сам человек, это – неприродные, то есть сверхприродные, образования, и являются в мире не столько как объекты познания, сколько как самодостаточные субъекты космического бытия.

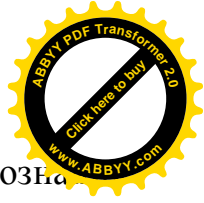
2.1.2. Космический антропоцентризм.

Личность и мир ко-эволюционируют, взаиморазвиваются как «микрокосм» и «макркосм»: всё, что созидает личность, есть созидание космическое, а всё творимое космосом, происходит и в личности.

Взгляд на человека как на божество имеет древнюю историю, особенно на Востоке, в частности в буддизме.

В Европе полнее всего этот взгляд нашел отражение в древнегреческой философии, где человек рассматривался одним из центров космоса, малой вселенной, **микрокосмом**. Позднее космисты, переосмысливая взгляд древних греков, сходились на мысли, что это – единственно верная позиция в понимании сути человека и его назначения. Так, например, Н.А.Бердяев пишет: «Человек – малая вселенная, микрокосм – вот основная истина познания человека и основная истина, предполагаемая самой возможностью познания. ...Перед дробной частью вселенной не могла бы стать дерзкая задача постигнуть вселенную, не возникла бы проблема познания, проблема философии. Сама постановка дерзкой задачи познать вселенную возможна лишь для того, кто сам есть вселенная, кто в силах противостоять вселенной как равный, как способный включить ее в себя» [46, с. 295].

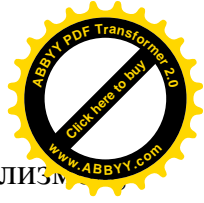
В европейском менталитете история взгляда на человека как на космическое явление, то есть видение в человеке в качестве ведущего **духовное начало**, понимание человека как основной активной составляющей всего мира, а значит как **со-творца мира**, подобно Богу, начинается, пожалуй, только с Христа. «Лишь



во Христе и через Христа совершился мировой акт божественного самоосознания человека..., – пишет Н.А.Бердяев, обобщая христологический опыт, – ... Тайна Христа и есть тайна Абсолютного Человека, Бого–Человека... Христос восстанавливает утерянную родословную человека, его право на божественное происхождение и божественное назначение» [46, с. 312]. Эта позиция дает принципиально иное видение человека, приближающее его к искомой истине о себе: **человек есть, прежде всего, Творец.**

К осмыслению этой мировоззренческой позиции время от времени обращались многие мыслители, особенно, в рамках солипсизма. Но, наиболее активно эта творческая линия в мировоззрении стала реставрироваться в XIX-XX веках. И.Кант ввел принцип **самоценности личности**. Фридрих Ницше устами своего героя – Заратустры – ярко заявил о **личностном творческом начале** в человеке, о его первичной духовной сущности, и тем самым вновь в который раз привлек внимание к этой творческой мировоззренческой позиции. Особенно последовательно она стала восстанавливаться русскими философами–персоналистами (Бердяев Н.А., Булгаков С.Н., Розанов В.В., Соловьев В.С., Шестов Л.И. и др. [41-47, 69, 431, 459, 548 и т.д.]), а также русскими писателями (Достоевский Ф.М., Толстой Л.Н. и др. [483]).

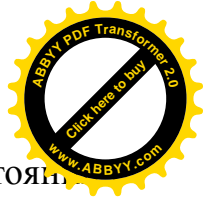
Эта творческая мировоззренческая линия в русской культурной традиции (не смотря на многочисленные оттенки в виде романтизма, славянофильства, западничества, нигилизма, материализма и др.) всё время отдавала приоритет личности. Представители этого мировоззренческого направления усматривали в предназначении человека, прежде всего, **духовно–напряженный жизненный и нравственный личностный опыт**, сравнимый с подвигом. Личность здесь представала не эгоцентрической, не изолированной от мира, а связанной с миром и в нём существующей, не высшим достижением, независимым ни от чего, а находящейся во взаимодействии с нечто более высоким, чем она сама – с **нравственными законами со–бытия**, – и только в этом случае реализующей себя



как личность. Личность здесь связывалась, в большей мере, с универсализмом, чем с индивидуализмом (эгоизмом). Личность представлялась не только как постигающая, но и сама выражающая универсальные проявления мира и всечеловеческого бытия, и поэтому вне нравственности не мыслилась, так же как вне нравственности не мыслилась и истина. Личность, ее свобода и творчество, с одной стороны, и творчество космоса, с другой стороны, в этой традиции мышления, практически, означали одно и то же. Назначение человека виделось **в свободном творческом бытии, в творении мира путем творения, прежде всего, себя как презентатного субъекта и носителя этого мира.**

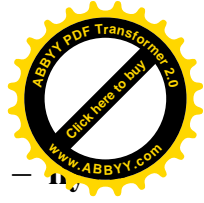
Но, что значит для человека эта позиция – творить мир, творить себя как субъекта, как носителя этого мира? Конечно, это не означает единственный из этого выход – волюнтаризм, как полагал А.Шопенгауэр, то есть, по сути, стихийное проявление воли. На практике такого рода творчество (вне лидирующего нравственного начала) есть, по сути, тот же натуралистический антропоцентризм, так как сводится к устремленности на достижение материальных благ, а, следовательно – к жесткой конкурентной борьбе за материальные выгоды, а тем самым, в конечном счете – к самоуничтожению.

И это не означает сознательного выбора тропы героя для себя в борьбе с природной необходимостью, как на этом настаивал ряд мыслителей (Гартман Н. и др.). Представители этого направления исходят из того, якобы, априорного факта, что мир построен богом по его собственному плану, где не отведено места человеку как моральному существу, как личности. И, следовательно, человек вынужден жить только по одному из двух возможных вариантов: 1) или жить в согласии с природой по ее законам и тем самым признавать себя частью ее и, таким образом, быть не личностью, а приспособленцем к природным обстоятельствам, то есть аморальным существом; 2) или жить наперекор природе, в альтернативе с ней, по законам собственной целесообразности и, таким образом, быть личностью, то есть быть героем в борьбе с сверхсилами природы. Но в этом



последнем случае, даже сознательно избранный путь героизма в противостоянии природой, как правило, не учитывает условий сосуществования людей, вследствие чего этот путь бытия обертывается, чаще всего, тем же волюнтаризмом, нещадной конкуренцией, базирующейся на законах не морали, а – силы.

Однако, существует и третий путь реализации творческого предназначения человека – **путь индивидуального свободного саморазвития личности**, базирующийся **на принципах универсализма, демократии и нравственности**. В соответствии с этим путем, личность и мир взаиморазвиваются как «микрокосм» и «макркосм»: **всё, что созидает личность, есть созидание космическое, а всё творимое космосом, происходит и в личности**. В этом смысле, **закон саморазвития личности есть закон саморазвития мира, космоса, и наоборот**. Н.А.Бердяев, указывая на это свойство человека, пишет: «Человек живет, духотворит природу своей творческой свободой и мертвит, сковывает ее своим рабством и падением в материальную необходимость... Освобождение и творческий подъем всечеловека есть освобождение и творческий подъем космоса. Судьбы микрокосма и макрокосма нераздельны, вместе они падают и поднимаются... Человек призван к царственной и творческой роли в мире, к продолжению творения. Человек сотворен по образу и подобию Божьему... высшей ступенью является лишь человек–творец, подобный Творцу–Богу... Нарушение иерархического места человека в мире всегда порождает зло и рабство... Бесконечный дух человека претендует на абсолютный, сверхприродный антропоцентризм, он сознаёт себя абсолютным центром не данной замкнутой планетной системы, а всего бытия, всех планов бытия, всех миров» [46, с. 293-323]. В силу этого положения, **императив саморазвития личности есть главный нравственный закон бытия личности и космоса одновременно**. Это, пожалуй, есть единственный путь непротиворечивого гармонического бытия человека в мире, поскольку базируется на одном и том же этическом законе бытия «макркосма» и «микрокосма».



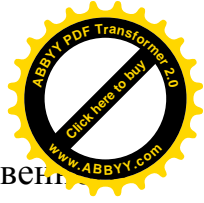
Однако, признание в качестве главного пути бытия мира и в мире – **саморазвития личности**, требует признания этого пути и для всех форм и условий бытия личности, включая и каждую профессиональную сферу, конкретную ситуацию, архитектуру, общество, образование, которые в этом случае следует понимать **как саморазвивающиеся явления**. Но, для представления сути и содержания **саморазвивающихся явлений** (бытия общества и человека, архитектуры и архитектора), требуются иные **предельные основания**, иная модель взаимоотношения человека с миром, иная **модель практики**, чем сложившаяся и широко распространенная сегодня субъект–объектная модель.

2.2. Модель саморазвития.

Предельные основания саморазвития заключены в деятельностной природе человеческого бытия, в частности в динамической взаимосвязи и взаимообусловленности способов деятельности и порождаемых ими продуктов – «деятельность–продукт».

Деятельностно–продуктивная взаимосвязь – предпосылка, цель и средство саморазвития архитектуры и в архитектуре.

Сейчас в науке почти безальтернативно распространена субъект–объектная модель практики. Но, использование этой модели для описания саморазвивающихся явлений (и личностного бытия, и практики в целом) ведет, как правило, к тому, что они по аналогии с управленческо–исполнительской структурой современных технократических отношений волюнтаристски представляются редуцированными на две противостоящие друг другу части: или «активных субъектов» и «пассивных объектов», или наоборот – «пассивных субъектов» и «активных объектов». Вследствие этого, и мир, и общество, и человек, и любые профессиональные сферы предстают несвободными в своем самодвижении, несuverенными субъектами бытия, не саморазвивающимися по

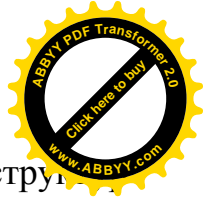


собственным законам и даже не имеющими права на выбор путей собственного бытия. А **право на выбор**, как показал Н.Аббаньяно [589], есть одно из первичных атрибутивных **условий свободного бытия**. Поэтому, и общество, и человек, и любые профессиональные сферы предстают зависимыми от различных внешних обстоятельств, хотя и по-разному зависимыми.

В том случае, когда общество, человек или профессиональные сферы представляются зависимыми от воли каких-то **«активных субъектов»**, они предстают, по существу, **«пассивными объектами»**, которые можно изменять, задавая определенные условия их бытия как угодно **«активным субъектам»**, то есть предстают, как не имеющие возможности самоопределяться, а значит – не саморазвивающимися, а только функционирующими как своеобразные исполнительские структуры по каким-либо извне им заданным программам, то есть как некие управляемые технические образования, технологии, машины.

В том случае, когда общество, человек или профессиональные сферы представляются зависимыми от каких-то **«активных объектов»** (природных процессов; уже созданных типов зданий, сооружений, поселений; сложившихся технологий и т.д.), они предстают, по сути, **«пассивными субъектами»**, которые только что и могут воспроизводить среду по образу и подобию уже функционирующих **«объектов»**, а не в соответствие с изменяющимися потребностями собственного саморазвития, то есть опять же предстают **«субъектами»**, не имеющими возможности саморазвиваться, а лишь изучающими уже имеющиеся в реальности **«объекты»** и воспроизводящими их с некоторыми модификациями, и тем самым предстают воспроизводящими какой-то уже сложившийся порядок вещей, главным образом, путем воспроизводства сложившихся технологий объектного мира, а, следовательно, и самих объектов в их сложившейся типологии.

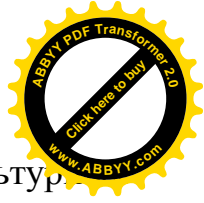
В архитектуре, вследствие реализации субъект-объектной модели, сложились два наиболее распространенных подхода – **«средовой»** и **«деятельностный»**, –



соответственно апологетизирующие активность или свойств среды, или структуру деятельности.

Средовой подход (Александр К., Гидион З., Глазычев В.Л., Гюнтер Б., Ефимов А.В., Иовлев В.И., Кияненко К.В., Колясников В.А., Крашенинников А.В., Рябушин А.В., Хайт В.Л. и др.) [590, 32, 112, 120, 141, 628, 166, 184, 254-255, 270-272, 437, 463, 520, 541 и др.] вошел в архитектуру под влиянием исследований свойств жизненной среды биологами и требует понимания архитектуры (как и в биологии), прежде всего, как особой «среды» – среды жизнедеятельности человека: совокупности определенных и обязательно соотносенных друг с другом материально–пространственных свойств. Средовой подход предполагает в качестве ведущего процесс выявления свойств вновь создаваемого объекта непосредственно **из свойств уже существующих объектов, которые окружают создаваемый объект как его среда.**

Деятельностный подход (Григорьев Э.П., Зинченко А.П., Кюнерт Н. и др. [176, 632 и др.]) вошел в архитектуру под влиянием разносторонних исследований деятельности (философских, особенно марксистских; психологических – Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Зинченко В.П., Леонтьев А.Н., Нечаев Н.Н., Пиаже Ж. и др. [171, 176-177, 276, 277, 372, 393-395 и тд.]; социально–логических – Котарбинский Т., Щедровицкий Г.П. и др. [245, 562 и тд.]; социокультурных – Карташова К.К., Кияненко К.В. и др. [212, 224]; технолого–операциональных – Вентцель Е.С., Кофман А. и др. [83, 246]; интенционально–методологических – Блюмер Г., Павлов Н.Л., Филмер П. и др. [598, 385, 386, 503]; функциональных – Зейтун Ж., Лаврик Г.И. и др. [174]), и требует понимания архитектуры, в первую очередь, как специфической деятельности (совокупности действий исследовательского, проектного, организационного характера и т.д.). Деятельностный подход, предполагает в качестве ведущего процесс выявления свойств какого–либо вновь создаваемого объекта непосредственно **из свойств**

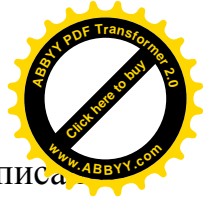


существующих технологий (проектных, строительных или социокультурных технологий, технологий быта).

Однако, именно в силу такой оппозиционности архитектурной деятельности и продукта этой деятельности, и ушла из поля зрения реальная их взаимообусловленность, а значит – и понимание механизма саморазвития архитектурной практики и саморазвития ее субъектов – архитекторов, педагогов, студентов. Вследствие такой деструктивной позиции, **ни средовой подход, ни деятельностный**, отражающие, в основном, типологические свойства или среды, или деятельности и, таким образом, представляющие среду или деятельность в их отрыве друг от друга, а это значит представляющие архитектуру в целом лишь в ее объектном, а, следовательно – и в статическом срезе, **не располагают средствами описания ни среды, ни деятельности как динамически взаимосвязанных, ни архитектуры в целом как саморазвивающегося явления**. Поэтому, архитектурная практика в средовых или деятельностных исследованиях и предстаёт объектно: уже осуществившимися и потому застывшими результатами – «объектными» структурами или среды, или деятельности.

В свете этого, и предлагается новая модель саморазвивающегося миробытия, и саморазвивающейся архитектурной практики, в том числе саморазвивающегося бытия ее субъектов – архитекторов: «деятельностно–продуктивная модель».

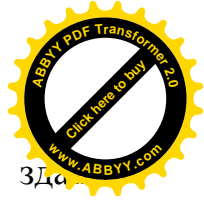
Деятельностно–продуктивная модель строилась исходя из положения, что в самой саморазвивающейся архитектурной практике уже есть такие ее атрибутивные предельные основания, в которых отсутствует искусственно созданный наукой промышленной эпохи разрыв «субъекта» и «объекта», блокирующий понимание и собственного механизма саморазвития сферы, и роли в нём межсубъектных отношений взаимопонимания и взаимокоординации, и внутрисубъектных духовно–динамических начал свободно становящихся личностей.



На необходимость учета деятельности человека при описании действительности уже обращалось внимание (Миронов Г.Ф., Плетников Ю.К. и др. [354, 401]). Ещё Маркс К. заявлял, что «...Природа, взятая абстрактно, изолированно, фиксированная в оторванности от человека, есть для человека ничто» [305, с. 640]. Вновь и вновь философы переосмысливают это положение и неизменно приходят к тому же выводу: в природе целый ряд явлений «самодействием природных сцеплений и законов, без присутствия человека... не имели бы места...» [302, с. 43] (Мамардашвили М.К.).

С этой целью и предлагается в качестве одного из предельных оснований практики такая ее фундаментальная атрибутивная составляющая как **динамическая взаимосвязь и взаимообусловленность способов деятельности и порождаемых ими продуктов, которая и понимается как элементарная, далее неразложимая, фундаментальная, духовно–материальная по природе и содержанию единица – «деятельность–продукт», репрезентирующая основополагающий деятельностно–продуктивный способ и общественного и личностного человеческого и профессионального бытия как глобальную универсальность, порождающую все и социальные, и профессиональные качества.** Поэтому, деятельность–продукт рассматривается одновременно и условием, и целью, и средством, и специфическим социально–профессиональным кодом саморазвития и архитектуры, и каждой ее составляющей, включая и ее субъектов.

Выбор «деятельности» и «продукта» в качестве главных понятий для отражения внутренних тесно взаимосвязанных структурных компонентов саморазвивающейся архитектуры обусловлен и эмпирически наблюдаемыми фактами. Так, например, мы создаем (или потребляем) те или иные свойства архитектуры (функциональные, композиционные, конструктивные и др.) только в силу владения способом их производства (или потребления), то есть в силу владения всем тем, что отражает понятие «деятельность». Например, мы по

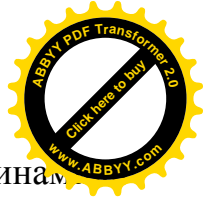


достоинству оцениваем всю мощь и прелесть Захаровского фасада Зда
Адмиралтейства в Санкт–Петербурге лишь потому, что знаем и другие примеры
подобных фронтальных композиций, и по своему собственному опыту знаем, как
непросто создать объект, порождающий при его восприятии эмоциональное
напряжение подобного уровня. Так же как и способы деятельности,
актуализируются нами только в связи с необходимостью получения того или
иного определенного свойства архитектуры, то есть того, что отражается
понятием «продукт». Например, только при необходимости создания какой-либо
вертикальной доминанты в городе, мы систематизируем исторический опыт
возведения башен, колоколен, высотных жилых и общественных зданий и т.д.

Тесная взаимосвязь деятельности и продукта и с теоретической точки зрения
– универсальна. В силу этого, понятия «деятельность» и «продукт» могут быть
даже взаимозаменяемыми, что фиксируется нередко в языке. Так, например,
термины «постройка», «окраска» и другие могут означать одновременно и процесс
(деятельность), и результат этого процесса (продукт). Или – другой пример.
Термин «изделие» (от старославянского «изделяти») около 400 лет назад
употреблялся на Руси в смысле «производство». Сейчас, как известно, он
обозначает преимущественно «результат» производства.

Кроме того, «деятельность» и «продукт» приняты в работе в качестве
главных понятий для отражения развивающихся явлений и на основании
известных фундаментальных положений философии о неразрывности и
взаимообусловленности деятельности и результата, где они рассматриваются в
единстве как способ и форма саморазвития всей человеческой культуры (Миронов
Г.Ф. и др.) [305, 354].

Необходимость учета деятельности и ее результата именно в их взаимосвязи
осознаётся и в ряде специальных научных сфер, например, в науках о творчестве,
в науковедении и др.: «В исследованиях по истории науки, – пишут Микулинский
С.Р., Ярошевский М.Г. [584], – до сих пор в качестве главного объекта выступает,



в большинстве случаев, только результат деятельности, а не структура, динамика и механизмы ее. Между тем, продукт творческой деятельности и процессы его породившие, должны исследоваться в их внутренней взаимосвязи» [351, с. 12]. А в некоторых из сфер неразрывность «деятельности» и «продукта» не только осознаётся, но и практически реализуется, например, в физике элементарных частиц. Там учитывается способ действия ученого («деятельность») как один из существенных факторов, влияющих на результаты познания свойств частиц («продукт»). «Особенность квантовой механики в том, – писал Мигдал А.Б., – что свойства микроскопических объектов нельзя изучать, отвлекаясь от способа наблюдения. В зависимости от него электрон проявляет себя либо как частица, либо как волна, либо как нечто промежуточное» [349, с. 6]. В прагматике – одной из областей семиотики – неразрывность «деятельности» и «продукта» то же реализуется практически: в основном, через всё возрастающую роль категории «субъект» и превращение ее в центральную, о чём пишет, например, Степанов Ю.С.: «Категория субъекта – центральная категория современной прагматики» [466, с. 29].

Таким образом, единица «**деятельность–продукт**», выражающая неразрывность деятельно самоопределяющегося человека и его объектных условий и выступающая одновременно и предпосылкой, и целью, и средством саморазвития, и рассматривается **фундаментальной, моделирующей все состояния архитектуры, включая и содержание, и предмет, и средства саморазвивающейся деятельности ее субъектов**. В этой связи, единица «деятельность–продукт» и выражающее ее суть одноименное понятие (или понятие «деятельностно–продуктивная структура») и положены в основу понятийно–категориального аппарата описания саморазвивающейся архитектуры как предмета и условия саморазвивающейся деятельности в архитектуре.



2.3. Метод саморазвития.

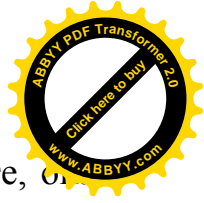
Модель метода саморазвития – деятельностно–продуктивная модель взаимодействия двух видов и уровней творчества: личностного – концептуального и со–личностного – проектно–реального.

Социальное творчество: процесс коллективного по форме и проектно–реального по содержанию деятельностно–продуктивного бытия в социальном пространстве.

Личностное творчество: процесс индивидуального по форме и концептуального по содержанию деятельностно–продуктивного бытия в собственном, авторском, личностном пространстве.

Содержание метода развития какой-либо профессиональной сферы является актуальной проблемой науки (Берталанфи Л.Ф., Гвишиани Д.М., Мако Д., Месарович М.Д., Моисеев Н.Н., Такахара П., Форрестер Дж. и др. [49, 106, 319, 359, 507]). Сегодня разработано немало моделей такого механизма. Однако, они разработаны, во–первых, на основе субъект–объектной методологии, а во–вторых, они разработаны применительно, преимущественно, к наукам естественно–технического профиля, например: коммуникативная модель (Хинтиikka Я.) [529], когнитивная модель (Фуко М. [516]), социокогнитивная модель (Стёпин В.С.) и др. В этих моделях выделяются (в соответствии с субъект–объектным подходом), как правило, два фактора, участвующих в развитии: когнитивные структуры (собственные познавательные структуры науки) и социокультурные условия и потребности.

Однако архитектура является не только наукой (хотя, безусловно, и наукой – Минервин Г.Б. и др. [353]), а, следовательно, и – познавательной деятельностью; но так же архитектура является и искусством (Зитте К. и др.[178]), а значит и – отражательно–художественной деятельностью; и при этом архитектура является и техникой (Розенберг А.В. и др.[432]), а таким образом, и – конструктивной деятельностью. Поэтому, архитектура не укладывается в содержательные рамки



лишь гносеологических понятий, взятых как по отдельности, так и вместе, с шире их.

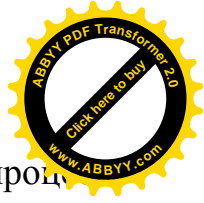
Архитектуру можно наиболее адекватно понять и представить, если рассматривать ее как **социальное по назначению** (Иванов К.А. [182]) и **пространственное по содержанию** (Больнов О.Ф. [600]) **творчество – социальное пространственное творчество (социопространственное творчество)**, то есть – как особую **разновидность социальной практики**, а значит – **саморазвивающуюся**. Поэтому, только когнитивными моделями описать метод саморазвития архитектуры невозможно, равно как и художественными или техническими моделями. Для этого нужны соответствующие креативные модели метода саморазвития архитектуры и в архитектуре.

В первом приближении такую **креативную модель метода саморазвития архитектуры** (или какой-либо ее конкретной историко–географической ситуации) или метода саморазвития ее создателей можно представить как **деятельностно–продуктивную модель ко–эволюционного взаимодействия двух видов и уровней творчества: личностного (модельно–концептуального) и со–личностного (социального, проектно–реального)**.

2.3.1. Социальное творчество в архитектуре.

Социальное творчество в архитектуре – это **процесс проектно–реального деятельностно–продуктивного бытия в социальном пространстве** (в реальном, со–личностном, межличностном, поли–личностном пространстве): процесс преобразования свойств реального социального пространства или процесс их потребления. Здесь общезначимые ценности доминируют над индивидуально значимыми.

Главным процессом социального творчества является «**переходный процесс**» – реальный материальный процесс непосредственного перехода

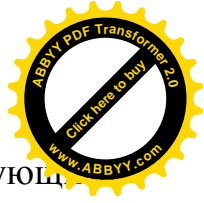


различных деятельностных структур (различных технологий в процессе проектного или реального строительного производства или в процессе потребления) в актуальные свойства социального пространства (в свойства материально–пространственной среды или в качества образа жизнедеятельности в материально–пространственной среде).

Переходный процесс – есть то содержательное ядро саморазвивающегося деятельностно–продуктивного бытия, которым можно наиболее полно охарактеризовать социальное творчество. **Переходный процесс есть суть социального творчества, истина социального саморазвивающегося бытия.** Вне перехода деятельностных структур (технологий) в свою противоположность, в продуктивные структуры (материальные и духовные результаты), нет ни социального творчества, ни социального бытия вообще.

Переходный процесс – базовый процесс социального творчества, главная динамическая единица, форма и способ возникновения и бытия любой социальной реальности, в том числе и социального пространства или каких-либо его составляющих, включая и духовные качества человека (нравственные, эмоционально–интеллектуальные и волевые характеристики). **Переходный процесс есть одновременно и главный процесс преобразования социального пространства, и главный менталитетоформирующий процесс, задающий целостность общекультурного и профессионального сознания и метода саморазвивающегося бытия.**

Ведь человек, входящий в архитектуру, по сути, включается в какие–либо уже осуществляющиеся переходные процессы со своими специфическими деятельностными и продуктивными структурами, ценностными идеалами, которые он вынужден принимать как априорно заданную социальную и профессиональную культуру и поддерживать их своей деятельностно–продуктивной активностью. Но, вследствие такой формы включаемости человека в переходные процессы, и вступающий в архитектуру, и уже профессионально

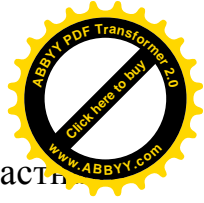


действующий в ней архитектор выступают не столько главными действующими лицами, произвольно задающими по своему желанию любые свойства архитектуре, сколько лишь одними из составляющих этих сложившихся и реально осуществляющихся переходных процессов, действующими в деятельностно–продуктивной логике бытия этих действительных процессов. Средства и результаты переходных процессов и средства и результаты собственного труда их участников, включая и архитекторов, сливаются в одно синкретическое целое, где участники переходных процессов, в том числе и архитекторы, выступают одновременно и средствами переходных процессов, и их результатами (личностями с определенными, характерными для этой ситуации, методами, менталитетом).

А в этом статусе такое явление как переходный процесс может выступать своеобразным механизмом двоякого действия: он может или **нивелировать и стагнировать**, или напротив – **индивидуализировать и развивать** своих участников.

В роли **нивелирующего и стагнирующего** механизма, переходный процесс социализирует своих участников: универсализирует содержание и методы их деятельностно–продуктивного бытия, а, следовательно – и их мировоззрение, менталитет. Здесь участники переходного процесса предстают носителями его сложившегося содержания и, таким образом – **сохраняющими** содержание переходного процесса, то есть предстают носителями **консервативного начала** переходного процесса и носителями **отношения сохранения**.

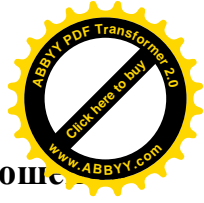
Но вместе с этим, переходный процесс позволяет себя и критиковать, и изменять, то есть предоставляет своим участникам быть и его критиками и преобразователями – демиургами его иного качества. В этом статусе переходный процесс предстаёт **индивидуализирующим и развивающим** механизмом. Он провоцирует каждого из своих участников на личностные инновационные введения, а тем самым – **на индивидуальное саморазвитие** себя, а посредством



этого – и всего содержания переходного процесса в целом. Здесь участники переходного процесса предстают носителями вновь возникающего его содержания и, таким образом, **развивающими** содержание переходного процесса и, следовательно, представителями его **прогрессивного начала и носителями отношения развития**.

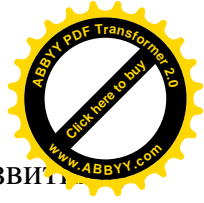
Для характеристики условий, вследствие которых переходный процесс предстаёт или нивелирующим механизмом (средством, сохраняющим и стагнирующим содержание ситуации), или индивидуализирующим механизмом (средством, изменяющим и развивающим ситуацию в целом, в том числе и ее субъектов), вводится понятие о двух видах продуктов переходного процесса – «эксплицитных» и «имплицитных», – которые, выступая непосредственным результатом и предметом архитектурной деятельности, и обуславливают возникновение у субъектов архитектуры двух видов отношений к преобразуемым ситуациям: или: «отношения сохранения» или «отношения развития».

Эксплицитные продукты переходного процесса – это внешне представленные или непосредственно реальные свойства явлений, или опосредованно через какие-либо модели (очевидные, наглядные). В проектировании – это **планируемые и ожидаемые свойства** среды или характеристики технологий их производства (или потребления): материально-конструктивные решения, образные характеристики, способы проектирования, способы исследования, способы строительства, способы образования и др. Знания, обеспечивающие производство таких продуктов (включая конечно и знания свойств этих продуктов), дают основание характеризовать переходный процесс как некое **технологическое образование**, чуть ли не репродуктивно воспроизводящее само себя, как элемент сохранения традиций цивилизации или профессии. Такие знания, как правило, эксплицитны (внешне представлены в учебниках, пособиях, монографиях) и составляют **основу нормативного рационального языка**: знания сложившихся свойств архитектуры и норм их



производства или потребления. Эти знания и стимулируют **«отношения сохранения»** и **ментальность рационального типа** (когнитивно фиксируемую и формализуемую в виде различных моделей, теорий или методик), ориентированную на сохранение (простое воспроизводство) сложившегося типа знания и качеств переходного процесса, сложившихся представлений и правил в архитектуре. А творчество, организованное на основе нормативного языка и отношений сохранения можно определить как **реконструктивное социальное творчество – «социальное творчество сохраняющего типа»**: воспроизводство сложившегося порядка вещей, в т.ч. и сложившейся номенклатуры типов объектов.

Имплицитные продукты переходного процесса – это внешне не представляемые или скрытые свойства. В проектировании – это все **не планируемые и не ожидаемые, то есть непредсказуемые ощущения и наблюдения** моментов гармонизации или дисгармонизации социального порядка. Они возникают, во-первых, в результате различных всегда в той или иной мере имеющих место нестыковок предварительных представлений (схем, теорий, моделей, проектов, методик и т.д.) и реально осуществляемых по ним переходных процессов, а во-вторых, в результате непредсказуемых стохастических изменений переходных процессов, знания закономерностей которых всегда неполны. Эти продукты переходного процесса дают основание характеризовать переходный процесс как элемент культуры, **как духовное образование**, ориентирующееся на изменение традиций цивилизации и прежде всего – на саморазвитие. Такие продукты лишь весьма условно, метафорически, можно назвать «знаниями». Они всегда – имплицитны, неформализуемы, составляют основу иррационального **ненормированного интенционального языка** и формируют **«отношения развития»** – **ментальность экзистенциального типа**, фиксируемую лишь в процессе **реального проживания и переживания процесса преобразования ситуаций**. Вне собственноручно осуществляемых и непосредственно самими



проживаемых переходных процессов, этой ментальности («отношения развития» получить нельзя. Отношения развития ориентируют субъектов архитектуры на пересмотр основ и содержания переходного процесса, сложившихся представлений, норм производства и норм потребления архитектуры и, таким образом, на развивающее социальное творчество, которое можно определить как **«социальное творчество развивающего типа»**: развивающее сложившийся порядок вещей.

Таким образом, **социальное творчество**, ядром которого является переходный процесс, есть **главная динамическая единица саморазвивающегося бытия в архитектуре**. Оно одновременно и воспроизводит сложившийся социальный и профессиональный опыт (социальное творчество сохраняющего типа), и преодолевает его (социальное творчество развивающегося типа), включая и метод.

Место социального творчества в архитектурной проектной деятельности – это ее **начальный и конечный этапы**: где формулируется «проектная задача» и где внедряется «проектное решение». Средний же этап (промежуточный этап в архитектурной проектной деятельности), где происходит переориентация внимания архитектора или на сохранение, или на развитие содержания ситуаций и на основе этого – создание концепций будущего ситуаций, представляет «личностное творчество».

2.3.2. Личностное творчество в архитектуре.

Личностное творчество можно представить как **процесс индивидуального по форме и концептуального по содержанию деятельностно–продуктивного развивающего творчества в своем собственном, личностном, пространстве**: переосмысление содержания проектного или реального процесса создания или потребления ситуации и модельного (сохраняющего или развивающего)

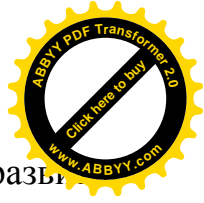


преобразования ситуации. Здесь индивидуально значимые ценности доминируют над общезначимыми.

Главным процессом личностного творчества выступает **процесс рефлексии над опытом социального творчества и концептуального моделирования его сохраняющего или развивающего типа**. Результатом личностного творчества предстают модели сохраняющего или развивающего деятельностно–продуктивного со–личностного бытия ситуации: с одной стороны, это – концептуальные модели новой материально–пространственной среды, а с другой стороны, это – концептуальные модели новых методов ее создания или потребления (образа жизнедеятельности в среде).

Ведь, по сути, моделирование всегда (в историческом плане) и выполняло эту роль: построение моделей будущего. Моделирование и возникает как особое свойство человека идеально или предметно–материально фиксировать необходимые ему ситуации для каких-либо жизнедеятельностных целей в виде образов, впечатков, копий этих ситуаций, чтобы затем, изучая по этим образам, впечатлениям, копиям различные модельные варианты возможных действий в этих ситуациях, предвидеть предстоящие реальные действия и их приблизительные или точные результаты. Только на этой основе человек мог формулировать суждения о правильности и продуктивности своих будущих действий, о сущности различных явлений природы и общества или организовывать собственную деятельность, рассматривая результаты моделирования как ее цель.

С точки зрения субъект–объектной методологии, моделирование как раз и рассматривалось чаще всего лишь формой целеполагания или видом познания, исследования, прогнозирования, проектирования, то есть видом исследовательско–проектной практики, в противоположность производству, реализующему в натуре предварительно построенные модели (Глинский Б.А., Новик И.Б., Штофф В.А., Штоффль Г. и др. [126, 375, 376, 657]). Конечно, целеполагание большинство философских доктрин представляло атрибутивной

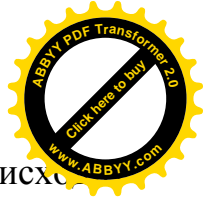


характеристикой развития и даже саморазвития: развитие и саморазвитие усматривалось в движении к цели или во внутреннем импульсе «движения» к реализации «цели» (Гегель [107]). Но это – все равно еще не антропологическая позиция.

С позиции антропометодологии саморазвития, моделирование и в частности **концептуальное моделирование есть форма личностного творчества**. В связи с этим, концептуальное моделирование имеет фундаментальный статус. Оно есть **атрибутивное средство и способ саморазвивающегося бытия, средство выявления не только объектных, но и субъектных целей**: программ саморазвития и ситуаций, и себя в ситуациях.

Структура личностного творчества как средства и способа саморазвития – двухчастна: 1) с одной стороны, личностное творчество предстаёт **смысло–констатирующим концептуальным творчеством**, где главный процесс – это **процесс рефлексии** над собственным опытом и над содержанием преобразуемой ситуации с целью выявления ранее заложенных в ней смыслов; 2) с другой стороны, личностное творчество предстаёт **смысло–развивающим концептуальным творчеством**, где главный процесс – это **процесс концептуального моделирования новых актуальных смыслов ситуации**, развивающих ее сложившееся состояние: процесс построения концепции развития ситуации (в первую очередь, построение концепции развития себя, а как следствие – концепции развития ситуации в целом).

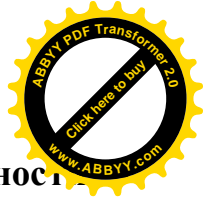
Личностное творчество реализует как раз тот антропологический путь, о котором говорил Сократ: «Если хочешь сдвинуть мир, должен сдвинуть самого себя». То есть в личностном творчестве как в целеполагающей деятельности происходит процесс выявления и построения концептуальной модели саморазвития ситуации (саморазвития себя и социального пространства в целом). Это и есть **концептуальное моделирование**.



В дальнейшем, на основе результатов личностного творчества происходит процесс «**смыслоразрабатывающего**» **проектного творчества**, для которого концепция развития моделируемой ситуации (и себя в том числе) указывает лишь цели (образы) новых состояний и себя, и объектного содержания ситуации, к которым архитектор стремится в процессе детализировочной проработки концепции до проектного уровня (проектного решения, проектной модели, проекта). Здесь лидирующую роль на себя берет не субъектное начало (как в личностном творчестве), а его объектное начало – «объектное» содержание ситуации.

Так реализуется процесс саморазвития в архитектуре: развивающе изменяя ситуацию, архитектор тем самым развивает себя. То есть в проектном, целеразрабатывающем по своей сути, творчестве происходит процесс построения проектной модели будущего содержания ситуации («проекта преобразования ситуации», который создается в соответствии с «концепцией развития ситуации»). Это – **проектное моделирование**, где выявленная в процессе личностного творчества концепция саморазвития себя и объектного содержания ситуации разрабатывается до уровня проекта нового развивающе изменившегося состояния ситуации.

Конечно, на существование именно двух видов моделей («моделей–концепций» и «моделей–проектов») как целей разных видов архитектурной деятельности специалисты по моделированию указывали и прежде, хотя указания эти исходили из субъект–объектной модели взаимоотношения с миром. Так, по мысли Вартофского М., модель, реализуя функцию первого вида моделей, есть, прежде всего прототип прогноза: «прототип ... ориентированного в будущее действия» [77, с. 124]. А Кантер Д. усматривает в модели функцию второго вида моделей, функцию быть, прежде всего, проектом: модель «не может быть ничем иным, кроме как проектом дела, содержит в себе потенцию, побуждение к цели деятельности» [607, с. 19]. Именно вследствие субъект–объектной ориентации, из виду упускалось главное: **концептуальные модели и концептуальное**



моделирование – суть средства личностного творчества и в частности саморазвития.

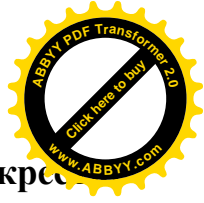
Таким образом, **личностное творчество** есть, по сути, тоже производство, но производство особого рода. Это – **духовное производство** и, прежде всего, **производство самого себя**. Осуществляется оно в виде процесса **критического самопознания и пересамеоопределения**, который проходит **в форме рефлексии и концептуального моделирования**. Это производство носит **рефлексивно–концептуальный характер: производство концепций развития себя и тем самым – развития социального пространства**, где автор предстаёт его структурным компонентом, то есть носителем содержания этого социального пространства. Саморазвитие и архитектуры, и любой конкретной ситуации, и их субъектов вне специальной организации процесса личностного творчества, в принципе, невозможно, а свойства архитектуры, поэтому вне обращения к специально организованному личностному творчеству могут воспроизводиться лишь репродуктивно.

Таким образом, **суть метода саморазвития** архитектуры и в архитектуре – это процесс активного и **непрерывного взаимодействия** двух видов и уровней творчества – **социального, со–личностного**, с одной стороны, и **модельного, личностного**, с другой стороны. Но представление сути метода саморазвития предполагает и представления содержания предмета саморазвития.

2.4. Предмет саморазвития.

Социальное пространство – многомерная динамическая субстанция, главной составляющей которой является деятельностно–продуктивное саморазвивающееся бытие человека.

Социопространственность – концепция организованности социального пространства – главный принцип связи компонентов социального пространства в целостность.

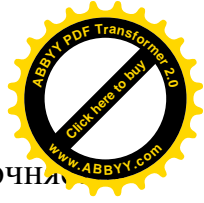


Поскольку, **личность** возникает, становится и живет только **на перекрестке двух миров: со–личностного поли–бытия** (пространство всеобщего бытия, мир материальной взаимообусловленности) и **личностного моно–бытия** (пространство индивидуального бытия, микрокосм, свой мир духовной свободы), то **социальное пространство** есть основание рассматривать как нечто объединяющее мир материальной взаимообусловленности и мир духовной свободы человека в единое целое. Это объединяющее начало есть основание рассматривать **первичной потребностью** человека, первопричиной и движущей силой его саморазвивающегося бытия, и, следовательно, **главным предметом саморазвития**.

2.4.1. Социальное пространство.

Социальное пространство можно представить как многомерную динамическую субстанцию, главной составляющей которой является **деятельностно–продуктивное саморазвивающееся бытие** человека в условиях природного и искусственного его окружения (архитектура, дизайн, ландшафт) и их **средствами**. Архитектура здесь предстаёт лишь одним из элементов социального пространства, условием и средством его существования и одной из составляющих его материальной структуры.

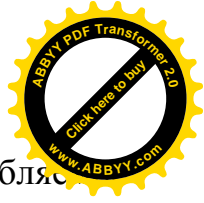
В свете такого понимания сути социального пространства, **архитектор** предстает не столько проектирующим и строящим здания, сооружения, города, сколько – **преобразующим социальное пространство** создаваемой им материально–пространственной средой из тех или иных объектов (зданий, сооружений, поселений). То есть **заглавной целью архитектурной деятельности предстает преобразование социального пространства**, а не создание зданий или среды из них. Вообще, архитектура всегда рассматривалась атрибутивным условием существования общества (поскольку вне архитектуры нет социальных процессов, а значит и – общества как относительно самостоятельной



экологической единицы). И сегодня это положение – работающее. Уточним лишь содержание понятия «архитектура».

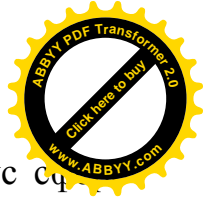
Именно с социальной точки зрения, архитектура – это не столько «здания» и «сооружения», или даже «среда» из них. В конце XIX века на роль главного предмета стало претендовать понятие «пространство», пришедшее из физики. И по существу весь XX век в архитектурной науке прошел под знаком решения сквозной и одной из центральных проблем – проблемы пространства (Джекле П., Чинг Ф.Д.К. и др. [630, 609]): «Пространство всегда составляло сущность архитектуры всех времен, как в сооружениях, так и в городах» – Дзеви Б. [669, с. 95]; «Пространство, а не камень – материал архитектуры» – Ладовский Н.А. [261, с. 344]; «Архитектуру можно в общем виде определить как выделение и организацию пространства для жизнедеятельности людей» – Степанов А.В. [464, с. 153]. Пространство анализировалось и как некая субстанция – «пустота» (линия Демокрита–Ньютона), и как реляционное образование, состоящее из совокупности взаимодействующих «точек», «тел», «монад», «мест» (линия Аристотеля–Лейбница–Эйнштейна). – Бринкман А., Габричевский А., Вельфлин Г. и др. [544, 604, 79, 80].

Однако этот, по сути своей объектный, путь исследования пространства в архитектуре практически не дал заметных теоретических результатов, кроме выделения нового учебного курса «Объемно–пространственная композиция» в специальный предмет эмпирического знания и преобразования (Кринский В.Ф., Степанов А.В. и др. [251, 464]). И вследствие этого, а так же и вследствие сделанных в физике открытий, которые показали, что действительной реальностью обладают не «пространство» и не «время» сами по себе, а «пространственно–временной континуум» (Минковский Г., Эйнштейн А. [569]), понятие главного предмета архитектуры («пространство») вскоре стало девальвироваться. И действительно, аналогия имеет место в архитектуре, где, во–первых, пространство – всегда конкретно историческое (например, Версаль –



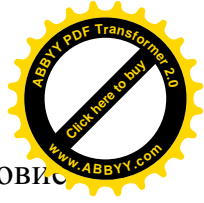
резиденция французских королей). Во-вторых, создаваемое или потребляемое пространство в архитектуре всегда является следствием определенного временного порядка производства или потребления его (например, Московский Кремль сооружался 850 лет; функционирует в определенном временном режиме как правительственный центр; да даже обойти его вокруг, просто с целью осмотра, можно только за определенное время). Поэтому, именно пространство–время следует рассматривать и первым условием, и основным средством физического бытия человека: и потому, что пространство–время есть условие и средство локализации всегда исторически конкретного деятельностно–продуктивного бытия человека как во времени (например, при выделении его из истории), так и в пространстве (например, отделяя его от неблагоприятного воздействия естественной природы – осадков, ветров, солнца, агрессии животных и т.д.); и потому, что пространство–время есть условие и средство слияния человека с природой для ассимилирования ее полезных и необходимых свойств (инсоляции, аэрации, производства пищи, одежды, строительных материалов).

Только в пространстве–времени и пространством–временем человечество творит и тем самым саморазвивается, осваивая новые актуальные способы своего пространственно–временного бытия. Вследствие этого, **пространственно–временная практика** (бытие в пространственно–временных условиях и воспроизводство этих условий) носит фундаментальный статус как **генотип и двигатель саморазвивающегося человеческого бытия**. Поэтому, пространство–время атрибутивно человеческой истории и всегда – в центре категориального аппарата. Так, например А.Я.Гуревич, показывает, что только пространство и время как категории «образуют основной семантический «инвентарь» культуры» [137, с. 15-16]. А в начале XX века архитектурно–изобразительный авангард даже активно экспериментировал в поисках средств пространственно–временного континуума: в архитектуре – «супрематизмы» (Малевич К.), в живописи – «кубизм» (Пикассо П.) и др. Этот высокий культурный статус пространства–



времени предопределяет и соответствующий высокий социальный статус сф деятельности по воспроизводству материальной структуры пространственно–временных отношений в обществе – архитектуры. То есть можно заключить, что действительно в архитектуре пространственное содержание всегда есть одновременно и временное содержание, и в свете этого, точнее было бы употреблять понятие «пространство–время», хотя вследствие сложившихся традиций объектного подхода чаще употребляется лишь первая часть термина – «пространство».

Таким образом, этот фундаментальный статус пространства–времени (как первое условие бытия) стал осознаваться, а значит и специально «потребляться» пространство–время (по выражению И.Канта) [201], включая и искусственное воссоздание пространства–времени с определенными параметрами (размерами и микроклиматом, со специальными материально–конструктивными структурами, объединяющими и разъединяющими людей, организующими их поведение, образ жизни и производственную деятельность, в соответствии или не в соответствии с определенными историко–культурными нормами). Но, как только такой статус пространства–времени стал осознаваться и потребляться, так сразу же пространство–время стало активно приобретать главную для человека характеристику – быть человеческим. Именно в этом смысле, пространство–время и является атрибутивным материальным посредником между человеком и обществом, с одной стороны, и между человеком и природой, с другой стороны, условием и средством их ко–эволюционно развивающихся взаимоотношений. Это и позволяет усматривать в «пространстве–времени» (атрибуте бытия всех форм материи – Грюнбаум А., Уитроу Дж. и др. [132, 489]) особый срез и рассматривать, в связи с этим, **человечески значимые свойства пространства–времени как особую социальную реальность – социальное пространство** (Анкерль Ж., Зборовский Г.Е. и др. [9, 172]): атрибут саморазвивающегося



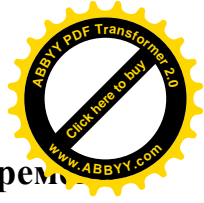
человека и общества, их материальную структуру, первое условие специфическое средство их саморазвивающегося бытия.

Исходя из этого, **главным содержанием саморазвивающейся архитектуры и главным предметом саморазвивающегося деятельностно–продуктивного бытия в архитектуре и рассматривается постоянно саморазвивающееся пространственно–временное содержание различных ситуаций, осваиваемое как путем обживания его, так и путем развивающего преобразования – социальное пространство–время** или при определенном, вышеуказанном огрубленном сокращении – **социальное пространство**, теоретическим выражением и представителем которого является – **«социопространственность»**.

2.4.2. Социопространственность.

Проблема выделения в современной науке категории «социальное пространство» (наряду с выделением категории вообще нефизических форм пространства–времени: географического, геологического, химического, биологического и др.) стала приобретать реальность лишь в первой половине XX столетия в связи с созданием теории относительности и ограничением гносеологического статуса понятий «абсолютное пространство» и «абсолютное время» И.Ньютона [380]. Так, например, одну из гипотез о существовании у живой природы собственного пространства, описываемого какой-либо неевклидовой геометрией, выдвигал ещё В.И.Вернадский [84]. В последние годы научно–техническая революция и рост социальной активности общества обусловили в науке актуализацию проблемы социального пространства и времени (Виноградский В.Г., Канке В.А., Мовчан П.И. и др. [91, 200, 358]).

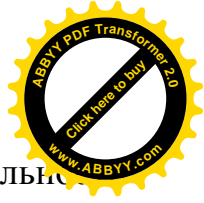
Первоначально эта проблема стала решаться, главным образом, в рамках **«субстанциальной» концепции**: на пути выявления **особенных** свойств пространства и времени на фоне всеобщих свойств физического пространства–времени и, таким образом, **социальное пространство–время** стало



рассматриваться лишь **разновидностью физического пространства–времени**

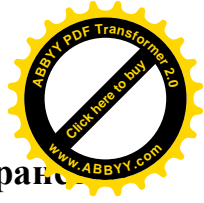
Это привело к возникновению и специфического **синкретического понятийного аппарата**, характеризующего одновременно и физическое, и социальное пространство–время, и, вследствие этого, не всегда ясно выражающего специфику социального пространства–времени (Елизарьев Э.А., Лой А.Н. [163, 284]).

Представляется, что это сложившееся исследовательское направление – исследование пространства–времени как субстанциального – стало результатом недостаточного учета специфики саморазвития социального пространства–времени. А именно, из двух основных тесно взаимосвязанных методологических принципов отношения к пространству–времени – «принципа единства» (выражающего суть существования мира) и «принципа развития» (выражающего суть становления мира) – реализуется как доминантный принцип единства мира при второстепенной роли принципа развития. В то время как именно движение, в первую очередь, определяет свойства пространства–времени. «Сущность времени и пространства есть движение, – пишет Гегель, – потому что оно всеобщее...» [107, с. 184]. А это означает, что принцип развития должен бы стать доминантным, а принцип единства – дополнительным в определении сути социального пространства–времени. Но, для реализации такого подхода нужна не только установка на учет специфики саморазвития, но требуются и определенные информационные основания, в частности – требуются знания закономерностей развития социального пространства–времени. Но, именно последние как раз и изучены пока недостаточно. Это вынуждает, чаще всего, пользоваться и в архитектуре субстанциальной концепцией абсолютного пространства–времени, заимствованной из физики, концепцией, характеризующей пространство–время как единую субстанцию для всех форм материи (физической, химической, биологической, социальной), несмотря на периодически звучащую критику в адрес этой субстанциальной концепции (Жог В.И.) [167].



С точки зрения субстанциальной концепции, под предметом деятельности архитектора понимается «**организация пространства**». Подразумевается, что пространство будто бы уже имеется и материальные средства для его организации тоже уже имеются, и такое пространство нужно только «реконструировать» – переорганизовать оптимальным для жизни образом с позиций современных утилитарных и эстетических культурных норм и представлений о сути и специфике главного предмета в архитектуре – пространства. А представления о пространстве у разных архитекторов естественно – разные, хотя нередко и заимствованные из других сфер деятельности: архитектурное пространство – это «декартова геометрия в материале» (Ле Корбюзье) [266-267]; архитектурное пространство – это «силовое поле зон различной напряженности» (Мис Ван дер Роэ); архитектурное пространство – это «философия места» (Л. Кан); архитектурное пространство – это «язык культуры» (Дженкс Ч.) [150] и др.

Но, это – не совсем так. **Архитектор**, по сути, не столько организует уже существующее физическое пространство имеющимися в наличии какими-либо средствами, сколько своими действиями **создает новое качество социального пространства**, причем изначально для этого готовых средств нет ни у него, ни в культуре вообще. Архитектор как раз и выступает тем социальным демиургом, который эти средства творит специально. Он их **создает в каждом своем творческом акте**: «Глупо то, что перед каждой новой работой я – как ребенок, которому нужно учиться ходить...» (Эль Лисицкий) [315, с. 179]. Вне этого – нет ни архитектурного творчества, ни движения и развития в архитектуре. Эту позицию подтверждает и современная наука, которая основываясь, главным образом, на другой, «реляционной», концепции пространства–времени, концепции множественности пространственно–временных форм (Молчанов Ю.Б. и др. [361]), представляет необходимые основания для иной формулировки предмета саморазвивающегося деятельностно–продуктивного бытия архитектора.

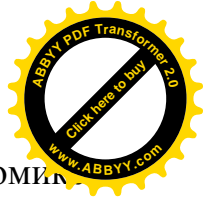


В рамках **реляционной концепции, социальное пространство** рассматривается **имманентным свойством и атрибутивной основой саморазвивающегося деятельностно–продуктивного бытия**. В связи с этим, **структуру социального пространства** в наиболее обобщенном виде можно представить как **двухчастное** образование, отражающее **двухплановость** человеческого саморазвивающегося **деятельностно–продуктивного бытия**: **материальная структура** и **идеальная, духовная, концептуальная структура**.

Материальная структура социального пространства предстаёт, прежде всего, своими разнообразными материальными составными частями, элементами, компонентами – **«компонентным составом»** (дорогами, аллеями, газонами, колоннами, стенами, окнами, улицами, площадями, бытовыми или культурно–производственными процессами, зонами деятельности и т.д.) и отражает **утилитарно–техническую, по преимуществу, потребительскую** составляющую **социальной практики, социального бытия, утилитарно–технический** уровень цивилизации.

Концептуальная структура социального пространства обеспечивает временную и пространственную целостность своим материальным компонентам и предстаёт **«принципом связи»** компонентного состава в пространственную целостность (открытых и закрытых пространств, моноцентрических и полицентрических, точечных и линейных, горизонтальных и вертикальных и т.д.). **Концептуальная структура социального пространства** отражает менталитет времени (эпохи, периода, этапа, стадии): **этическо–эстетическую** составляющую **социальной практики, исторически обусловленную культурную норму** **духовного бытия, концептуальный научно–художественный каркас** и стиль цивилизации.

О структуре пространства как о взаимосвязи «целого» и его «частей» говорили, писали и реализовывали это видение издревле и вплоть до наших дней и в архитектуре, и в неархитектурных сферах и прежде всего в философии, а так же и в ряде естественных, технических и гуманитарных наук: в философии – «место»

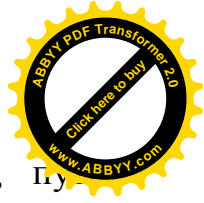


(Аристотель); «атомы», «кварки» (Левкипп, Демокрит и др.); в экономике – «отношения» (Маркс К.); в психологии – «гештальты» (Вертгеймер М., Келле В., Коффка К. и др.); в социологии – «архетипы» (Юнг К. и др.); в математике – «точка», «вектор» и др. (Александров А.Д., Александров П.С. и др.); в архитектуре – «элементы» объемно–пространственной композиции (Кринский В.Ф. и др.), «лингвистические единицы пространства» (Вентури Р.) и другие. Особый всплеск внимания к такому видению произошел в XX веке, в связи с активизацией поисков структуралистами «первоэлементов» мира (Барт Р., Делез Ж., Деррида Ж., Леви–Стросс К., Фуко М. и др.)[147].

С позиции видения содержания социального пространства как двухчастного, можно представить и основной предмет архитектурной деятельности. Особенно он нагляден в сравнении с предметом не архитектурной деятельности.

Неархитектурный подход (который реализуют инженеры–конструкторы, технологи, теплотехники, сантехники, дендрологи и другие соучастники процесса создания архитектурной среды) реализует отношение к социальному пространству по схеме **«от частей к целому», «от компонентов пространства к принципу связи их в целостное образование»**. В рамках этого подхода можно быть специалистом по материальным компонентам социального пространства (владеть способами расчетов и конструирования стен, колонн, дорог, парков, технологических процессов и т.д.), и соответственно, можно преобразовывать социальное пространство, главным образом, путем преобразования его компонентов.

Архитектурный подход реализует отношение к социальному пространству, преимущественно, по схеме **«от целого к его частям», «от принципа связи разнообразных компонентов пространства в целостное образование к самим компонентам»**. В рамках этого подхода можно быть специалистом по принципам взаимосвязи, по «сшивке» разнообразных материальных компонентов социального пространства в пространственную целостность, и соответственно

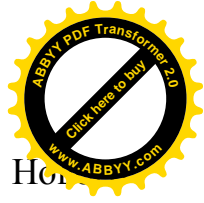


можно преобразовывать социальное пространство, главным образом, путем преобразования «принципов связи» социального пространства.

Природа **принципов связи** компонентов социального пространства в целостное образование имеет и технические, и экономические аспекты, но прежде всего она – социокультурна и потому принципы эти всегда – **исторически изменчивы**. Этой «изменчивостью», «исторической динамикой» принципов связи компонентов социального пространства и отличается настоящий подход от структуралистского подхода второй половины XX века, в рамках которого изыскивались преимущественно стационарные компоненты, «вечные» и «неизменные» структуры. Исторически меняющиеся принципы связи и есть **главный предмет** внимания архитектурной развивающей деятельности. Это содержание – исторически меняющиеся «принципы связи» компонентов социального пространства в целостное образование – и обозначено как актуальный социально значимый **«пространственный порядок»** в организации среды человеческого бытия: **«социопространственность»**.

Социопространственность, таким образом, является проявлением и выражением исторически изменяющейся социально–культурной нормы, а, следовательно, и менталитета времени (эпохи, периода), его этической и эстетической устремленности к определенному типу социального и пространственного порядка. То есть **социопространственность – это концептуальный каркас социального пространства (его концепция)**.

В разное время это содержание, которое здесь обозначено как социопространственность (то есть принципы связи каких-либо компонентов в пространственную целостность) отражали с помощью различных средств: в античности – это «ордер» зданий и сооружений, строящийся на основе пропорциональных и модульных отношений, или планировочный «модуль» поселений (Милет, Приена и др.); в Средневековье – это главным образом «модуль» в виде пространственной ячейки готических или православных храмов,



замков, монастырей, крепостных сооружений; начиная с Ренессанса и Нового
Времени – это компоновки, композиции, формы, образы, стили. Но сегодня, когда
в архитектуру с необходимостью входит в качестве ведущего содержания
динамика социального пространства как характерная историческая черта, а
построение концепций развития социального пространства предстает главным
предметом архитектурной деятельности, требуются специальные средства для
представления **социопространственности в ее динамике**.

Характерно, что на основе пространственности (принципов связи
компонентов каких-либо явлений в целостные образования) как ведущего
предмета изучения, в последние годы (возможно в определенной мере и под
влиянием архитектуры), стал складываться особый подход в других сферах
деятельности. Особенно этот подход продемонстрировал свою эффективность для
представления динамики изучаемого содержания. Так, например, в физических
науках, в рамках вновь сложившегося исследовательского направления –
«геометродинамики», изучаются свойства пространства–времени как производные
от свойств движущейся материи: в квантовой механике – через соотношение
неопределенностей, в квантовой теории поля – через взаимопревращаемость
частиц (Мигдал А.Б. [349]), в термодинамике – через волновые и колебательные
характеристики среды (Арнольд В.И. [14]).

Вообще, пространственная форма представления различных явлений или
знаний о них, выступая в науках, нередко, лишь одним из организующих
факторов, для архитектора становится основным условием их включения в свою
работу и как предмета, и как средства. Для архитектора то, что пространственно
является, то и реально. А поскольку в мире нет ни одной формы реальности вне
пространственной составляющей, то пространственное проявление чего-либо –
это лишь вопрос времени. История демонстрирует это положение на
многочисленных примерах. Когда в какой-либо сфере деятельности знания
получают пространственный характер выражения, они тут же втягиваются и в

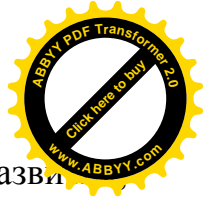


архитектуру. Особенно нагляден в этом смысле факт «перетекания» знаний архитектуры из наук о природе. Когда в XIX веке биологи описали пространственное строение ряда органических соединений, животных, насекомых (классификации К.Линнея, Э.Геккеля и др.), это дало толчок к творческим поискам биоподобных структур в архитектуре, например, в «модерне», «экспрессионизме» (Гауди А., Шехтель Ф.О.).

В связи с этим, в архитектуре возникает даже самостоятельное исследовательское направление – «архитектурная бионика», главная цель которого – интерпретировать пространственное строение природных феноменов и делать эти знания, предварительно выраженные в профессиональной пространственной форме, достоянием широкого круга архитекторов или основой собственных экспериментальных разработок архитекторов–исследователей (Лебедев Ю.С., Фрей О. и др. [268, 510]).

Однако, в большинстве случаев, и имеющиеся пространственные средства, и описания с их помощью фиксируют не столько динамический аспект содержания архитектуры, в частности – его саморазвитие, сколько – статический аспект, в частности, параметры строения или, в крайнем случае, функционирования архитектурных объектов. Даже в таком современном прогрессивном научном направлении как пространственная социология, где изучаются взаимодействия индивидов или коллективов в пространстве, целью исследований выступает не выявление способов развития социальных отношений, а лишь – их норматизация или в лучшем случае – оптимизация в процессе «общения» (Блэк Дж.У., Соммер Р., Трейджер Дж., Уайт Т., Чапл Э. и др. [9]).

Именно в этой роли, в роли средства фиксации статического содержания, пространственность в архитектуре чаще всего предстаёт или видом архитектурной композиции (фронтальной, объемной, глубинной), или тем или иным ее средством (метром, ритмом, пластикой, колоритом и др.) – Кринский В.Ф., Ладовский Н.А., Степанов А.В. и др.



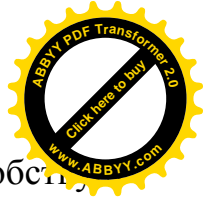
В настоящее время, в связи с актуализацией отношения саморазвития пространственный подход переживает свое новое рождение как средство отражения и выражения именно свойств саморазвития: и социального пространства, и в социальном пространстве. Для этого в работе и введено понятие **«социопропространственность»** (или для краткости – «пространственность»), которое отражает **состояние менталитета**, в частности – этическую и эстетическую устремленность менталитета на определенные **исторически изменяющиеся типы** саморазвивающегося деятельностно–продуктивного бытия и на использование для этого соответствующих социопропространственных средств: исторически изменяющихся **принципов взаимосвязи** материальных компонентов социального пространства в целостность.

2.4.3. Социопропространственность и ментальность.

Социальное пространство своими материально–пространственными свойствами, и в первую очередь социопропространственностью, периодически перезадаёт характер жизнедеятельности и мировоззрения человека.

Менталитет как глубинный уровень сознания, включающий и бессознательное (направленность предрасположенности чувств, мыслей, схем действия), на социальном межличностном уровне проявляется, прежде всего, как коллективное сознание или «коллективное бессознательное» (Юнг К. [577]). Он не постоянен, и не имеет строго определенных форм, напоминающих что–то известное, например, «здания» (Арнхейм Р. [15, 16]), а напротив периодически меняется и смена его взаимообусловлена актуальными деятельностно–продуктивными отношениями и выражающей их социопропространственностью.

Социопропространственность, как выражение ментальной устремленности на определенный исторически изменяющийся доминантный принцип взаимосвязи компонентов социального пространства в целостность, есть **выражение потребности человека в определенном динамическом пространственном**

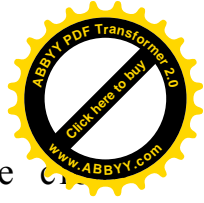


порядке. Удовлетворение или неудовлетворение этой потребности способств
соответственно или повышению, или понижению социальной активности
человека, в том числе и изменению или стагнации наличного типа ментальности.
А измененный или сохранившийся тип ментальности, в свою очередь,
обуславливает соответственно или рождение и становление нового типа
социопространственности, или закрепление уже сложившегося. Таков характер
взаимодействия социопространственности и менталитета в саморазвивающемся
бытии: **социальное пространство** своими **материально–пространственными
свойствами**, и в первую очередь **социопространственностью**, непосредственно
задает способ жизнедеятельности человека, а через это опосредованно
формирует и менталитет.

На формирующее действие среды по отношению к живому впервые указали
биологи. Особенно популярной эта проблематика стала после исследований
Дарвина Ч. [144].

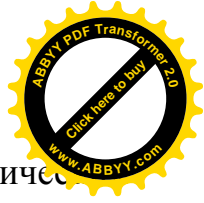
На формирующее действие архитектурной среды исследователи тоже
обращали внимание издревле. Особенно большое внимание взаимосвязи среды и
качеств человека уделяли социалисты–утописты (Фурье Ф., Кампанелла Т.,
Чернышевский Н.Г. и др.) [535]. А из архитекторов вообще нельзя никого
исключить из списка пытавшихся создаваемой ими средой, так или иначе,
управлять и социальными процессами (поведением, настроением, экономикой и
др.), и сознанием (особенно идеологическими установками).

Особое внимание на влияние архитектурной среды на человека обратил Ле
Корбюзье. Он выразил это формулой: «Архитектура или революция». Содержание
этой формулы можно свести к следующему смыслу: создавая определенные
качества архитектуры, можно изменить сознание человека настолько, что,
практически, изменится его наличный разрушающее–революционный
агрессивный настрой на установку созидательного эволюционного мирного
бытия.



Конечно, взаимосвязь социопространственности и менталитета не прямолинейна, как могло показаться из предыдущих рассуждений, она опосредована многими параметрами (экономической стабильностью, уровнем культуры, уровнем образования и нравственности и многими другими), но, безусловно, имеет место и очевидна, наблюдаема. Так, например, складывающиеся в обществе различные иерархические отношения неизменно ведут к возникновению и соответствующей иерархической среды. А среда, организованная по иерархическому принципу, в свою очередь, активно формирует этот же иерархический принцип в сознании ее потребителей, особенно молодежи.

Так, например, в объектах отечественной архитектуры 1970–х годов (административных, торговых, культурно–бытовых, жилых и др.) можно было явно различать два типа функциональных зон. С одной стороны, выделялись зоны жизнедеятельности представителей элитных слоев общества (чиновников, работников торговли или сферы обслуживания и т.д.) как зоны специально организованные эксклюзивными средствами, что и проявлялось в виде эргономически комфортной, пластически выразительной, порою даже излишне помпезной среды. С другой стороны, также явно выделялись и зоны жизнедеятельности основных масс народа (посетителей, покупателей, трудящихся и т.д.) как зоны второсортно организованной среды и потому эргономически некомфортной, пластически типовой, однообразной. Такого рода альтернатива двух пространственных зон в архитектуре проявилась и в менталитете в виде принципов иерархической организации бытия, и в производстве в виде «официальных» и «неофициальных» (эксклюзивных) норм, в виде принципов создания разноуровневых иерархических сред: принципа неравноценности, ориентирующего изначально на дифференциацию среды на два типа разнокачественных зон – тип элитных зон и тип ординарных зон; и принципа неравности, ориентирующего на ограничение видов и количества контактов между элитными и ординарными зонами. Так, через иерархически



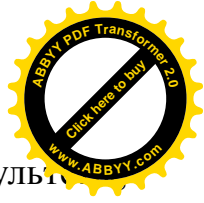
организованную материально–пространственную среду принципы иерархических отношений укреплялись в менталитете человека и общества надолго. Даже и в 90–х годах XX века, и позднее, в начале XXI века, когда демократические отношения в обществе стали якобы преобладающими, все равно иерархизация жизни не только сохранилась, но стала еще более мощной и явной, вследствие устранения моральных тормозов – необходимости скрывать или камуфлировать эту цивилизационную иерархию жизни.

Но, это – следствие, а суть закономерности сводится к тому, что такого рода взаимообусловленность социопространственности и ментальности позволяет понимать **социопространственность** как одно из основных **средств, предметов и продуктов саморазвивающегося деятельностно–продуктивного бытия** (и человека вообще, и архитектора в частности) и, в связи с этим, шире трактовать понятие «архитектурный объект», а именно – как «саморазвивающееся социальное пространство» или «архитектурная ситуация».

2.4.4. Архитектурная ситуация.

При развивающем подходе понятие «архитектурный объект» расширяет содержание: от зданий и сооружений до социального пространства, требующего развивающего отношения. Это содержание и обозначается как «архитектурная ситуация».

Традиционно в архитектуре употребляется понятие «архитектурный объект». Архитектурный объект в промышленную эпоху, в эпоху доминирования субъект–объектной модели мира, это – материальные пространственно–функциональные реальности с определенными границами: здания, сооружения, поселения. Архитектор, проектирующий эти объекты, тем самым выступает как узкий специалист – проектировщик различных объектов строительства: жилья, промышленных или сельскохозяйственных сооружений, сел или городов и т.д. Архитектурные вузы даже готовили специалистов под эту номенклатуру объектов, формируя для этого и соответствующие выпускающие кафедры (жилых зданий,

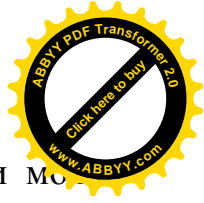


промышленных сооружений, градостроительства и др.) и даже факультеты (например, в МАРХИ, во второй половине XX века, как факультеты «ЖОС», «ПРОМ», «ГРАДО» (жилых и общественных сооружений, промышленных объектов, градостроительства).

Сегодня, в постиндустриальную эпоху, эпоху становления развивающегося подхода как доминантного, вместо традиционного понятия «архитектурный объект» (здания, сооружения, поселения и другие материально–пространственные структуры) входит в обращение более широкое понятие – «социальное пространство», которое включает, в том числе и переходный процесс как главный «механизм» саморазвития архитектурного содержания, и отражает и образ жизнедеятельности, и ментальность человека. Но, социальное пространство имеет не только пространственный аспект, но и временной тоже, который требует строго определенной последовательности в пространственном содержании, что со стороны «продуктного» содержания выражается такими понятиями, как стиль, норма, мода, вкус. А если это содержание предстает со стороны своей «деятельностной» составляющей, то есть как саморазвивающееся социальное пространство, требующее к себе соответствующего развивающего отношения архитектора, то такое содержание намного шире, чем здания, сооружения, поселения, и поэтому точнее его отражает не понятие «архитектурный объект», а именно понятие «архитектурная ситуация».

Каждую архитектурную ситуацию можно представить с двух точек зрения – «объектной» и «субъектной».

С «объектной» точки зрения, архитектурная ситуация – это фрагмент конкретного социокультурного, этно–географического, материально–пространственного архитектурного содержания, подлежащего развивающему преобразованию. Объектное содержание ситуации представляется в первую очередь «компонентным составом».

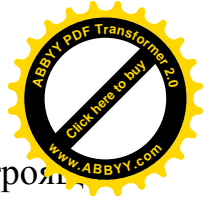


С «субъектной» точки зрения, содержание архитектурной ситуации может быть представлено со стороны «принципа связи» (способа связи компонентного состава в пространственную целостность) – доминирование какого-либо типа «социопространственности», способа организованности деятельностно-продуктивных явлений в пространственную целостность.

По критерию «динамика» архитектурная ситуация может быть двух типов – «статическая» и «динамическая»: а) «статическая» ситуация – пространство относительно малой изменяемости средств; такие ситуации наиболее распространены там, где доминируют сложившиеся традиции; б) «динамическая» ситуация – пространство активной динамики средств (местного или универсального; последовательного или взрывообразного, обратимого или необратимого характера); такие ситуации наиболее распространены там, где сложившиеся обстоятельства постоянно изменяются (или по внешним, или по внутренним причинам), требуют проблематизации и адекватной реакции на них путем выявления новых подходов (установок и технологий). В профессиональной архитектурной практике наиболее распространены ситуации второго типа – «динамические».

То есть при развивающем подходе, понятие «архитектурная ситуация» замещает понятие «архитектурный объект». Оно расширяет традиционное содержание (от зданий и сооружений) до «социального пространства», требующего развивающего отношения.

В свете этого, под **архитектурной ситуацией** следует понимать любой **преобразуемый фрагмент архитектурной среды** (какое-либо пространство: помещение, сооружение, улица, площадь, центр города, город, система расселения) **в определенный исторический момент**, а это означает – преобразуемый **определенными**, обусловленными историческим моментом, **социопространственными средствами**.



В свете этого, и **архитектор** предстает не проектировщиком, строя объекты (здания, сооружения, ландшафтные зоны, поселения), а **со–творцом развивающегося социального пространства**, то есть творцом не волонтаристического типа, а творцом–соучастником саморазвивающегося социального пространства, творцом–вспомогателем процессов саморазвития социопространственных отношений в обществе. В свете этого и **суть архитектурного творчества** сводится не столько к конструктивному, композиционному, функциональному или даже пространственному творчеству, сколько, прежде всего к **«социопространственному развивающему творчеству»**.

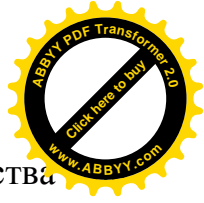
2.5. Социопространственное творчество.

Социопространственное развивающее творчество – ядро современной архитектурной деятельности, суть которой в деятельности по саморазвитию.

Саморазвитие происходит только в процессе развивающего преобразования социального пространства: в процессе социопространственного развивающего творчества.

2.5.1. Социопространственное развивающее творчество.

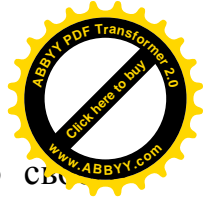
Положение о том, что пространство является фундаментальной составляющей любых форм материи, атрибутивно и для социальной формы материи. Это положение требует рассматривать не пространство вообще (в физическом смысле), а именно **социальное пространство главным условием человеческого бытия: и психофизического его бытия** (где социальное пространство предстаёт «средою», которую образуют здания и сооружения), и духовного его бытия (где социальное пространство предстаёт определенным **«порядком», «принципом связи»** его компонентов в целостность – **«социопространственностью»**).



Однако, как ни важен факт влияния социального пространства человеческого бытие, тем не менее, **на творческое саморазвитие человека**, на его становление как личности и творца, оказывает действие не только и не столько факт присутствия в социальном пространстве, сколько непосредственно сам **процесс развивающего преобразования**, процесс социопро пространственного развивающего творчества: развивающе преобразовывая пространство своего бытия, человек тем самым развивает и самого себя в том или ином направлении.

Таким преобразовательно–развивающим социопро пространственным путем человек как творческая личность самоопределяется в обоих видах социального пространства одновременно – и в со–личностном, и в личностном,– хотя лидирующую роль в этом процессе выполняет творческая деятельность по преобразованию собственного, личностного, пространства (или технически, или художественно, но особенно – концептуально).

Причем, **важны только те изменения личностного пространства, которые осуществляются в соответствии со своими внутренними интенциями, предпочтениями и возможностями.** Ведь изменяя многообразные свойства своего личностного пространства (размеры, степень изолированности от природы или степень связанности с нею, характер мерной или цвето–пластической организованности, уровень художественной целостности, процессуально–функциональные или культурные и социальные смыслы и др.) и именно с позиций собственных устремлений и возможностей, человек тем самым направленно активизирует свои собственные творческие возможности, в частности средства (как идеальные в виде ощущений, идей, концепций, подходов, так и материальные в виде конструктивно–изобразительных приемов, навыков). Но поскольку, именно «средства» (а не «цели») двигают цивилизационный прогресс (по Гегелю [107]), то, в конечном счете, все это активизирует собственный творческий потенциал, наполняет его новыми только что вскрытыми средствами, способствует проявлению тех или иных скрытых до сих пор возможностей и способностей и,



таким образом, способствует изменению самого себя и прежде всего себя духовного мира в том или ином, но обязательно в сугубо своем индивидуальном направлении. Таким путем человек самоопределяется в своем собственном направлении саморазвития и саморазвивается как личность и творец. А измененный таким образом духовный мир человека требует нового изменения пространства своего саморазвития, и так далее до «бесконечности». Причем, наиболее эффективно **процесс саморазвития** происходит при соблюдении **трех условий**: 1) **изменение личностного пространства** должно осуществляться **свободно** (без внешних повелительных понуждений); 2) **изменение личностного пространства** должно осуществляться **собственноручно**; 3) **изменение личностного пространства** должно осуществляться не только и даже и не столько по линии его компонентного состава, сколько – **по линии принципов связи компонентного состава в целостные индивидуальные образования – социопространственность**. Только в процессе изменения социопространственности происходит качественное изменение личностного пространства: отношения, менталитета.

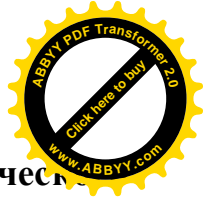
Но поскольку личностное пространство, изменяемое человеком и изменяющее человека, всегда – социально, то есть так или иначе находится между личностными пространствами других людей и во взаимосвязи с ними, то поэтому, изменяя свое личностное пространство, человек с необходимостью в той или иной мере изменяет социальные связи всеобщего, со–личностного пространства, то есть пространства, в котором находится его собственное личностное пространство, а, следовательно, изменяет в определенной мере и социальное содержание ситуации в целом, в частности «разбалансирует» его по отношению к предшествующему своему состоянию. Измененное же таким образом социальное содержание ситуации, то есть в какой–то мере «разбалансированное», в свою очередь, вновь требует изменения человека, в частности – нового типа гармонизации: и его социальной программы бытия, и его личностного духовного мира (в том числе,



его отношения к себе и к миру, к понимаемому и принимаемому миропорядку, актуальным средствам его создания). Это обстоятельство и позволяет рассматривать саморазвитие человека, прежде всего, **социопространственным по средствам и творчески–гражданским по целям: только в процессе социопространственного самостоятельного индивидуального деятельностно–продуктивного творческого саморазвития человеческое бытие есть бытие личности, гражданина, творца.**

Таким образом, человек, изначально пребывая и **в личностном, и в социальном личностном социальном пространстве**, может самолично определять свою судьбу как судьбу **личности, гражданина, творца** путем **активного развивающего преобразования их** как первоусловие собственного личностного саморазвивающегося социопространственного бытия.

Это условие – базовое для саморазвития человека, оно – абсолютно: и для «абсолютного» человека (человечества), и для каждого «конкретного» человека. Так, если исходить из известного положения о том, что человек – абсолютен (вечен в смысле человечества и целенаправленно движется в направлении от микрокосма к макрокосму), то для осуществления программы движения человечества к макрокосму каждый конкретный человек, реализующий программу абсолютного человека, должен быть, прежде всего, в свободе и динамике. Но, достичь этой цели в постоянно изменяющихся условиях человек может только на пути саморазвития: он должен сам отвечать и прежде всего за все достижения и неудачи, то есть должен быть лично ответственным за свою собственную судьбу и только таким образом он может быть моральным существом. «Конкретный» же человек, поскольку он в своем актуальном существовании весьма хрупок, «фундаментально ненадежен» (по терминологии Х.Шельски [650]), тем более должен быть в свободе и динамике: он должен активно изменяться в своем противостоянии непрерывно изменяющимся условиям. А для этого он должен быть и динамичен, и свободен в своей динамике. В этом случае, **программа**

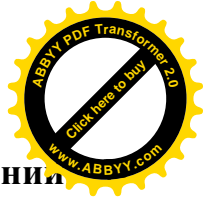


личностного саморазвития и есть программа личностного творческого гражданского бытия человека, его главное средство защиты от внешних негативных сил и главное средство аккумуляирования позитивных сил, энергий, информационных потоков.

Соответственно, нереализуемость программы личностного саморазвития делает человека, прежде всего, незащищенным, неизменно ведет его к духовной или даже физической гибели: сначала как конкретного человека, а, в конечном счете, через гибель конкретного человека – и к гибели абсолютного человека. Интересен в этом смысле факт деления в медицине всех болезней человека на три основные группы по их происхождению: генные, экологические и саморазвития. Из них болезни саморазвития (нервные, психические и т.д.), то есть болезни, возникающие вследствие невозможности из-за каких-либо социальных условий реализовать собственную программу саморазвития, рассматриваются самыми тяжелыми по своим последствиям и практически – неизлечимыми.

Таким образом, **саморазвитие в социопространственных условиях и посредством их следует понимать как одно из основных условий непротиворечивого гармонического бытия в мире, как базовое требование, как категорический императив человеческой жизнедеятельности, как основной нравственный закон человеческого бытия вообще, и профессионального в частности, несоблюдение которого ведет к духовному или физическому уничтожению человека или профессионала.** Это положение, в определенной мере, развивает концепцию сути жизни, сформулированную П.С.Гуревичем как «приключение саморазвития» [138].

Осознание и приятие саморазвития как главного нравственного закона имеет значение не только для развития архитектуры или какой-либо другой творческой сферы деятельности, но и для развития любой профессиональной сферы и главное – в целом для развития общества, цивилизации. Именно **через создание условий для саморазвития каждого конкретного человека современная цивилизация**

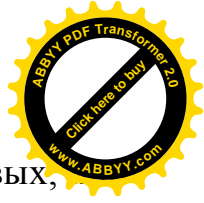


может выйти на новый уровень творческих взлетов и достижений

противоположность этому, то есть в случае не осознания этого главного нравственного закона, человечество неизбежно и многократно будет заводить себя в разного рода социальные тупики и может, в конечном счете, обречь себя даже на самоуничтожение, ибо самым разрушительным для человечества и человека оружием является запрет на саморазвитие и сопровождающие его ужасающие последствия не только в виде неизлечимых болезней, но главное – в виде безнравственности, о чём неоднократно предупреждал не только отец нравственности Сократ, но и позднее – наш соотечественник И.Ефремов, указывая, что «моральный вакуум» может легко уничтожить всю цивилизацию.

Вне осознания, а значит и вне реализации личностной программы социопро пространственного саморазвития, каждый конкретный человек остается жить лишь как «биовид». А это никак не является высшей целью существования человека. Более того, в такой биовидной форме жизни (якобы «простой» и «естественной», как полагал М.А.Антонович: «человек существует для того, чтобы существовать, живет для того, чтобы жить» [10]) очевидна нереализуемость человека как духовного существа. А это означает, что через такую форму получеловеческого бытия неизбежен упадок человечества. В этом смысле, прав был М.Мамардашвили, не раз предупреждавший, что мир уже полон таких получеловеков, «полурожденных людей» [302].

Не проникнув же в законы социопро пространственного саморазвивающегося бытия, человек не понимает основополагающих социопро пространственных связей в мире, не знает, где и зачем он живет, какие и в какой последовательности происходят события, и к чему они ведут, а, следовательно, он не знает, что он должен делать в этом мире как личность. А, не зная собственного саморазвивающегося предназначения, человек мировоззренчески бессилён против иерархически ролевых отношений современного индустриального общества, то есть человек легко становится жертвой жестких функциональных отношений (или



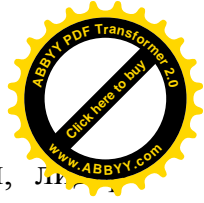
социальных – производственных, семейных, соседских, возрастных, половых, профессиональных), в том числе и на мировоззренческом уровне. Он становится, чаще всего, исполнителем каких-либо установок или указаний, не понимая их сути, значения и следствий. Даже если эти указания – и благие, но всё равно они для целей саморазвития конкретного человека – губительны, так как они – не авторские и поэтому их исполнение не будет способствовать саморазвитию этого человека. «Добро по указу, справедливо замечал И.С.Тургенев, – не добро». Поэтому, человек и предстаёт посредством такого не саморазвивающегося бытия и в таком не саморазвивающемся бытии безнравственным существом, готовым или на всё (социальный беспредел), или ни на что (социальная инфантильность).

Таким образом, исходя из положения **о социопространственном саморазвитии** как об **императиве, главном нравственном законе** человеческой жизнедеятельности, следует, что **творческая деятельность, и архитектурная творческая деятельность** в том числе, тем более должна включать в себя **социопространственное саморазвитие как главное содержание, главное условие, главный предмет и главное средство**, и вследствие этого, должна пониматься **как социопространственное развивающее творчество**.

2.5.2. Саморазвитие в социопространственном развивающем творчестве.

Саморазвитие – суть архитектурного метода развивающего преобразования социального пространства.

Архитектурная деятельность в наше время рассматривается, преимущественно, творчеством: не наукой, не ремеслом, а именно творчеством – искусством созидания человеческих пространств. И это в определенном смысле верно. Высший уровень любой деятельности – это деятельность без костылей каких-либо жестких правил или принципов, деятельность, преодолевающая категоричность различных указаний, запретов, табу, достижений – творческая деятельность. И в этом смысле, архитектурная деятельность – не исключение, а



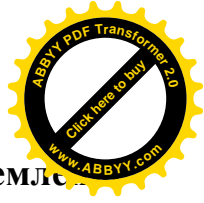
даже напротив, яркий представитель творческого уровня деятельности, и среди всех видов искусства, о чем говорили еще древние: «Архитектура – мать всех искусств».

Хотя, в философской традиции сложился и другой критерий искусства (с легкой руки И.Канта), – «бесцельность». К искусству Кант относил только те виды деятельности, в которых не просматриваются цели. Поэтому, поэзия и занимает высший ярус в его иерархическом построении блока искусств.

Однако с таким критерием искусства трудно согласиться. Бесцельных видов деятельности в буквальном смысле нет. Бесцельными какие-либо виды деятельности могут видеться только с позиций субъект-объектной методологии, где любая деятельность должна обязательно завершаться каким-либо материальным объектным результатом (построенным зданием, сооружением и т.д.), а если такого реального материального результата нет, то эта деятельность может классифицироваться как «бесцельная» или «беспредметная». К такой деятельности (по указанному критерию) иногда относят даже так называемую «бумажную архитектуру» (форму концептуального проектирования). Всеобщий характер (универсальность) целесообразности пронизывает весь космос, в том числе и человеческое бытие, и, конечно же, и творчество, и все виды искусства. Разве что цели не всегда объектны и потому не очевидны, то есть не всегда ясно и однозначно эксплицируются. Хотя, и в духовном мире человека, в том числе и в его личностном творчестве, цели тоже всегда имеют место.

Одной из таких **имплицитных** целей, причем **фундаментальных** целей – является **«динамическая целостность духовного мира человека»**, его **непрерывно меняющаяся гармоничность**. **Без стремления к этой цели не существует ни духовного мира человека, ни самого человека как личности.**

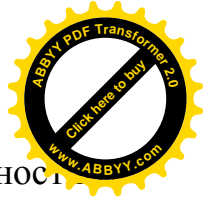
Исходя из этого, и главной целью социопрострaнственного развивающего творчества следует рассматривать **стремление к целостности себя как творческой личности, а это значит – стремление к гармонии со своим**



микрокосмом, с условиями своего бытия и с окружением, стремясь приблизиться к идеалам гармонического человеческого бытия. Розанов В.В., например, ясно указывает именно на такую целевую направленность человеческого бытия: «...духовный мир человека есть уже от начала нечто в высшей степени сложное, но одновременно с этим и нечто глубоко гармоничное, цельное. Сохранить эту целостность, не расстроить этой гармонии душевных сил есть важнейшая задача всякого личностного существования...» [431, с. 418].

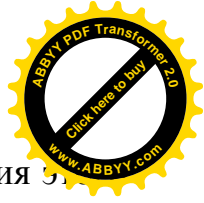
Поэтому, **социопространственное саморазвитие предстаёт не только главным нравственным императивом человеческого бытия, но и центральным звеном такой универсальной формы бытия всего живого как развивающаяся деятельность:** ведущим условием и предпосылкой гармоничного, целостного бытия, бытия в непротиворечии самого с, бытия в согласии со своими внутренними динамическими интенциями, с внешними постоянно изменяющимися условиями и с окружением (природным и человеческим). В соответствие с этим, **социопространственное саморазвитие следует рассматривать сутью и архитектурного метода развивающего преобразования социального пространства.**

При таком антропологическом развивающем подходе **суть архитектурного метода** можно свести к формуле – **развитие ситуации через развитие себя.** То есть, проникнуть в логику развивающейся ситуации архитектор может только опосредованно, через проникновение в свой развивающийся менталитет, в свой мир идеальных устремлений, где в силу **отношений представительства** отражается характер происходящих в ситуации изменений. С.Н.Трубецкой по этому поводу писал: «личность представляет свое общество и свою эпоху ...она может и должна вносить с нечто безусловное в свое общество – свою свободу ... логически мыслить и познавать подлинную истину, вселенскую правду и осуществлять ее в своем действии». Именно в силу отношений представительства, **дисгармония в развитии ситуации есть одновременно и дисгармония**



духовного мира каждого его участника. Поэтому, в своем личном пространстве архитектор как на модели может обнаруживать различные рассогласования в ситуации. Но, обнаруживает он их, прежде всего как рассогласования на пути своего саморазвития. Соответственно, и средства гармонизации процесса саморазвития (а тем самым и средства гармонизации преобразуемой ситуации), архитектор находит тоже внутри собственного духовного мира. Такой метод взаимоотношения с миром можно обозначить как **«субъектный метод»**, как **«личностный метод»**, – **«метод от себя»**, **«метод из себя»** в отличие от широко распространенного сегодня **«объектного метода»**, **«метода из вне»** (из окружения, из условий, из внешних факторов). В нем наиболее полно реализуется известный антропологический принцип Сократа: **«Познай самого себя и через это познаешь мир»**.

Проникновение же в собственный мир духовного бытия архитектор осуществляет тоже не средствами субъект–объектного подхода, то есть не посредством разума, вернее не только и не столько посредством разума, сколько **посредством своего личностного саморазвивающегося творческого опыта: во–первых, опыта саморазвивающегося действия и переживания, а во–вторых, опыта рефлексирования над содержанием этого опыта.** Исходной посылкой такого средства является понимание того факта, что самостоятельной роли ни мышление, ни даже более широко – сознание и самосознание не имеют в методе саморазвития: они здесь – лишь части. «Разум, – как справедливо заметил В.С.Соловьёв, – вообще по существу своему не есть орган для познавания какой бы то ни было фактической действительности. Всякая фактическая действительность, очевидно, познается только действительным опытом... Самосознание есть только один из актов психической жизни, наше сознаваемое «я» есть произведенный, обусловленный длинным рядом процессов, «результат», а не реальное существо» [459, с. 144]. То есть, только **через личностный опыт социопро пространственного саморазвития** возможно обнаружение моментов



разгармонизации в своем собственном духовном мире и средств приведения
мира в актуальную гармонию. Именно поэтому, статус личности,
саморазвивающейся во взаимосвязи с обществом, дает основание и в архитектуре
каждому ее творцу понимать свой **личностный метод саморазвивающегося
социопространственного творчества как истинный, соответствующий своими
результатами духу времени и места.**



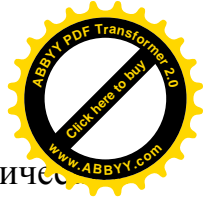
Выводы по ЧАСТИ I.

Таким образом, в первой части исследования «Методология исследования архитектурного метода» рассмотрена «проблема методологии»: возможности имеющихся в гуманитарной науке методологических средств исследования архитектурного метода; и авторская «деятельностно–продуктивная» методология анализа развивающихся явлений как разновидность антропометодологии – «деятельностно–продуктивная методология саморазвития».

В результате представления архитектурного метода как средства и результата развития цивилизации и синхронно коэволюционирующего с ней, как продукта и средства всеобщей культуры развивающего преобразование социального пространства, сформулировано положение о взаимообусловленности культуры и метода: архитектурный метод в каждый момент всегда таков, какова цивилизация – ее общекультурный и профессиональный опыт и отражение его в ведущей методологии (парадигме).

Из этого положения следует, что объективно описать архитектурный метод средствами какого–либо одного, и даже самого развитого, исторического периода невозможно. Так, анализ одной из самых распространенных в последнее время методологий – «рационалистической», – показал, что используя лишь ее средства («пан–рационализм», «субъект–объектная» модель взаимоотношений с миром, проявляющаяся чаще всего «объектным» подходом или «знаниевой культурой» и др.), невозможно корректно описать архитектурный метод ни прошлых эпох, ни современный, и только по одной причине – мало учитываются другие средства, особенно, «субъектный» фактор, и связанная с ним динамика менталитета эпох и социокультуры цивилизации, включая и архитектуру.

Для описания архитектурного метода как продукта и средства эволюционирующей социальной культуры, требуются иные фундаментальные

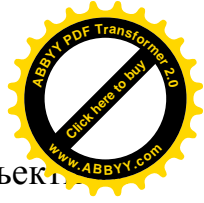


основания, более общие по отношению к средствам каждого из исторических периодов.

Для выявления таких фундаментальных оснований потребовался отказ от ведущей, одной из самых развитых, естественнонаучной, техницистско ориентированной, субъект–объектной методологии, и переход на иную, по сути, альтернативную методологию – «антропометодологию». Исследование возможностей двух групп наиболее распространенных разновидностей последней («статической» и «динамической») показало, что на роль методологии исследования социокультурно обусловленного и динамического по сути своей творческого метода ни одна из них в полной мере претендовать не может, и требуется конструирование специальной антропометодологии – методологии «саморазвития».

В качестве базы методологии саморазвития в работе рассматриваются предельные основания «развивающейся практики», в частности – атрибутивная ей динамическая взаимосвязь и взаимообусловленность способов творческой деятельности и порождаемых ими продуктов, которая и понимается как элементарная, далее неразложимая, фундаментальная, идеально–материальная по природе и содержанию единица – «деятельность–продукт». Эта единица презентрует собой основополагающий для развивающейся практики способ и общекультурного, и профессионального творческого бытия как сверхглобальную универсальность, порождающую все социальные и профессиональные качества человека. Из деятельностно–продуктивного основания развивающейся практики и происходит авторская «деятельностно–продуктивная» методология настоящего исследования.

Деятельностно–продуктивная методология реализует постклассические представления о практике, в которых отсутствует искусственно созданный классической наукой разрыв «субъекта» и «объекта», блокирующий понимание механизма саморазвития творческой практики и в частности – роли в нём



межсубъектных отношений взаимосоординации и внутрисубъектных динамических начал свободно становящихся личностей.

Развивающаяся практика, в свете деятельностно–продуктивной методологии, представлена в своей исторической эволюции процессом циклической смены парадигмальных периодов доминирования определенных деятельностно–продуктивных отношений и соответствующих им средств преобразования социального пространства.

Архитектурный метод как одно из ведущих средств преобразования социального пространства рассмотрен, с точки зрения деятельностно–продуктивной методологии, не столько традиционным, то есть закрытым узкопрофессиональным средством деятельности архитектора («методом архитектора»), сколько открытым культуре и синхронно коэволюционирующим с ней средством творчества каждого из ее субъектов, то есть всеобщим общекультурным средством творчества. Вследствие этого, содержание метода, как и содержание развивающейся практики, также циклически изменяется по парадигмальным периодам.

Механизм саморазвития и практики, и метода представлен как взаимодействие двух их базовых составляющих: 1) «социального творчества» – коллективного процесса преобразования свойств социального пространства, осуществляющегося в форме проектно–экспериментального моделирования; 2) «концептуального творчества» – индивидуального процесса переосмысления содержания социального творчества и концептуального моделирования концепций преобразования свойств и социального пространства, и социального творчества.

В соответствии с предложенным деятельностно–продуктивным подходом, предстала иной и эволюция практики, включая архитектурное профессиональное творчество и архитектурный метод (Часть 2).



ЧАСТЬ II

АРХИТЕКТУРНЫЙ МЕТОД В ПРОФЕССИИ

«И чем более я размышляю, тем более две вещи наполняют душу мою
все новым удивлением и нарастающим благоговением:
звездное небо надо мной и нравственный закон во мне»

И.Кант [201, т.1, с. 396]

Поскольку с антропологической точки зрения, структура архитектурного творчества бинарна (творчество одновременно – и «лично», и «солично», то есть в буквальном смысле «социально»), то соответственно должно рассматриваться как бинарное образование и содержание архитектурного творчества. Но так как, содержание архитектурного творчества динамично, изменяемо в связи с историческим развитием общества, то его можно представить только таковым: развивающимся, то есть исторически изменяющимся по неким закономерностям.

В связи с такой гипотезой, основной задачей исследования в настоящей части работы стала задача построения модели развивающейся архитектуры, включающей в себя все формы исторически изменяющегося содержания деятельности архитектора, его метода (глава 3), и на этой основе моделирования актуальной формы современного архитектурного метода (глава 4).



ГЛАВА 3.

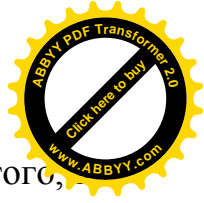
КОЭВОЛЮЦИЯ АРХИТЕКТУРНОГО МЕТОДА

Проблема методологии анализа исторического содержания сегодня в науке – одна из актуальных и дискуссионных, особенно в связи с все более осознаваемой зависимостью получаемых исследовательских результатов от методологии исследования истории. Поэтому, выбор методологии для построения модели развивающейся архитектуры стал одним из основных исследовательских шагов в работе, предопределивших в значительной степени исследовательский результат – модель развивающейся архитектуры.

3.1. Методология развивающейся архитектуры.

С постановкой задачи построения концепции развивающейся архитектуры, мы внедряемся в область истории, в том числе и истории архитектуры. В связи с этим, следует задаться хотя и прикладным и даже тривиальным, но, тем не менее, базовым для профессии вопросом – зачем архитектору знание истории, и в частности истории архитектуры? Хотя ответ на этот вопрос и очевиден – чтобы знать, что было в прошлом, и использовать этот опыт в своей работе, – но суть дела не в этом вопросе и не в ответе на него, а во втором вопросе, который логически вытекает из первого: как должен архитектор использовать исторический опыт в своей работе?

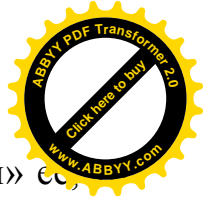
Ответ на этот, второй, вопрос или вообще никогда не дается, или он носит риторический характер: «кто как может». В действительности, второй вопрос и



ответ на него – самые главные для архитектора, так как в зависимости от того, он будет учитывать исторический опыт, архитектор через свои проектные предложения может или пребывать в авангарде актуальности и востребованности и таким образом, впоследствии – войти в историю, или он может находиться лишь в арьергарде актуальности и востребованности, а значит быть мгновенно забытым даже современниками, или вообще остаться «неродившимся» (Мамардашвили М.К.) архитектором.

Но для того, чтобы все же стать, то есть «родиться», архитектором, а это значит – уметь эффективно учитывать исторический опыт, архитектор должен уметь, по сути, прогнозировать развитие этого опыта, но, по крайней мере, уметь прогнозировать актуальность тех или иных архитектурных средств или параметров проектных решений. А для этого, архитектор должен знать историю Цивилизации и даже Предцивилизации (начиная от истории Вселенной, Солнечной системы, Земли, Человечества и кончая историей Архитектуры) не только в ее фактах (событиях), но и как процесс, саморазвертывающийся в соответствие с той или иной логикой, то есть – знать историю и как абстрактную науку. А это означает, что, по сути, архитектор должен быть философом и теоретиком истории.

А для такого развивающего подхода к истории и внедрения его в сферу образования необходимо преодолеть многое, и прежде всего сложившиеся представления об истории как о процессе, хотя и детерминированном (предопределенном, чаще всего, Богом или природой), но не познаваемом в его детерминанте, и потому не предсказуемом ни, в общем, ни в частности. Иначе говоря, человек может видеть и знать только то, что уже случилось, а то, что только может случиться, человеческому пониманию это в принципе не доступно. Сложившиеся представления следует преодолеть, в первую очередь, затем, чтобы сойти наконец, с этого традиционного, но неверного, пути, на котором человек предстает, по существу, бессильным перед историей, и таким образом, – ее



«объектом», а точнее – пушинкой в ее ураганном вихре, а не «субъектом» есть – одним из ее творцов.

И, тем не менее, в исторической науке уже накоплен определенный исследовательский опыт, приближающий архитектора к пониманию и прогнозированию и истории вообще, и истории архитектуры в частности, как абстрактных наук. Сегодня в науке существует несколько методологий исследования исторического материала, которые, тем не менее, в полной мере не применимы для выявления закономерностей развития архитектуры, вследствие чего потребовалось построение новой, специальной методологии.

3.1.1. Апробированные методологии исторических исследований.

Эмпирический подход использует фактографический метод – описание исторических фактов.

Теоретический подход ориентирует на представление исторического процесса как следствия действия какого-либо всеобщего закона движения.

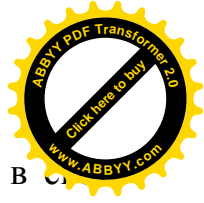
Лингвистический подход ориентирует на такой критерий объективности исторического знания как «норма» употребления языка.

Онтологический подход ориентирует на такие интеллектуальные конструкции как «методологии», «научные картины мира», «типы мышления» или «стили мышления».

Эмпирический подход, широко распространенный в исторической науке и базирующийся на принципе «беспредпосылочности» фактов истории (по идеи феноменологов), использует в качестве главного своего средства **фактографический метод – описание исторических фактов**, «действительных исторических истин» (Мерло-Понти М.) [318, 633].

Фактографический подход был, пожалуй, первым подходом, положившим начало исторической науке в Античности: в Древней Греции – Геродот, Политий, Фукидид и др., в Древнем Риме – Ливий, Плутарх, Тацит и др.

Историческая архитектурная наука базируется, главным образом, на этом эмпирическом, феноменологическом, фактографическом, подходе (Брунов Н.И.,



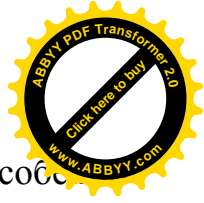
Бунин А.В., бр.Флетчеры и др. [61-62, 70, 504]). История архитектуры, в этом фактографическом подходе, предстает лишь в фактах случившихся событий и их результатов (проектных или строительных), например: Античность – создание Афинского Акрополя, Ренессанс – создание собора Святого Петра в Риме, Новое Время – создание Хрустального дворца в Лондоне и т.д.

Однако если на эти же факты посмотреть с логической точки зрения, то можно увидеть, что и они не являются исходным материалом знания (по идеи прагматистов), а представляют своеобразные следствия реализации той или иной логики истории и теоретического вывода, сделанного на этой основе, хотя и не всегда эксплицированного (Джеймс У.) [148].

Теоретический подход ориентирует на представление исторического процесса как следствия действия какого-либо всеобщего закона движения: в «царство гармонии» (Вейтлинг В., Фурье Ф. и др.), к «индустриальному обществу» (Конт О., Сен-Симон К. и др.), к «правовому государству» (Гегель); к «коммунизму» (Маркс К.), вопреки порою ряду конкретных фактов; или как следствия какой-либо иной интеллигибельной конструкции, вплоть до теоретического релятивизма, граничащего с методологическим анархизмом (Фейерабенд П.).

Историческая архитектурная наука опирается на этот подход, по преимуществу, косвенно. Она лишь принимает сам факт деления общей исторической наукой истории общества на отдельные временные периоды или стадии, эпохи (архаика, античность, средневековье, современность и т.п. – западноевропейская наука: Виолле ле Дюк, Шуази О. и др. [93, 555]; первобытное общество, рабовладельческий строй, феодализм, капитализм, социализм, коммунизм – марксистский взгляд на историю).

Лингвистический подход, раскрываемый, главным образом, позитивистами, ориентирует на такой критерий объективности исторического знания как «норма» употребления языка (Витгенштейн Л. [94]). Историческая

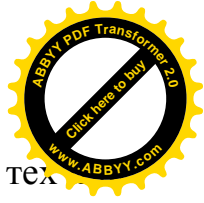


архитектурная наука в определенной мере опирается и на этот подход, особенно при описании истории архитектуры как истории языка стилей (Баткин Л.М., Вельфлин Г. и др. [33, 79, 80]). Однако, ясно, что непосредственная ссылка на репрезентативную группу употребляемых языковых средств, по сути, представляет «метод экспертной оценки», поскольку апеллирует только к групповому опыту носителей языка. А это означает, что такого рода эмпирико–языковой подход не столь уж и объективен. Он так же предполагает некоторую теоретическую структуру в виде логики используемого языка, которую усваивает каждый человек неосознанно, а так же и философскую интерпретацию ее на основе еще более общего подхода – той или иной онтологии (Хайдеггер М. [518-519]).

Онтологический подход ориентирует в историческом познании на такие интеллектуальные конструкции как «методологии», «научные картины мира», «типы мышления» или «стили мышления» (Новик И.Б., Поппер К. и др.).

Историческая архитектурная наука базируется и на этом подходе. Особенно он эффективен при изучении исторического содержания архитектуры на ограниченном временном отрезке и в ограниченных регионах (Волчок Ю.П., Кириченко Е.И., Рябушин А.В., Саваренская Т.Ф., Славина Т.А., Хайт В.Л., Швидковский Д.О. и др. [98, 217-219, 438-439, 453, 520, 541]).

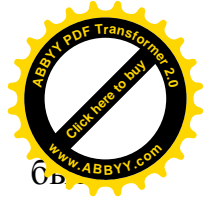
Этот подход наиболее близок к искомой истине – логике динамики исторического знания. Однако, используемый при этом метод поиска той или иной базовой интеллектуальной конструкции пока далек от необходимой логической чистоты. Пока что он – ближе к «порочному кругу»: он представляет, чаще всего, «методологическую экспликацию» теоретической схемы из тех же фактов истории (философских, общенаучных, специально–научных, политических, социокультурных и т.д.), какие затем объясняются этой же самой, с них снятой, теоретической конструкцией. А это означает, по меньшей мере,



ориентацию лишь на случай или удачу в поиске исторических фактов или тех или иных предпосылочных базовых теоретических знаний, а не на выявление действительной логики изучаемого исторического содержания. Так, например, онтология онтогенеза человека (детство, юность, взрослые годы, старость), положенная в основу объяснения филогенеза человечества, общества (Толстой Л.Н.), предстает несколько натянутой. Подобный подход в архитектуре, когда онтология онтогенеза профессионала (от элементарных «умений» через «мастерство» и «осмысление» к «творчеству»), положенная в основу объяснения логики эволюции архитектурной профессии, проясняет много позиций в понимании динамики профессиональных средств и происхождения ряда фактов истории, хотя вместе с этим, и порождает множество безответных вопросов (Глазычев В.Л. и др. [116-124]).

В последние годы, особенно в условиях все возрастающей цивилизационной динамики и становления постклассической науки, предстает обнадеживающей синергетическая картина мира и строящиеся на ее основе теории истории и архитектурной истории в том числе (Буданов В.Г., Добрицына И.А., Паперный В., Пантин В.И., Фесенко Д.Е. и др. [65-68, 155, 391]). Однако, «основания», от которых такие теории отталкиваются, сами опосредованы, это: 1) принципы стилеобразования, периодически исчерпывающие свой креативный потенциал (история «стилей», «суперстилей», «глобальных стилей» – Хайт В.Л., Хан–Магомедов С.О. и др. [523, 524]); 2) психология восприятия, требующая, в силу агрессивности ряда визуальных характеристик среды, смены ее художественного строя (Филин В.А. и др. [502]); 3) историческая аналогия с социальными кризисами, требующими адекватных перемен во всем, в том числе и в архитектуре (Назаретян А.П., Панов А.Д. и др. [368, 389-390]).

В этой связи, в развитии обозначенных подходов и, главным образом, онтологического подхода, и предлагается авторская исследовательская деятельностно–продуктивная методология. Она базируется на такой



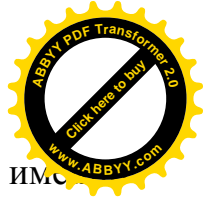
фундаментальной, беспредпосылочной, основе как непосредственное бытие человека, причем человека деятельностного, создаваемого своим трудом какие-либо социально значимые результаты (продукты).

3.1.2. Деятельностно–продуктивная методология развивающейся архитектуры.

Деятельностно–продуктивная концепция развивающейся архитектуры – это концепция закономерной смены, главным образом, типов ведущих отношений в обществе – парадигм.

Деятельностно–продуктивная онтология, избранная для построения модели развивающейся архитектуры, имеет естественную природу и потому представляет разновидность естественной онтологии саморазвития.

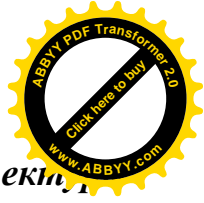
Ведь в свете деятельностно–продуктивного подхода, **в фундаменте человеческого бытия** нет иной онтологии и иного логического основания, кроме онтологии и логики, непрерывно осуществляющихся естественных для человека переходов его деятельности в производимые этой деятельностью результаты (продукты) – **деятельностно–продуктивной онтологии и деятельностно–продуктивной логики**. Хотя, материалисты (Ленин В.И., Маркс К., Плеханов Г.В., Энгельс Ф. и др. [305, 571]), с одной стороны, и идеалисты (Гегель Г., Кант И., Платон и др. [107, 201, 399]), с другой стороны, пытались и пытаются разорвать единство «деятельности» и «продуктов» этой деятельности, и представить их неразрывную взаимосвязь и взаимодействие как «двух сторон одной медали» в виде иерархических моделей, где всегда есть первичный и вторичный компоненты: или «деятельность» – первична, а «продукты» ее (в т.ч. и общественное сознание) – вторичны (это – точка зрения «материалистов»), или прямо наоборот – «продукты» деятельности (и в первую очередь сознание) – первичны, а порождающая их «деятельность» – вторична (это – точка зрения «идеалистов»).



В соответствии с деятельностно–продуктивной онтологией, имеющиеся определенные типы переходов деятельности в продукты этой деятельности вместе с используемыми при этом специфическими средствами деятельности, в их единстве и неразрывности, образуют ведущие в обществе способы производства и формы бытия. А это содержание – ведущие способы производства и формы общественного бытия – в свою очередь рефлексивируется и представляется, в конечном счете, как жизнедеятельность в соответствии с особыми всеобщими значимыми методологиями, а точнее – мета–методологиями или так называемыми «парадигмами». То есть в свете деятельностно–продуктивной онтологии, равнозначную ценность как ведущие предметы анализа имеют и непосредственное содержание переходов «деятельности» в «продукт» (при деятельностно–продуктивном анализе, подходе), и отражающие их парадигмы (при парадигмальном анализе, подходе). В этом, последнем, случае под парадигмами следует понимать совокупность бытийных, производственных, языковых, мировоззренческих, идеологических и теоретико–методологических предпосылок, резюмирующих и предопределяющих и доминантные способы производства и потребления в профессии и в обществе в целом, и культурные типы социального и профессионального бытия, и типы ментальности, и сущностный характер ведущей профессиональной проблематики в какие–либо определенные исторические периоды.

Существенный вклад в разработку парадигмального подхода сделал К.Юнг, исследовавший «коллективное бессознательное» и представлявший его по сути парадигмальным содержанием, хотя и не употреблявшим еще этого термина. Затем Т.Кун терминологически зафиксировал такой подход как парадигмальный, представив развитие науки как смену парадигм (от греч. – «образцов») научного стиля мышления в научных сообществах.

Тем не менее, роль парадигм, особенно в отдельных профессиональных сферах и в архитектуре в том числе, пока еще исследована далеко недостаточно.

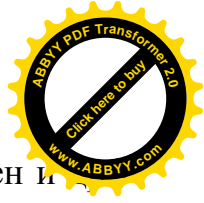


Деятельностно–продуктивная концепция развивающейся архитектуры

может быть представлена как **концепция закономерной смены, с одной стороны, типов переходных процессов (и в сфере бытия, и в сфере производства), а с другой стороны, парадигм или типов ведущих отношений (картин мира, мировоззрений) как в обществе в целом, так и в различных профессиональных сферах.**

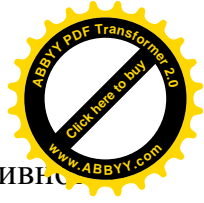
Но, в противоположность идеи Т.Куна о релятивистской природе парадигм, в работе **происхождение парадигм** представляется **деятельностно–продуктивно**. Исходя из этого, следует, что типов переходных процессов и репрезентирующих их отношений в истории цивилизации имеется не произвольное, а строго ограниченное количество, а именно – три. **Эти три типа деятельностно–продуктивных отношений в истории сменяют друг друга по циклической закономерности: в последовательном порядке активизируются и формируют доминантные отношения три базовых компонента переходных процессов, а именно – «продуктные структуры», «деятельностные структуры» и структуры собственно самого «процесса перехода» деятельности в продукты.** Такая периодическая активизация деятельностно–продуктивных структур, составляющих содержание переходных процессов, взаимообусловлена в общем виде историческими процессами становления человеческой цивилизации, и в частности – процессами становления **средств производства и, в конечном счете, трех основных способов производства – ремесленного производства, машинного производства и персонифицированного высокотехнологического постиндустриального производства, – с которыми взаимосвязаны строго определенные типы бытия: «объектная культура», «процессуальная культура» и «личностная культура».**

Объектная культура («продуктная культура») становится следствием реализации заглавной потребности общества и человека в средствах выживания и, особенно в потребительских свойствах первой необходимости (питания,



защитных средств от непогоды или нападений животных, соседних племен и
– в «**продуктах**», а значит и переоценки ими роли и назначения продуктивной («продуктной») составляющей бытия, и в первую очередь физических качеств потребляемых или создаваемых «продуктов» (или «объектов» – продуктов какой-либо деятельности, отстранившихся от этой их породившей деятельности). А такое отношение обуславливает видение и **социального пространства, и мира** в целом через «призму» образующих их **объектов** (или искусственно созданных, или естественно существующих, то есть созданных действием природных сил), и в первую очередь – через «призму» утилитарных, а это значит – **технических (материально–конструктивных) характеристик их устройства (строения, структуры)**. Отсюда и происходят специфические доминантные для этого периода явления: **продуктная или объектная культура и парадигма структуры** (строения, устройства), выражающие себя в главной когнитивной и мировоззренческой проблематике – **структурной проблематике** (проблематике строения или устройства) предметов быта, среды существования, природы, мира в целом, в том числе и социального пространства, включая и архитектурную среду.

Процессуальная культура («деятельностная культура») становится следствием удовлетворения заглавной потребности общества и человека в **технологиях производства** различных потребительских качеств, а значит – и переоценки им роли и назначения деятельностной составляющей бытия и в первую очередь технологий создания (или потребления) социально значимых продуктов (объектных свойств, качеств). Такое отношение обуславливает, в конечном счете, видение и **социального пространства, и мира** в целом через «призму» производящих (порождающих) их свойства **технологических процессов** (физических, химических, биологических, технических и др.) и, таким образом, – как некоторых **деятельностных** (процессуальных, функционирующих) **образований**. Отсюда и происходят доминантные для этого периода явления: и **деятельностная, процессуальная культура, и парадигма функционирования**

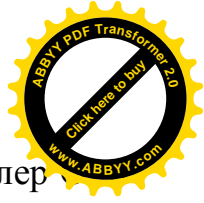


(**парадигма функции, технологии**), выражающие себя в главной когнитивной мировоззренческой проблематике – **деятельностной** (процессуальной, технологической) **проблематике** или проблематике функционирования (и производства, и природы, и мира вообще, и социального пространства в частности).

Личностная культура становится следствием удовлетворения заглавной потребности общества и человека в собственной суверенности личности, а значит – переоценке роли **процессов становления личности и ее саморазвития**, то есть непосредственно процессов перехода деятельности в продукты и тех изменений, которые при этом происходят в жизни и деятельности и прежде всего изменений в самой личности. А последние есть не что иное, как процессы развития, а точнее – процессы саморазвития. Такое отношение обуславливает не только видение и **социального пространства и мира** в целом через «призму» **процессов становления**, и в частности – **процессов саморазвития**. Но и что важно, такое отношение обуславливает понимание того факта, что процессы собственного развития человек обеспечивает себе сам, в частности – **посредством собственной творческой деятельности как саморазвивающаяся личность**. Отсюда и происходят складывающиеся в этот период как доминантные и **личностная культура** (видение в личности главной социальной ценности), и **парадигма саморазвития**, выражающая себя в главной когнитивной и мировоззренческой проблематике – **проблематике саморазвития** мира и всего сущего в мире, в частности – социального пространства, в том числе и человека, и архитектуры.

Деятельностно–продуктивная концепция развивающейся архитектуры строилась на основе анализа и обобщения социального и профессионального опыта, верифицировалась теоретически.

На цикличность истории указывали многие исследователи – от древних (Геродот, Макиавелли, Полибий Н., Сыма Янь и др.) и средневековых (Аль Бируни, Ибн Хальдун и др.) до ученых нового времени (Вико Дж., Вольтер,

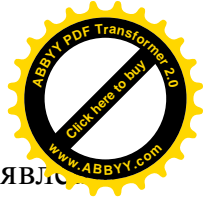


Гердер И.Г., Данилевский Н.Я., Маркс К., Руссо Ж.Ж., Г.Спенсер, Шпенглер (др.) и современности (Бродель Ф., Гумилев Л.Н., Кондратьев Н., Сорокин П., Тоинби А., Чижевский А., Шумпетер Й., Ясперс К. и др.) [135-136, 143].

Попытки обнаружения в историческом процессе именно строгих закономерностей, вплоть до математических (в основном, с целью математического моделирования истории и прогнозирования будущего – «математическая история») – то же не единичны (Малинецкий Г.Г., Моисеев Н.Н., Турчин П. и др. [300, 359, 487]).

На некоторую структурированность истории цивилизации теоретики истории всегда указывали, чаще всего на трехчастную структуру. Так, например, Тофлер А. [484, 660, 661] связывает смену этапов становления общества со сменой орудий производства: каменный век – каменные орудия производства; железный век – железные орудия производства и, в конечном счете, машинные, промышленные, производства и промышленная цивилизация; наступающий электронный век – электронные орудия производства.

В предлагаемой деятельностно–продуктивной методологии **саморазвитие социального пространства, архитектуры и ее субъектов описывается и предсказывается деятельностно–продуктивной логикой, которая по сути своей тоже – трехчастна: логикой последовательной циклической смены состояний социального пространства, в которых периодически доминируют такие базовые составляющие переходных процессов как «продуктивные» структуры, «деятельностные» структуры и структуры переходов деятельности в продукты (то есть структуры самих «переходных процессов»)**. В соответствии с этой логикой и разворачивается содержание материального и духовного творческого бытия и общества, и различных профессиональных сфер, и их представителей. Конечно, деятельностно–продуктивная логика саморазвития архитектуры не предлагает математической формулы для точных хронологических предсказаний всех возможных явлений в социальном



пространстве, но на качественном уровне позволяет предвидеть появление продолжительных парадигмальных периодов или эпох в культуре, в том числе и в архитектуре.

3.2. Модель развивающейся архитектуры.

Модель развивающейся архитектуры – это модель периодов циклической активизации различных деятельностно–продуктивных отношений (парадигм) со специфическими в них формами, содержанием и продуктами творческой архитектурной деятельности.

Взгляд на историю через призму трехпарадигмального цикла развития общества и различных его сфер, в том числе и архитектуры, позволил и по новому увидеть известные факты культуры и архитектуры, и вследствие этого, представить **модель развивающейся архитектуры в виде трех периодов циклической активизации различных деятельностно–продуктивных отношений (парадигм) со специфическими в них формами, содержанием и продуктами творческой архитектурной деятельности:**

1) период ремесленной цивилизации и продуктивных (продуктных, объектных) ценностей (продуктной, объектной культуры) – это период доминирования структурных отношений: **период парадигмы структуры** (строения, устройства);

2) период индустриальной цивилизации и деятельностных (процессуальных) ценностей (процессуальной культуры) – это период доминирования деятельностных, в частности технологических, «функциональных», отношений: **период парадигмы функции;**

3) период постиндустриальной цивилизации и динамических, деятельностно–продуктивных ценностей (субъектной, личностной культуры) – это период отношений саморазвития: **период парадигмы саморазвития.**



3.2.1. Парадигма структуры и структурный (тектонический) метод.

Парадигма структуры – видение мира как особым образом устроенного некоего физического, объектного, образования.

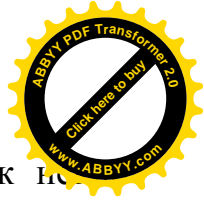
Первая форма структурного (тектонического) метода – комплексный метод проектно–строительной деятельности архитектора, не имевший теоретического выражения и потому неотделимый от опыта.

Вторая форма структурного (тектонического) метода – это все еще комплексный метод проектно–строительной деятельности архитектора, но уже теоретически выражаемый через quadriade категорий «прочность–польза–красота–бережливость».

Парадигма структуры и структурный (тектонический) метод – самые древние. Они начинают складываться как доминантные с самых первых шагов становления человеческой цивилизации, хотя наибольшую активность процесс их формирования приобретает со времен образования классового общества, первого разделения труда, возникновения различных профессиональных сфер (в том числе и архитектуры как профессии) и одного из первых способов общественного производства – ремесленного.

Ремесленный способ производства. Поскольку любое новое производство, становясь естественным путем, первоначально возникает как ремесленное (Рассел Б. [426-427]), то, в соответствии с этим положением, и в самом раннем периоде истории человеческой цивилизации основными средствами производства следует рассматривать, главным образом, **ручные орудия труда** (каменные, бронзовые или железные) и непосредственно сам **ручной ремесленный труд**. Они в тесной связи с соответствующим «продуктным» типом отношений и обуславливают основные параметры социального пространства и прежде всего такую его характеристику как «продуктная» или «объектная культура».

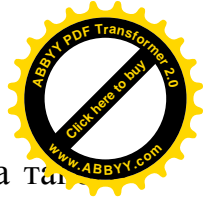
Объектная культура. Поскольку одной из основных **базовых потребностей человека** в этот период выступает **потребность в надежной физической защищенности социального пространства**, то соответственно этому, и **ведущими социальными ценностями** предстают, прежде всего, **материальные**



объекты. Но они воспринимаются не только утилитарно, то есть как некая реальность, обеспечивающие необходимую физическую, технически надежную, защищенность социального пространства. Они воспринимаются так же и мистически – как некие природные образования или как божественные (а не человеческие) творения. Например, в Древнем Египте при освещении построенных сооружений хвала возводилась богам, а не людям, их построившим. Поэтому, создаваемые там объекты ценились намного выше их творцов. О последних часто тут же забывали, как только они заканчивали создание объекта, а нередко и физически истребляли (дабы сохранить в тайне уникальную технологию создания технического или художественного решения). Даже еще в средневековье были распространены случаи уничтожения или искалечения архитекторов по окончании работ на возводимых ими объектах. Так, например, стал широко известен случай ослепления архитекторов Бармы и Постника (а по некоторым предположениям, это – одно и то же лицо), построивших храм Покрова на рву в Москве (храм Василия Блаженного) в 1555–1560гг. в ознаменование победы над Казанским ханством. По этой причине, архитектурные объекты в этот период, в большинстве своем – анонимны.

Парадигма структуры. Вследствие реализации ремесленного способа производства и продуктных, объектных отношений, и видение мира становится, в значительной мере, **объектно–физикалистским.** Мир предстает, главным образом, некоей физической реальностью, объектным образованием. Даже явно идеальные конструкции в этот период часто рассматриваются как особые «реальности», специфические «объекты» (например, «идеи» у Платона, Аристотеля, Демокрита [399, 13]).

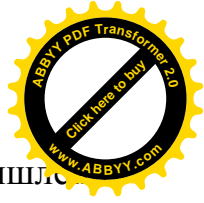
В связи с этим, в науке ведущей проблематикой становится структурная проблематика, то есть **проблематика устройства (строения)** изучаемых или создаваемых объектов. И даже общество стало представляться как, прежде всего неким образом устроенное (у Платона – это идеальное государство).



Соответственно, и в архитектуре актуальной становится проблема поиска та устройства (строения) создаваемых объектов, которое бы обеспечивало необходимую **техническую надежность** и, таким образом, нужную **физическую защищенность** социального пространства. Не случайно, что именно в этот период возникают все основные конструктивные схемы зданий и сооружений: «стенная», «сточно–балочная», «арочно–сводчатая», «купольная» и т.д.

Вследствие ведущих объектных отношений и решения в первую очередь структурных проблем, и в общей науке, и в архитектуре занял центральное место структурный подход, структурная парадигма – **видение мира как особым образом устроенного некоего физического, объектного, образования**. Характерно, что в основном для решения этой структурной проблематики возникают и соответствующие научные области знания со своими предметами и средствами: «физика» возникает в XI–IX вв. до н.э. как наука о строении вещества; «биология» – как наука об устройстве всего живого; «техника» – как область знания о строении всего искусственного. Искусство в этот период тоже отражает ту же проблематику – проблематику устройства мира, общества, человека, и даже виды и средства искусств здесь актуализируются в основном те, которые наиболее эффективны для наглядной демонстрации устройства/строения различных изучаемых или создаваемых явлений/объектов, например, живопись, скульптура, театр.

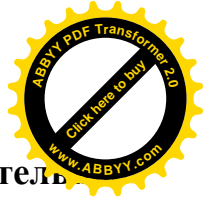
А через призму **устройства (строения)** и мир, и общество, и человек, и архитектура, и любой объект предстают, преимущественно, со стороны своей статики, то есть со стороны свойств, малоизменяемых во времени. Поэтому, во всех профессиональных сферах в этот период **доминируют статические представления и статические решения**: и в технике, и в искусстве, и в архитектуре (Гайденко И.П. [103]). В науке и в философии, возникают, главным образом, **модели статического объектного мира**, или так называемые **субстанциональные и субстратные учения о строении целостного мира**. На



целостность и синкретизм как на одну из основных категорий и форм мышления этого исторического периода одним из первых указал Гераклит: «... Не мне, но логосу внимая, мудро признать, что все – едино». К таким учениям об устройстве статического, мало изменяемого, целостного мира относятся: «атомизм» («все из атомов» – Левкипп, Демокрит); «математизм» («все есть число» – Пифагор, пифагорейцы); «континуализм» («все во взаимосвязи, все непрерывно» – Аристотель, перипатетики); «диалектика» («все в противоречии» – Гераклит, Платон).

Однако, среди всего многообразия представлений о строении мира, безусловным лидером по пространственным и временным ареалам распространения было все же атомистическое учение. Объяснить это можно разными причинами, в том числе и методологическими: именно атомизм наиболее ярко выразил структурную парадигму. Так, например, характеризуя состояние физики этого периода, Фейнман Р. составил такой ее образный портрет: «Если бы в результате какой-то мировой катастрофы все накопленные научные знания оказались бы уничтоженными, и к грядущим поколениям живых существ перешла бы только одна фраза, то, какое утверждение, составленное из наименьшего количества слов, принесло бы наибольшую информацию? Я считаю, что это – атомарная гипотеза...» [501, с. 23]. **Атомистическое** (или иначе говоря – **компонентное**) **видение** было наиболее популярным и массовым. Оно оказало наибольшее влияние на все сферы деятельности, в том числе и на архитектуру, в частности на становление в ней структурного (а по сути – тектонического) метода.

Структурный (тектонический) метод в архитектуре. Архитектура в этот ранний период истории человечества, в период продуктивной, объектной культуры и структурной парадигмы, **впервые становится профессиональной областью** (то есть относительно самостоятельной сферой с собственными кадрами, средствами производства) и выступает в форме нераздельной, синкретической, **проектно-строительной деятельности**.

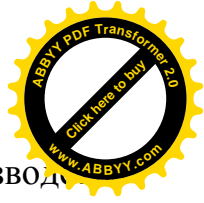


Здесь архитектор ответственен за все проектно–строительное производство в целом. Он в едином непрерывном процессе и проектирует, и строит, нередко, меняя по ходу строительства первоначальный проектный замысел (Афанасьев К.Н., Николаев И.С. [21, 373]). Греческий историк Геродот, например, еще даже не различает собственно строителей и проектировщиков, называя всех участников строительства и тоннеля для водоснабжения на острове Самос, и мостов для Дария через Босфор, и мостов для Ксеркса через Геллеспонт одним и тем же словом – «архитекторы».

В становлении структурного (тектонического) метода архитектора и синкретической проектно–строительной его деятельности можно выделить два этапа: 1–й – ранний («архаический») и 2–й – основной («классический»).

Первая форма структурного (тектонического) метода в архитектуре – это комплексный метод проектно–строительной деятельности архитектора, который первоначально не имел теоретического выражения и был неотделим от опыта, транслируясь вместе с ним и посредством его. А вследствие такой узко корпоративной закрытости метода, и возник ареал таинственности вокруг и метода, и его главного носителя – архитектора. Метод тонул в мифологических представлениях, в правилах, «освященных богом», тщательно оберегаемых архитекторами от огласки и любой фиксации (письменной, графической), сопровождался наборами местных ритуальных обрядов, цеховых правил и канонов возведения архитектурных объектов. Вследствие этого, архитектурное производство и выглядело, нередко, неким таинством, создающим из беспорядочно разбросанных природных материалов роскошь и гармонию божественного порядка (дворцы, храмы, пирамиды, башни и т.д.).

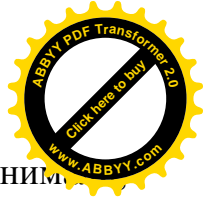
Тем не менее, первую форму структурного (тектонического) метода, в определенной мере, можно все же представить путем указания на содержание двух ранее указанных базовых структур процесса архитектурного творчества: «социального творчества» и «личностного творчества».



Социальное творчество архитектора в период ремесленного производства

– это творчество непосредственно в реальной среде, в условиях реальных социальных отношений. В ранний период становления структурного (тектонического) метода его содержание составляет **строительная деятельность**, и в частности, непосредственное **руководство процессом строительства какого-либо объекта на строительной площадке, чаще всего руководство строительным процессом реализации своего проекта в натуре.**

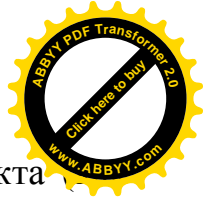
Здесь общество, выступая заказчиком архитектурных объектов, ожидает от архитектора только одного **результата** – создания **реального материального объекта, способного обеспечить, прежде всего, необходимую физическую защищенность (человеку, коллективу, обществу: от различных неблагоприятных воздействий в виде ветра, дождя, мороза, жары, нападений животных или соседних племен, государств).** Именно сам **факт физического возникновения** (создания, построения) того или иного конкретного материального объекта как некоей до сих пор еще не существовавшей физической реальности, причем **технически надежной реальности**, уже обеспечивал архитектору особый, весьма высокий, статус и почет в обществе. Архитектора в древнем мире почитали как творца особого рода, одного из заместителей бога на земле, равного царю или фараону или, по крайней мере, например в Древнем Египте, «первого после царя», «единственного семера» (Матье М.Э. [311]). Только двум персонам в Древнем Египте и Месопотамии сочинялись гимны, с той лишь разницей, что царю за победы в военных походах (начинались словами «он покорил», «он подчинил», «он разрушил»), а архитектору за его постройки (начинались словами «он воздвиг», «он соорудил», «он построил»). – Дмитриева Н.А. [154,с. 29]. Зодчий Сенмут времени царицы Хатшепсут (начало XV века до н.э.), например, пишет собственноручно о своем высоком социальном статусе в государстве: «Я был величайшим из великих во всей стране. Я был тот, на чьи решения полагался его господин, чьим советом удовлетворялась госпожа Обеих



Земель, и сердце супруги бога было полно. Я был вельможа, которому вниманье
ибо я передавал слово царя свите. Я был тот, чьи шаги знали во дворце, истинный
советник правителя, входящий в любви и выходящий в милости радующий сердце
владыки ежедневно. Я был полезен царю, верен богу и беспорочен перед народом.
Я был тот, кому был поручен разлив, чтобы я мог руководить Нилом; тот, кому
были доверены дела Обеих Земель. Все, что приносили Юг и Север, было под
моей печатью, труд всех стран был в моем ведении. Я имел доступ ко всем
писаниям пророков, и не было ничего от начала времени, чего бы я не знал»
(Матфе М.Э. [311]).

Личностное творчество архитектора в период ремесленного
производства – это деятельность архитектора по созданию концепции будущего
решения – **концептуальное моделирование**. Здесь она осуществляется в форме
проектной деятельности, в частности в форме **конструктивного
моделирования (конструирования)**. Ведь главная проблема этого периода –
проблема технической надежности – требовала, прежде всего, **технического
отношения** к объекту (первостепенного внимания к прочностным
характеристикам используемых материалов и к принимаемым конструктивным
схемам), то есть – конструирования. Из истории профессии известно, например,
что только решение подобной технической задачи, в частности создание
долговечных объектов или путем применения прочного камня или связующего
раствора, или путем создания особого конструктивного решения упоминалось в
эпитафиях на могилах архитекторов как их особая заслуга, например, в Древнем
Египте. – Рикен Г. [645].

Конечно, в условиях объектной культуры с ее малой мощностью
ремесленного производства и недостаточной развитостью теоретико–
экспериментальной науки, **воспроизводились** с той или иной модификацией
лишь **апробированные решения**. Вследствие этого, конструирование здесь
носило специфический модификационный характер. Архитектор конструировал



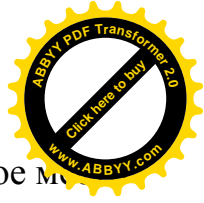
новый объект **по образу и подобию** уже реально существующего объекта (образца), с некоторой, как правило, незначительной (модифицированной) его корректировкой в связи с необходимостью привязки к местным условиям, или к собственным художественным вкусовым предпочтениям. Такой метод архитектора в общем виде можно было бы определить как **метод технического моделирования или метод конструирования по образцам** (чаще всего, в виде образцов использовались уже готовые объекты): **метод модификационного конструктивного моделирования, метод модификационного конструирования объектов, метод инвариантного конструирования архитектурных объектов.**

Вторая форма структурного (тектонического) метода – это все еще комплексный метод проектно–строительной деятельности архитектора, но уже теоретически выраженный.

Одно из первых теоретических описаний такого метода архитектора донес до нас трактат П.Витрувия, где суть метода раскрывается **через quadriadu категорий «прочность–польза–красота–бережливость»**, отражающих всю совокупность проектно–строительных требований к создаваемому архитектурному объекту.

Правда, категория «бережливость» в трактате наименее выявлена, очевидно, из–за общей ориентации архитектурной деятельности на удовлетворение запросов элиты общества, для которой экономический фактор не являлся существенным. Это обстоятельство, в немалой мере, стало причиной и в дальнейшем, нередко необоснованного умаления категории «бережливость» как категории метода архитектора, вследствие чего метод стал представляться, главным образом, триадой – «прочность–польза–красота».

Но главное, quadriadou Витрувия недвусмысленно зафиксировалось **доминирование технического начала в методе архитектора (технический подход)**, что выражено было тем естественным способом, который нередко

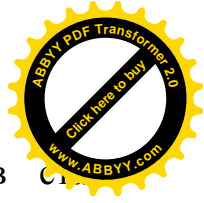


используют и современные исследователи, а именно – постановкой на первое место в предложенной формуле той составляющей метода, которая представляется главной, в частности – категории «прочность». Это доминирование технического начала в методе архитектора и просматривается в содержании социального и личностного творчества архитектора.

Социальное творчество архитектора в поздний период ремесленного производства – это все та же строительная деятельность на строительной площадке, в частности руководство процессом возведения объекта в соответствии с собственным проектом. Однако общество здесь ожидает от архитектора уже иного результата: не как прежде – только лишь факта создания какого-либо реального материального объекта, способного обеспечивать необходимую физическую защищенность, а в дополнении к этому – еще и определенную эстетику, наглядно убеждающую в способности объекта обеспечивать необходимую физическую защищенность человеку, и таким образом, несущую образы надежности и защищенности, а, в конечном счете – **образы социальных идеалов.**

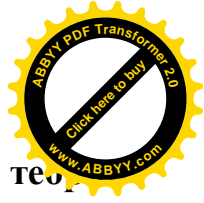
В этом смысле, эстетические качества архитектурного объекта здесь, может быть впервые, приобретают ту важнейшую социальную функцию, которая впоследствии станет одной из ведущих функций в архитектуре. А архитектор, как основной создатель эстетических качеств объекта, может быть, тоже впервые предстает как **творец-художник** в области архитектуры. Может быть, поэтому здесь на архитектуру общество начинает смотреть как на искусство особого рода – **искусство созидать** (искусство создавать, строить), что древние греки и выразили понятиями «архитектура» (искусство строить) и «архитектор» (главный специалист в области строительного искусства).

Конечно, к свойствам архитектуры, которые воспринимаются как эстетические, стали относить, прежде всего, **образы прочных, устойчивых, надежных** для целей психо-физической защиты **материально-конструктивных**



решений. И не случайно такие качества архитектурных объектов определять понятием «**тектоника**» (греческое «tektonike» – художественно выраженная внутренняя напряженная работа материала и конструкций). Поэтому, именно тектоника в это время становится **ведущей категорией** в архитектуре. А со временем, под влиянием широко распространенного учения Пифагора о числах, тектоника стала связываться именно с числами: лишь определенные размеры конструктивных элементов и определенные интервалы в их расположении создают необходимый тектонический строй объектам. Вскоре такой подход привел к возникновению **первых тектонических теорий в архитектуре**: с одной стороны, они были **конструктивными теориями** (выражающимися в виде **конструктивных схем**), а с другой стороны, они были пространственно–эстетическими теориями, выражающимися в виде пропорционально–модульных построений (**теорий пропорций или теорий пропорционирования, в том числе и теорий ордеров**).

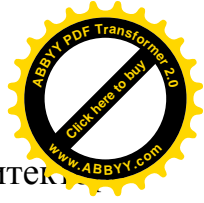
Личностное творчество архитектора в поздний период ремесленного производства представляет **концептуальное моделирование (проектную деятельность по созданию концепций объектов)**, осуществляющуюся в форме **конструктивного моделирования (или конструирования)**. Однако, здесь конструирование – уже иное. Это – не сугубо техническое конструирование как было прежде, а конструирование в форме своеобразного **эстетизированного, художественного, конструирования**. Для этого, архитектор целенаправленно использует и специфические **проектные «теории» (или «концепции»)**. Это, с одной стороны, используемые им и прежде **образцовые конструктивные решения**, которые теперь могут быть выражены теоретически **в виде конструктивных схем** (стоечно–балочная, стеновая, арочно–сводчатая и т.д.), а с другой стороны, это – и вновь привходящие в творческий процесс **теории пространственных соразмерностей** и, прежде всего, – **теории пропорционирования или теории пропорций** (простые пропорции, сложные



пропорции, пропорции золотого сечения и др.), в том числе и теория **модулирования или теории модулей** (простой модуль, сложный модуль, ордер и др.), **ордерные теории**.

Здесь архитектор, хотя и конструирует новый объект все еще по образцам, но все чаще образцы – конкретные объекты – он рассматривает уже не столько как технические решения, сколько со стороны их более сложного строения – как эстетико–технические решения, как особые **пропорционально–конструктивные** пространственные создания: какие пропорциональные отношения и как именно они фиксируют пространственную взаимосвязь несущих и ограждающих конструктивных элементов объектов. Для этого архитектор использует, во–первых, апробированные конструктивные схемы, а во–вторых, – различные мерные системы (модули, пропорции, ордера) и необходимые для этого специальные инструменты (пропорциональные палочки Хесира, египетские и греческие треугольники, русские мерные линейки, античные модульные и ордерные схемы – дорический ордер, ионический ордер, коринфский ордер и др. – Пилявский В.И., Шевелев И.Ш. и др. [397, 543, 544]). Такой метод архитектора можно понимать как **метод эстетико–технического конструирования по образцам** или **метод модификационного эстетико–технического пропорционально–конструктивного моделирования концепций будущих архитектурных решений**. В роли образцов здесь выступали или уже существующие объекты, или модели их пропорционально–конструктивных решений (в виде материальных моделей или макетов, схем, рисунков, чертежей и др.), которые впоследствии чаще всего оформлялись в форме альбомов, увражей. В связи с этим, метод архитектора этого периода называют так же и «увражным методом», или «методом проектирования по увражам», или «**методом увражей**» (методом конструирования и пропорционирования по увражным образцам).

В дальнейшем, до тех пор, пока архитектор выступал главным строителем, а содержанием его работы было проектно–строительное производство (в Европе –



это вплоть до XV-XVII веков), структурный (тектонический) метод архитектора (чаще всего в форме метода образцов), реализующий структурную парадигму (парадигму строения, устройства мира), содержательно существенно не менялся и оставался ведущим (Альберти Л.Б., Виньола Д.Б., Палладио А. и др. [7, 92, 388]), вплоть до времени выхода на первое место среди общекультурных ценностей новой ведущей парадигмы – парадигмы «функции», и ее метода – «функционального».

3.2.2. Парадигма функции и функциональный метод.

Парадигма функции – видение мира как процесса, как некоего функционирующего механизма.

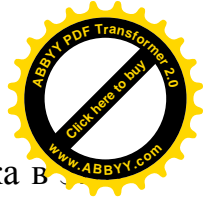
Функциональный метод – это оптимизация всех составляющих создаваемых решений, и прежде всего, создание оптимальных пространств для осуществляющихся в них различных процессов.

Функция и форма здесь выступают основными категориями и практическими средствами концептуального моделирования.

Парадигма функции и функциональный метод начинают складываться с периода промышленной революции, возникновения капиталистических отношений и промышленного способа общественного производства (в Европе – с XV-XVII вв.)

Промышленный способ производства – это, прежде всего, машинные технологии и машинный труд, где человек выступает лишь одним из элементов этого процесса, чаще всего в роли функционера – исполнителя, выполняющего извне предзаданные обязанности по обслуживанию каких-либо процессов.

Этот способ производства во взаимосвязи с соответствующим деятельностным типом отношений predetermined и качественно иное социальное пространство.

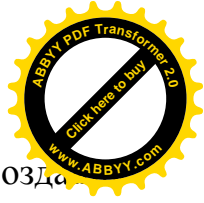


Процессуальная культура. Одной из ведущих **потребностей** человека в период, в свете многообещающих возможностей машинного производства, становится **материальное благосостояние**, а, следовательно, **экономическая эффективность от машинных технологий**.

Соответственно, ведущими социальными **ценностями** становятся **различные технологии** как некие процессы, которые или реальными результатами, или перспективными претендуют на удовлетворение исходной базовой потребности человека в материальном благополучии.

Видение мира как некоего механизма (по аналогии с машинным технологизированным производством и с его главным элементом – машинами), порождает соответствующее **процессуальное, механицистское, мировоззрение**. Мир, исходя из этого, предстал неким процессуальным образованием, своеобразным механизмом, взаимодействие частей которого осуществляется по неким законам, главные из которых – это законы механики (Ньютон И. [380]). И общество так же стало представляться механицистски, процессуально, и главным образом, через процессы **экономического взаимодействия** его составляющих элементов. В связи с этим, возникают и соответствующие социально–экономические учения, исходящие, прежде всего, из экономического взаимодействия членов общества, как главного механизма существования этого общества и представленные средствами экономической политологии, политической экономики, экономической культуры и др. – Кампанелла Т., Маркс К., Мор Т., Руссо Ж.Ж. и др.

Исходя из этого, **в науке на первое место выходит функциональная проблематика**, а это значит **проблематика эффективности, в частности – проблематика оптимизации, оптимума**: проблематика такого взаимодействия составляющих каких-либо процессов, при котором эти процессы дают максимальную эффективность (временную, пространственную, материальную, технологическую, экономическую, эстетическую и др.) при минимальных на то

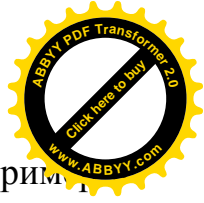


затратах. Именно на этом пути возникают представления о возможности создания вечно работающего без каких-либо энергетических затрат двигателя (perpetuum-mobile) или представления о некоем естественном законе «mini-max», в соответствии с которым можно получать максимум эффективности при минимальных затратах (Росс-Эшби У., Иванов К.А. и др. [182]).

Так возникает и доминирует **парадигма функции, функциональная парадигма – видение мира как процесса, как некоего функционирующего механизма.**

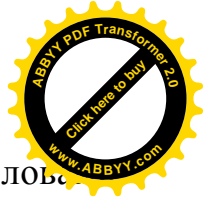
Парадигма функции. Одним из ведущих направлений и средств пространственного решения **функциональной проблематики** становится **формализация**, возникшая из представлений о влиянии на эффективность того или иного процесса оптимальной формы его (или формы выражения какого-либо технологического процесса, или формы того пространства, в котором этот процесс разворачивается). А поскольку формализация предполагает поиск той единственной оптимальной формы процесса (содержания), при которой достигается максимальная его эффективность, то она и предопределила, в конечном счете, выход до сих пор рядовых понятий «форма» и «содержание» в разряд ведущих философских категорий. А в математике формализация обусловила даже возникновение целой серии соответствующих теорий (множеств, формализмов – Клайн М. и др. [226]), а с другой стороны, непосредственно – функционального анализа (Лаврик Г.И., Люстерник Л.А., Соболев В.И. и др. [297]), без которых сегодня уже немыслима современная наука.

Оптимизация производственных процессов, как одна из основных практических задач, обусловила появление **рационального отношения** к действительности как главного направления в деятельности и познании, что выразилось и в появлении такой ведущей философской категории как – «**рациональное**», и в появлении ведущей философской доктрины – «**рационализм**».



Вследствие этого, и **системотворчество** здесь достигает апогея, например, спекулятивной философии (Декарт Р., Спиноза Б., Лейбниц Г., Гегель Г. и др. [146, 273, 107]). В этот период, независимо от идеологических направлений, строятся, в основном, **процессуальные (субъект–объектные) доктрины**, концепции, модели (функционирующего мира, общества, человека). Так, например, материализм пытается все объяснить через взаимодействие физических сил. «Везде и всюду его приверженцы, – характеризуя материализм, пишет Киссель М.А., – ищут действие физических сил и только их одних и в полном соответствии с этим своим принципом все, что не сводится к физическому взаимодействию, объявляют субъективной кажимостью» [222, с. 118]. Локк Дж. предлагает даже категории для отражения физического взаимодействия, он пишет: «Твердость и протяженность, и их ограничение – фигура – вместе с движением и покоем ... подлинны модификации материи, и таковы возбуждающие причины всех наших разнообразных ощущений от тел» [588, с. 118]. Другие **объяснительные концепции** исходят из иных форм и видов **взаимодействия**, но именно взаимодействия (технологического, экономического, перцептивного, психофизиологического и др.): операционализм – Бриджмен П.; экономизм – Шулятиков В.М.; сенсуализм – Гольбах П.А., Локк Дж.; антропоморфизм – Фейербах Л.; рационализм – Декарт Р.; позитивизм и неопозитивизм – Витгенштейн Л., Лакатос И., Милль Дж.С., Тулмин С.Э. и др.; иррационализм – Гартман Э., Кьеркегор С., Ницше Ф. и др.; инструментализм – Дьюи Дж., Миль Дж. и др.

Изучение различных взаимодействий в мире, обществе, и непосредственное участие в них, обусловили трансформацию и менталитета человека. **Мышление** **изменяется от объектно–структурного, целостного, синкретического** (каковым оно было в предыдущий парадигмальный период) **к дискретному, аналитическому**. Таковым его обуславливает, во–первых, одна из ведущих проблем науки промышленной эпохи – **проблема механизма**

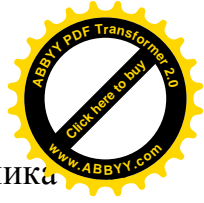


функционирования мира, которую представил А.Пуанкаре такими словами: «Нам нужно задать себе вопрос не о том, едина ли природа, но вопрос: каким образом она является единой?». А во-вторых, **анализм мышления** обуславливает и избранное для решения обозначенной проблемы ведущее средство – **диалектический метод**, требующий любое целостное явление представлять и познавать как образованное противоположными сторонами своими. «Объяснить и понять означает ... – замечает Гегель, – показать, что нечто опосредовано неким другим» [107, с. 186]. Такую форму мышления образно характеризует фраза К.Маркса: «... объяснение, в котором нет указания на differentia spezifica, не есть объяснение» [305, т. 1, с. 229].

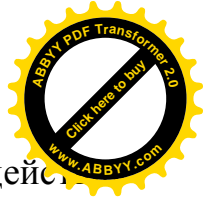
Именно такой **диалектический менталитет** и смог эксплицировать **субъект–объектную методологию** как ведущую в этот период, как одну из первых **методологий противопоставления**. Ведь объект–субъектное отношение представляет, по сути, первое проявление **теоретического мышления** человека, исходящее из противопоставления человека и природы как одной из возможных форм взаимодействия. Даже **творчество** такое мышление пытается понять и представить как **форму взаимодействия субъектов и объектов** (Столович Л.Н. [468]).

Закономерно и возникновение ряда новых научных направлений, главным предметом которых выступает движение, взаимодействие. Следствием такой ориентации науки, в частности следствием активизации ее усилий на пути понимания активно взаимодействующих сил и использования их возможностей, стало оформление как фундаментальных научных сфер таких как химия (наука о процессах взаимодействия в веществах), эргономика (наука об оптимальных режимах взаимодействия функционирующих систем), экология (наука о рациональном взаимоотношении человека с природой) и др.

И даже в сложившихся уже научных областях на роль ведущих начинают претендовать тоже средства, которые наиболее наглядно позволяют представлять



различные взаимодействия. В физике резко активизируется механика специфическим механицистским аналитическим подходом, претендующим на универсальность и особую методологию познания природы – «естествознание». Физическая теория, имеющая количественное выражение взаимодействующих сил (чаще всего «активных» и «реактивных»), становится идеалом любых теорий (Степин В.С.). Возникает вера во всемогущество механической картины мира («демон Лапласа») [265]. В свете этого, наблюдается физикализация различных наук, в том числе и биологических, и социальных. Последние, в связи с этим, обратили свое внимание, в основном, на материализм, который в этот период и получает особенно массовое распространение в мире. В биологии изучение взаимодействующих сил приводит к пониманию особой формы борьбы в живой природе – «естественному отбору» (Дарвин Ч. [144]), и к возникновению такого научного направления как «функциональная морфология». Основной задачей этого направления стала задача доказательства наличия связей и выявления закономерностей между строением живого и его функциями (Абрикосов А.И., Лесгафт П.Ф., Пирогов Н.И., Северцов А.Н., Сетров М.И., Шевкуненко В.И., и др.) [447, 449]. В рамках биологии складывается психология: первоначально с ассоциативными представлениями о взаимодействии внутренних сил человека и соответствующими корпускулярными теориями души (Локк Дж., Юм Д. и др.). В соответствии с этими теориями, психика, состоящая из «впечатлений», образует по законам комбинаторики ассоциаций все сложные душевные состояния человека. Здесь складывается представление и об интуиции (чувственной интуиции – Кроче Б. и др. [613]; интеллектуальной интуиции – Гуссерль Э., Декарт Р. [139]. Со своим известным принципом «Cogito», и др.; эмоциональной интуиции – Гильдебрант Д. и др.; интуиции откровения – Барт К. и др.) как о ведущем средстве проявления самодеятельности индивидов и о средстве опознания этой самодеятельности – «интроспекции» (инструменте самопознания – Вундт В.). Возникают бихевиоризм (учение о взаимодействии индивидов в

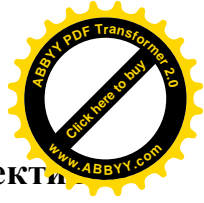


процессе поведения) и гештальтпсихология (учение о средствах взаимодействия индивидов и среды на уровне восприятия). В технике, в процессе раскрытия механизмов движения и взаимодействия, актуализируется кинематика, складывается кибернетика (Винер Н., Эшби У.Р. и др. [90, 573, 574]). В искусстве активизируются виды и средства выражения движения и взаимодействия – поэзия, драматургия, кинематограф, балет (Французова Н.П. [509]).

В общенаучной методологии **функциональная парадигма**, ориентирующаяся на описание явлений как **взаимодействующих**, как **оптимально функционирующих**, тоже со временем занимает ведущее положение, проявившаяся двумя основными подходами: **диалектикой** (описывающей все взаимодействия как единство и борьбу противоположностей) и системным подходом (описывающим все взаимодействия в явлениях, преимущественно, на основе принципа «дополнительности»). Системный подход возникает первоначально в виде так называемой «тектологии» А.А.Богданова [53], а затем уже окончательно оформляется как «системно–структурный», «структурно–функциональный», «системный» подход (Берталанфи Л. Ф., Блауберг И.В., Юдин Э.Г., Лефевр В.А., Месарович М., Садовский В.Н. и др. [49, 52, 278, 319, 441, 442]).

Функциональный метод в архитектуре. В архитектуре парадигма функции знаменует становление второй исторической профессиональной формы архитектурной деятельности как ведущей – «проектирования». Проектирование выделяется в самостоятельную сферу архитектурной занятости в связи с промышленной и научно–технической революциями XV–XVII веков, в связи с возникновением капиталистической формы общественных отношений и дальнейшей дифференциацией физического и умственного труда.

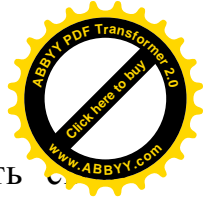
Главная цель в этом периоде – достижение максимальной **эффективности** технологий. Технологичность из сферы производства распространяется на культуру быта и на все профессиональные сферы, в том числе и на архитектуру,



где она предстает уже в виде **социального заказа**. Поиск **эффективных функционирующих процессов**, пространств, конструктивных систем и других составляющих **архитектурных решений** становится **ведущим направлением** в архитектуре. Но, реализовать это направление средствами прежнего комплексного проектно–строительного «структурного (тектонического) метода» («по образцам») стало невозможно. Для этого потребовались иные средства. В связи с этим, архитектурная деятельность из комплексной, проектно–строительной, формы трансформировалась в две относительно самостоятельные сферы – «проектирование» и «строительство». **Сферой деятельности архитектора стало, главным образом, проектирование** – по сути, идеально–предметная деятельность по поиску концепций оптимальных функциональных решений и по их разработке до уровня проектов (проектных моделей). «Объектом» деятельности архитектора выступают уже не непосредственно реальные объекты, а лишь опосредовано – в виде их моделей. Именно поэтому, **проектирование** в этот период и в науке приобретает статус **одного из главных предметов исследований** с различных точек зрения (социальной, психологической, организационной, технологической, эстетической и др. – Глазычев В.Л., Мангейм М.Л., Нечаев Н.Н., Сидоренко В.Ф., Хилл П. и др. [117, 123-124, 303, 372, 450, 527]).

Социальное творчество архитектора в период доминирования парадигмы функции представляет область разрабатывающего проектирования, в особенности пропорционально–конструктивной разработки концепций, и авторского контроля за процессом строительства объектов.

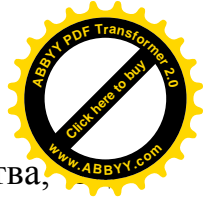
Уже на стадии пропорционально–конструктивной проектной разработки концепций, где архитектор начинает активно сотрудничать с другими специалистами в области создания архитектурной среды (конструкторами, экономистами, инженерами–сетевиками, технологами, социологами, психологами



и др.), он начинает, по существу, внедрять в социальную реальность концепцию, которую предварительно создал в процессе личного концептуального творчества.

Деятельность по пропорционированию и конструированию архитектурных объектов, которая в период доминирования структурной парадигмы составляла главный предмет и содержание процесса личного концептуального творчества, в это время постепенно отстраняется от архитектора на второй план вновь возникающими инженерными профессиями (конструкторы, технологи, экономисты, инженеры по оборудованию, экологи и др.) и образует, по преимуществу, сферу занятости этих профессионалов как представителей отрасли строительства. Теперь они рассчитывают и конструируют, главным образом, несущие и ограждающие элементы зданий и сооружений, а так же их инженерное оборудование и инженерные сети. Поэтому, при соприкосновении архитектурной концепции (на стадии ее пропорционально–конструктивной разработки) с инженерным методом, концепция во многом уже приобретает реальную социальную почву: как бы «ложится» на отработанные методики расчетов, конструирования, на апробированные строительные технологии и тем самым переходит из концептуальной области, области авторских идей, в область со–авторских реальных проектов.

На стадии строительства архитектор уже не руководит как прежде всем строительным процессом. Организационное и технологическое руководство строительством тоже переходит в руки инженерных профессий, особенно профессии «инженер–строитель». Архитектор принимает участие на этой стадии, скорее, как консультант по переводу авторской проектной модели в реальный материал. Это – так называемый авторский надзор, авторский контроль. А в этой роли влияние архитектора на реальный процесс изменения (уточнения, корректировки) собственного замысла резко уменьшается, а иногда и вовсе сводится к нулю.



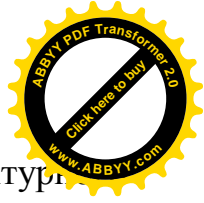
Личностное творчество архитектора. Пространством творчества, архитектор выявляет концепцию будущего решения, теперь становится **область функционально–композиционного моделирования.**

Для решения функциональной проблематики в архитектуре (проблематики эффективного функционирования объекта, обеспечивающего утилитарный комфорт) одним из основных средств становится **функциональный метод**, а по сути – **оптимизационный метод: метод поиска оптимально функционирующих архитектурных решений** (посредством применения эффективных строительных материалов, конструктивных схем, планировочных схем, градостроительных решений и т.д.).

Поиск оптимальных решений осуществляется преимущественно по двум направлениям: по **процессуальному** и по **пространственному**.

Поиск оптимального решения со стороны процессуального содержания ведется путем выявления оптимального набора относительно автономных функциональных элементов или зон (пространственных зон) и оптимального принципа их взаимодействия, то есть поиск оптимального решения ведется путем, который терминологически закрепился преимущественно как **«функциональное зонирование»**.

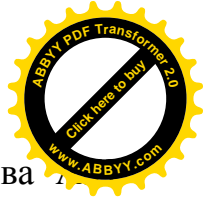
Поиск оптимального решения со стороны пространственного содержания ведется путем выявления соответствующего образа пространственного выражения конкретного функционального зонирования, то есть поиск оптимального решения ведется путем, который терминологически закрепился главным образом как поиск **«формы»**: компоновки, **«композиции»**, формы, образа, стиля. Такой процесс можно представить в виде формулы **«Функция–Форма»**. «Форма следует за функцией» – утверждал Салливен Л. [443]. Это и есть функциональный метод в его непосредственном выражении, реализующий в буквальном смысле функциональную парадигму. Соответственно, и **концептуальным результатом** этого процесса предстает найденный архитектором **принцип (или схема)**



оптимальной взаимосвязи «функции» и «формы» будущего архитектурного решения. Такой метод несет в себе черты явно научной, рационалистической, деятельности, где необходимого результата можно достичь только путем планомерного поэтапного движения к нему: сначала создается концептуальная модель пространства средствами «функционального моделирования» (средствами функционального зонирования), а потом на этой основе создается проектная модель пространства средствами «формального моделирования» (средствами формотворчества, чаще всего – средствами архитектурной композиции). То есть предварительно сформулированная функциональная цель, на основе тех или иных теоретических или эмпирических принципов в процессе формообразования обрывается конкретным проектным результатом – проектом архитектурного пространства (Бархин Б.Г., Гинзбург М.Я. и др. [32, 114]).

Другим основным направлением решения функциональной проблематики в архитектуре и, таким образом, реализации функциональной парадигмы, становится **формализация, метод поиска соответствующих функциональным процессам оптимальных форм их пространств, форм архитектурных объектов** (Леонидов И., Лисицкий Э., Мельников К.С., Солери П. и др.). Это тоже есть «функциональный метод», но как бы с его обратной стороны, с «изнанки», то есть в опосредованном формой виде, и таким образом характеризуемый нередко как «формальный метод».

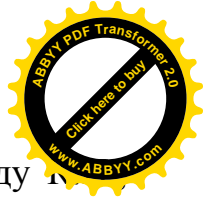
Форма, в связи с этим, приобретает статус одного из основных средств достижения и функционального комфорта (путем формальной гармонизации или гармонического оформления пространств процессов), и эстетической ценности архитектурных объектов (путем выявления образных характеристик форм их пространств). **Форма** самого объекта (или форма модели этого объекта) становится одной из основных характеристик ценности архитектурного решения. Форма архитектурных объектов, благодаря своим образно–рекламным возможностям, становится даже одним из индикаторов процветания



конкурирующих предпринимателей или фирм (Рябушин А.В., Шукурова Т. [560]). В свете этого, **форма становится и одной из основных категорий в архитектуре** (Виолле ле Дюк, Михайловский И.Б., Султанов Н., Чернихов Я.Г. и др. [93, 357, 469, 534]), а исследование формальных возможностей в их взаимосвязи с функцией, а также исследование условий творчества по созданию новых проектных формально–функциональных систем и построение формальных теорий объектов и формальных методов работы становится одним из ведущих направлений в архитектурной науке (Лежава И.Г., Майер М., Раппапорт А.Г., Стирлинг Д., Хадид З., Фостер Н., Чуми Б. и др. [270, 637, 656]).

Но поскольку, форма и ее конкретное выражение в виде образов, композиций, стилей – это традиционные средства и основные предметы художественной деятельности, то и **формальный метод в архитектуре**, вследствие этого, становится, по сути, методом **художественной деятельности**. А художественная деятельность по природе своей предполагает, в первую очередь, эстетическое осмысление действительности и ориентируется на создание актуальных образных, стилевых или композиционных характеристик объектов. В связи с этим, и в архитектуре «образ» (Татлин В., Чернихов Я. и др.), «стиль» (Гинзбург М.Я., Жолтовский И.В. и др.) и «композиция» (Кринский В.Ф., Степанов А.В. и др.) **становятся и предметами, и средствами, и результатами, и ведущими критериями творческих успехов архитекторов**. Вследствие этого, **формально–функциональный (формо–функциональный) метод** можно характеризовать и как «метод форм» (формальный метод), и как «метод образов», и как «метод стилей», и как «композиционный метод».

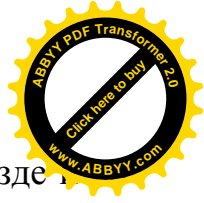
По своим возможностям формо–функциональный метод – намного более динамичное средство в работе архитектора, чем прежний структурный (тектонический) метод. Так в частности, формо–функциональный метод способствует более быстрому переходу от одного варианта решения к другому в процессе творческого поиска. А это ведет, в конечном счете, к получению более



разнообразных пространственных решений, чем прежде (творчество Леду и Гауди А., Ле Корбюзье, Мендельсона Э., Райта Ф.Л., Танге К. и др.) [473]. Поэтому, деятельность архитектора здесь становится, преимущественно, уже не столько модификационной, сколько **«вариантной»**, а сама архитектура в целом – более разно–образной и разно–стильной, а, в конечном счете – и более **динамичной**. Так, например, в течение одного столетия в Европе возникает столько различных стилистических направлений, сколько в прежние времена возникало только за тысячелетия: «эkleктика», «модерн», «конструктивизм», «модернизм», «неоклассицизм», «постмодернизм» и др.

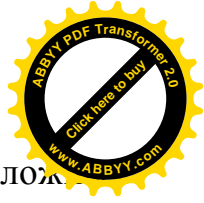
Однако, художественное творчество, в частности формо–функциональный метод (в любой своей модификации: метод форм, метод образов, метод стилей, композиционный метод) обладает не только очевидными, вышеуказанными, достоинствами, но так же и зримыми недостатками. В частности, он уже только в силу своей природы неизменно способствует активизации в проектировании крайней степени **индивидуализма**, вплоть до стремления создать непременно художественный шедевр, для которого достижения в ситуации предшествующих архитекторов были бы лишь фоном. Но вследствие такого рода индивидуализма, вновь возникающий «шедевр» изначально сориентирован не на дополнение и развитие единства и целостности преобразуемой ситуации, а, наоборот, – на их разрушение. Но известно, что даже и множество шедевров, собранных в одном месте, автоматически не образуют шедевр всей ситуации, а выглядят, чаще всего, «ярмаркой», «выставкой» или «кучей» (по образному выражению Вазари Дж. [76]). По этой причине, художественный подход в архитектурном творчестве и обусловил возникновение одной из современных и нерешаемых средствами этого же подхода проблемы – **проблемы пространственной целостности архитектурной среды**.

Конечно, такая активизация индивидуализма в архитектуре не случайна. Она находится в тесной связи со всей аналогичной культурой этого периода. Именно в



этот период становления капиталистических отношений, поощряющих везде, всем предприимчивость и коммерческий подход, уникальность товаров производства и их активную рекламу, а это значит поощряющих индивидуализм и в сферах духовного производства (в литературе, изобразительном искусстве, философии и т.д.) происходит соответственно «взрыв» внимания к «индивидуальному». В связи с этим, активизируется поиск новых средств и технологий индивидуального бытия повсюду (и в природе, и в жизни, и в практической и познавательной деятельности, в творчестве). Вследствие этого, «индивидуальное» возводится, порою, в особый критерий истинности и реальности познаваемого и создаваемого: «То, что индивидуально, то более реально и истинно, ибо оно вмещает в своих собственных пределах большую область Абсолютного и в большей мере обладает самостоятельностью ...» [602, с. 238] – Брэдли Ф.Г.

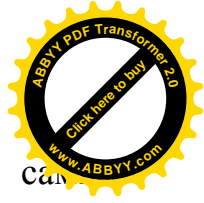
Модели в начале периода функциональной парадигмы по инерции еще создаются как некие технические образования: пропорционально–конструктивные. Однако, Галилей Г., вскоре заинтересовавшийся проблемой подобия моделей и действительности, подверг критике как раз именно технический аспект моделирования – возможность получения объективных знаний о прочностных свойствах конструктивных систем при изучении их пропорциональных моделей. «Я так же считал, – указывает Галилей Г., – сопротивление подобных фигур–моделей пропорциональными, пока некоторые наблюдения не показали мне, что прочность подобных тел не сохраняет то же отношение, которое существует между величиной тел, и что большие тела обладают меньшей способностью противодействия внешним силам» [104, с. 239-241]. Вследствие этого, пропорционально–конструктивные модели постепенно стали терять свою былую значимость ведущих средств архитектурной деятельности, а при решении технических вопросов стали заменяться расчетами. Только в XX веке в лабораториях строительных конструкций вновь вернулись к



модельным экспериментам при исследовании прочностных свойств сложных пространственно–конструктивных систем, не имеющих аналогов для их расчетов аналитическими методами. Но, вернулись к этим экспериментам теперь уже с применением весьма сложной компьютерной техники для фиксации местных напряжений в материале исследуемых конструктивных систем.

Однако, потеряв свою техническую ценность, **модели** со временем все чаще начинают создаваться **как художественные произведения**. Соответственно, и вся проблематика художественного творчества стала переноситься на архитектурные модели: проблемы формообразования, образности, стиля, композиции создаваемых объектов и другие.

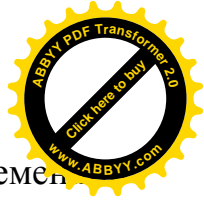
Исходя из понимания и созидания архитектурного объекта как художественного произведения, стали активизироваться и проблемы моделирования **условий восприятия** объекта. Ведь именно условия восприятия объекта, в значительной мере, и обеспечивают этому объекту выразительность. В развитие этой функции существенный вклад внес русский архитектор Баженов В.И., продемонстрировавший при проектировании Большого Дворца Московского Кремля в 1773 году самый эффективный для этих целей метод – метод натурального моделирования: «...Архитектор делает плас, на коем в большом виде дает и показывает шаблон, где каменщики под присмотром каменного мастера тешут, при том еще делается щит той самой величины, как может быть здание» [26]. В настоящее время эта функция моделей реализуется, главным образом, на мелкомасштабных моделях с применением микроперископов и современной видео–компьютерной техники, позволяющей двигаться в виртуальном пространстве будущей реальной ситуации и наглядно видеть всю ситуацию с различных точек зрения и с разными скоростями передвижения по ней. Это направление стало складываться и внедряться в проектную практику с середины 60–х годов XX века. Сегодня эффективно дополняют эту функцию моделей 3–



мерные принтеры, способные в реальном масштабе выполнить и тем самым продемонстрировать фрагменты будущих объектов.

Со временем, модели начинают все более принимать характер самодостаточных художественных ценностей и оцениваться как особые эстетические объекты – произведения искусства. Искусство моделирования, и в частности такие крайне необходимые для процесса моделирования виды деятельности как черчение и макетирование, становятся особой сферой творческой занятости, и соответственно, достаточно высокооплачиваемыми уже с Ренессанса. Так, например, стоимость модели храма Св. Петра в Риме, созданной Антонио Лабакко (1539–1546 гг.) по проекту Антонио да Сангалло, составила достаточно большую сумму – 5500–6000 дукатов. И сегодня еще работа макетчика порою оплачивается намного выше, чем работа архитектора.

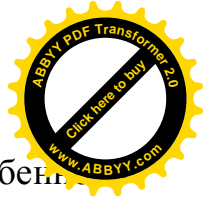
Моделирование как процесс с этого времени, со времени начала функциональной парадигмы, тоже приобретает более высокую ценность. Оно начинает рассматриваться как особая **социально значимая** деятельность. И в основном потому, что позволяет передавать в неискаженном (строительством) виде авторский художественный замысел. Ведь именно **художественный замысел** и художественное творчество архитектора в это время начинают **цениться особо высоко**, порою даже больше, чем сама реальная архитектура. Это связано с тем, что в этот период истории человек, а, следовательно, и его **духовный мир**, начинают впервые приобретать **особую ценность** как социальные явления. Так, Виктория Колонна, обращаясь к Микеланджело, говорит: «В Риме знающие Вас ценят больше, чем Ваши творения; те же, кто Вас не знает, ценят лишь малую часть того, что есть Вы, а именно творения Ваших рук». В наше время – это творчество архитекторов по смежным с реальной архитектурой направлениям: Чернихов Я. – художественные образы футуристической архитектуры; Белов М., Бродский А., Кузенбаев Т., Лежава И., Уткин И.,



Филиппов М., Харитонов М. и др. – «бумажные» образы современ концептуальной архитектуры и др.

Концептуальное моделирование в этот период все более становится **художественным** моделированием: в виде создания формально–образных, композиционных или стилистических моделей архитектурных объектов. Поэтому, оно здесь базируется, в основном, на **эмпирической рефлексии** – рефлексии **перцептуальных** свойств архитектуры (видимых, слышимых, осязаемых), и в первую очередь, **формально–образных**, стилистических, композиционных характеристик. Понятие «перцепция» именно в это время активно входит в арсенал и общенаучных, и архитектурных средств. Вследствие активизации художественной формы концептуального моделирования, личностное творчество архитектора становится **вариантным**, а значит – намного более продуктивным, поскольку позволяет порождать в архитектуре больше новых образов. Причем, образы эти по своей природе разнообразны: и биотехнического происхождения (Ионас В., Меймон П., Шефер Н. и др.), и социально–исторического (Вентури Р., Мур Ч. и др.), и технического – «Hi–Тес» (Пиано Р. и др.), и из иных сфер, например, из геометрии (Эйзенман П. и др.) и др.

В соответствии с произошедшими изменениями в содержании творческой деятельности архитектора, реальные создаваемые пространства стали все выступать своими перцептуальными характеристиками (образами, формами, композициями, стилями, пропорциональностью, цветовыми гаммами, фактурными решениями и др.), обусловив формулу отношения к себе: человек живет в перцептуальном мире. В архитектурном пространстве, показывает Лехари К.Э., «... как в любом художественном пространстве происходит преобразование реального пространства с целью организации его эстетического восприятия» [279]. Естественно поэтому, **перцептуальное пространство** становится предметом специальных исследований (Забельшанский Г.Б., Минервин Г.Б.,



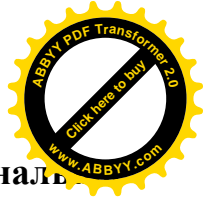
Раппапорт А.Г., Сомов Г.Ю. и др. [169, 353]), и в других сферах, особенно в области психологии (Гибсон Дж., Кликс Ф., Рок И. и др. [625, 227, 434]).

Но поскольку перцептуальную информацию необходимо «укладывать» на те или иные адекватные и удобные для дела проектирования материальные носители, чтобы ее можно было в нужное время легко воспроизводить, то актуализируется внимание к соответствующим видам перцептуальных проектных моделей (к графике, макету, фото, рисунку, кино, видео и др. – Зайцев К.Г., Кудряшов К.В., Мардасов Н.Д. и др. [170, 256]) и к тем специфическим проблемам, которые возникают при их построении, и в первую очередь, к проблеме **адекватности** таких проектных моделей и действительности (Заневский А.Н., Короев Ю.И., Ритдорф В. и др. [238, 646]) и к проблеме технологичности и оперативности изготовления моделей в процессе проектирования (Леймит Л., Плесовских Д.О., Прокофьев Ю.А. и др. [274, 414]).

Таким образом, архитектурная проектная деятельность, практически, повсеместно стала пониматься видом **художественного творчества**, а происхождение новой концептуальной модели стало объясняться через **перцептуально–эстетическое отношение** к действительности (Дуцев М.В. и др.). На художественный характер архитектурной деятельности указывают и высокохудожественные сами по себе архитектурные модели, средства, создания которых во многом позаимствованы из искусства и, вследствие этого, приближающие архитектурные модели к произведениям высокого искусства (Леонидов И., Татлин В., Чернихов Я.Г. и др.).

Теориями архитектурного творчества, поэтому здесь предстают, соответственно, **теории художественной деятельности**. Более того, они предстают здесь даже главными теориями архитектурной деятельности (Хилл П. и др. [527]).

Теории архитектурного пространства тоже стали возникать соответствующие – **художественные**. Более всего распространение получили



функционально–композиционные теории. Поэтому, **функциональное зонирование и архитектурная композиция** становятся здесь и основными средствами функционально–формального, **функционально–композиционного, метода,** и главным результатом личного творчества, процесса концептуального моделирования (Кринский В.Ф., Ладовский Н.А., Степанов А.В. и др. [251, 261, 464]).

Концептуальные модели здесь строятся, преимущественно, на основе перцептуальной, в частности формальной художественной (образной, стилевой или композиционной) рефлексии. А процесс концептуального моделирования предстает, по сути, процессом поиска оптимального функционального зонирования и выразительной художественной формы какому–либо социальному процессу, то есть – процессом **пространственной оптимизации социальных (технологических) процессов** какой-либо ситуации (объекта) и процессом формо–образной, формо–стилевой или формо–композиционной экспликации этого решения, то есть **формообразованием** (Раппапорт А.Г.), и чаще всего формальным композиторством, композицированием или – **композиционным моделированием.**

При этом, главные средства концептуального моделирования в предшествующем периоде – пропорционирование и конструирование – тоже принимают участие в формально–композиционном творчестве, но уже на правах второстепенных средств, то есть активно включаются в творческий процесс только тогда, когда художественная идея (композиционная или стилевая схема, образ) уже, по сути, найдена, на что указывает, например, Хэмбидж Д.: «... всякая художественная композиция должна быть построена на основе пропорциональных и подобных фигур; без этого она невозможна» [531].

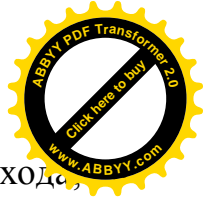
Таким образом, на художественный характер архитектурной деятельности в период индустриального общества указывает все содержание архитектурного творчества: и концептуально–проектные средства, и используемый в процессе



проектирования в этот период определенный понятийно–категориальный аппарат и в первую очередь (кроме уже упомянутых понятий «форма», «образ», «стиль», «композиция») – это такие понятия как «тип», «типизация», «типовой подход». «То, что в природе является видом, то в искусстве является типом... Сущность процессов образования понятий заключается в сведении большого числа индивидуальных признаков к одному целому. Такой процесс образования типа должен лежать в основе всего продуктивного художественного творчества... Тип есть сущность вещи ...». – Бархин Г.Б. [31, с. 34-35]. А такого рода «типовой» (типологический) подход потребовал активизации и даже порою доминирования в архитектуре такой отрасли знания как «**типология**». Но, типология, по сути, стала не еще одним из ведущих средств художественного отношения архитектора к действительности, а финалом доминирования такого отношения, чем и сделала определенный вклад в подготовку почвы к переходу к иной форме архитектурного творчества, которую с определенной долей условности можно назвать – «научной».

Таким образом, в соответствии с деятельностно–продуктивным видением социально–исторического процесса вообще и архитектурного творчества в частности, функционально–формальный метод архитектора в рамках художественного творчества, а, следовательно, и функционально–композиционные теории и функционально–композиционное профессиональное мировоззрение художественной природы, предстают не истиной в последней инстанции, а **исторически преходящими**, вследствие обусловленности их закономерным ходом развития цивилизации и ее возможностей.

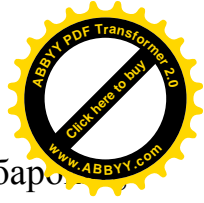
Однако, роль художественного подхода в развитии архитектуры, и в частности функционально–формального метода, функционально–композиционных теорий и функционально–композиционного профессионального мировоззрения, весьма значительна. Все это позволило понять два важных для развития профессии момента:



– **во-первых**, исключительную значимость художественного подхода в частности функционально–формального метода и особенно функциональной оптимизации и формообразования с помощью таких средств как форма, образ, композиция, стиль для развития архитектуры и в частности архитектурного метода;

– **во-вторых**, понять – совсем не безграничные возможности художественного подхода в архитектуре, особенно при поиске новых социально значимых решений. Ведь, сколько не указывали на родство архитектуры и социального содержания, например, «Архитектура – это социология» – Корбюзье, тем не менее, художественными средствами решать социальную проблематику в архитектуре оказалось невозможно. Это обусловлено, в немалой степени, и тем фактом, что далеко не все свойства архитектуры могут фиксироваться перцептуально, в частности восприниматься визуально, в силу генетически ограниченных возможностей органов чувств, например, причинно–следственные характеристики архитектурной деятельности, а, следовательно, и характеристики полученной посредством нее среды и др. (Моль А. [362]). Поэтому, эти свойства не могут и проектироваться перцептуальными средствами художественного подхода. Для этого требуются иные средства. К.Норберг–Шульц так же указывает на ограниченность перцептуальных средств взаимоотношения с архитектурой и на необходимость выхода за их пределы: «...восприятие отражает посредничающий уровень, и только изменяя подход, мы можем достичь низших или высших объектов» [639,с. 242]. Для проектирования не перцептуальных свойств архитектуры нужны и средства не перцептуальные, а абстрактно–логического характера, то есть средства теоретического уровня взаимоотношения с ситуацией.

Функционально–формальный метод и в целом художественный подход позволили впервые понять большую вариабельность архитектурных форм и вследствие этого – архитектуру как активно изменяющуюся с присущими ей средствами и результатами деятельности архитектора, фиксирующихся в виде



быстро сменяемых различных стилистических направлений: ренессанс, барокко, классицизм, эклектика, модерн, модернизм, постмодернизм и т.д. В связи с этим, этот период в развитии архитектуры стал важной вехой на пути кристаллизации идеи о необходимости и возможности введения в профессиональный обиход нового еще более динамичного подхода – развивающего.

3.2.3. Парадигма саморазвития и метод саморазвития.

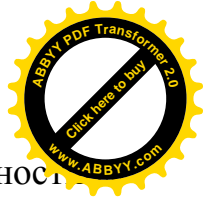
Парадигма саморазвития – видение мира и каждой его составляющей как саморазвивающихся образований.

Метод саморазвития – метод выявления актуальных развивающих свойств социального пространства, исходя из закономерностей его саморазвития.

Парадигма саморазвития и метод саморазвития начинают складываться в связи с научно–технической революцией (XIX-XX веков) и современными социально–демократическими преобразованиями в обществе, знаменующими переход общества к новому этапу в его развитии – постиндустриальному – и к соответствующему ему новому постиндустриальному способу производства.

Постиндустриальный способ производства – это, прежде всего, **персонифицированный способ**, где ведущими средствами выступают не машинные технологии сами по себе (как в предыдущую эпоху, в период функциональной парадигмы), а непосредственно человек (их создатель): со своими законами саморазвития как творческая личность, как главная социальная ценность, а, следовательно, со своими индивидуальными способностями реагирования на динамику социальных потребностей и возможностей общества, в том числе и на динамику различных технологий; и со своим индивидуальным методом и бытия, и профессиональной деятельности.

Личностная культура. Одной из ведущих потребностей в обществе в этот период выступает потребность в личностной суверенности, независимости,

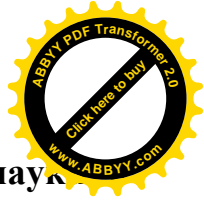


свободе, в свободном самоопределении и саморазвитии в своем личностном пространстве.

В соответствии с этой потребностью, ведущей социальной ценностью становится сам **человек как личность, как гражданин, как творец** своего бытия и бытия общества в целом. Проблема человека перемещается в центр внимания во всех сферах. Начиная с 1958 года, ей посвящается ряд международных философских конгрессов (Венеция, Мехико, Вена, Варна, Брайтон, Сеул и др.). На них все активнее утверждается, что от решения проблемы человека зависит не только судьба многих видов деятельности, но и судьба самого человечества. К.Леви–Стросс именно так предельно радикально и определил область научной проблематики в XXI веке, заявив, что XXI век может быть только веком наук о человеке, иначе он вовсе может не состояться [269].

Начинает трансформироваться и видение мира, оно становится все более **антропологическим**. Мир начинает представлять все более очеловеченной реальностью, где человек сам себе отводит все более активную, явно **творческую роль**. О **гуманизации методологии** ученые начинают говорить все активнее. «На смену методологии, оперирующей внеисторическим, внесоциальным субъектом, отражающим по существу идеалы и нормативы классической науки, – пишут Баландина О.В. и Микешина Л.О. [350], – приходит новая «гуманизованная» методология..., отражающая активность, цели и ценностные ориентации социально–исторического субъекта познания как необходимое и неотъемлемое условие получения объективного истинного знания» [350].

Конечно, **гуманитарная методология** преследует не столько научные цели (получение объективного знания), сколько **социальные**. То есть предполагается, что человек, осознав себя творцом социального пространства, может со временем принципиально изменить сложившийся не совсем человеческий характер общества, сделать его более гуманным, мирным, творческим. Но для этого одной лишь гуманитарной методологии недостаточно. В дополнении к гуманитарной

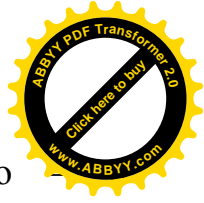


методологии должны развертываться и соответствующие **гуманитарные науки** **гуманитарная практика**, которые должны исходить из потребностей и возможностей конкретного человека и ориентироваться на эти потребности и возможности.

В связи с этим, в науке сегодня и становится актуальной проблематика достойного бытия конкретного человека, а это значит – проблематика **саморазвития**: поиск таких условий, средств и форм, при которых возможно было бы саморазвитие главной социальной ценности – человека как гражданина, личности, творца. Так, вместе с этой ведущей проблематикой – проблематикой саморазвития – современная наука входит в новую постиндустриальную эпоху, в эпоху развивающего подхода и парадигмы саморазвития.

Парадигма саморазвития – это видение мира и каждой его составляющей как неких **саморазвивающихся образований**, которое начинает складываться в наши дни.

В методологии этого вновь наступающего периода начинает все более осознаваться **необходимость разработки моделей саморазвивающегося мира, учений о саморазвитии**. Это – и историзм (и материалистический или марксистский, и идеалистический – Виндельбанд В., Риккерт Г., Тоинби А. и др. [89, 430, 481]), это – и диалектика, которая вслед за изменяющимся способом общественного производства, изменяет свой предмет: возникает как наука о строении, в XVIII-XIX веках становится наукой о взаимосвязи и взаимодействии, наукой о «единстве и борьбе противоположностей», о функционировании явлений, а начиная с работ Гегеля и по сегодняшний день она объявляется преимущественно наукой о развитии и саморазвитии. Это так же – и так называемый «генетизм» (синергетика – Пригожин И. и др. [410-413], герменевтика – Гадамер Х.Г., Гуссерль Э., Хайдеггер М. и др. [102, 139, 518-519]), пытающийся все, даже искусственные вещи, объяснить через генезис. «Структура любой вещи, как генетического образования, – по замечанию Ф.М.Землянского, – должна быть

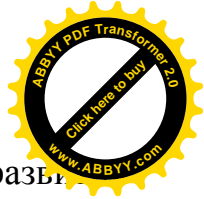


объяснена как результат ее закономерного генезиса» [175]. Это «футурологизм» (и социально–утопический – Вейтлинг В., Грей Дж., Пеккер К. и др.; и научно–прогностический – Араб–Оглы Э.А., Бестужев–Лада И.В., Ростоу У. и др.) [11, 51, 647].

Характерно, что проблема будущего как фундаментальная проблема здесь возникает впервые. В предшествующем парадигмальном периоде эта проблема не возникала, поскольку концепциями мира там были концепции некоего механизма, функционирующего по жестко детерминистским законам, но в принципе неизменного или весьма мало изменяющегося во времени, а значит и неразвивающегося, а потому и без будущего. Поэтому, для предсказания «простых» явлений (движения машин или даже планет) достаточно было экстраполяции. Только сложность и динамика современной эпохи по-настоящему начинает ставить проблему закономерных изменений, а, следовательно – проблему будущего. Да и сам термин «футурология», «философия будущего», входит в науку лишь в 20–40–х годах XX века, в основном, через работы О.Флехтхейма.

В поисках средств видения саморазвивающегося целостного мира и саморазвивающегося целостного человека в противоположность предшествующим «синкретизму» и «редукционизму», возникает и новый тип мышления – **историческое мышление**, ориентированное на понимание и выявление **закономерностей развития и саморазвития различных явлений и прежде всего социальных** как неких саморазвивающихся целостностей (Берталанфи Л., Месарович М., Форрестер Дж. и др. [49, 319, 507]).

В свете этого, уже не гносеология (теория познания любых объективных явлений), а **методология**, в частности **методология саморазвития** различных социальных явлений (то есть деятельностных сфер), и в практике, и в науке образует одно из ведущих направлений поисков и обоснования фундаментальных

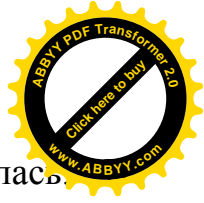


основ развивающегося социального бытия. В рамках методологии саморазвития сложились два основных подхода:

1) внешней рефлексии над содержанием профессиональных сфер; здесь в качестве главного средства рефлексии над научно–практическими сферами деятельности и выявления направлений и характера их развития рассматривается, как правило, философия (Карнап Р., Поппер К. и др. 208, 209, 406)];

2) внутренней рефлексии; здесь считается, что над профессиональными сферами могут рефлексировать лишь сами эти сферы; только они сами внутри себя могут вырабатывать практические и теоретические пути и средства саморазвития (Башляр Г., Мулуд Н. и др. [36, 366]). В свете первого подхода, философия со своим сложившимся категориально–понятийным аппаратом выступает как особого рода методология выявления и фиксации развивающейся социальной действительности (Гемпель К., Кемени Дж., Куайн У. и др.), вплоть до возникновения особого научного направления – «социальной гносеологии» или «этнометодологии» (Гарфинкель Г. и др. [622]). В свете второго подхода, развиваются параллельно два направления: или активизируется профессиональная методология в поисках средств саморазвития; или в рамках традиционных научных областей возникают новые научные поднаправления, главным предметом которых выступают преимущественно закономерности развития и саморазвития: в физике – квантовая механика (Бор Н., Планк М., Эйнштейн А. и др. [59, 398, 569]); в биологии – генетика (Мендель Г.), экология (Вернадский В.И., Зюсс Э. и др. [84]); в технике – синергетика (Пригожин И., Хакен Г., Эбелинг В. и др. [521, 566, 567]); в искусстве – сценаристика, публицистика.

Метод саморазвития. В архитектуре парадигма саморазвития представляет **третью историческую профессиональную форму архитектурной деятельности – «исследовательско–проектную деятельность»**. Последняя (как всегда с заметным отставанием от перестройки других научно–практических сфер) только начинает складываться в настоящее время, в связи с НТР и социально–

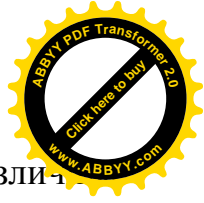


экономическими преобразованиями, и нормативно еще не оформилась. В конечном счете, естественный процесс развития архитектуры, шедший неизменно через дифференциацию профессиональной деятельности, то есть через возникновение ряда все новых и новых узких специальностей (конструктор, технолог, экономист, дизайнер, ландшафтник и др.), обусловил сужение предмета архитектурной деятельности и привел к новому результату этого процесса к новому методу, методу саморазвития – развития содержания социального и личностного пространства и творческого метода на основе имманентных закономерностей их собственной динамики.

Социальное творчество архитектора в период доминирования методологии саморазвития – это, во-первых, **область проектной деятельности**, где архитектором разрабатывается концепция будущего решения по двум основным аспектам – «функция–форма» и «мерность–конструкция», а во-вторых, это – по-прежнему сфера авторского сопровождения процесса реализации проекта на строительной площадке. Хотя возможности архитектора корректировать свой замысел в процессе строительства здесь еще более ограничили из-за возросшего числа посредников, участников созидательного процесса (технологов, экономистов, юристов, менеджеров, риелторов и др.), и авторское, некогда творческое, сопровождение процесса реализации проекта в натуре свелось, по сути, к формальному «авторскому» надзору за этим процессом.

Личностное творчество архитектора в период доминирования методологии саморазвития – это область **концептуального моделирования будущих состояний преобразуемых ситуаций на основе закономерностей саморазвития социального пространства**.

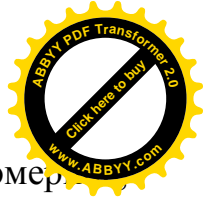
Появление здесь преобразуемых ситуаций социального пространства как основного предмета архитектурного внимания обусловлено тем фактом, что в последнее время **архитектурное пространство** как традиционный предмет внимания архитекторов все более начинает пониматься именно как **социальное**:



как несущее определенную социальную нагрузку, включая и различные социальные связи, взаимодействия, смыслы. А поскольку одним из основных средств концептуального взаимодействия с социальным пространством является **«представление»** его на уровне именно смыслов (то есть не столько «ощущение» или «восприятие» как в случае художественного взаимодействия с пространством, сколько именно представление его главного назначения, связей, смыслов, и их символического выражения), то именно через представление, включающее и представление **смыслов**, социальное пространство становится реальным **предметом моделирования на теоретическом уровне.**

В связи с этим, теоретический уровень взаимодействия человека с пространством в настоящем постиндустриальном периоде следует рассматривать новым, пока что мало исследованным, но перспективным уровнем, и в архитектуре в первую очередь. Перспективность теоретического уровня взаимодействия с социальным пространством обусловлена, прежде всего, его познавательно–созидательными возможностями. А они – значительно более широкие, чем у эмпирического уровня, который был наиболее распространен в предшествующий промышленный период развития общества. Такого рода расширяющиеся возможности моделирования пространства обусловлены, прежде всего, переходом в арсенал ведущих архитектурных средств именно «представления». Ведь еще Кант указывал на «представление» как на необходимый параметр взаимодействия с пространством и временем. Но, только сегодня **представление** действительно начинает возводиться в ранг и **основной характеристики пространства, и основного архитектурного средства.** Так, например, французские архитекторы заявляют: «Архитектурное пространство есть, прежде всего, пространство представлений» (Анкерль Ж.) [9, с. 16].

Количество же представлений архитектурного пространства в последнее время постоянно растет (Моисеев Ю.М.). И этот факт требует рассматривать архитектурное пространство не только как «реальное» или «перцептуальное»



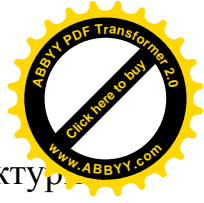
пространство (трехмерное или четырехмерное), но и как бесконечно многомерное, многоаспектное «концептуальное» пространство (обладающее неопределенным количеством измерений, а, следовательно, и представлений). А поскольку именно **через представления** пространства на концептуальном уровне формируются все **основные перцептуальные характеристики** вновь создаваемого реального пространства, то из этого вытекают два важных вывода.

Во–первых, представляемое пространство, в частности теоретические или **концептуальные модели** социального пространства и непосредственно **концептуальное социопространственное развивающее моделирование**, сегодня выходят на уровень **ведущих творческих средств** в архитектуре.

Во–вторых, специфику строения, функционирования или развития социального пространства невозможно типологизировать «раз и навсегда» и «на все случаи» как это имело место с конструктивными схемами, а необходимо **каждый раз**, в каждом конкретном случае специально **выявлять возможное будущее** всегда индивидуально **развивающегося содержания** тех или иных ситуаций как специфических неповторимых социопространственных образований.

На такого рода происходящее качественное перерождение профессионального отношения к архитектурному содержанию указывал еще Ф.Л.Райт, в своем выступлении на первом съезде СА СССР в Москве 24 июня 1937 г., где он говорил: «Не разменивайтесь на мелочи, не дайте себя увлечь мелкой «вкусовщине». Архитектура все более становится областью науки и философии» [421].

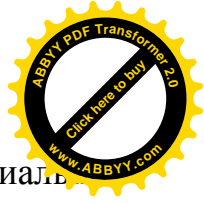
Но, по сути, только сегодня складывается **потребность в теоретическом (концептуальном) представлении развивающегося социального пространства** как ведущего **предмета и средства** архитектурной деятельности и прежде всего **личностного творчества**, понимаемого соответственно как процесс **развивающегося социопространственного концептуального моделирования**.



Для сравнения следует заметить, что и в общенаучных, и в архитектурных исследованиях в последнее время резко возросла актуальность именно концептуальной и социопространственной проблематики, что видно по возросшему на порядок объему работ, раскрывающих содержание и средства, во-первых, концептуального отношения к действительности, в частности средства, формально–семиотического и пространственно–гносеологического подходов (Скальвини М.Л., Тиль Ф., Фуко М., Эйзенман П.Д., Эко У., Энгль Д., Юэ Б., Яралс Р., Яралс У.Т. и др. [451, 477, 516, 618, 570, 572, 578]) в сравнении, например, с объемом работ, раскрывавших перцептуальный подход в XX веке (Гидион З., Фогт–Гёкнил У., Франкль П. и др. [112, 664, 619]); а во вторых – социально–пространственных отношений (Ахундов М.Д., Мостепаненко А.М. и др. [23, 24, 363]).

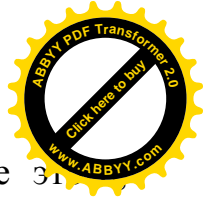
Конечно, к архитектурному пространству **концептуально** стали относиться не только сегодня, а в определенной мере, уже с периода рабовладельческого строя, и прежде всего через «конструктивно–пропорциональное» содержание. Хотя иногда встречается концептуальное отношение к пространству и через другие посредники, например, через «ориентацию»: организация внутреннего пространства древнеегипетского храма осуществлялась путем ориентации его на движение солнца (Павлов Н.Л. [386]). Отличительной чертой современного концептуального отношения к пространству является новый посредник между человеком и пространством – его **социальное** содержание. Но, для вхождения этого концептуального отношения в арсенал ведущих средств архитектора лишь увеличения внимания к этому социальному содержанию еще недостаточно. Для этого требуется и особый **концептуальный метод – метод выявления актуального социального, всегда развивающегося, пространственного содержания** преобразуемых ситуаций.

Ведь с технической и даже с художественной точек зрения, сегодня имеются все основания, чтобы застраивать даже очень большие территории быстро и



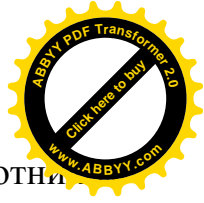
разнообразными пространственными решениями. Однако вне социальной исторической объективации их актуальности это приводит к различным социальным аффектам: от форм скрытого неприятия до форм активного протеста, таким образом, созданному или однообразию, или хаосу в ситуации (Филин В. А.). Отдельные архитекторы, предугадывая эту проблему, стали обращаться к требованиям конкретного частного заказчика в поисках неких «объективных» оснований своим решениям, развивая тем самым один из современных методов творчества архитектора, который получил наибольшее распространение в зарубежной практике – метод «партисипации» (метод создания архитектуры при непосредственном участии заказчиков – Фрэмpton К. [513]).

Однако в целом, в архитектуре проблема метода создания объективных, то есть с социально–исторической точки зрения актуальных, решений не только не решена, но, по сути, еще и не поставлена. Ведь, в архитектуре в настоящее время сложилась ситуация, прямо противоположная той, которая имела место в домарксовом периоде в философии и которую Маркс К. характеризовал словами: «Философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его». Архитекторы сегодня, напротив, могут предложить застраивать различные участки городов самыми разнообразными способами и тем самым могут чрезвычайно разнообразно изменять среду, в то время как задача состоит совсем в другом – **в социально–историческом обосновании предлагаемых изменений**, причем не столько экономическими, техническими, статистическими и другими средствами (теперь неизменно удаляющимися от архитектора), сколько специфически **архитектурными: концептуально–пространственными средствами**. А если эту обозначенную задачу решать указанными профессиональными средствами, то это означает, что в содержании современного метода архитектора все большую роль должны играть особые **средства выявления социально значимых пространств**, то есть должна работать специфическая **социопространственная гносеология** и ее метод –



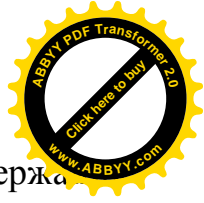
метод концептуализации путей саморазвития ситуаций. Вследствие этого можно заключить, что современная деятельность архитектора имеет тенденцию трансформироваться из «проектной» (какой она сложилась в период парадигмы «функции») в «исследовательско–проектную», с изменением соответственно и предмета деятельности – с «функции–формы» на «развивающееся социальное пространство». Естественно, такие перемены могут осуществиться только на основе нового ведущего парадигмального отношения, на роль которого сегодня претендует «развивающее отношение» или точнее «отношение саморазвития» и новый парадигмальный метод – «метод саморазвития» («развивающий метод»).

Отношение саморазвития в архитектуре отличается от предыдущих двух видов отношения – структурного и процессуального (функционального) – тем, что требует понимания архитектуры не только и даже не столько как статической сферы, сколько, прежде всего как динамической сферы деятельности, изменяющейся по определенным закономерностям, а по сути – закономерно развивающейся и тем самым обуславливающей возникновение и соответствующих новых качеств: методов, теорий, свойств объектов. Вследствие этого, **выявление актуальных пространственных свойств проектируемых фрагментов архитектурной среды, исходя из закономерностей саморазвития социального содержания этих фрагментов, и в первую очередь исходя из закономерностей саморазвития себя как представителя этих проектируемых фрагментов, становится ведущим подходом в проектной работе современного архитектора.** Архитектор здесь не реализует чей–то идеологизированный эстетический заказ, вследствие чего вынужден идти против собственных ощущений актуальных свойств социального пространства. В этом случае, архитектор эксплицирует лишь свои ощущения и материализует их в пространственных моделях и таким образом развивает свои творческие возможности, а через это и – развивает социопропространственное содержание преобразуемых ситуаций. То есть, архитектор становится своеобразным



исследователем собственных ощущений, становится научным работником особого рода, выявляющим **актуальные свойства** создаваемых пространств **«методом проживания» в этих пространствах и развивающего рефлексирования над этим процессом.** Указанный метод архитектора и обозначается в работе как развивающий метод **или метод саморазвития: метод выявления актуальных свойств социального пространства исходя из закономерностей его саморазвития, и в первую очередь – саморазвития себя как представителя этого саморазвивающегося социального пространства.**

Развивающий метод (метод саморазвития) диалектически снимает сложившиеся предшествующие методы – структурный и функциональный. Предшествующие методы (структурный и функциональный), в значительной мере, абстрагировались от закономерностей развития не только субъекта и архитектора в том числе, но даже и архитектурного объекта, рассматривая последний, прежде всего, как морфологический и функциональный архетип, то есть как устойчивый к изменениям или вовсе неизменный тип. А этим самым, то есть посредством и структурного и функционального методов, архитекторы отстраняли себя от познания, а, следовательно, и от понимания необходимости развивающего преобразования архитектуры как социальной реальности. Попытки дополнить структурный и функциональный методы генетическим принципом или экологическим аспектом увеличивали лишь незначительно их гносеолого–преобразовательный потенциал (Берри Б., Благовидова Н.Г., Вадас Д., Гликсон А., Касарда Дж. и др. [596, 75, 627]). Причем, практика проектирования показала, что главная причина неэффективности такого прикладного метода учета закономерностей развития архитектуры, то есть непосредственно в процессе разрабатываемого проектирования, или точнее «по ходу дела», заключалась, в основном, не столько в отсутствии внимания архитекторов к развитию (как к всеобщему свойству материи или как к одному из основных принципов диалектики), сколько в отсутствии в арсенале проектных средств специальных



методов выявления и учета закономерностей развития социального содержания преобразуемых ситуаций. Конечно, в своей работе архитектор некоторым образом всегда ориентировался на историю архитектуры или историю общества с целью учета исторического опыта, но это чаще всего приводило лишь к результатам в той или иной мере реставрационного характера, а не к искомому результату – развивающему социально–пространственному решению (Мюллер–Менкенс Г. [367]). При этом, широко распространенные в общей науке методы прогнозирования развития различных объектов (методы индивидуальных и коллективных экспертных оценок, методы экстраполяции, системно–структурные методы, ассоциативные методы, методы опережающей информации и др. – Акофф Р. [5]) в архитектурном проектировании тоже не находили непосредственного применения, и в основном по одной и той же причине – они были не адаптированы к архитектурному пространственному содержанию и потому рассматривались как непрофессиональные. Все это в целом, в конечном счете, и обусловило потребность в разработке специального метода – развивающего метода с его главным ядром – развивающим социопространственным концептуальным моделированием.

Место концептуального моделирования в проектировании. Поскольку концептуальное моделирование в рамках метода саморазвития базируется, главным образом, на научной, и преимущественно на теоретической рефлексии, то и функционирует оно именно **как теоретическое моделирование развития социального пространства, и в частности, как развивающее социопространственное моделирование.**

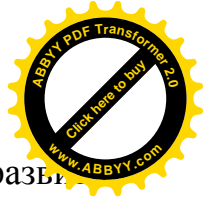
Базовой установкой развивающего социопространственного моделирования является установка на поиск минимального закономерного качественного приращения в социопространственном содержании преобразуемой ситуации – **«шага саморазвития» («шага развития»)**. Ведь социальное пространство будущего от настоящего отличается неким «генетически» обусловленным



социопространственным приращением, которое можно обозначить как **саморазвития**. Выявить этот шаг, и есть основная задача развивающего социопространственного моделирования. Соответственно, и выявляемая архитектором концептуальная модель саморазвития социального пространства ситуации несет в себе именно этот смысл.

Архитектурная деятельность на этом концептуальном уровне, вследствие этого, предстает **специальным видом теоретической научно-исследовательской деятельности, основным содержанием которой является развивающее социопространственное моделирование**. В результате такого исследования возникает социопространственная концептуальная модель будущего ситуации, которую можно рассматривать основой стратегии всего будущего проектного процесса, процесса разработки этой модели, и которой во многом предопределяется окончательный характер архитектурного решения. Эту социопространственную концептуальную модель развития ситуации архитектор выдает «смежным» специалистам как основной результат своего личного концептуального творчества для дальнейшей разработки этой модели до уровня проекта, а затем и доведения ее до реализации в натуре, в том числе и под собственным авторским контролем или руководством.

Но, такая деятельность архитектора – теоретическая научно-исследовательская в виде развивающего социопространственного моделирования, – вследствие своей специфичности, претендует на нормативное выделение ее в особую стадию, предваряющую проектный процесс в его традиционном смысле (сложившиеся проектные стадии разработки проекта), то есть в **допроектную, стадию**. Взаимодействие этой допроектной стадии – **стадии концептуального моделирования** – и сложившихся уже традиционных стадий разработки проекта предстает как **взаимодействие двух процессов**:



1) процесса выявления проектной концепции развития социопространственного содержания ситуации (это – исследовательская, целеполагающая деятельность архитектора); и

2) процесса разработки этой проектной концепции развития социопространственного содержания ситуации «методом последовательных уступок и приближений» (Бархин Б.Г. [30]) до уровня проектной модели, то есть до уровня т.н. «проекта» или «рабочего проекта» (это – созидательная, целерабатывающая деятельность архитектора).

На роль проектной концепции развития социопространственного содержания ситуации (которая является целью для проектного производства) на этой новой стадии концептуального моделирования претендует не «понятие» («Цель есть понятие ...» [107, с. 392] – Гегель), привнесенное из естествознания как беспристрастное выражение познанной сущности, познания того, что уже свершено и существует (Сущность – это «прошлое бытие ...». – Гегель), а **модель будущего** состояния ситуации – модель, несущая ситуации новый, **развивающий ее, социопространственный смысл**. При этом новый социопространственный смысл здесь выступает одним из основных интенциональных средств, средств выражения **направленности развития** социопространственного содержания ситуации к своему будущему состоянию. Поэтому из всех имеющихся сегодня транскрипций термина «концепция» (идея, тема, схема, эскиз, аналогия, метафора, сущность, прагматическая реакция – Джинти Т. [626]) ни одна не подходит к отражению развивающегося социального пространства. Наиболее близкий смысл термина «концепция развивающегося социопространственного содержания ситуации» выражает понятие «**теория**» или «**идеал**» и производные от них (теоретическая модель, теоретическая схема, теоретическая структура, идеальное решение, идеальная схема, идеальная модель). Теория или Идеал выражают двуполюсную суть процесса и результата развивающегося социопространственного концептуального моделирования, а именно: во-первых, «теоретическое

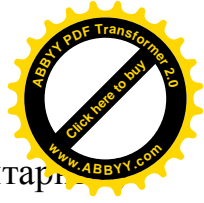


отношение», а во-вторых, и одновременно с первым значением – пристрастие «ценностное отношение» архитектора к выявляемым новым свойствам социопространственного содержания ситуации. Исходя из этого, под концептуальной моделью развития социопространственного содержания ситуации следует понимать, прежде всего, **теоретическую модель смысла (концепт)** направленности развития сложившегося социопространственного содержания или концепт его будущего, выражающего, в том числе и **ценностное отношение** к выявляемому направлению развития социопространственного содержания ситуации. В этом смысле, концептуальную модель развития социопространственного содержания ситуации можно было бы определить и как **теорию будущего, и как идеал будущего** социопространственного содержания ситуации (ideal futurum).

Таким образом, исследование исторических форм и содержания архитектурного метода показало, что:

– архитектурный метод имеет три исторические формы, обусловленные в своем происхождении имеющими место в истории цивилизации тремя способами общественного производства («ремесленный», «индустриальный» и «постиндустриальный») и соответствующими им тремя парадигмами («структуры», «функции» и «саморазвития»). Каждая форма метода ориентирована на выполнение социального заказа своего времени и опирается на соответствующее понимание предмета деятельности архитектора – «тектоническое пространство», «функциональное пространство», «развивающееся пространство». Отсюда происходят и три формы метода – «структурный метод» (тектонический), «функциональный метод» и «метод саморазвития» (развивающий метод);

– архитектура в процессе своего саморазвития, взаимообусловленного и взаимосвязанного с развитием общества, прошла два периода, соответствующих доминированию «структурных» и «функциональных» отношений, где

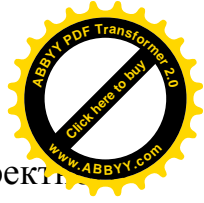


культивировались преимущественно иерархические (а часто – авторитарные) формы управления, а, следовательно, и – «отношения сохранения». В связи с этим, и архитектура представляла, в основном, своей «статической» сутью;

– в последнее время значительно возросли технические возможности и мощь строительной индустрии, а так же происходят качественные социально-экономические изменения в общественных отношениях в сторону роста самооценки человеком себя как творческой и суверенной единицы общества. Вследствие этого, и в производстве намечается сегодня активное смещение доминант в сторону персонифицированных и высоких технологий, и в управлении наблюдается процесс разрушения авторитарных форм, а, следовательно – и значительное обесценивание отношений сохранения. Все эти некогда ведущие качества общего и профессионального бытия сегодня уходят на второй план. На первый план актуальности выходят новые доминанты: демократические формы управления, динамика жизни и особенно – отношения саморазвития. Все это в совокупности и ведет к становлению третьего парадигмального периода в истории цивилизации, культуры, архитектуры – периода саморазвития;

– в периоде саморазвития все предстает в ином свете: и картина мира становится саморазвивающейся; и главный критерий профессионализма предстает, как умение выявлять закономерный шаг в саморазвитии социально-пространственного содержания преобразуемых ситуаций; и складывается новый профессиональный метод работы – метод саморазвития (развивающий метод); и возникает новый ведущий вид концептуального моделирования, развивающего социальное пространство – развивающее социопространственное моделирование;

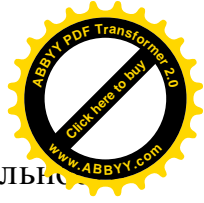
– моделирование социопространственных концепций, развивающих социопространственное содержание преобразуемых ситуаций, теперь становится для архитектора такой же главной задачей и главным предметом деятельности как некогда в этой роли выступали то «пропорция–конструкция» (в эпоху ремесленной цивилизации), то «композиция–функция» (в эпоху промышленной



цивилизации), которые теперь переходят в ранг средств проектного моделирования (средств разработки проектных концепций до уровня проекта);

– развивающее социопространственное концептуальное моделирование, претендующее на статус ведущей формы профессиональной деятельности, образует особую область творческой занятости архитектора в виде концептуальной (теоретической) деятельности, которая требует оформления себя в проектном производстве в виде новой стадии, допроектной стадии – стадии «концептуального моделирования». Взаимодействие этой стадии, стадии концептуального моделирования, и сложившихся уже проектных стадий (стадии эскизного проектирования, стадии технического проектирования и стадии рабочего проектирования) предстает как взаимодействие двух процессов: 1) процесса выявления проектной концепции развития социопространственного содержания ситуации (это – исследовательская целеполагающая деятельность архитектора); 2) процесса разработки проектной концепции до уровня проектной модели (эскизного, технического или рабочего проекта) – это созидательная целеразрабатывающая деятельность архитектора. Так, на этой исследовательско–созидательной основе возникает новая ведущая в постиндустриальном обществе форма профессиональной деятельности архитектора – **«исследовательско–проектная»**.

Но поскольку, развивающее социопространственное концептуальное моделирование, как особый вид исследовательской деятельности архитектора по выявлению концепций развития преобразуемых ситуаций, представляет малоизученную область, как в профессиональной проектной деятельности, так и в образовании, по сравнению с хорошо изученным процессом проектирования (которому, начиная с Витрувия, посвящено значительное количество исследований, и в котором выявлены различные подходы, формы, критерии, методики, средства), то с целью теоретико–методологического обеспечения вновь предлагаемой стадии концептуального моделирования для новой



исследовательско–проектной ведущей формы профессиональной деятельности архитектора ставится задача определения содержания процесса и средств пространственного концептуального моделирования, установления его возможностей, уточнения сущности, форм, уровней, границ (гл.4).



ГЛАВА 4. МЕТОД САМОРАЗВИТИЯ В ПРОЕКТНОЙ ПРАКТИКЕ

Для характеристики особенностей метода саморазвития в проектной практике раскрывается его содержание на вновь предлагаемой допроектной стадии – стадии концептуального моделирования, в частности: концептуальные модели, концептуализируемое содержание, концептуальное моделирование.

4.1. Концептуальные модели.

Статус концептуальных моделей – это особого рода пространственные теории.

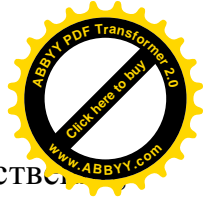
Типология концептуальных моделей – три вида теорий: метрические, теории формы, теории пространства.

В зависимости от моделируемого содержания, от которого модель как его репрезент абстрагируется и в которое она конкретизируется, и в зависимости от уровня моделирования этого содержания, модель может быть трех видов:

1) **методологической**, отражающей смысл и способы бытия архитектуры и в архитектуре, и таким образом, быть по сути одного порядка с социально-философскими доктринами;

2) **теоретической (концептуальной)**, отражающей смысл и способы бытия архитектурных ситуаций;

3) **эмпирической**, отражающей формы и содержание конкретных архитектурных объектов.



Для проектной архитектурной практики актуальны, преимущественно теоретические и эмпирические модели, а соответственно, имеется потребность в классификациях, главным образом, этих моделей. Но, поскольку, возможности эмпирических моделей достаточно изучены (Иовлев В.И., Прюдом Р., Санфорд Г., Смирнов Ю.Н., Штофль Г. и др. [416, 648, 657]), а кроме того, они еще и ограничены (в силу своей конкретности) для отражения развивающегося содержания ситуации (Метленков Н.Ф. [320]), поэтому здесь рассматриваются только концептуальные, теоретические, модели.

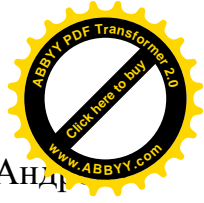
4.1.1. Статус концептуальных моделей.

Концептуальные модели в архитектуре, в первом приближении, можно определить как особого рода **проектные пространственные теории** – теории проектного назначения, приложение которых к реальности и исследование результатов такого приложения способно давать новую недостающую для проектирования информацию целеполагающего характера о моделируемом архитектурном содержании.

Такого рода проектные пространственные теории, как и любые теории, строятся на основе «идеальных объектов». В архитектуре в роли **идеальных объектов** выступают «**принципы взаимосвязи**» компонентного состава моделируемого содержания в пространственную целостность.

С содержательной точки зрения, **проектная пространственная теория** представляет своеобразную единицу информации, резюмирующую на теоретическом уровне определенный характер (состояние) или тип социально–пространственной активности человека в конкретной ситуации – «**социопространственность**».

В отличие, например, от объектных естественно–научных теорий, так называемых теорий в строгом смысле, которые включают в свой состав логически взаимосвязанные знания в виде законов, построенных на дедуктивной основе и



выраженных нередко формальными математическими исчислениями (Андри
И.Д., Грязнов Б.С., Карпович В.Н. и др. [8, 133, 210]), главное звено архитектурных проектных пространственных теорий образуют **пространственно выраженные закономерности временной динамики идеальных объектов** моделируемого содержания. Благодаря именно таким закономерностям проектные пространственные теории и реализуют свой прогностический потенциал при их наложении на эмпирический материал конкретной ситуации. Получаемая при таком наложении информация позволяет видеть по новому ситуации, то есть позволяет усматривать в них новые типы социопространственности, а это значит – и новые принципы деятельностно–продуктивного преобразования этих ситуаций. В этом случае, проектные пространственные теории работают как специфические «машины», которые позволяют вне обращения к самой реальности, а только путем специальных дедуктивных выводов (мысленных экспериментов, решения пространственных задач, формальных логических исчислений пространства и др.) получать новые знания о возможных и необходимых направлениях развивающегося преобразования моделируемых ситуаций.

Это свойство проектных пространственных теорий и роднит их с развитыми научными теориями (и с естественнонаучными – Степин В.С. [467], и с социально–историческими – Уваров А.И. [488]). Конечно, в **процессе архитектурной проектной деятельности**, где **моделирование** имеет, главным образом, **прикладное назначение как вид, форма и средство исследовательско–творческой деятельности**, проектные пространственные теории не используются в том строгом смысле, в котором они функционируют и применяются в развитых науках (математике, физике, механике и др.– Быков В.В., Мигдал А.Б. и др. [73, 349]), но, тем не менее, сходны с ними во многом по познавательным возможностям **как средство идентификации, систематизации и объяснения** уже имеющих место эмпирических фактов, и **предсказания** новых. Хотя, в процессе развития знания проектные пространственные теории могут при



определенных условиях лечь в основу построения и строго научных теорий, это нередко бывает с эмпирическими теориями в естественнонаучных исследованиях (Меркулов И.П. [317]). Но, этот процесс уже выходит за рамки исследуемой проектной творческой практики и переходит в сферу фундаментальных научных изысканий в архитектуре, где вопрос типологии концептуальных моделей становится важнейшим.

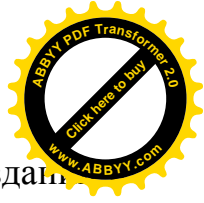
4.1.2. Типология концептуальных моделей.

Концептуальные модели в виде проектных пространственных теорий по содержанию и форме – исторически изменчивы. Причем, **каждому из трех периодов в эволюции архитектуры (проектно–строительному, проектному, исследовательско–проектному) и репрезентирующим их парадигмам (структурной, функциональной, саморазвития) соответствует свой специфический вид концептуальных моделей или проектных пространственных теорий: теория пропорций, теория формы, теория пространства.**

Теория пропорций получила наибольшее применение в период структурной парадигмы и комплексной проектно–строительной деятельности архитектора.

В философии она трактовалась весьма широко, вплоть до идеи о числовых соотношениях как о математической сути мира. Например, пифагорейцы рассматривали пропорции «идеи» всеобщего порядка, целостности и гармонии мира.

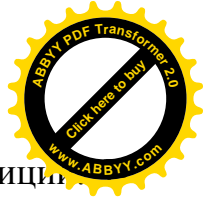
В архитектуре теория пропорций (или теория пропорционирования, теория модулирования, теория ордера) применялась как ведущее **средство обоснования и создания пространственной целостности решений путем сведения, главным образом, материально–конструктивных элементов зданий (или элементов инфраструктуры планировок) к числовым пропорциям как к особым геометрическим закономерностям их взаиморасположения.** Наибольшее



распространение теория пропорций получила в области конструирования зданий и сооружений (Михайлов Б.П., Михаловский И.Б. и др. [355, 357]). В античности, например, сложившиеся три основных вида ордера (дорический, ионический, коринфский) отличались друг от друга не только пластикой, но и пропорциональным строем. Так высота колонн в этих ордерах исчислялась в «модулях» (размер диаметра или радиуса низа ствола колонны) соответственно как 16, 18, 20 (по Виньоле), а интерколумний (расстояние между колоннами) – как 5,5; 4,5; 4,7. И все остальные элементы ордера были жестко привязаны своими размерами ко всему пропорциональному строю ордера. Это было одним из основных знаний архитектора. Соответственно и умение «**пропорционировать**» (или умение «**модулировать**») было ведущим в методе архитектора периода структурной парадигмы.

И в настоящее время теория пропорций, особенно в виде «золотого сечения», находит широкое применение (Тиц А.А. и др. [480]), хотя уже и не в роли ведущего теоретического средства. Но, тем не менее, периодически возникают ностальгические попытки все же вернуть теории пропорций былую приоритетную роль. Одной из таких последних попыток вновь возвеличить числовой мистицизм было творчество и исследовательская практика Ле Корбюзье, разработавшего даже собственную метрическую шкалу «золотого сечения» – «модульор». Но, эти попытки, по сути, ничего уже изменить не могли и в принципе не могут: теория пропорций прочно заняла в современной архитектуре роль средства второго плана.

Такой переориентации отношения к теории пропорций способствовал, в первую очередь, следующий период в развитии архитектуры – период «проектной» деятельности архитектора и «функциональной» парадигмы, когда в архитектуре стал актуальным «функциональный метод», а по сути – «функционально–формальный метод», особенно его современная модификация – «формо–функциональный метод» или «метод форм», «метод образов», «метод



композиции» и критерий творчества – «новые» формы, образы, композиции. Этот период представители гештальтпсихологии показали, что необходимая пространственная целостность объектов посредством пропорционирования не достигается, а образ архитектурного объекта вовсе пропорцией не обуславливается. В немалой мере вследствие осознания именно этого факта, начинает складываться в архитектуре другая доминирующая теория, объясняющая пространственную целостность и пространственный порядок архитектурных решений – «теория формы».

Теория формы получила наибольшее распространение в период функциональной парадигмы и проектной деятельности архитектора. Основным содержанием теории формы как проектной пространственной теории здесь выступило, главным образом, функциональное содержание, то есть максимально эффективное (с точки зрения экономических и энергетических затрат) взаиморасположение зон и элементов архитектурного пространства.

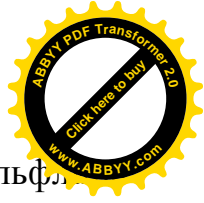
Как и теория пропорций, теория формы первоначально базировалась, в основном, на **перцептуальных отношениях** человека к действительности и предполагала установление пространственной целостности архитектурного содержания на основе использования «идеальных объектов» в виде «**идеальных форм**», якобы заведомо гармоничных. Например, Альберти, Палладио и др. считали «простые геометрические фигуры» совершенными схемами для создания архитектурных решений. Развивая это направление, Эрнхейм Р. и сегодня еще доказывает позитивную роль идеальных форм, показывая, что эффективное зрительное опознание изображения зависит от его структуры: «простой» и близкой по контуру к «хорошей форме» [16]. Араухо И., опираясь на идеи гештальтпсихологов (как и Эрнхейм Р.), пытается даже доказать, что позитивное содержание может возникать только в хорошей, «отчетливой», форме: «...Не выраженная отчетливо форма едва ли сможет включить определенное содержание» [12, с. 20]. Именно этот поток информации воспроизводит увлечение



в архитектуре ясными образами, близкими к симметричным геометрическим построениям в виде призм, конусов, цилиндров, шаров от Булле Н. до Леонидова И. и Мис ван дер Роэ.

И в настоящее время еще ряд исследователей пытается доказывать, что теории идеальных форм в архитектуре это и есть главные теории проектного назначения, хотя природа их усматривается уже не только в перцептуальном содержании, но и в **социальных смыслах** (Линч К., Раппапорт А.Г. и др. [281]) и даже в **формально–логических отношениях** (например: у Фрея Д. – это «начало», «конец», «последовательный порядок», «одноразовый мотив» и т.д. [621]).

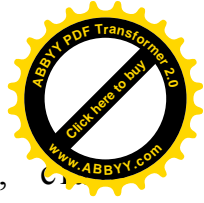
Конечно, теория формы тоже не решила, да и не могла решить проблему целостности в архитектуре. Она, скорее, только обозначила важность и необходимость в архитектуре вновь вошедших в нее средств, в частности – процесс «формализации», категории «формы», «формального анализа», и показала, что формальный подход является более общим, чем метрический (пропорциональный, модульный, ордерный и т.д.) и поэтому средства его обладают большими возможностями для гармонизации проектируемых архитектурных объектов. Однако, возможности теории формы, как и теории пропорций, для целей выявления природы архитектурного порядка и теоретического выявления этого порядка, ограничены, так как эти теории исходят из понимания архитектуры не как относительно независимой саморазвивающейся сферы, способной к самоосмыслению своего пути развития и к прогностической деятельности, а преимущественно – как вида искусства, а, следовательно, как отражательной деятельности, где даже и прогностические результаты обычно получаются вследствие рефлексии над тем, что уже произошло. По этой причине, произведения искусства, как результаты художественного осмысления уже изменившейся действительности и представления этих результатов посредством ограниченного количества понятий, в принципе объективно описать нельзя. В



архитектуре это стало осознаваться, главным образом, после попыток Вельфл Г. описать искусство Барокко пятью парами «основных понятий». Формальными теориями, то есть исходя только из целостности формы, невозможно убедительно объяснить природу постоянно изменяющейся пространственной целостности в архитектуре. «Тайна гармонических пропорций кроется, по-видимому, – подмечает Пидоу Д., – не в отдельных формах, а в соотношениях между ними» [396, с. 135]. На роль такого объяснительного средства стала претендовать третья теория, формирующаяся в последнее время в архитектуре – «теория пространства».

Теория пространства начинает складываться, по существу, лишь в наше время, в преддверии и в период становления парадигмы саморазвития и новой формы деятельности архитектора – исследовательско–проектной. Ее предмет описания – развивающееся социальное пространство.

Начало современного периода активизации в архитектуре исследовательского интереса к пространству связывается с серединой девятнадцатого века. Скорее всего, одной из внешних причин такого внимания стал особый всплеск внимания к пространству в физике. В качестве одной из внутренних причин стала стремительно набирающая темп урбанизация, со своими проблемами пространственной организации различных социальных процессов. В физике, в связи с открытиями рентгеновского излучения, радиоактивности, электрона и других открытий, стала меняться физическая картина мира. Сложившаяся, «**субстанциональная**», картина мира (Аристотель, Ньютон и др. [13, 380]) представляет пространство бесконечной «пустотой», нейтральным «полем», в котором находятся различные объекты. Вновь складывающаяся, «**реляционная**», картина мира (Бор Н., Минковский Г., Пуанкаре А., Эйнштейн А. и др. [59, 418, 419, 569]) позиционирует пространство активной составляющей мира, в зависимости, от изменения которой меняется и сам мир.

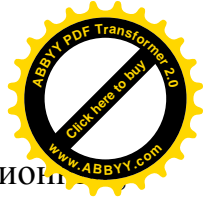


В соответствие с этими двумя физическими картинами мира, оформляться и два принципиально разных подхода к пониманию архитектурного пространства и к средствам его описания и организации: традиционный, эмпирический – «перцептуальный», и вновь возникающий, теоретический – «концептуальный».

Перцептуальный подход к архитектурному пространству исходит из понимания пространства как некоего континуального, бесконечного, чувственно ощущаемого явления, явления по преимуществу эмпирического уровня, чаще всего уровня искусства, художественного взаимоотношения с ним человека. В рамках перцептуального подхода к архитектурному пространству наиболее заметными стали достижения исследований архитекторов и психологов по двум направлениям: «психологическому» и «художественному».

Психологическое направление, и преимущественно в рамках «гештальтпсихологии», предлагало решать проблему целостности пространства через средства восприятия, особенно – с помощью **идеальных** геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник и др.) и ясных визуальных образов (Альберти Л.Б., Араухо И., Линч К., Пиаже Ж. и др. [7, 12, 280-281, 393-395]).

Художественное направление предлагало решать проблему целостности пространства, главным образом, через **композиционные** средства, особенно через средства трех видов ОПК - «объемно–пространственной композиции»: путем подведения проектируемых объектов под одну из трех видов композиции – «фронтальная», «объемная» и «глубинная» – с использованием соответствующих композиционных средств организации пространства (Кандинский В., Кринский В.Ф., Ладовский Н.А., Ламцов И.В., Лисицкий Л., Маголь–Надь Л., Малевич К., Мальгин В.И., Сапрыкина Н.А., Степанов А.В., Туркус М.А., Чернихов Я. и др. [199, 251, 261, 282, 301, 444, 464, 534]).

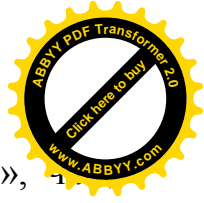


Средства перцептуального подхода, особенно композиционные прагматичны, широко и эффективно используются в учебной и реальной проектной практике, особенно в предпроектных исследованиях.

Концептуальный подход к архитектурному пространству исходит из понимания пространства как некоего явления, прежде всего, теоретического уровня: корпускулярного образования, состоящего из отдельных далее не разложимых абстрактных единиц, основные взаимоотношения с которым осуществляются посредством **представлений**. В рамках концептуального подхода наиболее заметны стали достижения архитекторов, философов, лингвистов двух направлений: 1) «логико–семиотического» и 2) «формально–логического».

Логико–семиотическое направление стало складываться сначала под влиянием интенсивно развивающегося тогда лингвистического анализа различных объектов, и прежде всего языка. Шел поиск пространственного «алфавита» (фонем, морфем), «орфографии» и синтаксиса» (Бахтин М.М., Лосев А.Ф., Флоренский П.А. и др. [35, 288-290, 505-506]). Позднее, лингвистический подход стал переосмысливаться как недостаточно адекватный архитектурному содержанию. Стал образовываться более близкий архитектуре подход – «логико–семиотический», сначала усилиями французских исследователей, а затем и испанских, итальянских, английских, американских, российских (Александр К., А., Барабанов А.А., Барт Р., Будон П., Бэрд Дж., Греймас А.Ж., Иванов В.В., Лагопулос А.Ф., Мартынов Ф.Т., Муксинов Р.М., Пеллегрини П., Прието Л., Степанов Ю.С., Топоров В.Н., Успенский Б.А., Чертов Л.Ф., Эйзенман П., Эко У. и др. [590-591, 29, 181, 307, 466, 536, 570, 616-618]).

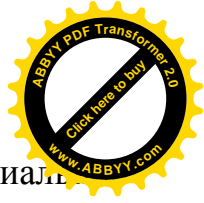
Формально–логическое направление первоначально складывалось как результат переложения основных положений теории формы непосредственно на пространственное содержание. Позднее стали формулироваться собственные принципы, и прежде всего принцип обусловленности «внутреннего» строения пространства его «внешним» контекстом, то есть демонстрировался более



«средовой» подход, и, по сути, математический принцип «формальной», всего геометрической, взаимосвязи «внутреннего» и «внешнего». Так например, Норберг–Шульц К. оперирует такими понятиями как «пространственная ячейка», «объемная форма», «пограничная поверхность», «иерархия» и др. [639]; Бринкман А.Е. употребляет такие понятия как «квадратное пространство», «сводчатое пространство», «проникающее пространство», «ритмическое чередование пространств» [603]; Франкль П. применяет такие понятия как «масс–форма», «ряд», «группа», «взаимопроникновение» и др. [620].

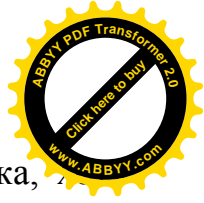
Отдельные положения концептуального подхода к описанию архитектурного пространства эффективны, успешно реализуются в прикладных исследованиях, а иногда даже образуют особые аналитические подходы, например, метод «пространственных патернов» – Александер К. [591], метод «пространственно–синтаксических систем» – Эйзенман П. [618], метод «глубинных и поверхностных структур» – Бродбент Дж. [605], метод «семиотического анализа» – Кастекс Дж. и Панере П., [608] метод «структурного анализа» – Лежава И.Г. и Шубенков М.В. и др. [270].

Однако, объяснить происхождение актуальной целостности архитектурного содержания эти теории пространства не могли, поскольку объяснить целостность архитектурного, а это значит социального, содержания только геометрическими отношениями, и прежде всего взаимосвязью геометрической формы пространства с геометрией ее контекста, в принципе невозможно (Боков А.В.). По этой же причине эти теории пространства, нередко апеллирующие к поиску далее неразложимых и неизменных геометрических элементов формы пространства – «гештальтов» или иных его «единиц» (точек, линий, поверхностей и т.д.), то есть – исходных «алфавитов» математического языка архитектурного пространства, не способна объяснить происхождение изменяющейся целостности в архитектуре и, таким образом, не смогли занять центрального места в современном теоретическом аппарате архитектуры.



Для отражения такого фундаментального содержания как социальное пространство, да и еще в его исторической динамике (вследствие развивающейся социальной практики), необходимы и соответствующие ему фундаментальные средства, и не столько со стороны геометрии пространства, сколько со стороны его постоянно изменяющегося социального содержания и прежде всего – типа **социальной активности человека**. На роль одного из возможных таких средств может претендовать «**симметрия**», которая лежит в основе любых явлений, в том числе и социальных.

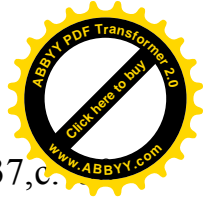
До настоящего времени симметрия в качестве средства описания развивающегося социального пространства не использовалась вовсе и прежде всего потому, что сам предмет – «развивающееся социальное пространство» – не воспринимался актуальным: архитектура рассматривалась в большинстве своем как вид искусства и по сути как «статическое» образование, или очень медленно изменяющаяся сфера. В некоторой степени, о статичности архитектуры говорит часто употреблявшееся в прошлом крылатое выражение – «Архитектура – это застывшая музыка». Необходимость статического взаимоотношения с действительностью (то есть на основе каких-либо констант), как главного отношения, доказывали и исследователи других отраслей науки. Так, например, беря на вооружение «закон гештальта», развернутый Пиаже Ж. [394, с. 133-136] на понимание роли «констант» при восприятии действительности и выраженный им в виде топологических схем, организующих процесс отражения действительности, Норберг–Шульц К. пытается обосновать этот статический подход утверждением, что мы не должны принимать в расчет изменения проекции вещи, а должны постигать границы ее постоянства, поскольку феномен постоянства важен в основных принципах композиции, например, таких как «повторение» и «вариации» [640, с. 350]. При этом, конечно, упускался из виду тот фундаментальный факт, замеченный еще Гегелем, что в мире нет ничего более постоянного, чем непрерывно осуществляющиеся изменения [107].



Симметрия как некоторая моделирующая система высшего порядка, опять же по преимуществу для моделирования статических явлений, в той или иной мере уже издавна осознавалась и не только архитекторами, но и философами, художниками, музыкантами, учеными в области естественных, технических или гуманитарных наук. Но, в последнее время внимание к симметрии со стороны исследователей различных сфер стало активно возрастать (Бахман Ф., Боголюбов Н.Н., Вейль Г., Вернадский В.И., Вигнер Е., Виленкин Н.Я., Вульф Г.В., Дубров А.П., Китайгородский А.И., Лоос О., Печенкин А.А., Пригожин И., Урманцев Ю.А., Федоров Е.С., Хелгасон С., Шафрановский И.И., Шубников А.В. и др. [34, 54, 78, 84, 179, 87, 88, 100, 158, 223, 572, 392, 410-413, 490, 494, 526, 539, 540, 557-559]. А с 1973 года (когда, в феврале в колледже Смита США был проведен 1-й фестиваль симметрии) международное научное внимание к симметрии (в виде конференций, конгрессов, симпозиумов, фестивалей) стало регулярным.

Симметрия в искусстве сегодня предстает одним из самых распространенных средств, среди которых ведущими считаются теории **художественных преобразований и инвариантов**. Возможно, человечество впервые столкнулось со всеобщностью свойств симметрии именно в искусстве, вследствие чего и обожествило симметрию как явление искусства, о чем говорит, например, статуя богини симметрии, установленная в одной из ниш картинной галереи Прадо в Мадриде.

Симметрия в науке предстает всеобъемлющим **учением об изоморфизме, теорией преобразований и инвариантов**, и потому применяется для исследований качественно различных объектов (и материальных, и идеальных) и на эмпирическом, и на теоретическом уровнях. На эмпирическом уровне (уровне объектов и процессов) – это метод выявления структурной упорядоченности эквивалентных элементов, а на теоретическом – это симметрия законов преобразований, обеспечивающих стилистическую или мировоззренческую



инвариантность художественных или научных систем (Копцик В.А. [237, с. 52]).

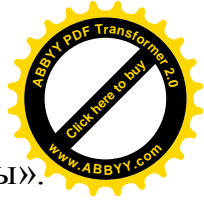
Симметрия в философии выступает чаще всего категорией теории познания и общей теории систем (Готт В.С., Жог В.И., Ключарев Г.А. и др. [128, 167, 228]).

Симметрия в архитектуре легко обнаруживается в ее объектах, и в их строении, и в их функционировании, а так же – и в средствах деятельности архитектора. Функционирует же она, главным образом, на эмпирическом уровне или в историко–искусствоведческих описаниях свойств архитектурных объектов, или в процессе проектирования.

Хотя, в проектной практике, нередко, существует негативное представление о симметрии как о жестком средстве организации пространственного порядка, что психологически настраивает архитекторов против симметрии. Такие негативные характеристики симметрии можно встретить и в научных работах, и в мемуарах мастеров архитектуры, например: «формальное насилие» над функцией и ситуацией (Новиков Ф.А. [377]); «тирания» и «извращение» (Дзеви Б. [152, 669, с. 95]); «вульгарность и узость образа мыслей» (Рескин Дж.) и т.д. В то же время вся история искусства говорит как раз об обратном: несмотря на кажущуюся жесткость симметрии (а в искусстве симметрия получила распространение раньше и шире, чем в других сферах деятельности), искусство активно прогрессирует, по замечанию Булле Э.

Архитектурная симметрия по типологии своих средств, используемых на эмпирическом уровне, достаточно ограничена. История архитектуры показывает, что чаще всего применяются лишь несколько видов симметрии: зеркальная, центрально–осевая, винтовая и др. (Хэмбидж Д. [531]).

Да и используется симметрия в архитектуре, главным образом, имплицитно, неявно. Например Смолина Н.И. [456], специально исследовавшая симметрию в архитектуре, показывает, что «факт обращения к симметрии чаще всего не осознавался. Архитекторы интуитивно применяли тождественно повторяющиеся,



подобные, пропорционально построенные тектонические формы». реконструируются средства симметрии из метода деятельности архитектора исследователями чаще всего уже «постфактум». Так например, о способе мышления Витрувия пишет Пидоу Д.: «Витрувий в строении зданий и в своих рассуждениях отдает явное предпочтение симметрии. Свои умозаключения он излагает округлыми периодами, и вывод каждого из них нетрудно предвидеть» [396,с. 135]. Возможно и по этой причине – по причине имплицитного использования средств симметрии – все предшествовавшие теории гармонизации архитектурного содержания и выявления его пространственного порядка (теории пропорций, теории формы, теории пространства) обходились, практически, без понятия «симметрия».

Причина же не использования такого фундаментального средства как симметрия для отражения развивающегося социального пространства, в основном, в неразработанности соответствующего теоретического аппарата. В связи с этим, и предлагается один из вариантов такого аппарата – «теория развивающейся симметрии».

Теория развивающейся симметрии, в самом общем виде, есть метатеория построения проектных теорий развития социального пространства различных ситуаций.

Онтологический статус теории развивающейся симметрии обусловлен не только изменяющейся в течении жизни симметрией психофизиологии человека, динамической симметрией строения и функционирования его организма (Гибсон Ю., Гомбрич Е., Зантен Д. и др. [625, 667]), но так же и изменяющейся симметрией форм его практической деятельности. Последняя постоянно подводит потенциально бесконечное многообразие своих форм к некоторой ограниченной типологии, которая может быть представлена средствами симметрии. «Ум наш, – писал Менделеев Д.И., – не может успокоиться в разнообразии, он только там, где единообразии» [316].



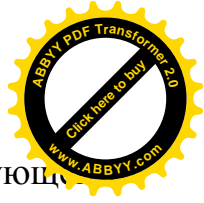
Понятийный аппарат теории развивающейся симметрии строится на основе такого базового понятия как социопространственность – доминирующие социопространственные отношения в ситуации, результирующие актуальный социально значимый пространственный порядок ситуации.

Социопространственность может быть двух видов: «исходной» и «моделируемой» (итоговой, перспективной, проектируемой, прогнозируемой).

Исходная социопространственность – это доминирующий тип социопространственных отношений в истории ситуации, в соответствии с которым формировался сегодня сложившийся социопространственный порядок ситуации – «прамодель» ситуации: пространственная ячейка, план которой может быть обобщенно описан какой-либо элементарной геометрической фигурой (квадратом, прямоугольником, кругом, эллипсом и т.д.).

Моделируемая социопространственность – это доминирующий тип социопространственных отношений в будущем ситуации, в соответствии с которым будет формироваться прогнозируемый социопространственный порядок ситуации – концептуальная «модель» ситуации, модель развития сложившегося социопространственного порядка ситуации в будущий порядок.

Социопространственное отношение между прамodelью и моделью можно описать одним из ведущих способов симметричных преобразований – способом **комбинаторной трансляции прамodelи в модель**. Способ – прост и естественен. Модель ситуации диалектически «снимает» прамodelь ситуации. Точнее, прогнозируемое социопространственное содержание ситуации так или иначе всегда включает в себя уже сложившееся содержание ситуации. Преимущества такого способа очевидны. На них, например, указывает Александров П.С.: «В основе комбинаторной логики лежит тождество моделирующих и моделируемых компонентов, составляющее необходимое условие качественной определенности и единства системы, а отсюда и ряд преимуществ использования комбинаторной логики при моделировании, и в



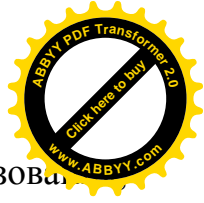
частности – возможность взаимно однозначных преобразований моделирующей моделируемой системы» [6, с. 182].

Применение комбинаторной логики в ряде исследовательских направлений уже дало положительные результаты: в психологии – теорию ассоциаций как теорию комбинаций впечатлений (Юм Д.); в биологии – новое направление «биохронотопологию», объединившее «биосимметрию» и «биоритмологию» (Баевский Р.М.) [25]; в математике – комбинаторную топологию (Карри Х.Б.) [211].

Применение комбинаторной логики и в архитектуре позволяет многое известное увидеть иначе. Но, главное ее достоинство в том, что она позволяет моделировать динамику социопространственного содержания. В связи с этим и для обеспечения этого процесса, выявлялись базовые отношения в моделируемых ситуациях.

Так, наблюдения за динамикой реального социально–пространственного содержания различных ситуаций позволили выявить в них неизменно два присутствующих основных, базовых, вида социопространственных отношений и, соответственно, два различных типа отношений между прамodelью и моделью, в частности – два основных типа комбинаторной трансляции прамodelи в модель, обозначенное как «симметричное» и «асимметричное».

Симметричное социопространственное отношение выражает центробежные тенденции в ситуации и характеризуется таким фундаментальным типом трансляции, имеющим место в самых разных социальных (и даже природных) явлениях (Постон Т., Стюарт И., Хакен Г., Шубников А.В., Эйген М. и др. [409, 557, 558, 568]), который здесь обозначен как «**корпускулярная трансляция**». Прамодель (как некая пространственная ячейка: корпускула) как бы стремится многократно воспроизвести саму себя (или топологическое свое подобие) в ближайшем своем периферийном ареале, вследствие чего образуется концептуальная модель (проектная теория) в виде «корпускулярного поля» –

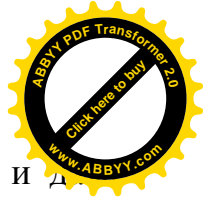


некоего относительно однородного полицентрического образования приближающегося по своим характеристикам:

1) на пространственном уровне – к ячеистым структурам (модульным сеткам или решеткам), где в качестве ячейки (пространственного модуля) и лежит прамодель, исходная социопространственность ситуации;

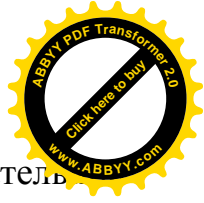
2) на социальном уровне – к демократической схеме взаимоотношений потребителей пространств–корпускул как суверенных участников ситуации. На практике это означает, что потребители ситуации, ощущают себя преимущественно относительно независимыми в своем саморазвитии личностями (группами) и устремляются как к углублению демократических отношений в ситуации, так и к воспроизводству этой схемы в воспитательно–образовательных процессах и в реальной научно–практической познавательной–созидательной деятельности.

Асимметричное социопространственное отношение выражает центростремительные тенденции в ситуации и характеризуется другим фундаментальным видом трансляции, альтернативным корпускулярному, который здесь обозначен как «**волновая трансляция**». Прамодель, сохраняя за роль топологического центра будущей модели, образует последнюю путем трансляции своих границ (периметра) в ближайшее свое периферийное окружение и таким образом включения в себя по преимуществу в зоне своей периферии (по принципу дополненности) новых волнообразных пространственных образований. Вследствие этого, образуется концептуальная модель (проектная теория) в виде «волнового поля» – расходящейся от прамодели некоей своеобразной «волны» (или ряда волн), приближающейся по своим характеристикам: 1) на пространственном уровне – к многомерной, сложной по конфигурации, волне (плоской, цилиндрической, сферической и др.); 2) на социальном уровне – к иерархической схеме взаимоотношений участников ситуации. Это означает на практике, что потребители ситуации ощущают себя главным образом зависимыми



и друг от друга, и от внешней мощной силы, вследствие чего готовы и д устремлены к выполнению субординационных ролей (например, «исполнителей» или «руководителей»), а следовательно, устремлены на поддержку процессов воспроизводства этой иерархической схемы и в воспитательно–образовательной сфере, и в реальной научно–практической познавательной–созидательной деятельности.

Исследуя характер развивающихся социопространственных отношений в их исторической ретроспективе, была замечена в различных ситуациях периодическая активизация средств или симметричных (центробежных), корпускулярных, или асимметричных (центростремительных), волновых отношений. Это означает, что динамику любой ситуации, по существу, можно представить через две циклически сменяемые друг друга фазы или стадии: «стадию симметрии ситуации» (стадию корпускулярных моделей) и «стадию асимметрии ситуации» (стадию волновых моделей). Вследствие этого, в каждой ситуации периодически происходит то иерархизация, то деиерархизация и социопространственных отношений, и познавательно–созидательных и воспитательно–образовательных средств (Пригожин И. [411]), которые в совокупности образуют своеобразные **«ценностные каркасы цивилизации»** (моду, идеалы, критерии, нормы), которые эксплицируются в виде таких понятий как «стиль эпохи», «картина мира», «силовое поле», «стиль мышления», «менталитет», «культура» и др. (Кун Т., Новик И.Б., Поппер К. [257, 375]). Такие ценностные каркасы цивилизации, хотя на первый взгляд и опосредованно, но тем не менее мощно и последовательно управляют и динамикой потребительских вкусов в обществе, и динамикой средств их удовлетворения, в том числе и динамикой средств архитектурного творчества, **предопределяя тем самым циклически изменяющийся характер профессиональной культуры**, в том числе и научно–предметной проблематики как в профессиональной сфере, так и в сфере образования.

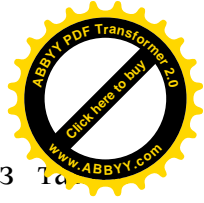


Зная и используя такую циклическую закономерность в познавательной деятельности, можно выявлять симметричные или асимметричные стадии в развитии любой ситуации. Это обстоятельство и стало основанием для выделения двух стадий в развитии социопро пространственного содержания различных ситуаций как универсальных стадий: «стадии симметрии ситуации» и «стадии асимметрии ситуации».

Стадия симметрии ситуации (корпускулярная стадия) – это стадия, где происходят **качественные изменения сложившегося типа социопро пространственности в направлении «рождения»** нового типа, и где ведущими средствами выступают **симметричные социопро пространственные отношения**, в частности, **способы корпускулярной трансляции** исходного, сложившегося, типа социопро пространственности (прамодели) в моделируемый, будущий, тип социопро пространственности (модель).

Эта стадия способствует активизации **исторического отношения** и соответствующих средств выявления исторической логики (генезиса) процесса саморазвития социопро пространственного содержания ситуаций. Активизация исторических отношений здесь в значительной степени и обуславливает симметричный характер процесса построения концептуальных моделей развития ситуаций, результатом которого становятся, как правило, модели корпускулярного типа.

Доминирующей профессиональной проблематикой на этой стадии предстает проблематика инновационных архитектурных решений, что обуславливает активизацию и соответствующей ментальности архитектора: **логического (научного) стиля мышления**. А в свете этого, и архитектура в эти периоды интерпретируется, в основном, как вид науки и как атрибутивная **материально–пространственная структура общества** (Бочаров Ю.П., Минервин Г.Б. и др. [60, 353]). Именно в такие периоды активизируется **системотворчество** (преимущественно в виде систематизации архитектурных знаний). У Витрувия,

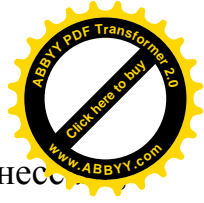


например (может быть потому, что трактат он задумывал в один из 19-20 периодов), можно обнаружить попытку постановки самой проблемы системного анализа развития архитектуры. Характерно, что первую книгу своего трактата он начинает словами: «Архитектура есть наука». Альберти, как показывает Зубов В.П., пытался так же «систематически проследить эволюцию архитектурных элементов» [7, 180]. У Шуази О. и братьев Флетчеров были попытки выявить законы развития архитектуры через систематический анализ ее как инженерно-строительного дела [555, 504]. Виоле ле Дюк пытался установить закономерности развития архитектуры, развивая систематический технический подход к ней [93].

На этой симметричной стадии возрастает активность **центробежных тенденций** в социальных отношениях и, соответственно, активизируются процессы **переструктурирования** сложившихся (чаще всего иерархических) пространств под новую актуальную здесь **корпускулярную модель**.

Социальные процессы в этот период имеют тенденцию к **взаимообособлению**. В познавательной деятельности наблюдается рост интереса к **историческому и теоретическому содержанию** вообще, и в частности, к **обоснованиям** методов деятельности и принимаемых решений с помощью средств **исторической логики** («генетических» цепочек, исторических сравнений и аналогий).

В эстетической картине мира, в том числе и применительно к средовым характеристикам, возрастает **ценность простых и ясных форм, метрических построений, однотипных** элементов. Создаваемые здесь архитектурные пространства – аскетичны, порою, до схематизма, логичны до буквального соответствия тому или иному теоретическому принципу их построения, что ведет к превалированию «строгой» часто бездетальной архитектуры. Щусев А.В. несколько раз высказывал мысль о том, что «архитектура может быть прекрасной и без украшений, а лишь своими прекрасными пропорциями». Поэтому, именно на этой стадии возникают **строгие, логические**, решения, образующие так



называемые **классические** архитектурные стили: античность, ренессанс, классицизм, модернизм и т.д.

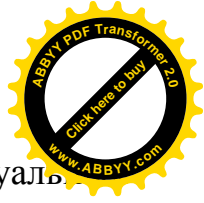
В качестве прамodelей здесь используется преимущественно историческое содержание ситуаций (историческое ядро, исторический центр, сложившееся пространство или тип пространства и др.), чем и обеспечивается вписываемость создаваемых новых решений в генезис преобразуемых ситуаций.

Инвариантом, неизменным содержанием (или мало изменяющимся), здесь выступает исторически сложившийся **«компонентный состав»** ситуации. А **изменяющимся**, искомым содержанием здесь предстают **«принципы связи»** компонентного состава ситуации в актуальную целостность – социопространственность.

По этой причине, **корпускулярность** проявляет себя некоей **универсальностью**, то есть обнаруживается во всей культуре, в частности – превалированием таких качеств как: в музыке – ритмическими композициями, в пространственных искусствах – логически завершенными построениями, в управлении – демократическими принципами, в производстве – персонифицированными способами деятельности и т.д.

Стадия асимметрии ситуации (волновая стадия) – это стадия эволюционного, **количественного изменения сложившегося типа социопространственности ситуации, его «роста»**. Ведущими средствами здесь выступают **асимметричные социопространственные отношения**, в частности, способы **волновой трансляции** исходного (сложившегося) типа социопространственности (прамодели) в итоговый, будущий, тип социопространственности (модель).

На этой стадии приобретают первостепенную ценность **актуальные отношения** в культуре (злободневные, сиюминутно значимые явления) и соответственно – специфические средства выявления аналогий асимметричному



развитию социопространственного содержания ситуаций в актуаль-
архитектурных и неархитектурных решениях.

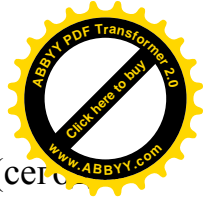
Доминирующей профессиональной проблематикой на этой стадии предстает **проблематика актуальности** архитектурных решений, проблематика вписанности их в текущую культуру и единства их с актуальным общекультурным контекстом, что обуславливает активизацию в первую очередь средств самых оперативных видов творчества – технического и художественного творчества. А исходя из этого, и архитектура интерпретируется, преимущественно, с **технической** или **художественной** точек зрения или как «вид техники», или как «вид искусства» с такими главными ее социальными функциями как «защитная» и «языково–коммуникативная» (Габричевский А.Г., Дженкс Ч. и др. [101, 150]).

Продукт архитектурной деятельности по своим качествам здесь тяготеет или к **техническим** решениям, конечно, с определенной степенью их эстетизации, порою, вплоть до технических совершенств (например, объекты стиля «хай–тек»), или к **художественным** решениям, вплоть до произведений искусства (например, объекты стиля «модерн»).

На этой асимметричной стадии возрастает активность **центростремительных тенденций** в социальных отношениях, а соответственно, активизируются процессы **переструктурирования** сложившихся корпускулярных пространств под новую актуальную здесь **волновую модель**.

Социальные процессы в этот период имеют тенденцию к **иерархизации**. В познавательной деятельности наблюдается тенденция роста интереса к так называемой междисциплинарной информации из смежных с архитектурой областей и к согласованиям сугубо архитектурных методов и архитектурных решений с соответствующим актуальным культурным контекстом.

В среде возрастает **ценность** усложнений пространственных решений и используемых при этом форм, **ритмических динамических** построений, неповторяющихся элементов.



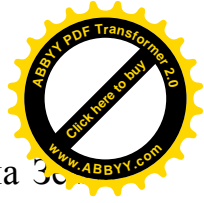
В качестве прамodelей здесь используется в основном **актуальное** (сего работающее) содержание ситуации, чем и обеспечивается вписанность создаваемых новых решений в актуальную культуру.

Инвариантом, **неизменным** (или мало изменяющимся) содержанием, здесь выступает сложившийся **«принцип связи»** компонентного состава пространственного содержания ситуации, а **изменяющимся**, искомым, содержанием предстает сам **«компонентный состав»**. Вследствие такого перераспределения ролей в средствах моделирования, и возникают преимущественно **«модификационные ряды»**, инварианты известных принципов связи компонентных составов в пространственные целостности (схемы, компоновки, композиции), но образно соотнесенные с актуальными культурными прототипами из неархитектурных сфер. Поэтому, именно на этой стадии возникают так называемые **эkleктические** архитектурные стили: барокко, эkleктика, постмодернизм и др.

Иерархичность проявляет себя и **во всей культуре**, в частности тенденциями: в музыке – к мелодическим композициям, в пространственных искусствах – к стилевой эkleктике, в управлении – к авторитарным принципам, в производстве – к коллективным безличностным способам деятельности и т.д.

Циклическое саморазвитие архитектуры, в общем виде, можно понимать как бесконечный процесс попеременной смены **типов симметрии социальных отношений и социального пространства** ситуаций, как колебательный процесс, асимптотически приближающийся к синусоиде, шаг которой составляет «цикл саморазвития ситуации»: или от стадии «симметрии ситуации» к стадии «асимметрии ситуации», или от стадии «асимметрии ситуации» к стадии «симметрии ситуации» и так далее.

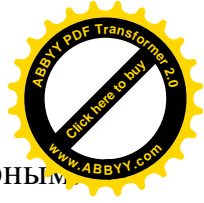
Характерно, что в природе циклически развивается большинство систем: циклическое развитие Вселенной (Фридман А.А. [514]), 1000–летние и 2500–летние циклы Майя, 12–летние циклы смены Зодиака, 11–летние циклы



активности Солнца (Чижевский А.Л. [538]), годовые и сезонные циклы на Земле вследствие ее орбитального вращения вокруг Солнца, биоритмическая жизнь всех живых существ на земле, обусловленная вращением Земли вокруг своей оси и сменой дня и ночи (Ичас М. [192]). Обобщая, можно заключить, что всякий природный процесс цикличен: в начале была цикличность (ритм). А это означает, что и человек (как природная система) с его социально обусловленным деятельностно–продуктивным творческим бытием так же цикличен, то есть саморазвивается циклически, включая и его циклически изменяющийся менталитет, что и определяется как **«закон социопространственного развития»**.

Это явление издревле замечали исследователи. Гегель, например, это выразил может быть наиболее адекватно, через один из основных законов диалектики – закон «отрицания отрицания». Кун Т., Лакатос И., Поппер К., Тулмин С.Э. и др. выражают это революционно–эволюционными моделями развития (науки, техники, культуры) [257, 262, 263, 406, 486].

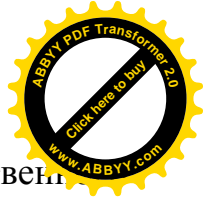
В свете сформулированного закона социопространственного развития (циклического саморазвитии социального пространства ситуаций), **каждая из двух стадий закономерно необходима**, а потому конкретно–исторически положительна, так как **периодически вносит в содержание архитектурных ситуаций новый актуальный социопространственный порядок** (симметрию или асимметрию), то есть порядок, наиболее соответствующий характеру текущих изменений как в сфере материального и духовного производства, так и в сфере потребления, включая и сферу духовного бытия. **Посредством такого рода циклов (от стадии симметрии к стадии асимметрии и от стадии асимметрии к стадии симметрии) и осуществляется закономерная трансформация в направлении преемственного развития деятельностно–продуктивного содержания архитектуры** (в том числе и социопространственный его аспект, и метод его преобразования, и понятийно–категориальный аппарат).



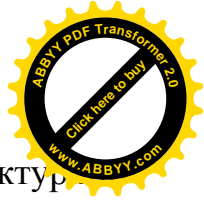
Но, такой развивающийся процесс является не только архитектурным. В архитектуре он проявляется лишь как следствие происходящего глобального процесса материальной и духовной эволюции мира, в том числе и человеческой цивилизации, который подчиняется некоему фундаментальному закону всеобщего циклического симметрично–асимметричного развития. В термодинамике, например, подобный процесс описывается как процесс физической эволюции системы в соответствии с принципом Пригожина–Гленсдорфа [125]. Характерно, что такого рода эволюционный процесс имеет место и в технике. В кристаллографии, например, он описывается законом Грота–Федорова (Шафрановский И.И. [539]).

Хотя, и в исследовательской, и в творческой практике нередко результативность неоправданно связывают лишь с одной стадией, чаще всего, со стадией асимметрии, например: «Мы всегда имеем дело не столько с симметрией, сколько с дисимметрией» (Доброхвалов С.В. [156]); «Дисимметрия ... создает явления» (Кюри П. [260]); «... наиболее интересные результаты достигались в физике именно тогда, когда выяснялись законы нарушения симметрии» (Сморodinский Я.А. и др. [457]).

Но, в действительности **развитие ситуаций происходит только в циклическом процессе взаимной ко–эволюционной коррекции их содержания: то средствами симметричного отношения, то средствами асимметричного отношения.** Соответственно, и направленность развития ситуаций становится тоже результатом ко–эволюционной, взаимной, коррекции их содержания в процессе симметрично–асимметричного циклического изменения. К характеристике такого рода становления содержания развивающихся ситуаций можно было бы отнести и известное определение истины Гегелем: «... истина есть ... движение непосредственного исчезания одного в другом – становление ...» [107, т. 1, с. 141].



Обозначенный двухстадийный цикл развития социопро пространственного содержания архитектурных ситуаций, конечно прежде всего, всеобщ для земных условий. Период цикла обусловлен в значительной мере 11–летним циклом солнечной активности (Чижевский А.Л. [538]). Хотя в действительности, он обусловлен не только Солнечной активностью, но и многими другими процессами, происходящими в Космосе, но пока что мало изученными, это – прежде всего реликтовое излучение, а также и активность других многообразных космических гигантов (комет, звезд, пульсаров, галактик, черных дыр и др. – Дмитриевский И.Д.), которые влияют на этот процесс намного сильнее солнечных циклов, а скорее всего являются первопричиной процесса циклического саморазвития Мира, в том числе и Земного Мира. Поэтому, математически выразить закон циклического саморазвития пока не удастся, а следовательно и точное прогнозирование времени возникновения стадий и их социопро пространственного наполнения точно тоже пока невозможно. Кроме этого, ритмию этого циклического процесса в определенной мере обуславливают и сугубо земные факторы, и прежде всего география, в том числе и этнология места. То есть, двухстадийный цикл развития социопро пространственного содержания имеет и конкретную этническо–географическую специфику по темпу и материально–пространственному выражению. Так, в современной Европе, например, он близок к десятилетию, что дает основание рассматривать 20–е, 30–е ... 80–е годы не только как ход и хронологию реальной истории, но и как симметрично–асимметричные циклы динамики социопро пространственного содержания и понятий, отражающих эти циклы, так: 20–е, 40–е, 60–е, 80–е годы двадцатого века и нулевые годы двадцать первого века – это годы активизации социопро пространственных средств стадии симметрии; а 10–е, 30–е, 50–е, 70–е, 90–е годы двадцатого века и десятые годы двадцать первого века – это годы активизации социопро пространственных средств стадии асимметрии.

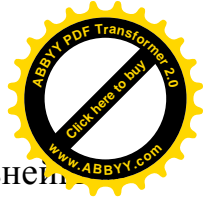


Знание и использование этой циклической закономерности в архитектурной практике предполагает получение не только эстетического или экономического эффекта, но прежде всего социального. Ведь, выявляя циклическую закономерность в развитии конкретных ситуаций, можно не только объяснять факты из их истории, но и в определенной мере предсказывать будущее их путем прогнозирования временных границ попеременно меняющихся стадий симметричного и асимметричного отношений в ситуациях.

На основе представления о циклическом развитии социопро пространственного содержания, можно описывать посредством **пространственно–симметричных** моделей не только различные архитектурные ситуации, но и всю историю архитектуры, а также – строить **прогнозы развития** архитектурной сферы в целом, привнося тем самым в процесс исследования исторической действительности **социопро пространственную симметрично–асимметричную бинарную логику**. В этом смысле, становится понятным и предложение Пригожина И. – рассматривать и память человеческую как «бинарную» [411].

Такие пространственно–симметричные прогнозы, несмотря на их размытость на эмпирическом уровне, тем не менее на методологическом уровне дают достаточно высокую степень точности, необходимую для понимания направленности развития ситуаций на тот или иной становящийся новый тип симметрии социопро пространственности, а значит в определенной мере и на новый тип бытия, деятельности, ментальности, а следовательно и на новый тип культуры. В то же время, техника способа такого прогнозирования достаточно проста. Она, напоминает шахматную игру, но только в два попеременно осуществляющихся хода: симметрия ситуации с ее ведущим корпускулярным способом трансляции социопро пространственности и асимметрия ситуации с ее ведущим способом волновой трансляции социопро пространственности.

При систематическом применении такого пространственно–симметричного способа прогнозирования путей развития социального пространства ситуаций,



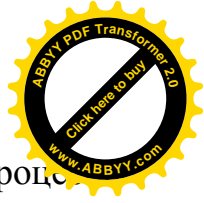
можно, в определенной мере, надеяться на возможность повышения в дальнейшем точности, объективности и социальной эффективности архитектурной науки и практики, как при прогнозировании, так и при проектировании социально–пространственного содержания различных ситуаций.

Понимая симметрично–асимметричную закономерность развития социального пространства, а также и механизм его прогнозирования, архитектор может действовать с большим социальным эффектом и как творец непосредственно собственной личностной социопространственной культуры, и как со–творец культуры всеобщего социально–пространственного бытия.

Таким образом, **закон социопространственного саморазвития** – закон циклической симметрично–асимметричной динамики духовно–практического миробытия общества, в том числе и различных профессиональных сфер (включая и архитектуру), в том числе и каждой конкретной личности (включая и архитекторов) – **всеобщий**, универсальный.

Понимание этого закона предполагает принципиально иной характер организации познавательной и созидательной деятельности как отдельных архитекторов, так и научных коллективов, занятых исследовательским обеспечением архитектурной практики. Так, инвестиционное планирование при таком подходе должно ориентироваться не на простой экстраполяционный рост сложившегося способа производства или типа социальных отношений, а на ожидание постадийной динамики во всех профессиональных сферах, и в обществе в целом:

– на стадии асимметрии ситуации целесообразно поддерживать процессы совершенствования и расширения области применения сложившихся технологий, процессы реставрации и частичной реконструкции, процессы развития прикладных исследований и внедрений в практику уже апробированных теорий, процессы укрепления материально–технической базы экспериментальных методов в производстве, в технических и художественных видах творчества;



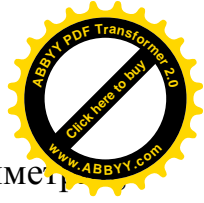
– на стадии симметрии ситуации целесообразно поддерживать процесс глобальной реконструкции (деятельности, знаний, сложившихся пространств), процессы фундаментальных исследований, процессы укрепления материально–технической базы такого рода фундаментальных изысканий (информационные каналы, библиотечные фонды, издательства).

Представленная закономерность симметрично–асимметричного циклического развития социального содержания в архитектуре существенно дополняет сложившиеся объектные теории, ориентируя архитекторов на раскрытие и использование в проектной практике не любых средств архитектурной деятельности, а главным образом тех средств, которые становятся актуальными вследствие циклического изменения доминантности в симметрично–асимметричных социопространственных отношениях.

Пространственно–симметричные модели циклического саморазвития архитектуры – это волновые и корпускулярные модели, которые в зависимости от их роли в процессе развития социопространственного содержания ситуаций, можно обозначить как «модели роста» и «модели рождения» социопространственности.

Модель роста функционирует как доминантная на стадии асимметрии, где сложившееся социальное пространство (в соответствии с прамоделью) изменяется главным образом количественно (увеличивается в размерах за счет примыкающих к нему по периметру периферийных зон, усложняется по пластике, ориентации, конфигурации, цвету, фактуре, по плотности застройки, по плотности населения и по другим параметрам).

Иногда этот процесс, описывается другими, но аналогичными по сути, моделями, например, моделью «бублика»: «... на фоне снижения средней плотности населения города количество жителей в центре, несмотря на повышение «престижности» отдельных его кварталов, в целом, уменьшается, а на окраинах – постепенно увеличивается» (Хилл Р.Д. [528, с. 25-35]).



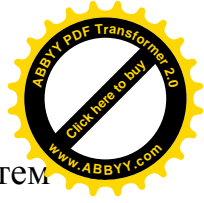
Модель рождения функционирует как доминантная на стадии симметрии, где сложившееся социальное пространство изменяется главным образом качественно, переструктурируется в иной тип. Гутнов А.Э., например, так описывает динамику архитектурного содержания в такие периоды: «...Дальнейшее развитие системы требует ее радикальной внутренней перестройки ...» [141, с. 139].

Изучение архитектурного опыта показывает, что модель роста и модель рождения обладают значительным теоретико–методологическим потенциалом. С помощью их как своеобразных критериев можно выявлять становление симметрично–асимметричных стадий в развитии и конкретных ситуаций, и архитектуры, и культуры в целом. Это позволяет существенно объективировать и оптимизировать поисковую и созидательную деятельность как в области архитектуры, так и в смежных с ней профессиональных сферах, и в первую очередь – деятельность архитекторов или моделирующих архитектурную деятельность компьютерных архитектурно–проектных программ.

На стадии асимметрии в познавательно–созидательных и аксиологических средствах доминирует модель «роста», которая ориентирует на расширение и усложнение сложившегося социального пространства и социопространственных отношений преобразуемых ситуаций.

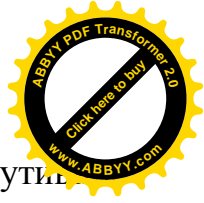
На стадии симметрии в познавательно–созидательных и аксиологических средствах превалирует модель «рождения», которая ориентирует на расшатывание устоявшихся представлений, на отказ от устоявшихся теорий или принципов, на поиск новых теорий в архитектуре и новых доминантных способов организации социального пространства и социопространственных отношений преобразуемых ситуаций.

Вне понимания происхождения и сути топологическо–комбинаторного способа построения двух основных проектных теорий развития ситуаций (корпускулярной модели и волновой модели), обе эти теории на практическом и



даже эмпирическом уровнях нередко воспринимаются одним и тем же результатом – неким метрическим образованием в виде каких-либо модульных сеток. Хотя, обе теории неизменно характеризуют различные стадии развития социопространственного содержания ситуаций, в том числе и их типов симметрии: корпускулярная модель характеризует этап возникновения (рождения) центробежных отношений и соответствующих корпускулярных типов социопространственности ситуаций; волновая модель характеризует этап утверждения (роста) сложившихся центростремительных отношений и соответствующих волновых типов социопространственности ситуаций.

В соответствии с этими двумя классами теоретических моделей саморазвития ситуаций (корпускулярных и волновых) и **социальное время** можно понимать не как индифферентное равномерное его течение, а как органическую составляющую циклически изменяющихся социальных процессов и соответствующего им социального пространства, включая и порядок его организованности – социопространственность. На стадии симметрии и корпускулярной трансляции прамodelей ситуаций (вследствие активизации исторического диахронического отношения) время психологически «сжимается», позволяя яснее видеть прошлое и будущее звеньями одной непрерывной цепи, и тем самым облегчая, ускоряя и объективируя процесс выявления новых исторических типов симметрии социопространственного содержания ситуаций. На стадии асимметрии и волновой трансляции прамodelей ситуаций (вследствие активизации актуального синхронического отношения) время психологически «растягивается», вуалируя историческое содержание и способствуя тем самым выявлению современного «междисциплинарного» содержания как однопорядкового, чем способствует замедлению процесса выявления качественно новых типов симметрии социопространственного содержания ситуаций и одновременно с этим – активизации другого процесса – процесса модификационного развития сложившихся типов социопространственных отношений в ситуациях.



Соответственно и время вообще, рассматриваемое как атрибут свойство процессов (Аристотель, Аскин Я.Ф., Уитроу Дж., Эйнштейн А. и др. [13, 19, 489, 569]), сохраняя этот свой статус и при развивающемся социопространственном отношении, тем не менее проявляет себя тоже циклическим, предстающим в ощущениях каждого участника социопространственного творческого бытия периодически «сжимающимся» или «растягивающимся», вследствие чего его можно понимать не только как «общее», «внешнее» время, но и как «внутреннее» время (Канке В.А. [200]). В этом случае, социопространственное время предстает не столько «стрелой» (Пригожин И. [411]), сколько некоей пружиной попеременно или уплотняющейся (на стадии симметрии), или растягивающейся (на стадии асимметрии).

Таким образом, развивающаяся симметрия в архитектуре есть следствие закономерной эволюции социопространственных отношений, направленно изменяющей одни типы симметрии архитектурной деятельности и среды на другие, что в конечном счете ведет к повышению уровня социально–пространственной целостности среды и деятельности. Это содержание и составляет **суть закона социопространственного саморазвития** и выражающей его архитектурной **теории развивающейся симметрии**.

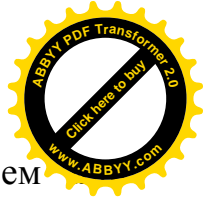
Непонимание и неиспользование закона социопространственного саморазвития или теории развивающейся симметрии способствует различным формам стагнации архитектурной практики, включая и профессиональное сознание, а следовательно, и стагнации материально–духовного потенциала общества в целом. Вследствие этого, закон социопространственного саморазвития и теорию развивающейся симметрии следует рассматривать ведущими методологическими средствами выявления проектных концепций саморазвивающегося социопространственного содержания преобразуемых ситуаций.



4.2. Концептуализируемое содержание.

В настоящее время в архитектурной проектной практике доминирует объектный подход и реализующий его функциональный метод и «компонентный» или «факторный» менталитет – представление о внешних факторах (природные – свет, температура, ветер, вода, грунты, сейсмика и т.д.; технические – нагрузки, сопротивления, конструкции, технологичность и т.д.; социальные – шум, доступность, визуальная связь, плотность расселения и т.д.) как о главных законодателях проектных решений (Зоколей С.В. [179]). А основным недостатком объектного функционально–факторного подхода, вследствие которого последний невозможно применять для развертывания процесса развивающего моделирования, является невозможность адекватного реагирования с помощью его средств на непрерывно происходящие в ситуациях изменения саморазвития. Этот недостаток и призван компенсировать развивающий подход и представляющая его предлагаемая проектная «теория развивающейся доминантности».

Теория развивающейся доминантности описывает динамику архитектурного менталитета, исторически изменяющихся представлений о строении архитектурного содержания. Ведь в действительности, целостное архитектурное содержание (здания, сооружения, поселения) при потреблении или при производстве его рассматривается всегда предвзято, субъективно и, таким образом, предстает аспектным, параметрическим, а чаще всего в разные моменты времени – иерархическим, то есть на первом месте предстает какое–либо одно из свойств целостного архитектурного содержания: образ, композиция, пластика, долговечность надежность, удобство, освещенность, звукоизолированность, инсолированность и т.д. При этом, значимость различных параметров архитектурного содержания даже для одного и того же субъекта является величиной не постоянной. Она изменяется и изменяется не только, из–за сугубо



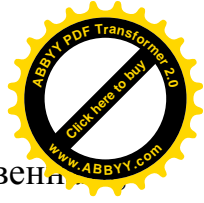
субъективных предпочтений, обусловленных психологическим настроем характером человека. Значимость различных параметров архитектурного содержания изменяется, в первую очередь, в зависимости от ряда объективных обстоятельств: во–первых, в зависимости от социопространственной ориентации субъектов цивилизации (от ощущения их пребывания в определенном парадигмальном периоде и внутри той или иной стадии динамики социопространственности), а во–вторых, в зависимости от стадий проектирования, требующих решения определенных проблем и задач.

Поэтому, в проектной практике работает не столько системный подход, будто бы ориентирующий архитектора на равнозначный учет множества факторов, сколько **доминантный подход**, о чем и говорят основные положения теории развивающейся доминантности. Теория эта ориентирует архитекторов на **учет многочисленных эмпирических факторов только на основе понимания социально–исторической закономерности периодической их иерархизации** и, следовательно, периодической смены главного фактора – **«фактора–доминанты»**.

Идеальные объекты теории развивающейся доминантности – это теоретические срезы с эмпирического архитектурного содержания, его аспекты или так называемые «теоретические структуры».

Для отражения архитектурного содержания в его статическом срезе таких теоретических структур в архитектурной науке выделялось, как правило, четыре: у Витрувия – это «прочность–польза–красота–бережливость» [96]; у Иванова К.А., который архитектурное содержание рассматривал с позиций «производства–потребления», это – «труд–материал–функция–эстетика», где понятие «материал» отражает техническую сторону архитектурного содержания; понятие «труд» – экономическую; понятие «функция» – эргономическую; понятие «эстетика» – художественную сторону архитектурного содержания [182].

С точки же зрения исторического развивающего подхода, архитектурное содержание предстает через три пары теоретических структур – «мерно–



конструктивная», «формо–функциональная», «социопространственная» соответствующих по сути ранее обозначенному доминантному содержанию архитектурного моделирования в трех исторических периодах становления архитектуры – «пропорционально–конструктивному моделированию», «формо–функциональному моделированию», «пространство–развивающему моделированию». Причем при развивающем подходе, выстраиваются эти три теоретические структуры всегда иерархически – когда содержание первой структуры задает направленность разработки содержания последующей структуры и т.д. Важно, что примененный здесь принцип «бинарного» (парного) описания какого–либо содержания, принцип контрарных пар – фундаментален. В силу своего фундаментального статуса, он является одним из базовых, и проявляется повсюду, в том числе в строении и функционировании человеческого организма, включая и мозг (Иванов В.В. [181]), в онтологических и гносеологических понятийно–категориальных аппаратах, в мировоззрении человека, например: верх–низ, свет–тьма, женское–мужское, левое–правое и т.д.

1. Социопространственная структура отражает доминантный тип социопространственных отношений в ситуации, обусловленный активизацией одной из двух стадий в процессе саморазвития ситуации:

1) или «стадии асимметрии» и доминирующего влияния ее главной модели – «волновой модели», модели роста, вследствие чего актуализируются в ситуации «отношения сохранения» к сложившемуся типу социопространственности (как к еще актуальному типу, который сохраняясь может расширяться и утверждаться в пространстве), то есть доминируют центростремительные связи, связи «по вертикали», и иерархические отношения;

2) или «стадии симметрии» и доминирующего влияния ее главной модели – «корпускулярной модели», модели рождения, в результате чего актуализируются «отношения развития» к сложившемуся типу социопространственности (как к уже



неактуальному типу, который должен быть заменен новым), то есть доминирующими центробежные связи, связи «по горизонтали», и кооперативные отношения.

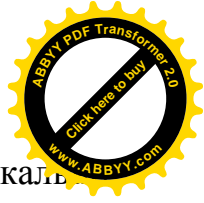
Формо–функциональная структура отражает актуальный тип утилитарно–функциональной и художественно–композиционной организации пространства ситуации через использование таких двух групп средств как:

1) эргономические – для понимания и создания определенного типа расчлененности пространства ситуации: или это – «расчлененность иерархическая» (в соответствии с «волновой моделью»); или это – «расчлененность кооперативная» (в соответствии с «корпускулярной моделью»);

2) композиционные – для понимания и создания определенного типа художественной гармонизации пространства ситуации. Это или «образы» (наглядные, легко узнаваемые фигуры, например, аэропорт в Нью-Йорке Сааринена Э. напоминает своей формой бабочку) и средства их гармонизации, и в первую очередь, на основе «пропорциональных» отношений, в соответствии с «волновой моделью». Или это «знаки», не совсем наглядные, полу–абстрактные формы, являющиеся «иконическими» знаками (структурно подобными отражаемому содержанию) или «индексальными» знаками (изобразительно подобными отражаемому содержанию), или «символическими» знаками (условно соотносимыми с отражаемым содержанием) и др. – Пирс Ч. [644], и средства их гармонизации, преимущественно, на основе «модульных» отношений, (в соответствии с «корпускулярной моделью»). Так, например, центр Помпиду Ж. в Париже, архитектора Пиано Р., конструктивными решениями и организацией фасадов и интерьеров, насыщенных высоко технологическими разработками из качественно обработанных черных и цветных металлов и пластика, демонстрирует достижения современных высоких технологий – «hi tec»).

Мерно–конструктивная структура отражает:

1) актуальный «тип тектоники» пространства ситуации (и прежде всего, надежность противостояния различным физическим воздействиям, например,



ветру, землетрясениям и др., и различного характера вертикальных (вместе с горизонтальным нагрузкам) – а) тектоника статического типа (в соответствии с «волновой моделью»), б) тектоника динамического типа (в соответствии с «корпускулярной моделью»);

2) актуальный «тип пространственной защищенности человека» (визуальной – от просматривания; физической – от механического воздействия, от температурно–влажностного влияния, от инсоляции, шума, света, запаха, продуваемости, радиоволн, электроволн, радиации и т.д.) – а) защищенность изолирующего, закрытого, типа (в соответствии с «волновой моделью»), б) защищенность связывающего, открытого, типа (в соответствии с «корпускулярной моделью»).

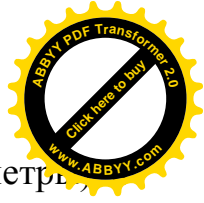
Посредством использования такого рода теоретических структур можно строить проектные теории (концепции) развития ситуации, опираясь на базовую закономерность динамики этих теоретических структур.

Базовая закономерность теории развивающейся доминантности – это наблюдаемая последовательность актуализации в деятельности архитектора различных аспектов архитектурного содержания (выражаемых теоретическими структурами). Следует различать два вида доминантности – «парадигмальную» и «технологическую».

Парадигмальная доминантность – это последовательная актуализация в истории архитектуры различных аспектов архитектурного содержания, которые можно выразить выше обозначенными теоретическими структурами и которые представляют содержание парадигмальных форм архитектурного метода:

- 1) «**тектонический**» метод – «**мерно–конструктивная**» структура,
- 2) «**функциональный**» метод – «**формо–функциональная**» структура,
- 3) «**развивающий**» метод – «**социопрограммная**» структура.

Такая последовательность обусловлена фундаментальным положением о том, что всегда всякое социально значимое содержание осваивается человеком сначала



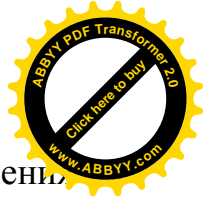
через его технические свойства (через материально–конструктивные параметры), затем уже – через комфорт их потребления и эстетику (эргономическое и художественное отношение к ним) и наконец – через переосмысление их значимости в социальном пространстве – Бертран Р.

Кроме того, анализ истории архитектуры позволяет увидеть, что активизация определенной доминантности находится в **синхронной взаимозависимости** с симметрично–асимметрией **динамикой социопространственности**. Причем, активизация «мерно–конструктивной» и «формо–функциональной» теоретических структур совпадает со стадиями асимметрии, а момент смены доминирования этих двух структур и активизации «социопространственной» теоретической структуры совпадает со стадией симметрии. Так что, смену стилей и творческих течений в архитектуре можно представить и как закономерный процесс ко–эволюционирования социопространственного содержания, в соответствии с теорией развивающейся симметрии, например, для XX–го столетия и начала XXI столетия:

– 20–40–е и 60–80–е XX–го столетия, и 0–20–е годы XXI–го столетия – это годы активизации внимания к конструктивным свойствам архитектурных материалов и прежде всего – железобетона и металла, что выразилось через такие стили как «конструктивизм», «модернизм», «неомодернизм», «деконструктивизм» (Бархин Г.Б., Барщ М.О., Буров А.К., Веснин А.А., Гинзбург И.М., Леонидов И.И., Фостер Н. и др.);

– 40–60–е и 80–00–е годы XX–го столетия – это годы активизации внимания к утилитарным и эстетическим свойствам объектов, то есть к содержанию формо–функциональной структуры, что обусловило появление таких стилей как «неоклассика», «функционализм» (Кан Л., Райт Ф.Л., Рудольф П., Сааринен Э., Солери П. и др.)

– 60–е годы XX–го столетия и 00–е годы XXI–го столетия – это годы активизации внимания к социопространственным свойствам архитектурных

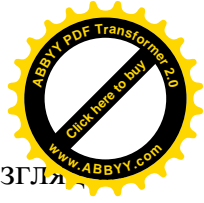


решений, что проявилось в распространении критического отношения сложившимся «мерно–конструктивной» и «формо–функциональной» линиям развития архитектуры и возникновении нового гуманитарного подхода, связанного с использованием местных этнологических традиций и одновременно высоких технологий, вплоть до возникновения таких стилей как «пост–модерн», «неопостмодерн» (Вентури Р., Мур Ч., Росси А., Стирлинг Д., Хадид З. и др.).

Таким образом, положение о доминировании определенных теоретических структур архитектурного содержания предполагает применение этих знаний в проектной практике, в частности, при моделировании развития конкретных ситуаций. Применение этих знаний в проектной практике будет способствовать адресному поиску актуальных социально значимых решений.

Технологическая доминантность – реализуется главным образом в проектном производстве – в последовательности обращения архитектора к различным аспектам архитектурного содержания, обусловленной требованиями проектного процесса создания архитектурных решений.

Предпосылкой для существования определенной закономерности в процессе вовлечения архитектором в творческий процесс моделируемого содержания является, прежде всего, психофизиология, не позволяющая архитектору ни с точки зрения физических, ни с точки зрения умственных возможностей одновременно разрабатывать многоаспектное содержание по всем его аспектам. В принципе, пишет Иванов В.В.: «Мозг человека ... может одновременно решать большое количество параллельных задач» [181, с. 184]. Но, это – лишь в принципе. На практике же, целенаправленно познавать или создавать одновременно несколько аспектов изучаемого или преобразуемого содержания с равным исследовательско–творческим успехом, также как и одновременно эффективно делать несколько иных дел могут далеко немногие, а точнее – только редкие экстраординарные, особо одаренные люди (Ю.Цезарь, Леонардо да Винчи и др.). Это – не массовый метод. Такой метод одновременного полиаспектного



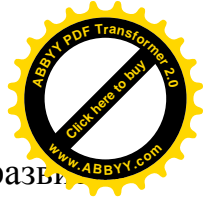
познания справедливо критиковал Р.Декарт: «Кто хочет охватить одним взглядом одновременно большое количество объектов, тот не различает ясно ни одного из них ...» [146,с. 112].

На подобное аспектное отношение архитектора к познаваемому и создаваемому содержанию указывают и многие мастера архитектуры. Так например, Ладовский Н.А. писал: «Архитектор, задумывая то или иное сооружение, должен прежде компоновать только пространство, не интересуясь материалом и конструкцией, потом уже должен начать думать об этом – так легче работать и результаты будут четче и лучше» [261,с. 344].

Но поскольку, из всех аспектов ведущим по значимости для человека является социальный (Ойзерман Т.И. и др. [382]), то порядок последовательной активизации архитектурного содержания в работе архитектора над проектным решением предстает прямо противоположным аналогичному порядку при парадигмальной доминантности: 1) **«социопространственная»**, 2) **«формо-функциональная»**, 3) **«мерно-конструктивная»** структуры.

Выявленная последовательность резюмирует проектный опыт: принципиально новое решение можно получить только в том случае, если следовать этой схеме, то есть – если начинать процесс с решения социально-пространственной структуры, и далее двигаться в соответствии с описанной последовательностью – 1) «социопространственная», 2) «формо-функциональная», 3) «мерно-конструктивная». При изменении этой последовательности нарушается детерминированность исследовательских средств и целей, и процесс поиска решения может переходить на путь выявления не качественно разных социально значимых вариантов, а лишь количественно иных инвариантов одной какой-либо схемы, и может быть даже вовсе социально не актуальной.

Таким образом, установленные закономерности периодического доминирования теоретических структур архитектурного содержания могут



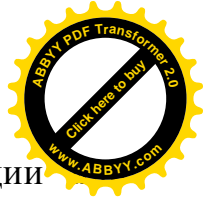
выступать методологической основой для моделирования направлений разрыва социопро пространственного содержания преобразуемых ситуаций и в этой роли могут повышать социальную эффективность архитектурного творчества и актуальность создаваемых архитектурных решений. В свете этого, **теорию развивающейся доминантности** можно рассматривать одним из необходимых **методологических средств, средств метода саморазвития** и в частности – концептуального **социопро пространственного развивающего моделирования**. А это, в свою очередь, предполагает уточнение теоретических основ собственно самого процесса построения концепций развития ситуаций.

4.3. Социопро пространственное развивающее моделирование.

Сложившиеся к настоящему времени представления о содержании процедур проектного производства исходят из схемы трехстадийного процесса проектирования: 1) предпроектное предложение; 2) эскизный проект; 3) проект или рабочий проект (Хилл П. и др. [527]).

При этом, наибольшее исследовательское внимание привлекала всегда вторая и третья стадия, стадии разработки предпроектного предложения до уровня проекта (эскизного проекта, проекта, рабочего проекта). Содержание первой стадии, особенно процесса возникновения предпроектного предложения, долгое время рассматривалось, по аналогии с первыми кибернетическими понятиями, процессом «черного ящика» (Эшби У.Р. [573]), где известен «вход» (задание на проектирование) и известен «выход» (предпроектное предложение). Но, сравнительно мало известно об алгоритме действий архитектора на пути перевода входных данных в итоговый результат (предпроектное предложение).

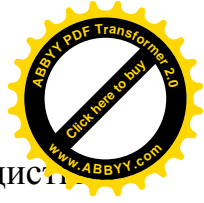
Начиная с 30–х годов XX века, обозначенные представления стали целенаправленно оформляться в систему общегосударственных рекомендаций и



нормативов (Строительные нормы и правила – СНиПы, Рекомендации Указания проектировщикам и т.д.), предназначенных для контроля качества характеристик только конечного результата – проекта.

Со временем, эти представления – контролировать и оценивать можно только итоговый продукт – стали получать дополнительные обоснования и через разработки в области компьютерного проектирования, хотя, сама методология компьютерного проектирования базировалась, по сути, на тех же самых представлениях. Она предполагала наличие в памяти компьютеров (а это означало – и в памяти у архитекторов) разветвленных или свернутых информационных блоков данных (проектно–строительных каталогов, нормалей, каталогов графических стандартов и др.), которыми архитектор якобы комбинаторно только и оперирует в процессе проектирования, и заново их каждый раз не создает. А это означает, что методология компьютерного проектирования создавалась как **методология каталожного проектирования**, как **методология разработки концепций**, а не создания их. А в роли самих концепций как раз и выступали немногочисленные топологические схемы различных архитектурных решений или возможности проектно–строительных каталогов (например, каталог Смита, США, 1940–е годы; Московский каталог, 1960–е годы и др.), директивы проектных стандартов (графический стандарт США, 1950–е годы; СНиП СССР, 1960–е годы и др.), возможности строительных комплексов (домостроительные комбинаты – ДСК, заводы железобетонных изделий – ЖБИ и др.).

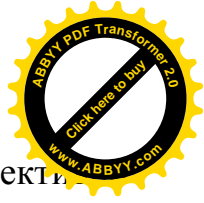
Конечно, появление в последние годы компьютеров новых поколений (с мощными операционными системами, емкими оперативной и долговременной памятью, на основе многоядерных скоростных процессоров; мониторов с высоким разрешением, высококачественных принтеров и плоттеров, в т.ч. трехмерных принтеров) и прикладными программными пакетами Microsoft Office, AutoCAD, Revit, ArchiCAD, SketchUp, 3d max, Adobe Photoshop, Corel, Adobe Illustrator, Fine Reeder, Adobe InDesign, GRAFIXI, COMPAC, ROMOLUS, TIPS, CADIS, 3d–ручки



и планшеты для эскизирования и мн.др.) сделало их более покладистыми графическими и трехмерными помощниками в процессе разработки архитекторами концепций. Однако с сущностной точки зрения, процесс концептуального творчества по прежнему сохраняет свой статус «черного ящика».

В то же время, в связи с расширяющимся диалогом между архитектором и компьютером, по необходимости актуализируется содержание этого «черного ящика», содержание концептуального творчества архитектора. Вследствие этого, сформулировалась проблема новой методологии проектирования, методологии полного цикла проектного производства – так называемая «методология прозрачного ящика» (Арчер Б., Стадлер Р. и др.). В связи с этим, и стал активизироваться процесс изучения содержания начального проектного этапа – этапа концептуального творчества. Стали предлагаться различные гипотезы процесса поиска проектного замысла: «гипотеза игр» (Мозес Л.), «гипотеза культурного диалога» (Дорфлес Г. [614]), «гипотеза последовательной реализации функций» (Негропонте Н.), «гипотеза интуитивного озарения» (Бархин Б.Г. [30]), а чаще всего – «гипотеза последовательного эскизирования» (Порада М.), и др.

Однако, все эти гипотезы исходят из представления о принадлежности процесса поиска проектного замысла (по аналогии с художественной деятельностью) непосредственно проектному процессу, и чаще всего даже и рассматривают содержание проектного процесса как продолжение процесса эскизирования (который начался еще на стадии «Проектное задание» и на стадии «Предпроектное предложение»), процесса инвариантного уточнения замысла. В этом случае процесс проектирования предстает разрабатывающей деятельностью, процессом последовательной детализации некоего исходного «эскиза» (идеи, замысла). Но, откуда происходит эта «идея»? – остается неясным. А это означает, что этому процессу – процессу поиска идеи, концепции – невозможно учить и учиться, ибо это – сугубо личностный «закрытый процесс», вновь – «черный ящик». И действительно, этому процессу не учат. В немалой мере и поэтому, этим



процессом невозможно целенаправленно управлять, невозможно эффективно прогнозировать его результаты, невозможно создавать компьютерные программы. То есть с процессом поиска концепции ничего нельзя делать, поскольку он – латентен, скрыт.

Авторская гипотеза концептуального моделирования принципиально отличается от этого направления. Она сводится к следующему. Процесс поиска проектной концепции представляет не проектную разрабатывающую деятельность, хотя и обеспечивает ее, а точнее – запускает. Процесс создания концепции является **поисковой деятельностью**, то есть, прежде всего, **исследовательским процессом**. Поэтому, не только суть, но и структура и содержание процесса концептуального моделирования принципиально отличается от структуры и содержания процесса проектного моделирования. По сути своей, процесс поиска проектной концепции представляет **следствие** такого фундаментального процесса как процесса **саморазвития** архитектора. Этот процесс представляет **относительно независимый от проектирования поисковый исследовательско–творческий процесс**, в частности – процесс развивающей рефлексии автора над собственным опытом творческого бытия, включая и контекстный социальный и профессиональный опыт, и опыт развивающего его моделирования. Это – процесс самоопределения и саморазвития, то есть – специфический вид интеллектуально–творческого саморазвивающегося бытия архитектора и вследствие этого – и развития преобразуемой ситуации, неотъемлемой частью которой и является сам архитектор.

Концептуальное моделирование предваряет непосредственную проектную работу – работу по разработке проектной концепции (идеи, замысла). Структура и содержание концептуального моделирования исторически изменчивы, и уже не раз менялись. Сегодня происходит очередное их изменение.



4.3.1. Исторические формы концептуального моделирования.

Мерно–конструктивное моделирование.

Формо–функциональное моделирование.

Социопространственное развивающее моделирование.

В соответствии с моделью развивающейся архитектуры, каждой из трех исторических форм архитектурной профессиональной деятельности соответствует своя ведущая форма концептуального моделирования:

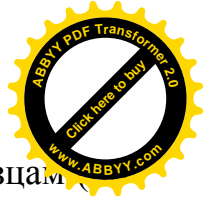
– проектно–строительной деятельности архитектора, которая была ведущей формой в период доиндустриального, ремесленного общества, структурной парадигмы и тектонического метода, соответствует **мерно–конструктивное моделирование**, осуществляющееся часто в форме **пропорционирования и конструирования**;

– проектной деятельности архитектора, которая была ведущей формой в период индустриального общества, функциональной парадигмы и функционального метода, соответствует **формо–функциональное моделирование**;

– исследовательско–проектной деятельности в период парадигмы развития и развивающего метода, которая становится ведущей формой в современном постиндустриальном обществе, соответствует **социально–пространственное развивающее моделирование**.

Мерно–конструктивное моделирование как ведущая форма концептуального моделирования в архитектуре складывается в период доминирования в обществе ремесленного способа производства, а в профессии – проектно–строительной деятельности архитектора, и первоначально развертывается на таком предметном содержании как «тектоническое пространство».

Авторитет мерно–конструктивного моделирования среди других архитектурных средств был чрезвычайно высок. Поскольку, конструирование



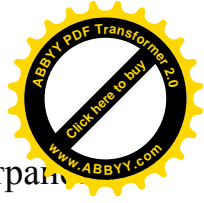
проектируемых объектов осуществлялось, как правило, по реальным образцам (прототипам), то есть по готовым схемам, то основная нагрузка в процессе поиска индивидуального образа объекта, в основном, и падала на мерные средства, и в частности, на пропорционирование (или модулирование) тектонических пространств различных объектов.

В профессиональных цехах бытовали представления, что достаточно пропорционировать (модулировать) какое-либо материально-конструктивное решение, чтобы объект стал гарантированно не только надежным, но и гармоничным, художественно целостным и выразительным. И в обществе деятельность архитектора нередко олицетворялась с измерениями пространства, и в частности с пропорционированием, о чем говорят изображения измерительных инструментов (циркулей, мерных линеек и др.) на надгробных плитах и усыпальницах архитекторов в Древнем Египте, в Древней Греции и др. Поэтому, индивидуальность объекта усматривалась, нередко, не только в специфике его конструктивного пространства, но и в его пропорциональном (модульном) строе. Для каждого объекта архитектор старался придумать свой неповторимый пропорциональный строй. В связи с этим, под профессионализмом архитектора в значительной мере подразумевались именно такие умения – умения создавать надежные конструктивные решения и умения неповторимым образом их пропорционировать (модулировать).

Процесс мерно-конструктивного моделирования можно представить в виде последовательности четырех действий:

1) **обозначение** пространства ситуации конструктивными элементами (в т.ч. и на основе каких-либо прототипов): построение модели «конструктивного пространства»;

2) **означение** конструктивного пространства ситуации (по его модели) каким-либо пропорциональным или модульным строем: построение модели пропорционально-конструктивного пространства, «тектонического пространства»;



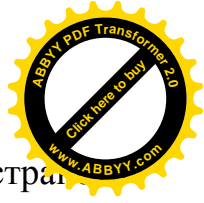
3) **соотнесение** пропорционально–конструктивного решения пространства (по его модели) с культурными прототипами: построение «модельных инвариантов» пропорционально–конструктивного решения;

4) **структурирование** модельных инвариантов пропорционально–конструктивного решения: построение «концептуальной модели» преобразования ситуации.

Формо–функциональное моделирование как ведущая форма концептуального моделирования в архитектуре возникает в период доминирования в обществе промышленного способа производства, а в профессии – проектной деятельности архитектора, и первоначально складывается на таком предметном содержании как «функциональное пространство».

Формо–функциональное моделирование получило наибольшую популярность в XX веке. Не случайно, самая непримиримая борьба в это время происходит между так называемыми «функционалистами» и «формалистами». Одни утверждают, что функция является определяющим фактором в архитектуре (Салливан Л., Гинзбург М., Остерман Н. и др.). Другие – наоборот: форма является генеративным архитектурным фактором (Лежава И.Г., Сааринен Э., Солери П., Чернихов Я. и др.). Но, по сути, и те и другие культивировали одно и то же архитектурное средство – формо–функциональный подход, формо–функциональное моделирование, только с двух противоположных сторон. Здесь профессионализм архитектора определялся, в основном, по уровню владения этим средством – формо–функциональным моделированием – только с двух разных его сторон:

1) по умению создавать эргономические пространства и прежде всего – выполнять функциональное зонирование и осуществлять формообразование на основе функциональных схем;



2) по умению создавать для различных эргономических пространств выразительные формы или вписывать в выразительные формы определенное функциональное содержание – функциональные (эргономические) пространства.

Процесс формо–функционального моделирования можно представить в виде последовательности четырех действий. Для первого, функционально–формального, подхода – это:

1) **обозначение** пространства ситуации функциональными зонами: построение модели «функционального пространства» (эргономического);

2) **означение** функционального пространства ситуации какой-либо известной формой (образной или знаковой): построение модели «функционально–формального пространства»;

3) **соотнесение** функционально–формального пространства с культурными прототипами: построение «модельных инвариантов» функционально–формального решения;

4) структурирование модельных инвариантов функционально–формального решения: построение «концептуальной модели» преобразования ситуации.

Для второго, формо–функционального, подхода – это:

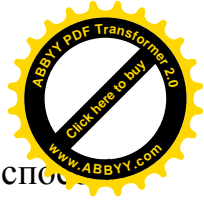
1) **обозначение** пространства ситуации какой-либо формой (образной или знаковой): построение модели «формального пространства»;

2) **означение** формального пространства ситуации функциональными зонами и связями: построение модели «формо–функционального пространства»;

3) **соотнесение** формо–функционального пространства с культурными прототипами: построение «модельных инвариантов» формо–функционального решения;

4) **структурирование** модельных инвариантов формо–функционального решения» построение «концептуальной модели» преобразования ситуации.

Социопространственное развивающее моделирование как ведущая форма концептуального моделирования начинает складываться в архитектуре только



сегодня в период становления в обществе постиндустриального способа производства и, главным образом, на таком предметном содержании как «развивающееся пространство».

4.3.2. Социопространственное развивающее моделирование.

В первом приближении, социопространственное развивающее моделирование есть процесс выявления и построения пространственной концептуальной модели развития социопространственного содержания ситуации.

В теории моделирования **построение модели** хотя и рассматривается начальной стадией процесса моделирования, без которого само моделирование не существует, но по сравнению с содержанием последующих стадий (исследование модели, формулирование выводов), стадия построения модели является одной из самых **малоизученных** (Вартофский М., Стаховяк Г. [77, 655]). Чаще всего, построение модели только констатируется как свершившийся факт или рассматривается как процесс выбора аналога из имеющихся в действительности объектов для роли «посредника» между «познающим» (субъектом) и «познаваемым» (объектом) – Дорнер А. [615].

В архитектуре самой распространенной схемой процесса построения модели является схема интуитивного **поиска аналоговой области и выбора из нее пробразов** будущего пространственного решения с **последующей корректировкой** их до уровня проектной модели («привязкой»).

В науке под моделью понимается принципиально иное образование, чем до сих пор в архитектуре. Нередко здесь под моделью понимается «**предтеория**» какого-либо изучаемого содержания, которая систематизирует имеющиеся и выявляет новые знания об этом содержании. Соответственно, и строится такая модель как процесс выявления и оформления нового теоретического знания (Новик И.Б. [376]).

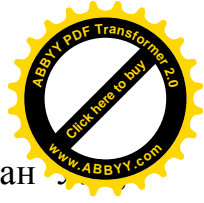


В архитектуре модель развития социального пространства ситуации

можно рассматривать, по аналогии с наукой, **как теоретическое образование**, способное в определенной мере и объяснить то, что уже произошло, и предсказать то, что может еще состояться в ситуации. Ведь, модель развития социального пространства является одновременно и **моделью преобразования конкретной ситуации**, указывающей своими пространственными характеристиками свойства и социального пространства, и ситуации в их ближайшем будущем. В связи с этой двойной функцией модели развития социального пространства, целесообразно рассматривать и процесс построения этой модели как особый процесс, синтезирующий в себе и **исследовательские научно–гуманитарные средства, и созидательные художественные средства**, и тем самым приближающий архитектурное концептуальное моделирование одновременно и **к научному исследованию, и к художественному творчеству, но в их антропологических формах**, то есть с **главной ролью в них саморазвивающейся социально проблематизирующей творческой личности**, которая **исследует через самоисследование и творит через самотворение**.

Исходя из этого, целесообразно представить процесс построения архитектором пространственной концептуальной модели развития ситуации как ценностно ориентированный процесс, процесс пространственной концептуализации: процесс выявления новых социопро пространственных смыслов в развивающемся социальном пространстве ситуации опосредованно через выявление новых социопро пространственных смыслов в собственном саморазвивающемся бытии.

Конечно, концептуализация в широком смысле слова, как процесс выявления смыслов каких-либо явлений, изучается и в других сферах, в частности в философии (Хилл Т.И. [528]), особенно в ее герменевтическом направлении (Гадамер Х., Гуссерль Э., Хайдеггер М. [102]), в лингвистике (Шенк Р. [547]), в

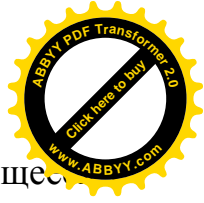


семиотике (Лотман Ю.М., Штрекер Е. [294, 658]), в психологии (Рейтман Тихомиров О.К. [478]).

Но, чаще всего в этих областях процесс концептуализации рассматривается, главным образом, как область интеллектуально–языковой деятельности по исследованию чаще всего исторических текстов. А такая языковая концептуализация с архитектурной деятельностью имеет не очень много общего, поскольку она представляет концептуализацию, во–первых, прошлого, во–вторых, не своего личного и, в–третьих, не пространственного содержания, так как:

1) языковая (речевая) деятельность, являясь средством коммуникации в процессе осуществления какой-либо практической деятельности, умирает вместе с этой осуществившейся деятельностью, и поэтому в процессе концептуализации присутствует лишь неким полу–мемуарным контекстом предположений;

2) оставшаяся в прошлом практическая деятельность осуществлялась не автором концептуализации, и, следовательно, язык, даже сохранивший в какой–то мере память об этой деятельности, для концептуализирующего выступает чужим и потому понимаемым иначе, чем носителем этого языка. По этой причине, не свою собственную деятельность «со стороны» и только языковыми средствами невозможно представить адекватным образом на теоретическом уровне. В крайнем случае, ее можно представить только как миф. Не случайно, концепции (или их многочисленные синонимы – «архетипы», «мифологемы», «универсальные знаковые комплексы» и др.) активно изучаются в мифологии и искусствоведении. В этих науках показывается, что концепция может выполнять роль объяснительного средства, но – лишь при объяснении прошлого содержания (например: «мировое дерево» – популярная концепция для объяснения древней истории; «небо–земля–ад» – заглавная религиозно–этическая концепция для объяснения средневекового пространства и др. – Лотман Ю.М. [295]);



3) язык – это вербальное средство, непосредственно не коррелирующее возможностями пространственных средств, с помощью которых, главным образом, и осуществляется моделирующая деятельность архитектора по развитию социального пространства.

Поэтому, языковая концептуализация, обычно не идет дальше анализа социально–психологических особенностей авторов исследуемых текстов и интерпретации авторского видения описываемых явлений (например, как «целостно–интуитивное схватывание космического порядка»; как «истолкование «Книги Природы»; как «эмпатический перенос в иной культурно–духовный мир»; как «осмысление реальности на основе транслируемых традицией предпосылок»). – Порус В.Н. [407].

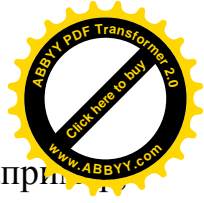
Для архитектурной же практики, в связи с ее социопространственной развивающейся спецификой, характерно:

1) выявление не столько коммуникативных, а следовательно значащих смыслов в прошлом, то есть бывших когда–то актуальными, сколько – деятельностных, а следовательно, настоящих и прогностических смыслов социального пространства, то есть только становящихся актуальными;

2) выявление новых смыслов социального пространства не столько из не своей практики, сколько становящихся в самом процессе собственной авторской теоретико–практической творческой **деятельности**;

3) выявление новых смыслов социального пространства не опосредованными, языково–речевыми, средствами, а непосредственно прямыми, **социопространственными средствами**.

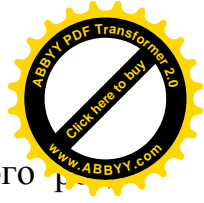
Вот поэтому, результаты изысканий закономерностей концептуализации в языкознании и герменевтике малоэффективны для внедрения их в архитектуру. А это и предполагает специальное раскрытие содержания процесса пространственной концептуализации в архитектуре, которое не объясняется не только языковыми теориями, но и другими распространенными теориями,



раскрывающими содержание начальных этапов творчества, например эвристическими теориями («усердного труда», «инсайта», «оптимального методического регулятива» и др. – Бархин Б.Г., Пушкин В.П., Саркисов С.К. и др. [30, 445]) или гносеологическими схемами гипотетико–дедуктивного или индуктивно–экспериментального познания (Хилл П. и др. [527]). И это связано еще и с тем, что, кроме вышеуказанных, есть и еще одна причина несовпадения архитектурной концептуализации и не архитектурных. Это – методологическая причина. Ведь, сегодня все виды неархитектурных концептуализаций базируются, в основном, на субъект–объектной методологии. А это означает, что они изначально наделяют познающего не ролью непосредственного участника саморазвивающихся исследовательско–преобразовательских событий, а лишь ролью стороннего наблюдателя над исследуемым или преобразуемым содержанием.

Процесс архитектурной концептуализации, выстраиваемый в соответствии с законом социопространственного развития, представляет исследовательско–творческий процесс и в частности – процесс **выявления актуальных социальных смыслов пространственного порядка ситуации**, исходя в первую очередь из результатов **собственного проживания и переживания этой ситуации и развивающего рефлексирования** над этим опытом.

Главной моделирующей системой, организующей и направляющей такую исследовательско–творческую деятельность архитектора, выступает не столько выявляемая исходная концепция пространственной организации ситуации, и даже не собственный опыт переживания ситуации или культурные аналоги решения подобных ситуаций, сколько несовпадение всех этих информационных потоков по схеме «до–после», то есть – **«информационная разница»**, «информационное приращение» или «информационная динамика». Вследствие этого, пространственная концептуализация ориентирована, прежде всего, на выявление исторических закономерностей в развивающейся динамике



социопространственного содержания ситуаций с целью выявления такого различия потенциалов, и в конечном счете, установления актуальных и перспективных интенций в развитии ситуаций.

В связи с этим, структуру процесса пространственной концептуализации целесообразно представлять двухстадийным образованием:

- 1) стадия прамодельной концептуализации;
- 2) стадия социокультурной концептуализации.

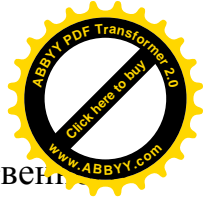
На каждой из двух стадий деятельность архитектора организуется как познавательно–созидательная, что обусловлено самим исследовательско–творческим содержанием архитектурной деятельности в процессе концептуализации: познание – это не только исследование, но и творчество, поскольку в процессе исследования специально создаются идеальные объекты как особые познавательные средства, не существующие в природе; а созидание – это не только творчество, но и исследование, поскольку происходит и процесс сравнения создаваемых вариантов, и главное – выявление тенденций и закономерностей в саморазвивающемся социопространственном содержании ситуаций.

Организуется познавательно–созидательная деятельность архитектора на каждой из этих двух стадий в два этапа: на первом этапе она разворачивается преимущественно как познавательная деятельность, а на втором – преимущественно как созидательная деятельность.

Стадия прамодельной концептуализации – это стадия **описания** наличными авторскими средствами той исходной концепции, в соответствии с которой сформировался сегодняшний пространственный порядок ситуации, то есть это стадия выявления «**прамодели**».

Процесс осуществляется в два этапа:

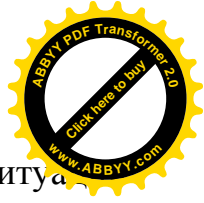
- 1) **этап обозначения компонентного состава** социопространственного содержания ситуации;



2) **этап означения** компонентного состава социопространственной содержания ситуации и таким образом построение исходной концепции сложившегося социопространственного порядка ситуации, **прамодели**.

Обозначение компонентного состава социопространственного содержания ситуации осуществляется с помощью **имеющихся** у автора **перцептуально-концептуальных средств** (геометрических, топологических, индексальных, иконических, символических). Обозначение производится по так называемым **«базовым» точкам**, то есть по социально значимым узлам пространственного содержания ситуации (функциональные зоны, конструктивные элементы, элементы композиции и т.д.). Выбор базовых точек – во многом **субъективен** и потому не имеет однозначных математически точных критериев соответствия между обозначаемым и обозначающим, и осуществляется в соответствии с авторскими предпочтениями.

И эта особенность принципиально отличает процесс обозначения компонентного состава ситуации (как первый шаг концептуального архитектурного моделирования) от широко распространенного в научно-техническом моделировании процесса «приведения в соответствие» (когда уже построенная модель приводится по объективированным, порою формализованным, критериям в изоморфное или гомоморфное соответствие с исследуемым объектом – Кирпичев М.В. [220]). Процесс обозначения компонентного состава ситуации качественно отличается и от процесса «восприятия», и от известного в архитектурном проектировании процесса «клаузурного эскизирования». Основное отличие состоит в том, что и процесс восприятия, и процесс эскизирования представляют соответственно или процесс наблюдения, или процесс проектного изменения ситуации, но в любом случае – как бы «со стороны», то есть представляет одну из форм естественнонаучного или научно-технического методов изучения или изменения реальности, в соответствии с субъект-объектной моделью взаимоотношения с миром.



Предлагаемый процесс обозначения компонентного состава ситуации осуществляется преимущественно в горизонте **методологических средств развивающего моделирования**: в форме перцептуально–концептуальной предметно–практической развивающей деятельности архитектора по построению **моделей становящихся взаимоотношений себя с ситуацией** (в формате макетов, чертежей, эскизов и т.д.). В эту деятельность архитектор погружается полностью (и эмоционально, и знаниево, и организационно и т.д.), а преобразуемую ситуацию он конкретно и непосредственно проживает и переживает во временной динамике, попеременно перевоплощаясь (по Станиславскому) в разные лица: как ее потребитель (пешеход, водитель, житель, турист и т.д.), как ее производитель (автор, строитель, менеджер, риэлтер, инвестор и т.д.), как ее эксплуатационщик (инженер, техник, слесарь и т.д.).

Такая деятельность архитектора здесь объясняется тем, что на этом первом этапе моделирования, когда мало что известно о будущем, куда устремлены и усилия архитектора, и желания заказчика, главным и эффективным моделирующим средством выступает лишь одно – собственная перцептуальная **предметно–практическая развивающая деятельность** познающего и преобразующего ситуацию архитектора. Методологически – это правильная установка, поскольку ситуацию неизвестности познать изнутри нельзя иначе, чем через «действие», через «дело». Хорошо известна мысль Гете на этот счет, что на высших ступенях познания ничего нельзя «знать», а только можно «делать». Об этом же говорит и Киссель М.А.: «Априорные понятия и интуиции – бессодержательны сами по себе, т.е. ничего не говорят о мире вне соприкосновения с чувственной материей ощущений» [222, с. 118]. Поэтому, на этом этапе моделирования только в потребительско–преобразовательном соприкосновении с конкретной ситуацией на перцептуальном уровне, на уровне непосредственного бытия и происходит инициация исследовательско–творческой активности архитектора по поиску путей и средств развивающего преобразования



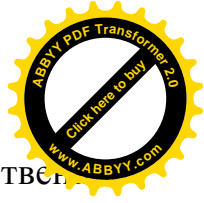
ситуации по принципу «из себя». В этом случае творческая личность, исследующая ситуацию с целью ее развития, ведет себя подобно некоему физическому, самодостаточному в своем саморазвитии, объекту (например, подобно солнцу, внутри которого идут непрерывные глубинные процессы, и которое во вне непрерывно выбрасывает результаты этих процессов, например, протуберанцы определенного свойства). В этом смысле, процесс обозначения компонентного состава ситуации можно охарактеризовать как одну из форм материально–предметного развивающего моделирования ситуации непосредственно «изнутри» ее, которая в современной социологии рассматривается единственно возможной формой объективного исследования социального содержания (Анкерль Ж. и др. [9]).

Материальным результатом процесса обозначения, выступает «модель состава» – перцептуальная «модель–описание» компонентного состава ситуации .

Означение компонентного состава социопространственного содержания ситуации и вследствие этого – построение прамодели (исходной пространственной концепции сложившегося порядка ситуации), осуществляется как **процесс сшивки компонентного состава ситуации** (обозначенного на предыдущем этапе) известными архитектору концептуальными пространственными средствами – «**принципами связи**» компонентного состава в пространственную целостность (двухмерными или трехмерными знаками, фигурами, структурами).

Процесс означения основывается на топологических возможностях мышления, в соответствии с которыми мозг (на основе свойства масштабного и смыслового соответствия – Иванов В.В. [181]) наделяет новые неизвестные ему до сих пор объекты (восприятия, преобразования) уже известными образами.

Построенная таким образом **прамодель** ситуации (модель «принципа связи») является исходной пространственной концепцией, то есть той концепцией, в



соответствии с которой формировалось сложившееся социопространство и содержание ситуации.

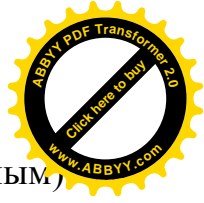
Но поскольку, процесс прамодельной концептуализации есть, по сути, процесс подведения сложившегося социально–пространственного содержания ситуации под наличные у автора перцептуально–концептуальные средства, то развивающая новационность прамodelей, как по отношению к ситуации, так и по отношению к авторским возможностям, минимальна.

И тем не менее, процесс построения прамodelи необходим архитектору. Он представляет вид профессиональной рефлексии над собственным творческим опытом. Посредством этого процесса архитектор, с одной стороны, актуализирует традиции культуры архитектурного производства и мышления, а с другой стороны, актуализирует и свой личностный творческий потенциал, который потребуется ему для выявления искомой концепции развития преобразуемой ситуации, но уже на следующей стадии – стадии социокультурной концептуализации.

Стадия социокультурной концептуализации – это стадия выявления **проектной пространственной концепции развития ситуации**: стадия **выявления** из контекста ситуации актуальных социопространственных средств, провоцирующих архитектора к развивающему преобразованию сложившегося социопространственного порядка ситуации. Процесс социокультурной концептуализации осуществляется в два этапа:

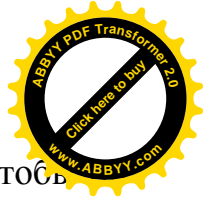
- 1) **этап соотнесения прамodelи с социокультурным контекстом** ситуации с целью получения прамodelьных инвариантов;
- 2) **этап структурирования прамodelьных инвариантов** до уровня проектной пространственной концепции развития ситуации.

Соотнесение прамodelи с социокультурным контекстом ситуации осуществляется с целью **выявления новых социопространственных смыслов для будущего ситуации**. Соотносится прамodelь с социопространственным



контекстом ситуации (как с архитектурным, так и с неархитектурным), основании аналогии (гомоморфной, изоморфной, структурно–функциональной, образной, топологической и др.).

Соотнесение осуществляется как процесс социокультурной интерпретации прамодели. Происходит оно в форме своеобразного «диалога» архитектора с таким представляемым собеседником как актуальная культура (Хинтиikka Я. [529]): автор как бы задает вопрос современной культуре по поводу социальной значимости прамодели и «получает» ответы. «Ответы» эти могут быть в виде найденных самим же автором в социокультурном контексте ситуации подобных пространственных фигур, и в виде интерпретаций их ценности (или как «распространенных», то есть очень популярных, а значит актуальных, или напротив – банальных и уже надоедливых; или как «единично встречающихся», а значит уникальных, то есть только что начинающих входить в моду и потому актуальных). Из такого рода умозаключений следует и вывод о ценности интерпретируемой прамодели. Например, прамодель ценна или не ценна потому, что в культуре распространены подобные социопространственные фигуры, а это значит, что прамодель – или модна и таким образом социально востребована, или тривиальна и представляет социальный атавизм. То есть, прамодель – ценна или не ценна потому, что подобные фигуры в культуре – или редки, а это означает, что они или новационно уникальны, или вовсе еще нет прецедента их появления и, таким образом, прамодель может стать родоначальником нового направления, или напротив – в культуре они еще не востребованы. Этот диалоговый процесс – сугубо субъективен, он происходит, по сути, в форме подведения прамодели под какое–либо функционирующее в культуре социопространственное содержание и интерпретации на этой основе нового социопространственного смысла прамодели. При чем, интерпретацию здесь следует рассматривать центральным действием, поскольку по мысли Звегинцева В.А. «...Ни один знак не может функционировать в качестве знака, если он не интерпретирован в другом знаке (например, в



«мысли», какова бы она ни была) ... Для знака абсолютно существенно, чтобы действовал на другой знак» [173,с. 81]. На это же указывает и Араухо И.: «Форма не есть нечто изолированное, она может быть понятой только в контексте культуры своего времени» [12,с. 20].

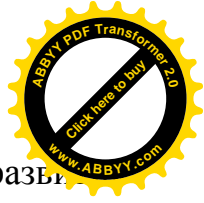
Поэтому, культура здесь и предстает активной созидательной силой нового социопро пространственного смысла прамодели и, следовательно, ее новых преобразовательных возможностей как средства развития ситуации. То есть **культура** здесь выступает именно **творящей**. Она не только требует, но и помогает творить новую социопро пространственную действительность и «компонентно», то есть отдельными ее элементами (что Эко У. определяет как «феноменальную» семиотику [616]), и в целом, то есть «принципами связи» – схемами упорядоченности, социопро пространственностью (что Лукач Г. характеризует как «тотальность»).

Соотнесение же прамодели с социокультурным контекстом может быть двух видов – или «синхроническим», или «диахроническим».

Синхроническое соотнесение – это соотнесение прамодели ситуации с функционируемым в настоящее время ее актуальным социокультурным контекстом.

Цель синхронического соотнесения прамодели ситуации с ее социокультурным контекстом (в том числе и с архитектурным, и с неархитектурным, например, с художественным, техническим, социологическим, экономическим и т.д.) – обнаружение в обществе актуальных типов социопро пространственных отношений, а значит – в конечном счете – актуальной потребности в определенном социопро пространственном порядке, в определенных способах социопро пространственного бытия, то есть – в установлении определенной стадии в развитии преобразуемой ситуации: «корпускулярной» или «волновой».

Такая информация способствует, в первую очередь, саморазвитию самого архитектора, в частности способствует обогащению его мировоззрения и метода



работы, а положенная в основу построения проектной модели разницы социопространственного порядка ситуации, она обеспечивает этой ситуации реальную востребованность со стороны общества.

Однако, синхроническое соотнесение позволяет получать, несущественное, чаще всего модификационное социопространственное приращение к прамодели. Ведь, социокультурный контекст ситуации и прамодельные возможности архитектора достаточно близки, поскольку архитектор является составной частью этой же самой ситуации, этого времени, и несет в себе многие культурные стереотипы и проблемы. А в этом случае действует известная методологическая формула: понять ограниченность теории, а тем более ее преодолеть только средствами этой же самой теории нельзя. Для этого надо выйти за пределы этой теории. Поэтому, синхроническое соотнесение нельзя рассматривать ведущим средством поиска путей развития ситуации. Оно является скорее всего лишь средством обоснования актуальным контекстом ситуации реальности некоторых развивающихся возможностей прамodelей по отношению к их ближайшей перспективе – «волновой» или «корпускулярной» стадиям.

В результате процесса соотнесения прамodelи с социокультурой и интерпретации результатов соотнесения, возникают **прамодельные инварианты** (модельные варианты на основе прамodelи) которые в совокупности и составляют информационное поле какой-либо из двух стадий – «корпускулярной» или «волновой» – для последующего структурирования этого поля.

Диахроническое соотнесение – это соотнесение прамodelи ситуации с историческим социокультурным контекстом ситуации.

Цель диахронического соотнесения (соотнесения прамodelи ситуации с ее историческим социокультурным контекстом) – установление «волновой» или «корпускулярной» стадий не путем подведения прамodelи под тот или иной ее актуальный контекст, а путем выявления искомых стадий на основе подведения истории ситуации под всеобщие циклы динамики социопространственности в



соответствии с «законом развития социопространственности». Установлен таким путем одна из двух стадий в развитии ситуации, позволяет обнаружить перспективное направление развития социопространственного содержания ситуации как бы из самой истории ситуации и с ее помощью.

В этом исследовательском процессе ведущим средством выявления искомых закономерностей выступает **систематизация**. «Всякая систематизация, – пишет Ракитов А.И., – наложенная на объективное историческое развитие, сразу же проявляет оба диалектических момента: изменчивость и неизменность, связанность и независимость отдельных событий и поступков» [422, с. 45]. Систематизация как исследовательское средство способствует более эффективному обнаружению различных изменений в содержании ситуаций и выявления циклических закономерностей в этих изменениях, а в конечном счете, способствует более быстрому выявлению «волновых» или «корпускулярных» стадий, и на этой основе объективному построению концептуальных моделей развития преобразуемых ситуаций.

Конечно, тезис «знать явление – значит знать его историю» был всегда справедлив для архитектуры. Хотя и не без попыток его опровергнуть. Так, некоторые современные архитекторы историческое опосредование архитектурных решений категорически отвергают, характеризуя такой подход лишь как «вульгарный историзм». Более того, последователи этого направления даже пытаются доказать совершенную независимость процесса создания архитектуры от любых предисторических условий (экономических, политических, культурных и др.). Они объясняют исторический подход устаревшим и пропагандируют якобы единственно верный подход – антиисторизм. Обосновывают это разными причинами, например, слишком большим количеством опосредователей, которые невозможно учесть при историческом подходе. Так, Капобьянко М. пишет: «...основная трудность возникает из-за громадного числа переменных, связанных с изучением архитектурных явлений» [610, с. 822-827]. Или используется иногда и

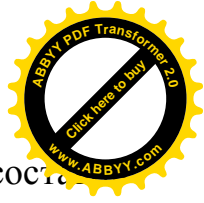


другое обоснование антиисторизма: архитектура – самодостаточна сама по себе, она обусловлена только сама собой (Ваткин Д. [665]). Хотя на практике этот тезис никогда не реализуется, и средства развития все равно усматриваются и во вне архитектуры в известных социокультурных или в научных формализованных системах: социологических, семиотических, лингвистических, бионических и др. (Конева Е.В., Лебедева Г.С., Рябушин А.В., Смолина Н.И. и др.).

И, тем не менее, все же общая тенденция наших дней – иная, а именно – историческая архитектура. Внеисторической архитектуры никогда не существовало: архитектура всегда включала в себя или на преемственной основе, или выборочно те или иные предшествующие методы проектирования и строительства, материалы и конструкции, формы и стили и т.д. Хотя, выбор из исторического содержания этих свойств для преемственности или для разового применения осуществлялся, как правило, достаточно свободно, как например, в творчестве современных постмодернистов: Вентури Р., Крие Л., Мур Ч., Стерн Р. и др. (Дженкс Ч.) [82, 150]. Строгие же исследования истории преобразуемых ситуаций по определенным параметрам в массовой проектной практике осуществляются не часто (Гутнов А.Э., Мюллер–Менкенс Г. и др. [141, 367]). А исследования истории ситуаций с целью выявления логики развития их социопространственного содержания вовсе не осуществляются, и главным образом, по причине неразработанности теоретико–методологических основ такого рода исследований.

Поэтому, на современном этапе развития науки и научных средств возрастает не просто актуальность исторического подхода, а – актуальность именно строгих методов исторического анализа социопространственного содержания ситуаций.

Одним из предтеч таких методов является генетический метод, который позволяет выявлять исторические закономерности в развитии ситуаций. Назначение и суть **генетического метода** – выявление генезиса (линии исторического развития ситуации): логики исторических качественных



трансформаций, в частности – принципов связи компонентных состояний преобразуемых ситуаций в различные пространственные целостности.

В основе способа построения линии исторического развития ситуации лежит **принцип альтернации или принцип диалектического отрицания**, в соответствии с которым в истории ситуации фиксируются только альтернативные типы (или модели) организации социального пространства ситуаций. Суть способа обнаружения качественно разных типов Гегель раскрывает так: «Другое есть по существу не пустое отрицательное, не нечто..., а другое первого, отрицательное непосредственного; оно, следовательно, определено как опосредованное, вообще содержит внутри себя определение первого. Тем самым по существу, также сберегается и сохраняется в другом. Удержать положительное в его отрицательном, содержание предпосылки в ее результате, вот что есть самое важное в разумном познании» [107, т. 3, с. 271].

Построенная по принципу альтернации, линия исторической трансформации социопро пространственного содержания ситуации (преимущественно в виде исторических генпланов, планов или графологических схем) представляет, по сути, ряд инвариантов (или вариантов) исходной модели организации ситуации (прамодели). Эта «линия» анализируется как специфическая модель с целью выявления циклических закономерностей в становлении ситуации, в соответствии с законом социопро пространственного развития, и на этой основе построение инвариантного ряда возможного будущего ситуации. Затем эта информация специально анализируется с целью построения «гипотезы», а, в конечном счете, и «проектной теории» развития ситуации. Но этот процесс осуществляется уже на следующем этапе – на этапе структурирования.

Структурирование модельных инвариантов развития ситуации с целью выявления итогового варианта – проектной концепции развития ситуации – организуется в два этапа:

- 1) процесс «иерархизации»,



2) процесс «конкретизации».

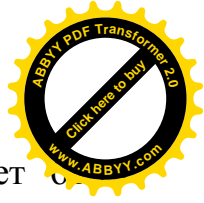
Иерархизация происходит или как процесс «переоценки» свойств прамодельных инвариант (социальная значимость одних свойств завышается, других – занижается), или как процесс выявления «доминантного отношения» в социопространственном содержании. В результате иерархизации получаются инвариантные ряды моделей развития ситуации (технические, художественные, социопространственные), выстроенные по корпускулярно–волновому критерию.

По существу, в основе иерархизации лежит всеобщая, хотя на первый взгляд и субъективная, особенность человека время от времени переоценивать характеристики вещей или явлений (размеры, яркость, цвет, значимость и т.д.), под влиянием изменяющихся социопространственных отношений, образа жизни, идеологий, культурных ориентиров и т.д. Так, например, один из ранних примеров иерархизации мы обнаруживаем в Древнем Египте, где с некоторых пор стали изображать фараонов в более крупном масштабе по сравнению с изображениями других людей, что призвано было демонстрировать значительно возросшие социальные диспропорции в египетском обществе.

Завершается иерархизация обобщающей «редукцией» (Эшби У.Р. [574]) уже иерархизированного в прамодельных инвариантах социопространственного содержания ситуации: удалением из вновь выстроенного социопространственного содержания всего «лишнего», играющего с точки зрения циклического корпускулярно–волнового доминантного отношения роль «шума».

Таким путем выявленная циклическая корпускулярно–волновая закономерность в изменении социопространственного содержания ситуации в пространственной форме и выражает суть **гипотезы** будущей социопространственной организации ситуации.

На основании такой гипотезы, главным образом, уже путем экстраполяции конструируются прогностические корпускулярно–волновые модели, модели будущего состояния ситуации. Построенные прогностические модели являются,



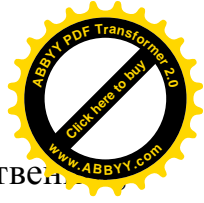
по сути, эмпирическими моделями, любая из которых, хотя и может реализована, но уверенности автору в объективности ни одна из них не дает. Ведь любые эмпирические эксперименты без теоретического объяснения могут не приводить к позитивным результатам и более того – могут приводить или к противоположным результатам, или к заблуждениям. Например, один из самых долгоживших экспериментов из неархитектурной практики – это эксперимент, описанный Аристотелем в виде его механики. Механика Аристотеля, совпадающая в основном с результатами чувственных наблюдений, как известно, более двух тысяч лет безраздельно владела умами, затрудняя появление иных объяснительных схем. Аналогичные, но более краткосрочные, явления имеют место и в процессе архитектурного моделирования, где эксперименты проводятся, чаще всего, на основе априорных традиционных представлений, которые в процессе моделирования лишь «подтверждаются» новыми фактами [13].

Но, чтобы перейти к новым представлениям и логическим схемам, необходимо чтобы эта гипотеза переросла в проектную теорию, на что ориентирует следующее действие процесса концептуального моделирования – процесс конкретизации.

Конкретизация осуществляется как процесс **верификации и внедрения гипотезы** в конкретные условия ситуации, первым шагом которого является построение (на основе гипотезы) **проектной теории развития ситуации**.

Проектная теория своим возникновением логически завершает процесс выявления закономерностей развития ситуации.

Роль теории вообще в познании незаменима. Воспроизведение сущности чего-либо возможно только в форме теории (в виде той или иной выстроенной системы идеальных объектов и понятий). Любое познание, по мысли Гете, завершается построением теории: «Всякий раз, когда мы внимательно вглядываемся в мир, мы создаем теорию» [111]. В этом смысле можно согласиться с оценкой теории Аристотелем: «Теория есть высшее благо и высшее добро».



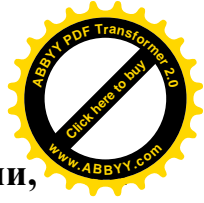
Теория, по Э.Шредингеру, есть целостное, универсальное знание, «единство к чему может быть полное доверие» [553, с. 11].

И в архитектурном проектировании потребность в теоретических структурах постоянно ощущается. На это указывает, например, Д.Пидоу: «Хотелось бы подчеркнуть большое значение какой бы то ни было теории в архитектурном проектировании» [396, с. 33]. Проектная теория в этом случае выполняет двойную роль: она и **объясняет** закономерности развития познаваемой или преобразуемой ситуации; и, вооружая архитектора обоснованным знанием закономерностей развития ситуации, **убеждает** его в правильности принимаемых проектных решений.

Этим двойным назначением проектная теория отличается от любой естественнонаучной теории, цель построения которых обычно сводится к обозначенной выше первой роли теории: к объяснению закономерностей развития познаваемого.

Кроме того, проектные теории, в свете того, что они – **авторские, разовые и прогностические** – являются практически не верифицируемыми, хотя и призваны объяснять прошлые ситуаций (как и общенаучные теории). Однако своей неверифицируемостью проектные теории принципиально и отличаются и от общенаучных теорий, и от научных историко–типологических архитектурных теорий, например, от архитектуроведческих теорий, которые, как правило, объясняют или конструктивно–технологическую, или пространственно–грамматическую правильность уже имеющихся решений. И потому, такие теории являются верифицируемыми в любом случае.

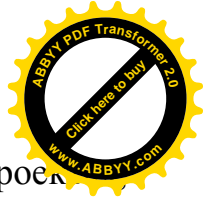
А в свете этих отличий (и от естественнонаучных теорий, и от научных историко–типологических архитектурных теорий), основную ценность проектной теории следует усматривать не столько в строении исследовательских материалов, сколько в атрибутивной взаимосвязи проектной теории с проектным архитектурным методом. **Без теории развития ситуации нельзя иметь ни**



проектной концепции развивающего преобразования ситуации, развивающего приращения в собственном методе, то есть – новационного метода, новационного мировидения.

Анализируя деятельность архитекторов–практиков, можно заметить, что они создавали и успешно применяли свои особые неповторимые методы работы, благодаря которым и получали новизну в проектных решениях. Сам механизм порождения таких новых методов деятельности остается, во многом, нераскрытым. С позиций же концептуального развивающего моделирования этот процесс получает объяснение. Методы создания концепций архитектурных решений всегда происходили из тех «теорий», которые архитекторы интуитивно пытались строить для объяснения особенностей развития ситуаций. А из таких «теорий» (как следствия их) вытекали уже конкретные требования, направленные и на изменение собственного метода работы, и на создание новой организованности собственной деятельности по созданию концепций проектных решений, а, в конечном счете, и – проектных предложений по развитию ситуаций. То есть **изначально архитекторы искали не новые проектные решения, а выявляли тенденции и строили «теории» развития ситуаций и себя в том числе, а уже из них вытекали как следствия и новые методы работы по преобразованию ситуаций, и новые проектные решения по изменению ситуаций.**

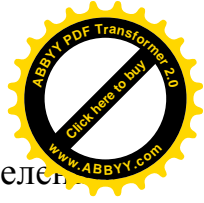
Элементы такого концептуального подхода к проектной деятельности можно наблюдать иногда в конкурсном проектировании или у мастеров архитектуры. Ле Корбюзье, например, так описывает свой метод проектирования «Лучезарного города»: «Цель состояла... в том, чтобы создать четкую теорию и на ее основе сформулировать основные принципы современного градостроительства... они станут чем–то вроде правил игры... и разработки плана...» [266]. Описывая метод архитектора, Брунов Н.И. указывал на его теоретическую форму как на основную: «Основной чертой научного метода архитектора является... открытие объективных



закономерностей явлений и отражение их... в теориях, а затем и ... в проектных макетах...» [61, с. 8].

Иначе говоря, **если не построена новая проектная теория развития ситуации, то не может возникнуть и нового персонального метода развивающего преобразования ситуации.** А именно персональный метод, порожденный новой проектной теорией, выступает специфическим феноменом, развивающим собственный творческий потенциал архитектора и как следствие этого – преобразуемую ситуацию. Поэтому, и **проектные теории**, и возникающие из них индивидуальные **методы** работы следует рассматривать не только и не столько узко прикладными **проектными средствами**, необходимыми для решения конкретных проектных задач, сколько необходимым фундаментальным **средством творческого бытия архитектора, средством его саморазвития.** В этом смысле, **проектные теории** и индивидуальные **методы** работы следует рассматривать не только частью культуры конкретных творческих лиц, но и такой же **духовной ценностью и достоянием культуры** общества, как и произведения искусства или достижения науки, поскольку они – необходимые атрибуты становления и развития самого ценного в обществе – **творческой личности**, а так же и – самого общества. Только на основе такого понимания сути и назначения проектной теории, она может быть реальным средством творчества в архитектуре.

Проектная теория развития ситуации строится как внутренне целостная, непротиворечивая, логическая система. Лишь в непротиворечивом знании, замечает Брэдли Ф., «интеллект не может сомневаться» и поэтому «мысль вынуждена утверждать, даже пытаясь отрицать». Для построения проектной теории нужно, как правило, небольшое число фундаментальных фактов, которые покрываются обычно общей гипотезой. Дальнейшее увеличение этих фактов может служить лишь подтверждением теории или опровержением, но для построения ее не имеет существенного значения. Для построения какой-либо научной теории, пишут Краснощеков П.С. и Петров А.А., «часто не хватает

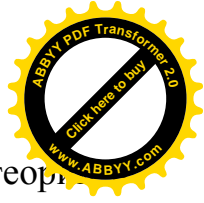


«материала» интеллектуального, а не экспериментального. Нужно определить видение изучаемой реальности, которое и придает экспериментальным данным содержательный смысл...» [248, с. 7]. Из физики, например, хорошо известно, что теория относительности возникла из обобщения только одного факта – факта тождества инертной и гравитационной масс. Аналогичным образом и закон всемирного тяготения Кеплер открыл, опираясь лишь на единственный факт – так называемый третий закон подобия орбит планет (Бернал Дж. [48]).

Проектная теория строится, обычно, путем обобщения гипотезы на более крупный по масштабу архитектурный уровень. Например, для построения теории развития социопространственной организации жилой группы необходимо обобщение гипотезы развития этого пространства на масштаб зоны селитьбы микрорайона. Процесс обобщения гипотезы до уровня теории включает три ступени:

- 1) гипотеза понимается как ведущий принцип организации социопространственного содержания данной ситуации;
- 2) этот принцип трансляционно–комбинаторным способом распространяется на контекстуальную область;
- 3) строится проектная теория развития социопространственного содержания ситуации и выражается графически (тем или иным пространственным знаком, фигурой) и терминологически.

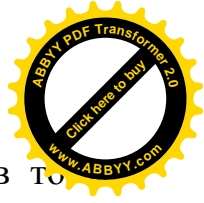
После того, как проектная теория развития ситуации построена, она конкретизируется, то есть на ее основе строится проектная концепция развивающего преобразования ситуации. В этой роли проектная теория выполняет свое основное назначение – выступает средством предсказания новых социопространственных качеств ситуации. Вне теории такие предсказания невозможны. Мигдал А.Б. по поводу этой предсказательной роли теории писал: «Только после превращения собрания фактов... в теорию – возможно предсказание новых явлений» [349, с. 17].



Строится проектная концепция как следствие внедрения проектной теории в ситуацию путем этапного развертывания процесса становления социопространственного содержания ситуации в соответствии с этой теорией и представления результатов этого процесса в виде ряда моделей. В качестве начального состояния становления ситуации выступает современное ее состояние, а в качестве будущего состояния – состояние, совпадающее с прогнозом проектной теории. Представленные этапы, по сути, и есть варианты внедрения теории.

Построенные на основе внедрения проектной теории варианты развития социопространственного содержания ситуации анализируются с целью выявления оптимального для ситуации (с точки зрения исторической ко–эволюции). Именно на такое развивающее (прогностически устремленное) моделирование и ориентирует развивающий метод. Степин В.С., например, характеризует подобный подход в естествознании следующим образом: «Естествознание НТР–овского типа ориентируется на изучение сложных саморазвивающихся объектов, освоение которых связано с прогнозированием возможных направлений их исторической эволюции...» [467].

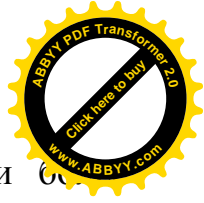
При развивающем моделировании проектная теория и предстает одним из основных и специфических средств прогнозирования, и прежде всего из–за ее так называемой «информационной избыточности». Но при этом, информационную избыточность проектной теории нельзя понимать как излишество в работе архитектора. Напротив, эта информационная избыточность составляет необходимое и важнейшее условие получения объективного результата при моделировании путей развития ситуаций (как, например, это имеет место и в других социокультурных сферах – Маркарян Э.С. [304]). По сути, проектных теорий без информационной избыточности не бывает. Хотя они и строятся как «разовые», то есть – только для объяснения и предсказания развития конкретных ситуаций и в связи с этим для объяснения и предсказания развития средств только



собственной работы автора проектного преобразования ситуации. Но в то время, из-за этой информационной избыточности проектная теория не может претендовать так же и на роль фундаментального, всеобщего научного знания. Хотя и фундаментальные знания, в конечном счете, тоже предстают всегда конкретными, созданными в определенное время и определенными средствами, и потому имеющими определенный срок своей жизни, то есть предстают по сути то же разовыми, но лишь с более продолжительным сроком жизни. Ведь, по справедливому замечанию И.Лакатоса, «нет доказанных теорем, а есть более или менее доказанные. Нет истинных утверждений, а есть лишь утверждения, достигающие некоторого уровня истинности» [262, с. 76].

Таким образом, эта стадия имеет особое значение в процессе социопространственного развивающего концептуального моделирования. Она является одновременно и финишем процесса концептуального моделирования, и особым контрольным этапом, подтверждающим или опровергающим правильность всей исследовательской работы по построению проектных гипотез и теорий развития ситуаций. О роли такой стадии в физических исследованиях Мигдал А.Б. писал: «Только подтвердившись экспериментом, теория обретает истинную жизнь... предсказывает открытия... Наблюдение – теория – эксперимент – и снова все сначала – такова бесконечная, уходящая ввысь спираль, по которой движутся люди в поисках истины» [349, с. 81].

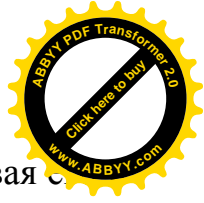
В архитектуре апробация проектной теории развития ситуации осуществляется путем «примеривания» модельных вариантов (полученных как следствие внедрения проектной теории в ситуацию) на реальные условия ситуации, на ее наличные социально-экономические и технические возможности (в том числе – технологические, эксплуатационные и др.). Наличные социально-экономические и технические возможности реализации проектной теории становятся своеобразным критерием, исходя из которого выбирается и



оптимальный для текущего момента вариант развития ситуации (или близкий к настоящему времени, или более отдаленный от него).

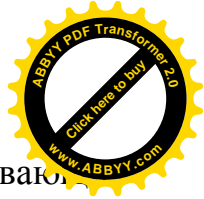
Построенная таким, теоретическим, путем проектная концепция развития ситуации выступает в двух объектных ипостасях: она несет **новый социопространственный смысл** будущего проектного решения, и выступает направляющим ориентиром, **целью** в процессе разработки ее до уровня проектного решения.

Но прежде всего, проектная концепция выполняет субъектное назначение – она выступает **концепцией развития** собственного **метода** работы архитектора. Ведь, до процесса концептуального развивающего моделирования такого направления самосовершенствования у архитектора не было. Хотя по существу, проектная концепция представляет лишь превращенную автором форму предварительно выявленной им прамодели. Но чтобы эта авторская прамодель могла эксплицироваться и превратиться в новое свое качество, и нужен процесс концептуального моделирования. В этом процессе прамодель выявляется, выполняет свою направляюще–квалиметрическую роль и, уточнившись в процессе соотнесения и структурирования, «снимается» (термин Гегеля) вновь возникающей в процессе концептуального моделирования проектной концепцией развития ситуации. Конечно, полученная проектная концепция развития ситуации в полной мере не равна предшествующей ей прамодели. Проектная концепция развития ситуации шире и в то же время конкретнее прамодели. После того как проектная концепция развития ситуации выполнила свою целеуказующую роль на предпроектной стадии, она переходит на уровень авторского прамодельного тезауруса и может в том или ином виде проявиться в новых процессах концептуального развивающего моделирования, в частности – в виде средств выявления и представления прамodelей. То есть по завершении процесса концептуального развивающего моделирования, проектная концепция теряет свою актуальность как объектное средство, но как субъектное средство она не исчезает



бесследно, а переходит в состав прамодельного тезауруса автора, увеличивая с тем самым повышая гносеолого–эвристический креативный потенциал архитектора, и в целом развивая его творческий метод работы. Более того, и терминологически, и знаково проектная концепция может закрепиться в профессиональной культуре, причем не только в культуре ее автора, но и в культуре проектной фирмы, в культуре региона, в культуре страны или мира, войдя в состав профессионального языка (вербального или изобразительного) какого–либо исторического периода. Тем самым проектная концепция в максимальной своей исполненности может стать средством, развивающим и язык ее автора, и язык сферы архитектуры, и в целом профессиональный архитектурный менталитет, и архитектурную культуру. Такие новые термины и знаки Международный Союз Архитекторов периодически рассматривает и фиксирует как эталонные. Например, только 5–й конгресс МСА установил 280 специальных градостроительных обозначений [525]. Такова взаимосвязь социопро пространственного развивающего концептуального моделирования и профессиональной сферы: **социопро пространственное концептуальное моделирование развивает проектный метод архитектора**, в том числе – его понятийный аппарат и пространственный язык, чем **способствует развитию всей сферы архитектуры и профессиональной культуры**, а профессиональная культура, в свою очередь, каждый раз при организации процесса проектирования **востребует социопро пространственное концептуальное моделирование как атрибутивное незаменимое средство саморазвития архитектора, а, следовательно – и архитектуры.**

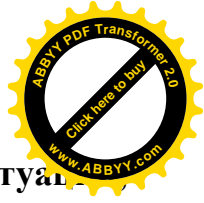
Таким образом, рассмотренная **двухстадийная структура процесса социопро пространственного развивающего концептуального моделирования** (стадия прамодельной концептуализации и стадия социокультурной концептуализации), раскрывает сущность самых ранних шагов **развивающего архитектурного творчества**, главным элементом которого является



неразрывность познавательных и созидательных процессов, обеспечиваю создание посредничающих объектов в виде концептуальных пространственных моделей, в частности – прамodelей, гипотез, проектных теорий и концепций развития преобразуемых ситуаций.

Особую роль среди них выполняет **прамодель**, которую можно рассматривать одним из основных видов **«развивающейся модели»**. Пройдя этапы «обозначения» и «означения» компонентного состава социопро пространственного содержания ситуации, архитектор выявляет прамодель, которая на этапах «соотнесения» и «структурирования», содержательно обогащается и трансформируется в новую осмысленную знаковую форму – проектную теорию и концептуальную модель развития ситуации. Вследствие этого, прамодель в преобразованном виде не только выступает концептуальной моделью развития преобразуемой ситуации, но и одним из тезаурусных средств архитектора, способное войти в содержание новой исходной модели в последующей творческой деятельности архитектора. То есть концептуальная модель **вновь превращается в прамодель** (или ее часть), выполняя тем самым **роль и средства развития метода деятельности конкретного архитектора, и средства развития преобразуемых им ситуаций**, а, в конечном счете – и **средства развития архитектуры** в целом.

Таким образом, представленное **содержание социопро пространственного развивающего концептуального моделирования** показывает, что выявление социально значимой новизны в социопро пространственном содержании преобразуемой ситуации представляет и не случайный акт, и не «черный ящик» художественной интуиции одаренного творца, и не одномоментный идеальный акт озарения «идеями» решения, а вполне определенный по содержанию и формам **сложный многоступенчатый процесс познавательно–созидательной материально–идеальной предметной деятельности архитектора, опосредованный как наличными средствами и социокультурным опытом**

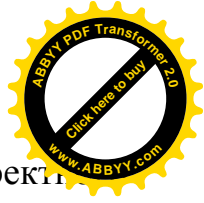


архитектора, так и социокультурным контекстом ситуаций, актуализирующим исследовательско–созидательный процесс выявления и систематизации новых средств деятельности, развивающих собственный метод работы архитектора, а тем самым и содержание ситуаций. Центральным звеном в этой деятельности является процесс построения проектных теорий, назначение которых – объяснять и предсказывать направленность развития моделируемых ситуаций.

Представленное содержание социопространственного развивающего концептуального моделирования как деятельности, развивающей метод архитектора, предопределило следующую исследовательскую задачу: выявление нормативных структур двух взаимосвязанных процессов в проектном производстве – концептуального, социопространственного развивающего, моделирования и проектного моделирования, как структур единого творческого процесса, развивающего и архитектора, и архитектурную ситуацию, то есть как совокупного процесса развивающего творчества, и в частности – развивающего моделирования.

4.3.3. Теория развивающего моделирования.

Процесс концептуального социопространственного развивающего моделирования является стартовым процессом в архитектурном творчестве. Иницируется он, как правило, заказом на новый проект. Вне заказа на новое проектное решение, процесс социопространственного развивающего моделирования не может начаться. А вне процесса концептуального моделирования, процесс построения проектной модели не может протекать в новационном, развивающем, режиме, а может осуществляться с точки зрения концептуальных смыслов только репродуктивно, то есть – по образцам, как деятельность разработчика. В этом случае, временем проектного моделирования является, по сути, время разработки той или иной заранее выбранной образцовой



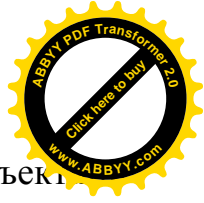
схемы (идеи, концепции). Основным условием для осуществления проекта моделирования является наличие у автора уже сформированных навыков по разработке каких-либо пространственных схем и выдаче рабочей проектной документации. Творческие концептуальные усилия архитектора здесь – минимальны, и сводятся, в основном, к анализу исходных данных задания и к подведению преобразуемой ситуации под известные апробированные образцы проектных решений. По этой схеме, как правило, и организуется процесс архитектурного проектирования в соответствии с объектным подходом, то есть творческий поисковый процесс организуется и протекает по сути как процесс моделирования «по образцам» (процесс «модификационного моделирования», процесс «повторного проектирования»).

Структура процесса объектного проектного моделирования, исходя из выше обозначенного видения, представляется состоящей из четырех действий:

- 1) анализ проектного задания;
- 2) анализ исходной ситуации;
- 3) создание проектной модели (эскизного проекта) путем подведения решения под какую-либо «образцовую» схему;
- 4) разработка проектной модели («привязка» проектной модели к условиям конкретной ситуации и выдача технической или рабочей документации).

Эта структура мало чем отличается от структуры проектной деятельности по прототипам, осуществляемой и во многих других сферах: в науке (Веников В.А. [81]), в технике (Мелещенко Ю.С. [314]), в искусстве (Каган М.С.). Однако по содержанию архитектурное проектное моделирование имеет некоторую специфику.

Содержание процесса объектного проектного моделирования, главным образом, конкретизирует указанную структуру из четырех действий: анализ проектного задания; анализ исходной ситуации; создание проектной модели; разработка проектной модели.



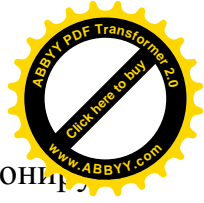
1) **Анализ проектного задания** – изучение задания, установление объекта и цели (типа заказываемого объекта).

2) **Анализ исходной ситуации** – изучение сложившейся ситуации (в ее географическом, геологическом, топологическом и др. аспектах).

3) **Создание проектной модели** ситуации осуществляется путем: изучения опыта решения подобных задач в аналогичных ситуациях; создания вариантов компоновочной модели преобразования ситуации (путем подведения данной ситуации под известные решения); верификация вариантов компоновочной модели на внедряемость их в ситуацию; корректировка и создание итогового варианта компоновочной модели.

4) **Разработка проектной модели** осуществляется нередко коллективными усилиями ряда специалистов и проходит в форме компьютерного проектирования, макетирования, с применением графических средств и доводится до уровня проекта или рабочего проекта.

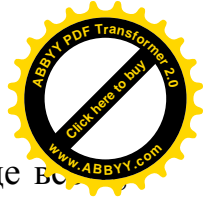
Такова в общих чертах структура и содержание процесса проектного моделирования. В соответствии с таким видением, процесс проектного моделирования предстает по существу **процессом разработки** той или иной проектной концепции, которая или имеется в авторском «запаснике», или заимствуется автором извне (от заказчика, из истории архитектурного творчества и т.д.). И по этой причине такой процесс моделирования осуществляется на **эмпирическом уровне** (то есть с применением проектных моделей) и в целом носит **прикладной характер**. Соответственно, и результаты получаются лишь прикладными, то есть, во-первых, **социально малообоснованными**, а значит – и **малозначимыми** с социальной точки зрения; а во-вторых, **объектными**, причем чаще всего **модификационными**, то есть не так далеко уходящими от известных апробированных решений, что нередко воспринимается как так называемое «вторичное проектирование».



Такой процесс проектного моделирования (проектирования) функционирует в тех случаях, когда ситуация и по структуре, и по содержанию в общих чертах знакома, то есть – ситуация для творческого подхода **штатная**, поскольку предполагает применение почти стереотипных средств. По сути, эта ситуация – ситуация «повторного проектирования», которую даже трудно характеризовать как вполне творческую, так как у архитектора обычно уже имеются концептуальные (или даже и проектные) модели преобразования такого рода ситуаций. Поэтому, наличные авторские модели могут быть лишь откорректированы под конкретные условия незначительными творческими усилиями. Но, когда ситуация – **творчески нештатная**, то есть когда изначально формулируется проектная задача как задача поиска социально значимого развивающего решения, то процесс проектного моделирования уже не может продуктивно осуществляться без специальных проектных исследований, без развивающего социопространственного концептуального моделирования.

Место концептуального развивающего социопространственного моделирования в проектном процессе. Поскольку потребность в концептуальном моделировании возникает в связи с реализацией заказа лишь **на новое, развивающее, решение**, то «включается» оно архитектором в работу, как правило, сразу же **с первых стадий**, по ходу уяснения того, что решение должно быть инновационным. «Только когда системы частично известны, – отмечает Апостель Л., – появляется нужда в моделировании» [592,с. 23]. Это и предопределяет место процессу концептуального развивающего социопространственного моделирования: главным образом, это – **рамки двух стадий – стадии «анализ проектного задания» и стадии «анализ исходной ситуации».**

По характеру и ориентационным установкам концептуальное развивающее социопространственное моделирование принципиально отличается от проектного моделирования. Последнее является, главным образом, прикладным «объектным»

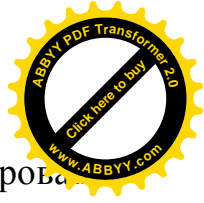


моделированием разрабатываемого типа, которое осуществляется, прежде всего, ради получения относительно новых для данной ситуации объектных решений. А развивающее социопрограмственное концептуальное моделирование является преимущественно «субъектным» моделированием, которое осуществляется, прежде всего, **с целью выявления новых социопрограмственных отношений в ситуации** и, следовательно – **новых социальнo значимых собственных методов** работы, а затем уже на этой основе – создания **новых объектных результатов как производных от новых персональных методов**.

Организуется концептуальное развивающее социопрограмственное моделирование **как процесс социопрограмственной концептуализации в две стадии:**

- 1) стадия прамодельной концептуализации;**
- 2) стадия социокультурной концептуализации,** в соответствии со спецификой этого процесса, описанного в п. 4.3.2.

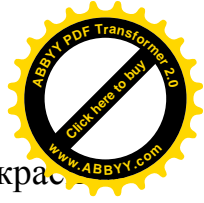
Обозначенные место и содержание концептуального развивающего социопрограмственного моделирования следует рассматривать, конечно, не рецептурным нормативом, обеспечивающим архитектору гарантированный успех в проектном поиске социальнo значимых направлений развития ситуаций. Выявленные структура и содержание социопрограмственной концептуализации являются лишь методологическими ориентирами и своеобразной технологической канвой («алгоритмом») последовательности действий архитектора, который выступает хотя и существенным, но все же только одним из множества условий, способствующих эффективной развивающей творческо–поисковой деятельности архитектора. Знания этого алгоритма, конечно, обогащают метод архитектора, конкретизируя известные этапы процесса архитектурного проектного творчества: анализ проектного задания, анализ исходной ситуации, поиск проектного решения, выдача проектной документации, – главным образом за счет конкретизации этапа «поиск проектного решения» (Бархин Б.Г. [30]).



Однако концептуальное развивающее социопространственное моделирование невозможно использовать по ходу проектирования как некое элементарное прикладное средство. Оно предполагает для себя особый статус, статус относительно самостоятельной области приложения архитектурного труда, то есть статус самостоятельной стадии в архитектурном проектном производстве – **стадии концептуального моделирования**, которую следует рассматривать скорее предпроектной стадией, чем проектной, где в процессе исследования, проводимого в форме концептуального моделирования, выявляется социально значимая концепция развития социопространственного содержания ситуации.

На этой стадии процесс концептуального развивающего социопространственного моделирования организуется **как относительно самостоятельный вид научно-исследовательской деятельности, осуществляемой в форме предпроектного познавательно–созидательного поисково–развивающего творчества (со своими средствами и результатами).**

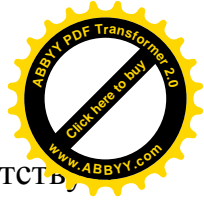
Концептуальное развивающее социопространственное моделирование принципиально отличается от объектного моделирования, от моделирования конкретных объектов. Это – субъектное моделирование: моделирование социопространственных отношений и отношениями, понятий и понятиями, то есть моделирование сущностных характеристик и сущностными характеристиками социопространственного содержания ситуаций, вплоть до построения проектных теорий развития ситуаций. Но в силу такой специфики, этот процесс значительно сложнее объектного моделирования. Ведь, еще Сократ наглядно показывал, насколько труднее мыслить предметом в его сущности по сравнению с мышлением конкретными предметами. Он это показывал на примере рассуждения о прекрасном. Когда на вопрос – «что есть прекрасное?»– его ученики приводили лишь конкретные примеры прекрасного (женщина, лошадь, сосуд), он показывал, как надо доходить до сути прекрасного, то есть до «самого прекрасного»: только



тогда можно понимать суть прекрасного, когда можно мыслить о прекрасном теоретически (Платон).

В свете этого, концептуальное развивающее социопространственное моделирование можно рассматривать своеобразным механизмом восхождения до понимания сути моделируемого – развивающегося социопространственного содержания ситуаций. Конечно, механизм этот – специфичен. Он предполагает кроме соблюдения выше рассмотренного порядка и принципов концептуальной деятельности, еще и наличия у архитектора определенных профессиональных качеств: **теоретического мышления, философской и теоретико-методологической подготовки.** Именно такая подготовка архитектора повышает его гносеолого-эвристический потенциал и является интеллектуально-креативной основой для самостоятельной организации процесса концептуального развивающего социопространственного моделирования. А активное применение социопространственного развивающего концептуального моделирования как одной из разновидностей теоретической деятельности, в свою очередь, влечет за повышение уровня теоретического мышления архитектора, а, следовательно, и – качественный скачок в развитии и теории архитектуры, и теории проектной деятельности, и соответственно – результативности всей проектной архитектурной практики. Подобная взаиморазвивающая взаимосвязь теории и практики в истории имеет место постоянно. Так, например, в области геометрии переход от практических методов замера площадей к аксиоматической теории Евклида [161] стал возможным благодаря последовательной активизации процессов обобщения практической деятельности с одновременным прослеживанием практических следствий от мыслимых постулатов.

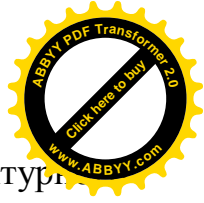
В рамках сложившегося и повсеместно распространенного структурно-функционального проектного метода архитектора, где первой стадией проектирования является «эскизное проектирование» (эскизный проект), а второй стадией – «техно-рабочее проектирование» (проект, рабочий проект). Процесс



моделирования концепций развития преобразуемых ситуаций здесь отсутствует. Его место в какой-то мере пока занимает процесс эскизирования (технико-экономическое обоснование, бизнес-проект, предпроектное предложение, форпроект, эскиз-проект), но совсем не заменяет. Эскизирование является стадией поиска вариантов на определенную концепцию, то есть является, по сути, стадией модификационной разработки концепций. Поэтому, ни технико-экономическое обоснование, ни предпроектное предложение, ни эскизирование не преследуют цель развития ситуаций, а, следовательно, и – развития самих авторов. Это – лишь узко прикладные проектные средства объектного назначения, средства разработки концепций, изначально ориентированные на создание инвариантно-вариантных схем (эскизов) тектоника-функционально-композиционных решений.

Процесс концептуального развивающего социопространственного моделирования по построению концепций развития социопространственного содержания ситуаций и авторов этого процесса в том числе – новый актуальный процесс. Это – процесс, где формируется (до сих пор отсутствовавшая в проектном производстве) проектная концепция развивающего преобразования социопространственного содержания архитектурной ситуации. Результативность концептуального моделирования предопределяет, в значительной мере, результативность всех последующих стадий проектной деятельности архитектора по развитию проектируемой ситуации (проект или рабочий проект). В связи с этим, введение в арсенал профессиональных средств концептуального развивающего социопространственного моделирования является важнейшим шагом и условием совершенствования сложившегося архитектурного проектного производства.

А из этого следует, что в целях повышения эффективности проектного производства процесс концептуального развивающего социопространственного моделирования целесообразно выделять в структуре проектного производства в особую предпроектную стадию – **стадию концептуального моделирования.**



Исходя из этого, сложившийся двухстадийный процесс архитектуры проектирования следует рассматривать **трехстадийным**:

- 1) «концептуальное моделирование»;
- 2) «эскизное проектирование»;
- 3) «техно–рабочее проектирование».

В свете этого, представленные теоретические основы концептуального социопространственного моделирования развития ситуаций следует рассматривать как содержательное наполнение поисково–творческой деятельности архитектора на этой исследовательской допроектной стадии, стадии концептуального моделирования, которая составляет относительно самостоятельную, но неотъемлемую часть развивающегося подхода в архитектуре, в частности – проектного метода саморазвития архитектора или развивающего метода. В этой роли концептуальное развивающее социопространственное моделирование повышает и социальную эффективность, и объективность всей поисково–творческой деятельности архитектора.

Однако, для организации и осуществления концептуального развивающего социопространственного моделирования необходимы не только знания его теоретических основ, но нужна также и специальная подготовка архитекторов, ориентированная на освоение и этого знания, и необходимых практических навыков социопространственного развивающего моделирования. А эта цель потребовала формулировки и решения третьей исследовательской задачи настоящей работы – задачи разработки содержания и форм учебного процесса по освоению концептуального развивающего социопространственного моделирования как особой формы исследовательско–творческой деятельности архитектора, составляющей гносеолого–эвристическую основу современного развивающего подхода в архитектуре и в частности – современного исследовательско–проектного метода архитектора – метода саморазвития (развивающего метода, метода развития) – Гл. 5 – 6.



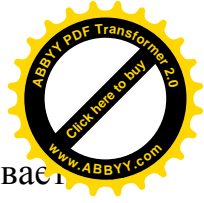
Выводы по ЧАСТИ II.

Таким образом, во второй части исследования «Архитектурный метод в профессии» на основе предложенной деятельностно–продуктивной методологии построена парадигмальная модель архитектуры как развивающейся сферы в виде трех последовательно сменяющихся парадигмальных циклов – периодов доминирования таких отношений как «продуктивные» (продуктные), «деятельностные» и «деятельностно–продуктивные» (развивающие), которые обозначены как: 1) период парадигмы «структуры» и «тектонического» метода; 2) период парадигмы «функции» и «функционального» метода; 3) период парадигмы «развития» и «развивающего» метода. Для третьего, современного, периода – периода парадигмы «развития» и «развивающего» метода – разработаны теоретические основы его содержательного обеспечения.

Профессиональный «портрет» каждого из трех парадигмальных периодов с их доминирующими формами архитектурной практики, включая и архитектурный метод представлен системой базовых параметров.

Период парадигмы структуры, тектонического метода и проектно–строительной практики презентуется следующими параметрами:

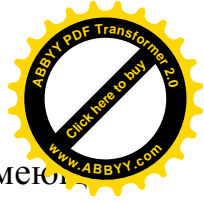
- методология – естественнонаучная, «объектная», «структурная»;
- ведущая проблематика – объектная и прежде всего структурная (проблематика строения реальностей);
- социальный заказ – формулировался в основном тектонически;
- социальное пространство – главным образом, «тектоническое»;
- архитектура рассматривается одной из профессиональных сфер, где архитектор выступает главным ответственным лицом за все проектно–строительное производство;
- объект архитектурной практики – «постройка» (сооружение, здание, поселение) как «искусственное» (не природное) материальное образование;



- архитектурная наука – описательная, в основном описывает систематизирует архитектурные объекты;
- тектонический метод – метод комплексной проектно–строительной деятельности, метод понимания и созидания «построек» как физических объектов, в их тектоническом (материально–конструктивно–эстетическом) аспекте;
- социальное творчество архитектора – экспериментально–строительная деятельность (организация процесса реализации собственного проекта в натуре);
- концептуальное творчество архитектора – проектная деятельность, которая осуществлялась, как правило, в форме мерно–конструктивного моделирования;
- предмет профессиональной рефлексии – физические и преимущественно тектонические (мерно–конструктивные) свойства объектов;
- критерий профессиональной новизны – мерно–конструктивная новизна.

Период парадигмы функции, функционального метода и проектной практики презентуется следующими параметрами:

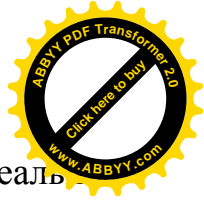
- методология – естественнонаучная, процессуальная, субъект–объектная: мир – это вечное взаимодействие, движение, процесс, нечто функционирующее, «механизм»;
- ведущая проблематика – процессуальная (функциональная) – оптимизация (гармонизация) способов взаимодействия составляющих процесс компонентов;
- социальный заказ – формулируется в основном «функционально»: создаваемые объекты, в первую очередь, должны обеспечивать эффективное протекание в них различных процессов;
- социальное пространство – главным образом, «функциональное»;
- архитектурная практика – в основном «проектное» творчество;
- объект архитектурной деятельности – не непосредственно реальные объекты (постройки), а лишь их проектные модели (проекты);
- предмет архитектурной деятельности – «функционирующее пространство»;



- предмет архитектурной науки – проектирование как процесс, имеющий свое специфическое содержание и формы».
- функциональный метод – метод проектной деятельности: метод понимания и созидания архитектурных объектов с точки зрения рационального взаимодействия их составляющих и соответствующего формального выражения этого процессуального содержания, метод функционально–формальной оптимизации материальной структуры социального пространства;
- социальное творчество архитектора – деятельность по разработке проектных концепций;
- концептуальное творчество архитектора – представляет собой в основном процесс функционально–формального моделирования (или в виде функциональной оптимизации, или в виде формализации);
- предмет профессиональной рефлексии – проектные решения в аспекте их «функции» и «формы»;
- критерий профессиональной новизны – функционально–формальная новизна архитектурных решений.

Период парадигмы развития, развивающего метода и исследовательско–проектной практики презентуется следующими параметрами:

- методология – гуманитарная, субъектная, саморазвития;
- ведущая проблематика – проблематика саморазвития;
- социальный заказ – формулируется чаще всего антропоморфно: социальное пространство должно быть развивающимся и развивающим человека;
- социальное пространство – главным образом, «развивающее» человека и тем самым развивающееся;
- архитектурная практика – это в основном «исследовательско–проектное» творчество. Архитектор здесь предстает научным работником особого рода – исследователем свойств социального пространства.

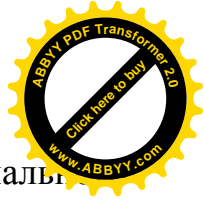


- объект архитектурной деятельности – не непосредственно реальные объекты или их проекты, а лишь их концептуальные предпроектные модели (концепции);
- предмет архитектурной деятельности – «развивающее пространство»;
- предмет архитектурной науки – исследовательско–проектное творчество, и прежде всего концептуализация (порождение социальных смыслов);
- развивающий метод – метод исследовательско–проектной деятельности – понимание и преобразование социального пространства как закономерно развивающегося;
- социальное творчество архитектора – процесс разработки проектной концепции до уровня проектной модели;
- концептуальное творчество архитектора – процесс выявления проектной концепции развития социопро пространственного содержания преобразуемой ситуации: социопро пространственное развивающее концептуальное моделирование;
- предмет профессиональной рефлексии – процессы и закономерности саморазвития, развивающее социальное пространство;
- критерий профессиональной новизны – закономерный шаг в развитии социально–пространственного содержания преобразуемой ситуации.

Разработанные теоретические основы концептуального социопро пространственного развивающего моделирования включили в себя: «концептуализируемое содержание», «концептуальные модели», «структуру концептуального социопро пространственного развивающего моделирования».

Концептуализируемое содержание – развивающееся социопро пространственное содержание преобразуемых ситуаций, и, прежде всего, периодически меняющийся доминантный тип социопро пространственных отношений и соответствующий им тип организации социального пространства – «социопро пространственность».

Социопро пространственность – одна из основных характеристик социального пространства, с одной стороны, и творческого потенциала и метода человека,

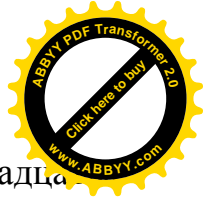


саморазвивающегося в социальном пространстве и посредством социальности пространства, с другой стороны. На практике проявляется двумя качественно различными периодически сменяющимися друг друга типами познавательно–преобразовательной активности человека в пространстве и посредством пространственных средств: «корпускулярной социопространственностью» и «волновой социопространственностью».

Через каждые 11 лет (в среднем) происходит смена этих двух доминирующих типов социопространственности, требующих и определенных типов моделей: или корпускулярных, или волновых. Эти модели отражают соответственно или центробежные тенденции в ситуации, или центростремительные, что и фиксируется двумя стадиями в развитии ситуаций: или «корпускулярной» с доминированием футуристических тенденций, или «волновой» с доминированием ретро–тенденций. В результате этого, в архитектуре всегда имеют место два типа сменяемых друг друга творческих направления, суть которых или «футуризм», или «историзм».

Саморазвитие архитектуры, в свете этого, представлено строго закономерным циклическим процессом, что позволяет более целюно на закономерной основе представлять и историю архитектуры, и более точно восстанавливать ее отдельные фрагменты. Такая циклическая закономерность динамики социопространственного содержания в архитектуре определена в работе как «закон социопространственного развития».

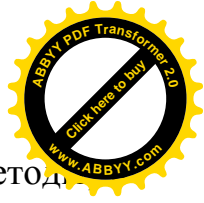
Закон социопространственного развития раскрывает двухстадийный циклический процесс как всеобщий. Временной интервал его, обусловлен влиянием 11–летних циклов активности реликтового излучения Космоса, в том числе и солнечной активности. На практике естественный «хронометр» накладывается на десятичную шкалу искусственного, уже прижившегося в обществе календарного метода отсчета времени. Вследствие этого, можно эксплицировать этот циклический процесс разнокачественными «творческими»



десятилетиями, что и породило в последние годы такие понятия как «двадцать годы», «тридцатые годы» и т.д. Исследование десятилетий XX–XXI веков по обозначенному критерию подтверждает их близость к циклам динамики социопространственного содержания, но не точного совпадения с ними, что позволяет с определенными допусками использовать устоявшуюся терминологию в отношении к календарным десятилетиям. Таким образом, 20–е, 40–е, 60–е, 80–е годы XX века и «нулевые» годы XXI века – это годы активизации преимущественно корпускулярной стадии и таких авангардистских творческих течений как «конструктивизм», «модернизм», «неомодернизм» и др.; а 10–е, 30–е, 50–е, 70–е, 90–е годы XX века и 10–е годы XXI века – это годы активизации преимущественно волновой стадии и таких творческих ретро–течений как «модерн», «неоклассика», «постмодернизм» и др.

Закон социопространственного развития лежит в основе механизма развития архитектуры и проявляется разнокачественными периодами: во–первых, чередующимися друг за другом 11–летними стадиями «корпускулярными» и «волновыми» (полный цикл их составляет четыре стадии: «волновая стадия технического типа» – «корпускулярная стадия концептуального типа» – «волновая стадия художественного типа» – «корпускулярная стадия методологического типа»); во–вторых, чередующимися друг за другом 22–летними периодами становления творческих направлений в виде «футуризма» и «историзма», и в частности в виде четырех этапов становления методов каждого из них – «возникновение» – «осмысление» – «распространение» – «переосмысление».

При этом средства каждого вновь становящегося периода воспринимаются профессионалами как актуальные (социально значимые, психологически и экологически оправданные, высокохудожественные), а средства каждого уходящего периода воспринимаются напротив – как неактуальные (социально устаревшие, психологически и экологически неэффективные или даже вредные, нехудожественные).

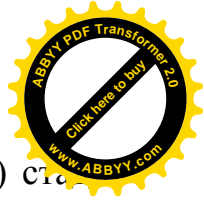


После периодов своего рождения и актуальной востребованности методы соответственно и стили, уходят с профессиональной арены в историю. Но, они не исчезают полностью, а вырождаются в «непрофессиональное творчество», в формы «народного творчества» или «народных ремесел») и продолжают в этом качестве существовать бесконечно. В связи с этим, предлагается современная содержательная трактовка понятия «профессионализм».

Профессионализм в современном его видении – это многоуровневое понятие, включающее, прежде всего, владение методом развития социопрограммного содержания преобразуемых ситуаций.

Знание закона социопрограммного развития позволяет не только выявлять различные ситуации, скрытые в истории общества и архитектуры, но и строить «прогнозы развития» современных ситуаций на основе социопрограммной бинарной логики саморазвития. Суть и назначение таких социопрограммных «прогнозов развития» – получение информации о направленности развития ситуаций: или на рост и укрепление сложившегося типа социопрограммности, или на рождение нового, в том числе – и на рождение и становление нового творческого направления, или на его свертывание и закат. В конечном счете, социопрограммные прогнозы гармонизируют архитектурные и естественнонаучные средства, происходящие из динамики космоцивилизационных процессов как некоей универсальности, предзадающей собой во многом характер и направленность развития и творчества, и архитектуры, и общества.

Социопрограммное развивающее моделирование – это исследовательско–творческий процесс выявления актуальных концепций саморазвития социопрограммного содержания ситуаций. Смыслом и назначением этого процесса является «концептуализация» – выявление нового закономерного шага в развитии ситуации, осуществляющееся технологически как



двухстадийный процесс: 1) стадия «прамодельной концептуализации»; 2) стадия «социокультурной концептуализации».

Стадия прамодельной концептуализации – это выявление прамодели (концепции, в соответствии с которой формировался сложившийся социопространственный порядок ситуации).

Стадия социокультурной концептуализации – это выявление проектной концепции развития ситуации.

Процесс социопространственного развивающего моделирования представляет собой поисковый исследовательско–творческий процесс, результатом которого является актуальное направление развития ситуации.

В связи с этой социально значимой ролью социопространственного развивающего моделирования, требуется, во–первых, его специально организовывать в проектном производстве как содержание новой, относительно самостоятельной, допроектной исследовательско–творческой, «концептуальной» стадии (стадии «социопространственного развивающего моделирования»), а во–вторых, – его специально осваивать в вузе как одну из основных составляющих современного архитектурного метода – развивающего метода (часть III).



ЧАСТЬ III

АРХИТЕКТУРНЫЙ МЕТОД В ОБРАЗОВАНИИ

«Я – начало всего, ибо в сознании моем создаются мирь»

Малевич К.

Сфера образования наряду со сферой проектного производства является второй базовой областью внедрения основных положений исследования. Однако учебная деятельность принципиально отличается от профессиональной и по содержанию, и по формам. Ведь, если в профессиональной деятельности архитектурный метод предстает преимущественно средством создания проектных решений, то в образовательном процессе он предстает главным образом целью и предметом освоения. Поэтому для внедрения в сферу образования основных положений работы, потребовалось проведение специального теоретико–методологического исследования с целью развертывания содержания профессионального архитектурного метода дидактически (гл.5) и предметно–методически (гл.6), предложив соответственно два учебных курса: «архитектурную методологию» дидактической ориентации и «архитектурное содержание» методического назначения.



ГЛАВА 5. ДИДАКТИЧЕСКАЯ АРХИТЕКТУРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ

Дидактическая концепция обуславливает формы и содержание всех составляющих образовательного процесса.

Методическая схема внедренчески развертывает дидактическую концепцию на конкретные условия учебного процесса.

Условий, от которых зависит уровень и качество архитектурного образования, немало: укомплектованность научно–педагогическими кадрами, уровень подготовки этих кадров для преподавательской деятельности, количественный и качественный состав лабораторной базы, материально–техническое обеспечение учебного процесса, в том числе и учебно–методической литературой, компьютерной техникой, компьютерными программными комплексами, аудиторными площадями, заработная плата и социальная защищенность субъектов образования и еще многие другие условия.

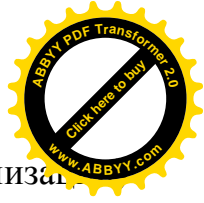
Но, как все они ни важны, тем не менее, все равно – второстепенны, поскольку обусловлены дидактической концепцией. Именно дидактическая концепция, вбирая в себя сущностные вопросы учения, делает различные условия условиями конкретного направления образования, и предопределяет методическую схему учебного процесса. А это, в свою очередь, обуславливает структуру и характер учебной деятельности, а соответственно, и результаты этой деятельности – характер и качество осваиваемого архитектурного метода, а, в конечном счете, – уровень образованности архитектора.



5.1. Дидактическая концепция архитектурного образования.

Дидактическая концепция не обладает абсолютной суверенностью, она тоже является обусловленной. Она обусловлена, а точнее взаимообусловлена, и содержанием архитектурной практики, и содержанием социальной культуры в целом, и в первую очередь – доминирующим способом общественного производства. Поэтому, дидактическая концепция в архитектуре, так же как и сама архитектура, как и само общество, представляет «срез» с динамического процесса становления цивилизации, и, таким образом, – **развивающееся явление**. Содержание дидактической концепции изменяется во взаимосвязи и с изменяющейся архитектурной практикой, и с изменяющейся социальной практикой. Исходя из этого, в истории архитектурного образования выделяются три периода (соответствующие ранее обозначенным трем парадигмальным периодам в истории архитектуры – гл.1), **каждому из которых соответствует определенная дидактическая концепция**: периоду ремесленной цивилизации соответствует концепция «производственного обучения», периоду промышленной цивилизации соответствует концепция «академического образования», периоду постиндустриальной цивилизации соответствует концепция «саморазвития».

Причем, **в первых двух периодах** (период ремесленной цивилизации и период промышленной цивилизации) **дидактическая концепция реализует преимущественно «профессиональный» статус сферы образования**: сфера образования представляет, главным образом, «преддверие» профессиональной деятельности, то есть образование ориентирует, в первую очередь, **на подготовку специалистов для архитектурной практики** и, соответственно, по критериям сложившейся архитектурной практики. Сферу образования с таким, профессиональным, статусом можно понимать как «дочернюю» **структуру профессиональной практики**, а собственно образование можно характеризовать как **профессиональное архитектурное обучение**.



В третьем периоде (период постиндустриальной цивилизации) **дидактическая концепция реализует гражданский статус сферы образования**: сфера образования представляет «преддверие» гражданского бытия, то есть образование ориентирует, в первую очередь, **на подготовку творчески развитых граждан для социальной практики** и, соответственно, по критериям социальной практики. Образование с таким, гражданским, статусом можно понимать как «дочернюю» **структуру социальной практики** (общества) и потому его можно характеризовать как **гражданское архитектурное образование** (либеральное образование, образование для жизни).

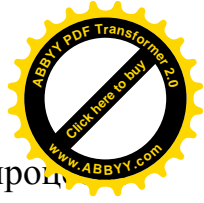
5.1.1. Профессиональное архитектурное образование: концепция производственного обучения

Обучение ученика происходит непосредственно в процессе трудовой профессиональной занятости архитектора–учителя и средствами этой деятельности.

Архитектор–учитель обучает повелительным методом: «делай так», «делай, как я».

Дидактическая концепция производственного (трудового) обучения сложилась и функционировала как ведущая в период доминирования в обществе **ремесленного способа производства, парадигмы структуры, структурного (тектонического) метода архитектора и проектно–строительной архитектурной практики** как основной формы профессиональной занятости архитектора.

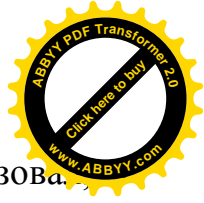
В это время еще не существовало специальных учебных заведений, и **образование архитекторов носило форму производственного обучения, форму трудового процесса**. Оно осуществлялось непосредственно в процессе проектно–строительной практики, когда ученики работали у архитектора–практика в качестве подмастерьев, помогая ему в разработке и реализации его замыслов. То есть, основы и тонкости архитектурной профессии осваивались не специально, не в рамках специально организованного учебного процесса, а как бы «по ходу»



процесса основной трудовой занятости архитектора–мастера, процесс проектирования и строительства им различных объектов, а точнее непосредственно **в процессе трудовой профессиональной занятости архитектора–учителя и средствами этой деятельности.**

Нередко, метод архитектора унаследывался по родственным линиям (от отца к сыну, от дяди к племяннику, от деда к внуку, от брата к брату и т.д.). Так, например, древнеегипетский архитектор Нисебу (автор пирамиды Пепи–1, 6–я династия, около 2500 лет до н.э.) сообщает о методе своего обучения у брата следующее: «Я был подчинен моему брату, руководителю работ ..., я вел записи, я носил его чертежные принадлежности. Когда он был назначен надсмотрщиком на строительстве, я носил его мерную рейку. Когда он был назначен руководителем работ, я исполнял все, что он говорил, к его удовлетворению» (Матье М.Э. [373, с. 16]). А поскольку архитекторами, например, в Древнем Египте, чаще всего становились дети, племянники, внуки представителей высших слоев общества, в том числе и жрецов, и фараонов (например, у фараона Снофру архитекторами были и его сыновья Нефермаат и Рахотеп, и его внуки – Нефермант и Хемиун, последний из которых строил пирамиду Хеопса; был архитектором и сын фараона Хеопса – Мериб; Матье М.Э.), то можно полагать, что архитекторы обладали наивысшей для того времени образованностью

И, тем не менее, ведущую роль в процессе производственного обучения играла **традиция** как особое и весьма эффективное дидактическое средство, и мастер–учитель, как носитель этой традиции. Именно поэтому, для учеников осваиваемым методом был, конечно, **метод учителя**. А поскольку в этот парадигмальный период ведущим профессиональным методом был структурный (тектонический) метод – метод создания конструктивно надежных и гармонически пропорционированных объектов по апробированным образцам, то конечно именно **структурный (тектонический) метод** в представлении учителя и был главным предметом освоения учеников.



Да и педагогические средства архитектор–мастер, учитель, использовались в основном, такие, которые ориентировали учеников на освоение, главным образом, профессиональной традиции. И прежде всего это – сама дидактическая концепция, а именно **концепция обучения** (учитель обучает учеников тому и так, чему и как сам считает нужным) и соответствующие ей педагогические приемы. Так, например, основной формой организации учебной деятельности учеников использовалась, по сути, военизированная форма, форма повеления: **«Делай так!»** или **«Делай, как я!»**.

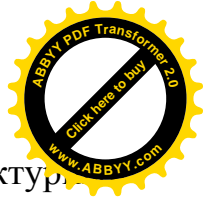
Таким практическим путем, то есть, выступая в роли помощников мастера (подмастерьев, гезелей) во всех его профессиональных начинаниях, ученики и осваивали метод архитектора (обычно в течение десяти–двадцати лет).

Впоследствии, главным образом, в средневековье эта форма архитектурного образования вылилась в «цеховую» форму (обучение в бригаде, цехе, гильдии, команде мастеров). В Москве, например, это архитектурные команды Баженова В.И., Балашева А.П., Казакова М.Ф., Ухтомского Д.В. и др. Но, суть практического, производственного, трудового обучения, от этого не изменилась.

Период производственного обучения – один из самых длительных в истории архитектурного образования. Он просуществовал до XV-XVIII веков, до периода возникновения специальных учебных заведений.

Производственное обучение было предопределено уровнем развития общества: и уровнем развития производительных сил, в частности ремесленным способом общественного производства, и общественным строем (рабовладельческими или феодальными отношениями подчинения одного человека другому), и уровнем развития науки и техники.

Подготовка архитекторов осуществлялась не в массовом формате, что обуславливалось тем фактом, что, с одной стороны, в строительстве преобладал ручной труд и масштабы строительства были небольшими, а с другой стороны, обучение было только производственным – осуществлялось практическим путем.



Этим требованиям наиболее соответствовал ведущий в то время структур (тектонический) метод архитектора – метод создания объектов по образцам, и главным образом, по образцам конструктивно надежным и гармонически пропорционированным.

Этим же требованиям соответствовала и концепция производственного обучения – концепция освоение метода архитектора практическим, трудовым, прикладным путем. А это значит, что в истории архитектуры **изменения в содержании дидактической концепции и технологиях освоения метода архитектора возникали очень незначительные**. В немалой мере и по этой причине, архитектура эволюционировала в этот «ремесленный» период весьма медленно: столетиями существовал один и тот же стиль.

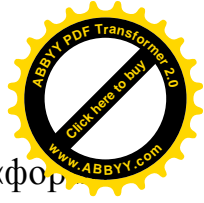
5.1.2. Профессиональное архитектурное образование: концепция академического образования.

Образование ученика осуществляется в отрыве от реального архитектурного производства.

Архитектор–учитель обучает ученика методами предшествовавшего опыта: «делай, как делали мастера».

Дидактическая концепция академического образования сложилась и функционировала как ведущая в период доминирования в обществе **промышленного способа производства** (то есть в период индустриального общества, начиная с промышленной и научно–технической революций XV–XVI веков и до наших дней), в период **парадигмы функции, функционального метода архитектора и проектной архитектурной практики** как основной формы профессиональной занятости архитектора.

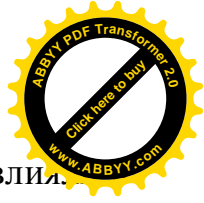
Здесь процесс проектирования выделяется из комплексной проектно–строительной деятельности в относительно самостоятельный вид архитектурного



проектного производства со своим специфическим методом – «форм функциональным».

Примечательно, что академическое образование впервые начинает заявлять о себе как об относительно самостоятельном виде профессиональной деятельности именно в области архитектурного образования, а точнее с первых архитектурных школ, учрежденных еще в 6 веке по указу Византийского императора Юстиниана. Затем, в связи с появлением на базе монастырей первых университетов в Европе, академическое образование стало заявлять о себе как о всеобщей перспективной форме образования. Но, оформляться академическое образование в соответствие с новой дидактической концепцией (концепцией «академического образования») начинает с XVI-XIX веков, в связи с новым витком дифференциации труда, обусловленным промышленной и научно–технической революциями, когда «труд» и «обучение труду» стали разделяться, образуя относительно самостоятельные сферы. Процесс оформления академического образования в соответствие с новой дидактической концепцией (концепцией «академического образования») значительно ускорили два основополагающих новшества, возникших в культуре вследствие промышленной и научно–технической революций: «машинное производство» и «информационный взрыв».

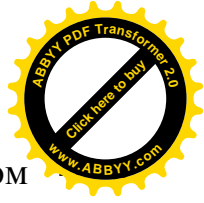
Машинное производство возникает с появлением машин и машинных технологий. Оно организовывалось, главным образом, на основе таких принципов, которые обеспечивали максимальную технологичность, а это значило – прибыль и выживаемость в конкурентной борьбе: относительно независимое пространство производства; предельное разделение труда (вплоть до выделения мелких операций в самостоятельный процесс); строго последовательная организация операций вплоть до выделения их в производственный поток или конвейер; максимальное укрупнение производства и иерархическая структура управления производством.



Именно эти принципы организации промышленного производства повлияли в целом на менталитет эпохи, вследствие чего они стали ложиться в основу организации практически любого вида деятельности и, вследствие этого, такие виды деятельности начинали нести в себе все основные характеристики производственного процесса.

Образование также стало строиться как особое **производство**: обязательно со своим конкретным пространством (здания, помещения, аудитории, лаборатории); со своим иерархическим управленческим аппаратом (директораты региональных учебных заведений, национальные министерства образования); со своими производственными технологиями (моделями специалистов и учебными планами по их реализации), развернутыми на «цеха» или «мастерские» (факультеты, кафедры) и на отдельные «операции» (учебные дисциплины, курсы, задания и т.д.). Так в образование вошел **академизм**, а по сути, вошла модель построения учебного процесса по аналогии с производственным процессом как вполне самостоятельного вида деятельности, оторванного от непосредственной трудовой деятельности архитектора, от его реальной профессиональной практики. Этот вид деятельности организовывался в формате теоретико–практической деятельности в рамках относительно самостоятельных специальных учебных заведений (в академиях, университетах, институтах и т.д.). В результате этого, прежде всего, ускорилось обучение профессии: с 10–20 лет (как было прежде, в предшествующий период доиндустриального общества) до 7–10 лет. Кроме этого, изменился и другой важный показатель качества подготовки архитекторов – повысился уровень их теоретической подготовки.

Информационный взрыв возникает тоже в связи с промышленной и научно–технической революциями, которые принесли с собой огромную и все возрастающую массу информации. Проблема информационной перегруженности стала сквозной для всех профессий. И эта проблема в определенной мере провоцировала тоже поиск более быстрых и эффективных путей введения учащихся и в постоянно



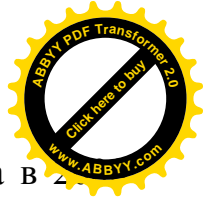
уплотняющееся профессиональное информационное поле, и в целом архитектурную профессию, по сравнению с тем, как это организовывалось в ремесленный период. Выход на академическое образование подсказывал и опыт монастырских школ, где традиционно монахи–книжники осваивали и передавали религиозный опыт через книжную информацию и устные беседы, то есть, по сути, академическим путем.

Соответственно, и в профессиональных сферах, и в архитектуре в том числе, стали возникать специальные учебные заведения (курсы, школы, училища, институты, университеты, академии) по подготовке архитекторов в отрыве от реального проектно–строительного производства.

В нашей стране, например, архитектурные учебные заведения академического типа возникают с 1749 года – при Московском университете, с 1758 года – при Санкт–Петербургской Академии художеств. А вскоре создаются самостоятельные архитектурные учебные заведения: первое архитектурное училище в Москве (1783г.), архитектурное училище в Санкт–Петербурге (1830г.), училище живописи, ваяния и зодчества в Москве (1865г.), институт гражданских инженеров (1882г.), женские архитектурные курсы в Москве (1896г.), при Московском высшем техническом училище (1907г.), Высшие художественно–технические мастерские в Москве (ВХУТЕМАС, 1920г.), Высший художественно–технический институт в Москве (ВХУТЕИИ, 1926г.), Московский архитектурно–строительный институт (МАРХИ, 1933г.).

В 60–70–е годы XX века возникают архитектурно–строительные ВУЗы в Самарканде, Алма–Ате, архитектурный институт в Екатеринбурге. В каждой столице всех 15 союзных республик СССР возникли архитектурные факультеты. Кроме того, архитектурные факультеты возникли еще и в некоторых крупнейших городах страны: Владивосток, Воронеж, Усть–Каменогорск, Хабаровск и др.

В 1980–е годы открываются архитектурные институты в Красноярске, Новосибирске, Ростове–на–Дону, Санкт–Петербурге. Общее количество

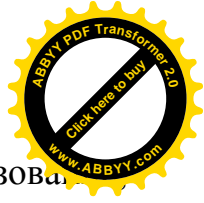


архитектурных школ в стране в конце 80–х годов составило более 50, а в 2002 году – 65.

С момента возникновения специальных архитектурных учебных заведений, где осуществлялась подготовка архитекторов (или вместе с подготовкой других специалистов – живописцев, ваятелей, строителей, дизайнеров, гуманитариев и т.д.; или изолированно от процесса их подготовки, автономно), начинают свою историю и специфические проблемы академического, а по сути псевдо–производственного, обучения (проблемы его форм и методов), и способы решения этих проблем. Вследствие этого, заметно активизировалось становление архитектурно–педагогической науки.

Первоначально подготовка архитекторов в специальных учебных заведениях (академических школах) очень сильно напоминала форму доакадемического, производственного, обучения. Обучение осуществлялось в учебно–проектных «мастерских». Этот процесс, существовавший до 30–40–х годов XX века, очень сильно походил на обучение в средневековых «командах», где под руководством мастера студенты создавали реальные архитектурные проекты (Бархин Г.Б., бр. Веснины, Голосов И.А., Гинзбург М.Я., Щусев А.В. и др.).

Лишь только спустя некоторое время академизм стал несколько активнее входить в учебный процесс. Мастерские сменились аудиториями. Проекты стали носить все чаще учебный характер, то есть иметь вид тренировочных проектов, главной целью которых являлось познание закономерностей проектного творчества (Бархин Б.Г., Барщ М.О., Николаев И.С. и др.). А со временем, связь с реальной архитектурной практикой еще более уменьшилась. И сегодня лишь конкретные названия тем, да конкретные ситуации участков застройки остались в учебном процессе как напоминания о некогда былой реальной проектной работе учащихся в процессе их работы и одновременно обучения.

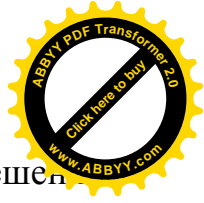


«Архитектурное проектирование» вошло в архитектурное образование таким образом, как главный вид учебной деятельности, который получил оформление и статус **главной учебной дисциплины**.

На занятиях по проектированию стали подниматься проблемы и осваиваться средства архитектурного творчества, но прежде всего – «композиционные» и «функциональные», а затем – и материально–конструктивные, и инженерные, и средовые (климатические, экологические) и другие важные средства организации различных пространств. И, тем не менее, изучение осуществлялось все равно в процессе упрощенного проектирования (упрощенного по сравнению с реальным), так как во многом снимались такие задачи как экономика, технология и организация процесса реализации решений, а часто и их инженерное обеспечение, а так же – детальное конструирование объекта, выдача и согласование разрешительной и рабочей документации и др. Обучение осуществлялось путем «перебора» проектных тем (проектируемых типов объектов). При этом типология проектируемых объектов была избирательной, выборочно–представительской, то есть в учебный процесс включались так называемые «объекты–представители»: ряд часто встречающихся в проектной практике типов объектов (жилой дом, клуб, школа, поселок, город, реконструкция центра города и т.д.).

Однако, решающую роль в эволюции архитектурных средств, и в частности архитектурного метода, на этом историческом этапе выполнил не способ выборки типов архитектурных объектов для включения их в программы «учебного архитектурного проектирования», а рефлексия академического сообщества над способами организации архитектурного содержания в реальной архитектурной практике.

А в архитектурной практике на рубеже XIX-XX веков для конструирования остовов зданий и сооружений стали активно применяться такие материалы как железобетон и металл, работать с которым лучше всех умели инженеры, владеющие математическим аппаратом расчетов и конструирования различных

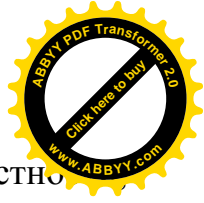


конструктивных систем. Архитекторы же, в основном, были заняты решением стилизованных задач, и в поисках нового стиля, увлеклись эклектикой – стилем заимствования форм и их элементов из прошлых эпох. Вследствие этого, архитекторы стали сосредотачивать свое внимание, в основном, на решении художественных задач созидательного творчества, и в первую очередь, задач по стилизаторскому формотворчеству, и преимущественно, на фасадных решениях. Не в малой степени и по этой причине, актуальные задачи организации реальных социальных процессов и их пространств стали пытаться решать другие специалисты: инженеры, конструкторы, психологи, социологи и т.д. В результате такой динамики функциональных обязанностей специалистов по преобразованию искусственной среды, архитекторы стали отодвигаться новыми для архитектуры профессиями, особенно инженерами и конструкторами, на второстепенные роли. Так архитектура как искусство, а в более широком смысле, основные процессы по преобразованию искусственной среды, стали уходить из рук архитекторов.

Эту ситуацию растерянности и неопределенности в архитектурной практике стала отражать и сфера архитектурного образования, где то же стало доминировать, с одной стороны, стилизаторство, а с другой стороны, отдаление от ряда так называемых «инженерных» проблем.

Спасением архитектурного творчества как искусства, как разновидности художественного творчества, способного и должного адекватно реагировать на актуальные запросы и технологические возможности времени, стали озадачиваться представители различных сфер: от философов (Витгенштейн Л., Хайдеггер М. и др. [94, 518-519]) до социологов и психологов (Маслоу А.Х., Пиаже Ж. и др. [308-310, 393-395]).

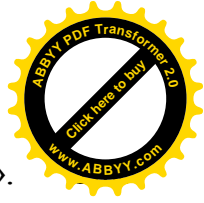
Однако, реальный выход архитектуры и архитектурного творчества из эклектического тупика, как ни странно, указали художники – художники–абстракционисты: Кандинский В., Лисицкий Л., Малевич К. и др. Они «увидели» в различных видах художественного творчества (особенно в музыке, хореографии,



живописи, ваянии) общие черты их структурной гармонии, в частности некоторые простейшие элементы, «атомы» пространства–времени (звуки, паузы, па, фигуры, проуны, примитивы) и самые общие принципы их соорганизации в определенные структурные компоновки. Более того, они «увидели», что эти общие черты составляют «остов», «скелет» любого произведения искусства, и таким образом, составляют особое, основополагающее, содержание любого вида художественного творчества, в том числе и архитектурного, пространственного – «композиционное» содержание. И если работать с архитектурным пространством на уровне этого основополагающего содержания (композиционного), то стилевые особенности архитектурных объектов становятся не главными, они уходят на вторые–третьи планы. А на первый план выходит композиционное содержание: композиционное пространственное творчество и результаты его – пространственные композиции. Конечно, такому новому подходу к пониманию архитектурного содержания надо специально учить. В связи с этим, и возникают в архитектурных школах, и прежде всего во ВХУТЕМАСе и БАУХАУСе, новые учебные курсы – «Объемно–пространственная композиция» (ОПК).

Так, единая учебная дисциплина – «архитектурное проектирование» – стала «делиться», сначала на два относительно самостоятельных учебных курса, а потом – и на две учебные дисциплины: 1) «объемно–пространственная композиция» – дисциплина для освоения композиционных средств на 1–2 курсах вуза (Кринский В.Ф., Ладовский Н.А., Ламцов И.В., Степанов А.В., Туркус М.А. и др. [251, 261, 464]); 2) «архитектурное проектирование» – дисциплина для освоения средств функционально–композиционной и материально–конструктивной организации пространств на 3–6 курсах вуза (Бархин Б.Г. [30]).

В результате таких структурных изменений в архитектурном образовании, стал меняться и метод архитектурного творчества в реальной практике. Из синкретизма множества проектно–строительных проблем на первый план стали выходить проблемы двух типов: 1) художественные, в частности –



«композиционные»; 2) эргономические, т.н. «функциональные». архитектурный метод в своей эволюции сделал заметный шаг от «тектонического» своего содержания (конструктивно–пропорционального) к «функциональному» (формо–функциональному). А в таком своем перевоплощенном виде метод реального архитектурного творчества стал вновь возвращаться в сферу образования, но уже как своего рода «заказ». Так и сложилось в основном содержание, которое и стало характеризовать формат архитектурного «академического образования» во второй половине двадцатого века.

Конечно, происходящие изменения в архитектурном образовании начала двадцатого века предстали и профессионалам, и академической общественности, безусловно, революционными (особенно на фоне столетиями не менявшихся основ традиционного ремесленно–артельного трудового архитектурного образования). Со временем эти изменения стали критически переосмысливаться профессионально–академическим сообществом и в результате эксплицировался ряд новых профессиональных проблем.

Прежде всего, вновь сложившийся метод обучения функционально–композиционному проектированию (как правило, по функционально–композиционным типологическим образцам) как метод обучения проектированию в процессе самого проектирования конкретных объектов, стал пониматься всего лишь модификацией метода ремесленного, производственного (трудового) обучения. Понимание этого факта и попытки критически реагировать на эту ситуацию привели в 70–80 годах XX века вновь к раздвоению, но теперь лишь учебного процесса внутри дисциплины «Архитектурное проектирование».

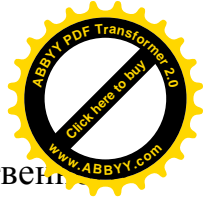
Одни педагоги стали призывать к фундаментализации учебного процесса, так как средневековый метод обучения, несет в себе такой существенный недостаток как формирование прикладной формы деятельности архитектора в виде метода проектирования «по образцам». В связи с поиском путей избавления от этого недостатка, возникает модель архитектора с фундаментальной универсальной



подготовкой, которая предполагала единые базовые компетенции соответственно – единые теоретико–практические дисциплины для всех будущих архитекторов. Учебный процесс, организованный в соответствии с такой моделью, достаточно глубоко погружал будущих архитекторов в современные проблемы архитектуры и общей культуры, и предполагал подготовку «архитекторов–универсалов» – способных проектировать любые объекты. Лишь незначительные спецкурсы условно делили единый учебный процесс на более мелкие, специализированные, направления, например, на три факультета в МАРХИ в 60–х годах XX века: факультет жилищного и общественного строительства (ЖОС), факультет промышленного строительства (ПРОМ), факультет градостроительства (ГРАДО).

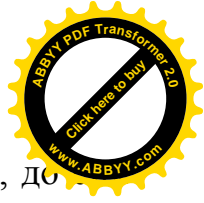
Другие педагоги исходили из того, что хоть попытки найти новый метод обучения в рамках академического образования привели вновь к средневековой форме практического обучения, то эту форму как наиболее жизнестойкую и надо культивировать. Поэтому, они стали призывать к более активной привязке учебного процесса к реальности. Так, в 1970–х годах возникает и находит реализацию в ряде архитектурных вузах идея так называемого «комплексного проектирования» (Пронин Е.С., Соколов Ю.Н. и др. [415, 458]). В соответствии с этой идеей, процесс учебного архитектурного проектирования в вузе строился как процесс реального проектирования: студент (как и архитектор в проектной организации) имел возможность привлекать к разработке своего проекта узких специалистов в качестве консультантов или со–разработчиков по специальным разделам (транспорт, инженерная подготовка территории, конструкции, технология и организация строительного производства, инженерные сети и оборудование архитектурных объектов, строительная физика и др.).

Но, оба подхода (не смотря на их тактические различия в реакциях на происходящие изменения в архитектурном образовании в первой половине двадцатого века), тем не менее, стратегически мало отличались друг от друга,



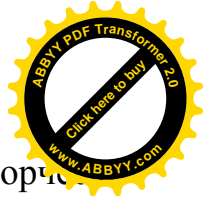
демонстрируя тем самым **парадигмальное единство** производственного (трудового) обучения. В результате, оба подхода, так или иначе, ориентировали на освоение не антично–средневекового «структурного» («тектонического») метода и не «функционального» метода, а на освоение некоего паллиатива в виде комбинаторного симбиоза этих двух форм архитектурного метода, а именно – «тектонико–функционального» метода.

Дидактическая концепция академического образования, таким образом, не смотря на два разных подхода в организации главной учебной дисциплины – «Архитектурное проектирование», – тем не менее, во многом сохранила свою производственную (трудовую) суть и направленность на освоение содержания и форм «тектонико–функционального» метода архитектора. В связи со своей производственной сутью, дидактическую концепцию академического образования можно определить, так же как и концепцию производственного обучения, как **обученческую концепцию**: учитель «**обучает**» ученика. А всякое обучение, по сути своей есть всегда **подражание**. Так, во взаимоотношениях «**учитель–ученики**», как и при производственном обучении (в цехе, гильдии, команде), по-прежнему, играет **ведущую роль учитель**. Он выступает в роли мастера, обучающего учеников на основе такого ведущего принципа их взаимоотношений как «**руководитель–исполнители**». Ученики рассматриваются техническими помощниками, исполнителями или максимум – подмастерьями. Основной формой учебной работы здесь выступает курсовое проектирование, где курсовые проекты **разрабатываются** учениками под руководством педагога–мастера. Поэтому, трудовая производственная суть дидактической концепции академического образования проявляет себя не только на концептуальном уровне, но и на практическом, через используемые педагогические средства. Так, например, наиболее распространенным способом обучения учеников архитектурному методу (или отдельным его действиям) сохраняется демонстрация его педагогом своим ученикам по формуле «**Делай, как я!**». Примечательно, что для младших курсов



архитектурных вузов страны этот способ обучения, в большинстве своем, до сих пор сохранился как главный. Для старших курсов формула «Делай, как я!», тоже, по сути, не изменилась. Она лишь предстала в несколько модифицированном виде, в более завуалированном, но, тем не менее, сохраняющем повелительное наклонение и установку на воспроизводство традиций: «Делай, как делали мастера!», «Делай, как делали твои предшественники!». Отсюда, и стали приобретать исключительную роль в сфере образования реминисценции в виде исторических образцов, образовательных эталонов и стандартов, то есть показ того, как аналогичную задачу решали студенты, архитекторы, мастера архитектуры прошлых времен, или по какому образцу ее надо решать сегодня. В архитектуре явно или скрыто стала активизироваться и культивироваться формула «Пример важнее правил», провозглашенная еще И.Ньютоном при выделении им из методологических средств науки средневековья новой методологии – методологии науки Нового времени.

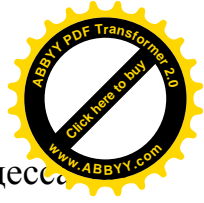
Вследствие того, что дидактическая концепция академического образования унаследовала от средневековой дидактической концепции производственного обучения суть «обученчества», она вместе с этим унаследовала и основной методологический недостаток производственного обучения: у учащихся складывается преимущественно навязываемый мастером его собственный метод – «метод учителя» или в лучшем случае **метод работы по образцам**, а это в любом случае означает – **метод воспроизводства традиций**. Хотя при этом в качестве объяснительных конструкций и ведущих установок в учебном процессе могут декларироваться иные принципы, например: «репродуктивность» – важнейший момент обучения, так как «повторение – мать учения»; или информация – основа всякого учебного процесса, а потому «знания» и «интеллектуализм» составляют основные средства и цели обучения. В основе активизации этих и им подобных установок лежали предположения и надежда, что учащиеся, изучив и поняв навязываемые им стандарты деятельности из прошлых времен, могут затем



самостоятельно включать эти средства в арсенал собственных и творчески применять их в проектировании. На практике же проявился иной результат: такой установкой (установкой на освоение эталонов, образцов, стандартов) провоцируется, а значит и культивируется становление архитекторов, во-первых, с нетворческим репродуктивным менталитетом, а во-вторых, с менталитетом преимущественно знаниевым, информационным: знаний – много, а новационных проектных результатов – мало. Соответственно подход, который ориентирует на применение педагогических средств с целью формирования менталитета информационно–репродуктивной направленности, можно характеризовать как «информационно–репродуктивный».

Информационно–репродуктивный подход первоначально воспринимался как позитивное средство в сфере образования. На него возлагали большие надежды как на доминантное дидактическое средство с ведущей ролью категории «знания» или «информация». «Информационное общество» часто рассматривалось как неизбежная, и даже многообещающая необходимость. Как следствие реализации этого подхода, в сфере образования сложилось представление, а затем и установка, что чем больше учащиеся смогут получать различной информации (знаний), тем эффективнее будет их учение, а, в конечном счете – и их творческий потенциал. Исходя из этого, ведущие места в архитектурном образовании стали занимать активно становящиеся в это время так называемые «теоретические» дисциплины, реализующиеся через лекционные курсы, особенно историко–типологической ориентации (история искусств, история архитектуры, история градостроительства, типология жилища, типология градостроительства, типология общественных и промышленных объектов, типология архитектурных конструкций и многие другие типологии т.д.).

Однако при этом, роль главного методического средства сохранилась все равно за образцом. И это, не смотря на то, что образец представал часто не непосредственно, а опосредованно – через какую–либо информацию о нем. В этом



случае, дидактическая схема репродуктивной ориентации учебного процесса по сути своей не изменилась. Она лишь по форме несколько модифицировалась, и предстала не схемой «по образцу», а схемой «в соответствие с информацией об образце», то есть «от знания об образце» к проектированию «в соответствии с информацией об образце».

Поэтому, информационно–репродуктивный (знаниевый) подход и не оправдал возлагаемых на него надежд. Даже возведенный в роль доминантного средства, он не смог стать ожидаемым эффективным дидактическим средством в архитектурном образовании. Более того, он проявил себя не столько методом творческого образования, сколько лишь прикладным дидактическим средством, реализующим все ту же простейшую репродуктивную схему деятельности «по образцу».

Таким образом, информационно–репродуктивный подход стал еще одним средством воспроизводства традиций, и по существу средством ухода от творческого образования к **репродуктивному, исполнительскому или к знаниевому, информационному**. Усугублению этого результата стала способствовать и сама форма учебного процесса – поточная, конвейерная, – имитирующая заводское конвейерное производство. Так академическое архитектурное образование и приблизилось, по сути, и по формам вновь к «производственному обучению», став одной из его разновидностей.

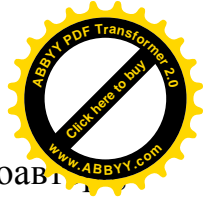
Академическое образование на начальных этапах своего становления, по существу, не отличалось от производственного (трудового) обучения. Оно культивировало информационно–репродуктивный подход и по прежнему оставалось зависимым от существующего уровня архитектурной практики, и на эту практику только и ориентировалось.

Первоначально конечно, в совокупности с методом совместной работы учеников и учителя и при небольших мастерских (3–5 учеников на одного педагога), информационно–репродуктивный подход еще давал некоторые



удовлетворительные учебные результаты. Но в послевоенное время, начиная с конца 1940-х годов и особенно в 1970-е годы, когда архитектурное образование окончательно закрепило за собой новый статус – статус «массового» образования, стали активно проявляться и негативные стороны информационно–репродуктивного подхода. Связано это было, конечно же, с объективными социально–экономическими обстоятельствами. Сам факт приобретения архитектурным образованием статуса «массового» образования был обусловлен возникшей острой потребностью в массовой архитектурной работе в связи с огромными разрушениями городов и сел страны в период войны 1941–1945-х годов. В результате, были регламентированы минимально допустимые сроки получения высшего архитектурного образования (5–6 лет), и значительно возросла педагогическая нагрузка (8–15 учащихся на одного педагога). Вследствие этого, информационно–репродуктивный подход обнаружил всю свою неспособность быть эффективным дидактическим средством в архитектуре.

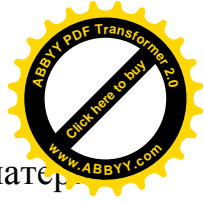
Эта новая ситуация в образовании потребовала поиска новых средств и прежде всего средств формирования у учащихся творческой деятельности в условиях «массового» образования. Для этого пришлось отказаться от ряда ранее апробированных наработок, например, от практики обучения в проектных мастерских. Вместо этого была введена новая еще более академическая форма – **обучение в учебных группах**. В результате такого нововведения, качественно иным стал характер взаимоотношения между архитектором–мастером (педагогом) и учениками. Теперь их непосредственно совместная работа над проектом резко сократилась в объеме. Педагог теперь вынужден все чаще не практически и не камерно демонстрировать метод своей работы одному–пяти ученикам как прежде, а объяснять особенности профессиональной работы иными средствами: во–первых, устно, а во–вторых, аудиторно, то есть публично, для большой группы студентов (при практических занятиях – это 25–35 человек, а при лекционной работе – это 100–300 человек).



Вследствие этого, педагог из мастера–архитектора, коллеги, соавтор, сотворца превратился в буквальном смысле в учителя–преподавателя: лектора, информационного трибуна и т.д. Ведь, преподаватель в этой ситуации вынужден уже не столько проектировать, не творить вместе с учениками, сколько преподнести им творческие средства, то есть учить их творить не собственным деятельностным примером, а на примере некоего условного творческого процесса, используя главным образом **информационно–демонстрационные средства**, что, конечно же – не одно и то же, в сравнении с процессом «со–творчества» учителя и ученика. Поэтому, теперешнему архитектору–преподавателю, некогда знавшему лишь свое профессиональное дело (и этого было предостаточно для его успешной «преподавательской» деятельности), теперь пришлось ощутить себя вдруг недоучкой, не знающим элементарных вещей из области психологии и педагогики. Эта ситуация потребовала от него так или иначе погрузиться в новые знания: в дидактику, логику, педагогическую психологию, педагогику и даже в ораторское и актерское искусство и др. Если архитектор–преподаватель не владеет этими специальными знаниями, то учебный процесс организовывается им не вполне профессионально, а потому и осуществляется не достаточно эффективно.

Но, условия «массового» обучения потребовали от педагога учета и других особенностей учебного процесса. Ведь, в учебных группах учащиеся всегда имеют разные уровни своей подготовки, разные скорости освоения учебного материала, разную степень понимания осваиваемого и так далее, и так далее: все – разное. А при всем том, у каждого из учащихся есть примерно одинаковые и достаточно ограниченные возможности общения с преподавателем.

Для выхода из этой ситуации пришлось воспользоваться разработками психолого–педагогических наук. В частности, пришлось поступиться индивидуальными особенностями учащихся и привести их к «среднеарифметическим» показателям (и по установочным позициям, и по их возможностям). Учебную группу пришлось представить как состоящую из неких

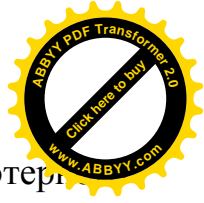


«усредненных» студентов, то есть способных освоить учебный материал «средней» сложности, со «средней» скоростью и до «среднего» уровня понимания. Но, вскоре стало ясно, что даже и для «средних студентов» в условиях «массового» образования информационно–демонстрационные методы, тем не менее, все равно неэффективны.

В связи со сложившейся ситуацией, **пришлось искать новые дидактические средства**, отличные как от средств ремесленного трудового обучения, так и от средств раннего производственно–академического обучения, то есть от средств информационно–репродуктивного, информационно–демонстрационного подходов. В выявлении таких новых дидактических средств важным оказалось осознание того факта, что **процессы реального и учебного проектирования есть сущностно разные процессы и по целям, и по средствам, и по характеру** (Н.Ф.Метленков, 1978). Это послужило отправным пунктом в становлении в 1970–80–х годах на базе Московского архитектурного института нового направления по исследованию специфики содержания и форм учебной архитектурной деятельности (Лежава И.Г., Метленков Н.Ф., Нечаев Н.Н., Степанов А.В. [272]).

Первоначально апробировались на архитектурном материале наработки из области психологии и главным образом – внедрялся так называемый **формирующий подход** (П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, О.К.Тихомиров и др. [142, 277, 479]). Для этого проводились специальные архитектурно–педагогические исследования с целью учебного развертывания профессионального архитектурного материала (А.А.Дембич, С.А.Малахов, В.Р.Усов и др. [463]).

Однако архитектурная педагогическая практика последних лет показала, что формирующий подход достаточно эффективен в условиях массового образования главным образом при освоении культурных, репродуктивных, форм деятельности. В архитектурном образовании к таковым можно отнести технические приемы



графического или макетного моделирования, технологии компьютерного проектирования. Но, для становления форм творческой деятельности архитектора (поисковой по своей сути, особенно концептуальной деятельности), формирующего подхода не вполне достаточно. Для этого требуются еще и иные дидактические средства, креативные и эффективные. Поэтому, осмысление этого факта, а так же поиск и внедрение таких новых средств в учебный процесс характеризует уже новый, современный, этап в ко-эволюции архитектурного образования.

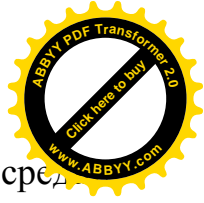
Функционирующее же еще в ряде мест, в том числе и в некоторых странах СНГ, академическое образование, а по сути, производственное обучение, эпохи индустриального общества можно охарактеризовать следующими четырьмя основными принципами, позициями: «непрерывность», «универсализм», «монотипность», «формируемость».

1. ***Непрерывность архитектурного образования*** имеет два смысла: первый относится к «вузовскому» образованию, а второй – к «довузовскому–вузовскому–послевузовскому».

Вузовская непрерывность означает отсутствие каких-либо промежуточных ступеней в системе высшего профессионального образования: студент получает высшее архитектурное образование в вузе непрерывно в течение установленного срока, с 1-го курса по 5–6-е курсы. Любая остановка на этом пути означает, что человек не смог получить высшего профессионального образования и его образованность (обычно после 3-го курса) характеризуется как «незаконченное высшее образование».

Довузовско–вузовско–послевузовская непрерывность реализует саму идею непрерывного погружения человека в архитектуру, начиная с его детского возраста. Существуют разные схемы реализации этой идеи, например:

1) «довузовское архитектурное образование», осуществляется или как допрофессиональное общекультурное архитектурное воспитание и образование в



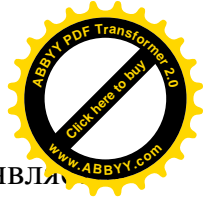
специальных архитектурно–художественных школах и студиях; или как «среднее профессиональное архитектурное образование» в средне–специальных учебных заведениях в виде лицеев, техникумов, колледжей;

2) «высшее архитектурное образование» и «послевузовское архитектурное образование», осуществляется в ВУЗах (институты, университеты, академии). Эта схема реализует идею преемственности восхождения учащихся от «нулевой» их подготовки до Вузовской и Послевузовской, где первый, довузовский, уровень рассматривается непосредственно подготовительной ступенью к высшему и послевузовскому архитектурному образованию.

Довузовское воспитание и образование – самое длительное, начинающееся иногда с двухлетнего возраста (например, «Материнская школа», Рождественская Г.А., г.Москва) и продолжающееся до абитуриентских экзаменов. Это – своеобразная форма архитектурно–художественного воспитания и профессиональной ориентации детей. У детей на этом уровне архитектурного воспитания–образования развивается деятельностный интерес к архитектурной профессии, и главным образом, путем освоения некоторых элементов метода профессионального творчества, чаще всего, элементов технической или художественно–композиционной деятельности.

Средне–специальное образование продолжается два–четыре года. В архитектурные лицеи, техникумы, колледжи поступают дети, имеющие 9–11–летнее общее образование. Здесь они завершают общее среднее образование и получают начальный уровень профессионального архитектурного образования вплоть до квалификации «техник–архитектор». Подготовленные таким путем техники–архитекторы в процессе проектного производства помогают архитекторам разрабатывать их эскизные архитектурные проекты до уровня рабочих чертежей.

Высшее образование продолжается обычно 5–6 лет (5–6 курсов) и организуется тоже по принципу «непрерывности», где три внутренних рабочих

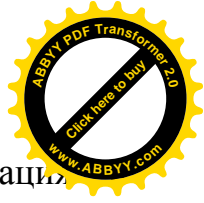


этапа его взаимосвязаны так, что каждый предыдущий этап является пропедевтическим, подготовительным, к каждому следующему: 1–2 курсы – этап общей подготовки, 3–4 курсы – этап фундаментальной подготовки, 5–6 курсы – этап специальной подготовки (специализация, чаще всего, осуществляется по таким типологическим направлениям как «жилищное строительство», «общественное строительство», «градостроительство», «дизайн архитектурной среды», «агропромышленная архитектура», «ландшафтная архитектура», «реставрация и реконструкция архитектурного наследия», «теория и история архитектуры», «архитектурная педагогика» и др.). Выпускной проектный диплом встроен в учебный процесс и продолжается полгода.

Послевузовское архитектурное образование представляет обучение в аспирантурах (очных или заочных, 3–4–летних) и докторантурах (очных или заочных, 1–2–летних). Оно, как правило, организовывается при вузах, и ориентировано на подготовку научно–педагогических кадров для исследовательских учреждений и вузов.

2. *Универсализм архитектурного образования* – владение творческим методом преобразования самых разных масштабных фрагментов архитектурной среды (от систем расселения до интерьеров). Обеспечивается он освоением архитектурно ориентированного материала по пяти основным его аспектам: наука, техника, искусство, культура, история, что в дисциплинарном выражении можно представить в виде пяти блоков: блок профессиональных творческих дисциплин, блок технических дисциплин, блок историко–теоретических дисциплин, блок социально–экономических и других гуманитарных дисциплин, блок естественнонаучных дисциплин).

Универсализм архитектурного образования преследует цель подготовки так называемых **архитекторов широкого профиля**, способных работать в любом из вышеуказанных специализированных направлениях (жилищное строительство, общественное строительство, градостроительство, дизайн архитектурной среды,



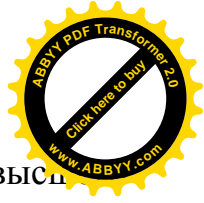
агропромышленная архитектура, ландшафтная архитектура, реставрация, реконструкция архитектурного наследия, теория и история архитектуры, архитектурная педагогика и др.). Даже специализация по этим направлениям, вводимая в вузе на пятом курсе, по существу, не исключает заявляемой широты в подготовке архитекторов, а лишь подтверждает и конкретизирует ее.

3. **Монотипность архитектурного образования** – организация учебного процесса – однотипно, то есть она исходит всегда из единой модели и единой квалификационной характеристики специалиста. Обеспечивается она тем, что учебный процесс организуется и управляется как монотипный из одного, всегда государственного, координационного центра (правительства, министерства образования).

Монотипность (однотипность) национального образования существует и воспроизводится только по одной причине – из-за необходимости жесткого внешнего контроля за сферой образования. Однако, потребность в таком жестком внешнем контроле за образованием, как показывает история, возникает, главным образом, у государств, имеющих тенденцию к централизованным формам управления экономикой и социокультурой.

В нашей стране (как и в 1980–х годах, когда было более 50 архитектурных школ во всех 15 союзных республиках СССР, так и позднее уже в 2000–е годы в более чем 50 школах Российской Федерации) архитектурное образование осуществлялось (вплоть до 2000 года), по сути, однотипно, по единой «модели специалиста». Модель специалиста время от времени корректировалась, например, в 30–х годах или в 70–х годах XX века. Затем, на рубеже XX–XXI веков, страна перешла на разработку не модели специалиста, а Государственных образовательных стандартов (ГОС–1, 1994г.) [326-328].

Лишь с 2000 года, с начала внедрения в учебный процесс Государственных образовательных стандартов, страна стала широкомасштабно переводить свое национальное образование с «монотипной» модели на «политипную»

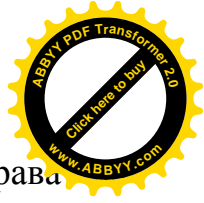


(многотипную): Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования второго поколения (ГОС–2, 2000г.); Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС–3, 2010г.); Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения плюс (ФГОС–3+, 2016г. и ФГОС-3++, 2017).

Это осуществлялось, в основном, за счет введения выборных (элективных) дисциплин (выборных как вузом – до 15%, так и студентом – до 15%). А во ФГОС–3 полимодельность стала еще более значительной. Элективных дисциплин можно было вводить до 50% в Бакалавриате и до 70% в Магистратуре. Этот путь, путь полимодельной системы образования, в соответствие с требованиями Болонской декларации, в конечном счете, предполагает, что образовательных моделей может быть не только больше чем одна модель, но значительно больше, а теоретически – их может быть столько, сколько учащихся. В рамках ФГОС–3+ это может достигаться за счет выстраивания каждым студентом своей персональной образовательной траектории. Но, это относится уже к другой эпохе – эпохе постиндустриального образования (п.5.1.3).

4. **Формируемость архитектурной образованности** – обучение архитектурному мастерству. Представление об этом процессе сохраняется без принципиальных изменений еще от средневековой убежденности, что **архитектурной деятельности можно только научить, но не научиться**. На практике это представление реализуется тем, что педагог (мастер, архитектор–преподаватель, преподаватель) **единолично обучает учеников** профессиональным действиям, то есть он **формирует** (буквально «формует», «лепит», «клонировать») из учеников архитекторов - чаще всего **по своему образу и подобию**.

В учебном процессе поэтому, **главной фигурой** всегда предстает педагог. Он задает «что» и «как» надо осваивать ученикам. **Ученики** здесь выступают



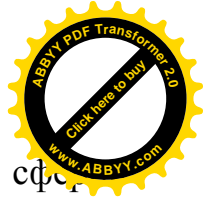
лишь послушными **исполнителями** воли педагога, нередко без права собственное мнение или на свой выбор. Единственным правом, равно как и единственной обязанностью учащихся является их право и обязанность как можно **точнее выполнять указания педагога**, а это означает не что иное, как **воспроизводить метод и опыт педагога**, а это означает и – **традицию**. Такой подход находит выражение и в терминологии, сохранившейся и до наших дней. Учебный процесс повсеместно называется как процесс «**обучения**» («обученчество»), а студент – как «ученик» или чаще всего как – «**обучающийся**».

Главным методологическим недостатком такого обучения является результат этого обучения – **исполнительский менталитет и метод работы** выпускника по **образцам**, а значит – метод воспроизводства **традиций**, ориентирующий архитекторов на возможности прошлого, а не будущего.

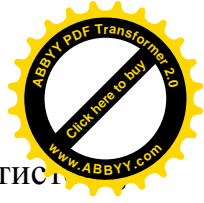
Механизм управления профессиональным архитектурным образованием полностью **заимствован из производства**, в частности **из реальной архитектурной практики**, поскольку именно последняя здесь рассматривается первичной сферой профессиональной деятельности, а **сфера образования – вторичной, производной** от первичной.

Архитектурное образование рассматривается **полностью обусловленным** состоянием и потребностями реальной архитектурной практики. Практика задает нормы и стандарты подготовки архитектора от начала до конца. В вузах и по настоящее время еще самым квалифицированным педагогом на всех этапах обучения рассматривается архитектор–практик. Государственные экзаменационные и аттестационные комиссии возглавляют, как правило, тоже архитекторы–практики. Иначе говоря, сфера образования предстает совершенно не самостоятельной по всем параметрам, полностью зависимой от архитектурной практики, и предстает в роли своеобразного ученика у маэстро–практики.

Соответственно, и главный способ управления образованием заимствуется тоже из профессиональной практики. Это – «**администрирование**»,



административное управление образованием, то есть управление сферой образования небольшой группой государственных менеджеров (чиновников), которые стоят вне самого контролируемого ими образовательного процесса в виде надстройки над этим процессом. Администрирование сферы образования осуществляется в тех же формах, в каких осуществляется управление и производством, и сферой архитектурной практики: в форме собраний, совещаний или советов руководящих работников и вытекающих из них руководящих указаний (приказов, распоряжений, инструкций). По этой причине и в учебном процессе главной формой оценки результатов деятельности студентов рассматривается усредненная коллективная оценка – так называемая «экспертная оценка» (оценка каких-либо результатов группой «независимых» экспертов, специалистов в своей области). Носителями административного способа управления в сфере образования выступают представители различных управленческих структур: со стороны государства – менеджерский аппарат (министерства, аккредитационные центры, ректораты, деканаты, кафедры), со стороны профессии – профессиональные союзы и ассоциации (союзы архитекторов; ассоциации архитекторов–жилищников, архитекторов–ландшафтников, архитекторов–урбанистов и др.; лицензионные центры и т.д.). Хотя, не только главным, но, пожалуй, и единственным предметом внимания этих управленческих структур может выступать и действительно выступает лишь **формальный контроль**, например контроль учебного процесса, может быть только в виде контроля за соответствием действительного содержания и форм учебного процесса той или иной его модели, утвержденной теми же управленческими структурами. Или **контроль результатов** учебной деятельности эти менеджерские структуры могут выполнять не, по сути (контроль качественных характеристик деятельности и новационных достижений), а только по форме, по внешним характеристикам деятельности (и преимущественно это контроль количественных показателей учебной деятельности). А в этом случае,

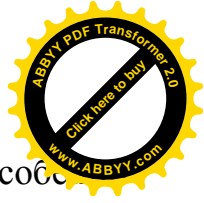


такие контролеры могут выступать, главным образом, в роли «статистов». Учебный эффект от которых – ничтожно малый, во всяком случае, он совсем не адекватен тем затратам, которые обычно расходуются на содержание таких «контролеров».

Таким образом, **механизм административного управления сферой образования** можно характеризовать как механизм управления сферой только в **режиме функционирования** ее, то есть когда сфера не отклоняется от какой-либо предварительно заданной модели. А это значит, что административное управление не только не способно стимулировать архитектурное образование к саморазвитию, но и более того, по сути своей **является тормозом процесса его саморазвития**.

5.1.3. Гражданское архитектурное образование: концепция саморазвития.

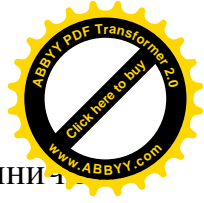
Дидактическая концепция саморазвития (самообразования) характерна для современного периода (периода, берущего начало с последней трети XX века), периода становления постиндустриального общества с его главной целью и средством – **творческой личностью**. Ядром концепции **предстает творческий человек**, который впервые в истории создал для себя минимально необходимые условия для самодостаточного бытия в статусе относительно независимой творческой единицы общества, в отличие от прежнего статуса – статуса рядового средства воспроизводства в какой-либо профессиональной сфере деятельности, наряду с другими средствами (станками, машинами, производственными площадями). Ведь по сути, человек является составной частью не столько своей профессии, сколько всего мира, а, следовательно, и – всего общества. А из этого следует, что человек служит не столько своей профессии, сколько своему обществу, в том числе и через профессию, да и еще в статусе не только представителя общества, но и **главной социальной единицы**. А в настоящее время, когда вследствие массовой активизации демократических процессов в обществе повсеместно обостряется именно это гражданское чувство – ощущение



себя гражданином: и у практиков, и у педагогов, и у студентов особенно обостряется потребность в общении с обществом напрямую без чиновничьего посредничества или посредничества профессиональных союзов и ассоциаций. Субъекты общества хотят предельной самостоятельности: хотят самостоятельно наблюдать и самостоятельно оценивать, хотят полагаться в большей мере на собственное видение и понимание, хотят ощущать собственную гражданскую ответственность за свои помыслы и действия, хотят быть значимыми единицами общества.

В процессе становления такого обостренного гражданского отношения человека (к себе, профессии, образованию, жизни), в обществе начинают разрушаться старые и складываться новые представления и о роли и месте человека вообще (в мире, в обществе, в профессии), и о сути и содержании архитектурного образования в частности. Эту вновь складывающуюся гражданскую линию в обществе, и в архитектурном образовании в том числе, можно понимать как «гражданское» образование и рассматривать своеобразным «спасательным кругом» для развивающейся цивилизации. Образование, которое до сих пор еще функционирует как «профессиональное», представляет образование индустриального общества – социально устаревшее и мало эффективное, стагнирующее и себя, и профессию, и общество. Гражданское образование в этом случае должно выводить архитектурное образование и его субъектов на новые «рельсы» – на **путь саморазвития**.

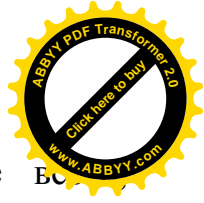
Гражданское образование ставит своей главной целью **развитие творческой личности** для бытия, прежде всего, в обществе, в том числе и в профессии. Но поскольку, действительной формой развития является только саморазвитие (Солопов Е.Ф., Урманцев Ю. А., Урсул А.Д. и др. [460, 490-491]), то применительно к образованию это положение можно интерпретировать через «самообразование»: самое лучшее образование есть **самообразование**, на чем настаивал в свое время Энгельс Ф. Сегодня же самообразование предстает той



формой образования, которая **возможна** не только индивидуально, в единичном виде, но и в массовом образовании. Причем массовое самообразование сегодня не только возможно, но и необходимо как одно из главных средств и условий существования гражданского общества. Сегодня его основными способами реализации являются и очное, и очно–заочное, и дистанционное образование.

Таким образом, вновь складывающееся постиндустриальное общество, ставит в центр внимания не продукты товарного производства, а, следовательно, и товарное производство само по себе, или его различные технологии, а человека во всей его полноте, а это значит – **творческого человека**, который создает все эти технологии и не только технологии, но главное – самого себя, в том числе и с помощью этих самых технологий: свой внутренний мир, личностное пространство духовного бытия, личностный творческий потенциал. В связи с этим, требуется и принципиально иная концепция архитектурного образования, чем существующая концепция «академического образования» (а по сути, «производственного обучения»). На роль такой концепции выдвигается концепция «саморазвития» (в форме «самообразования»), которую можно охарактеризовать по трем основным позициям: «цель», «дидактический метод» и «методические средства».

1. **Цель саморазвития** лучше представить двухчастно, в соответствии с двойным смыслом содержания понятия «архитектор»: в первом смысле, архитектор – это, прежде всего, «специалист», а во втором смысле, архитектор – это, в первую очередь, «личность». В отечественной профессиональной дидактике эти два начала в содержании деятельности архитектора, по сути, не рассматривались как относительно суверенные, хотя и признавалась их взаимосвязь. В то же время, на практике имеет место следующая закономерность. В зависимости от усмотрения в архитекторе в качестве доминирующего начала или «специалиста», или «личности», а также и в зависимости от организации учебного процесса в соответствии с этими точками зрения, можно различать и две принципиально разные модели или системы архитектурного образования.



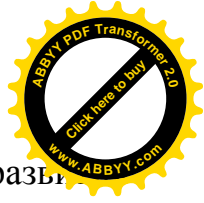
В первом случае, когда в архитекторе усматривается, прежде всего **специалист** (любой специализации и уровня) и соответствующим образом организуется учебный процесс, с необходимостью возникает «**централизованная**» или «**государственная**» система архитектурного образования. И она, чаще всего, складывается в странах с централизованной экономикой.

Во втором случае, когда в архитекторе усматривается, в первую очередь, **личность, гражданин, творец** и адекватным образом организуется учебный процесс, возникает «**децентрализованная**» или «**либеральная**», «**гражданская**» система архитектурного образования. Возникает она, главным образом, в странах с рыночной экономикой и демократическими конституциями.

В соответствии с указанной закономерностью, развивалось и отечественное образование. В период Российской Империи, а затем и – СССР, архитектурное образование целенаправленно оформлялось и функционировало как централизованное образование, образование, ориентированное на единый государственный заказ.

В начале 1990–х годов Россия заявила о переходе на путь демократических преобразований и рыночной экономики, что неизбежно повлекло за собой и переустройство архитектурного образования. Архитектурное образование стало все активнее ориентироваться на стандарты децентрализованного гражданского общества, приобретая тем самым все более черты гражданского образования. Особенно активно этот процесс пошел после того, как Российская Федерация подписала в 2003 году Болонскую декларацию.

Таким образом, на современном этапе **целью архитектурного саморазвития (самообразования)** следует рассматривать **творческую личность** как суверенную единицу общества, и прежде всего, такие ее качества как **творческий потенциал самоопределения и саморазвития** в обществе (в т.ч. и в профессии), ее **гражданскую и нравственную позиции**. А эта цель требует и

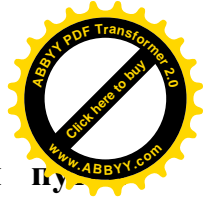


особых средств ее достижения, в частности – дидактического метода саморазвития (самообразования).

2. *Дидактический метод саморазвития*, ориентированный на достижение такой цели как «воспитание творческой личности», и дидактический метод, ориентированный на достижение такой цели как «подготовка специалиста» – принципиально различаются.

В случае, когда целью архитектурного образования предстает подготовка специалиста, ведущим дидактическим методом выступает выше обозначенный «метод формирования» – формирование педагогом из абитуриента архитектора. Этот метод приводит к поставленной цели – подготовка специалиста – и даже приводит значительно быстрее других известных методов массового образования. Но, он имеет два существенных недостатка. Во–первых, он не обеспечивает безусловного освоения основ творческого метода и часто ведет к освоению лишь репродуктивной формы метода, формируя из студентов «исполнителей» по менталитету и «разработчиков» по квалификации. Во–вторых, этот метод есть метод однопутья, метод единого и неизменного пути получения архитектурного образования. Вследствие этого, он исключает любого субъекта учебного процесса, отклоняющегося от основных положений единой модели специалиста, что не только социально не гуманно, но и профессионально не верно, поскольку отвергается иначе мыслящая талантливая молодежь, которая в принципе могла бы обогатить и профессию, и общественные отношения.

В случае, когда целью архитектурного образования предстает воспитание творческой личности, ведущим дидактическим методом выступает «метод саморазвития» – метод саморазвития человека в обществе, в том числе и в архитектуре: **саморазвитие в форме самообразования учащихся в соответствии с их индивидуальными возможностями, личностными приоритетами и собственными понятиями о сути, содержании, формах и ценностях, как жизни, так и профессионального творчества.** Этот метод есть



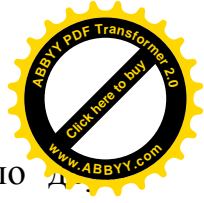
метод многопутья, метод множества и постоянно уточняющихся путей становления всегда уникальных личностей–творцов, напоминающий процесс «броуновского движения». Близкий по этим качествам учебный процесс в Болонском движении получил название «студентоориентированный учебный процесс» (учебный процесс, организуемый и управляемый, главным образом, для студентов и силами самих студентов). Однако внедрение в учебный процесс дидактического метода саморазвития требует и особых архитектурно–методических средств.

3. *Методические средства саморазвития* обусловлены, прежде всего, «Моделью образования» или «Образовательной программой» (в рамках ФГОС–3 это – «Основная образовательная программа» вуза – ООП).

Для централизованной системы архитектурного образования модель образования, как показывалось выше, разрабатывается и реализуется в единственном варианте.

Модель образования в прежнем ее статусе (государственная модель образования в единственном роде) как таковая вовсе не разрабатывается. Формулируются лишь принципы построения таких образовательных моделей, которые декларируются, чаще всего, образовательными стандартами. В России – это последние поколения Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС–3, ФГОС–3+). Следуя этим принципам, учащиеся имеют возможность сами для себя строить индивидуальные учебные траектории – «модели образования». Таких ведущих принципов можно выделить пять: «самоопределяемость», «уровневость», «модульность», «компетентность», «фундаментальность».

Самоопределяемость – заглавный принцип в организации учебного процесса, который требует от учащихся или выбирать для себя уже обозначенные (часто апробированные) разнообразные пути становления архитектора, или выстраивать свои индивидуальные оригинальные пути профессионального



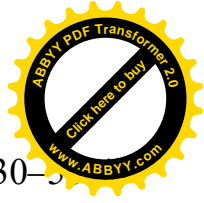
становления в архитектуре по разным основаниям, и прежде всего по двум основным – по «субъектному» и по «объектному»:

а) **по субъектному** основанию индивидуальные учебные траектории выстраиваются, исходя из существования многообразия деятельностных типов творческих личностей (проектировщик, исследователь, критик, педагог, менеджер, риелтор, экономист, юрист и т.д.) или исходя из существования различных универсальных личностных типов (технический тип, художественный тип, научный тип, философский тип, организаторский тип, экономический тип, юридический тип и т.д.);

б) **по объектному** основанию индивидуальные учебные траектории выстраиваются, исходя из существования функционально различных проектируемых типов объектов – архитектор, архитектор–градостроитель, архитектор–промышленник, архитектор–жилищник, архитектор–ландшафтник, архитектор–дизайнер и пр.

Такой подход к организации учебного процесса позволяет учащимся более верно, с учетом личностных склонностей и способностей, найти себя и наиболее эффективно реализоваться и в обществе, и в архитектуре. Таких возможностей учащимся не предоставляет единая модель специалиста, по которой организуется учебный процесс при централизованной системе образования. А только лишь по этой причине, многие способные молодые люди не смогли войти в архитектуру. Впрочем, как и немало талантливых и прогрессивных педагогов по этой же причине не смогли проявить себя в сфере образования в условиях функционирования единой модели подготовки специалиста–архитектора.

Процесс построения учебных планов в соответствии с принципом самоопределения в последние годы в архитектурных школах стран Евросоюза, Америки, Японии активизируется. Но, даже и в таких продвинутых школах эта модель построения учебного процесса не реализуется в полной мере. В них все еще сохраняется (как рудимент от средневекового метода ремесленного



производственного трудового обучения), хотя и частично (порядка 30–50%) – «модель однопутья» под видом «федерального компонента», «национальной составляющей», «профессионального минимума», вследствие чего у них всегда имеются блоки (циклы) дисциплин, обязательные для освоения всеми учащимися.

Реализуется принцип самоопределения в значительной степени посредством следующих четырех принципов: «уровневость», «модульность», «компетентность», «фундаментальность».

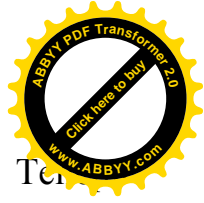
Уровневость – или уровневый учебный процесс в зарубежных странах, а в последние годы и в нашей стране, строится как процесс, состоящий из отдельных относительно самостоятельных и в то же время взаимосвязанных уровней (в разных странах различной длительности):

1–й уровень, «бакалавриат» – это процесс становления, как правило, проектировщиков–разработчиков (4–6 лет);

2–й уровень, «магистратура» – это процесс становления по преимуществу мастеров–проектировщиков (архитекторов–концептуалистов), мастеров–педагогов (архитекторов–педагогов – исследователей архитектурной объектной типологии и педагогической деятельности) – 2–3 года;

3–й уровень, «докторантура» – это процесс становления исследователей высшей категории – докторов архитектуры, (или по западной терминологии – «докторов философии по направлению архитектура» – руководителей исследовательской, проектной или педагогической деятельности). В отечественной системе архитектурного образования докторантура имела две ступени – «аспирантура» (3 года, с подготовкой и защитой диссертации на соискание ученой степени «кандидата архитектуры») и собственно «докторантура» (1–3 года, с подготовкой и защитой диссертации на соискание ученой степени «доктора архитектуры»).

Уровневая система образования обеспечивает условия для саморазвития личности значительно больше. Наличие уровневого образования создает

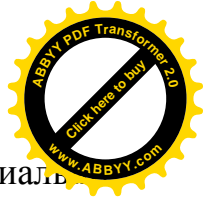


совершенно новую ситуацию в сфере образования, ситуацию «выбора». Тогда учащиеся могут выбирать (учиться или работать) не один раз (при поступлении в вуз, как это имеет место при централизованной системе образования), а значительно чаще, практически перед каждым из трех образовательных уровней (бакалавриат, магистратура, докторантура). А такая возможность – **возможность выбора** – и есть **одно из основных условий саморазвивающегося становления личности** (Аббаньяно Н. [589]).

Трехуровневая система высшего архитектурного образования как основная стала внедряться в ряде стран с 70-х годов XX века, особенно популярной она стала в англо–американских школах.

В отечественном архитектурном образовании идея его демократизации присутствовала всегда, но реализовывалась она, как правило, паллиативно. Так при первом переходе России на капиталистический путь развития, на рубеже XIX–XX веков, наряду с существующей в Санкт–Петербургской Академии Художеств системой подготовки архитекторов для выполнения элитных заказов (заказов царского двора, дворянства, купечества), возникает на социальной основе еще одна ветвь в архитектурном образовании – «гражданская», ориентированная на подготовку архитекторов для выполнения гражданских заказов, заказов широких слоев населения (в основном, заказов зарождающейся буржуазии и среднего класса).

При переходе России на социалистический путь в 1917 году возникает **на региональной основе** еще одна ветвь в архитектурном образовании – **сеть региональных школ**. Так, в противоположность существовавшему до тех пор только столичному архитектурному образованию, возникает целая сеть региональных архитектурных школ (более пятидесяти): в крупных городах, областных центрах и в столицах союзных республик, как при инженерно–строительных и политехнических институтах, так и самостоятельно в виде архитектурно–строительных, архитектурно–художественных и архитектурных



вузов. Однако, все эти ВУЗы, хотя и готовили архитекторов в разных социальных, экономических и культурно–географических условиях, тем не менее, готовили их по единому стандарту: по единой так называемой «модели специалиста».

В послевоенное время, при очередном расширении ареала архитектурного образования, в частности при внедрении идеологии, более углубленного, а это означало – специализированного, архитектурного образования в стране, был сделан еще один шаг в сторону альтернативного образования, хотя и на **объектной** основе.

В ряде крупных архитектурных школ были введены три факультета: ЖОС – факультет жилищного и общественного строительства, ПРОМ – факультет промышленного строительства, ГРАДО – факультет градостроительства, – которые должны были бы готовить узких специалистов для проектирования соответственно или объектов жилищного и общественного строительства, или объектов промышленного строительства, или объектов градостроительства. Но, «объектный» подход оказался значительно менее продуктивным (по сравнению с двумя предыдущими – «социальным» и «региональным») в порождении качественно новой ситуации в архитектурном образовании страны. На самом деле, архитекторы готовились по прежнему как универсалы для работы в любой из этих трех сфер: и по уровню подготовки выпускники были готовы к такой работе, и по форме (всем выпускникам выдавался единый диплом архитектора).

В 80–х годах XX века, в период «перестройки», вместо трех факультетов была введена еще одна ступень на пути углубления (специализации) отечественного архитектурного образования – дифференциация учебной деятельности уже не по трем, а по восьми, а позже и более объектным специализациям, нередко с открытием и соответствующих кафедр: градостроительство, жилищное строительство, общественное строительство, сельскохозяйственное строительство, промышленное строительство, ландшафтное



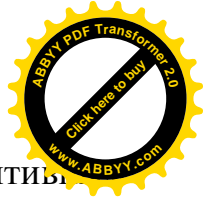
строительство, реставрация, реконструкция, теория и история архитектуры, интерьер, дизайн архитектурной среды и др.

Хотя по-прежнему, архитектор подготавливался как универсал. И главное, его как такового формировала сохраняющаяся еще централизованная система образования: идеологически и методологически однотипная. На протяжении первых четырех лет все студенты учатся по одной схеме (1–2 курсы – факультет общей подготовки, 3–4 курсы – факультет фундаментальной подготовки) и затем только на 5 курсе, на факультете специальной подготовки допускается незначительная вариация этой единственной схемы, и то только по объектным специализациям (проектирование жилых зданий, проектирование общественных зданий, проектирование градостроительных объектов и т.д.).

Примечательно, что в ряде ведущих отечественных школ в 1970–х годах были попытки введения принципа «уровневости» даже в еще более дифференцированном виде, чем принято сейчас на Западе, а точнее, принципа «ступенчатости», в соответствие с которым после каждого курса студенту присваивалась определенная узкая специальность:

- 1 курс – чертежник,
- 2 курс – помощник техника архитектора,
- 3 курс – техник–архитектор,
- 4 курс – помощник архитектора,
- 5–6 курсы – архитектор.

Однако до осмысления необходимости построения сферы образования как системы и процесса саморазвития в форме самообразования личностей в отечественной архитектурно–педагогической практике так и не дошло. Только сегодня отечественное архитектурное образование (еще во многом существующее до сих пор как централизованное непрерывное) начинает постепенно перестраиваться на уровневое образование по образцу европейской модели, модели «Болонского пространства», тем самым вновь заявляя о готовности



демократизироваться. Однако этот процесс можно рассматривать позитивно только в том случае, если он станет процессом продвижения отечественного архитектурного образования к актуальной модели организации гражданского образования – модели саморазвития и самообразования личностей в архитектуре.

В рамках второго государственного образовательного стандарта (ГОС–2, 2000–2010гг.) **отечественное высшее архитектурное образование** организовано было по двум параллельно сосуществующим моделям:

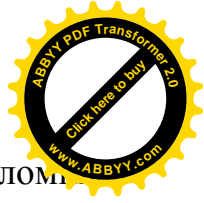
1) отечественная модель **непрерывного** 6–летнего образования (подготовка «специалистов» – архитекторов);

2) англо–американская модель **двухступенчатого** образования (подготовка т.н. «бакалавров архитектуры» и «магистров архитектуры»).

Вследствие такой организации, модель российского архитектурного образования на протяжении более десяти лет предоставляла значительно больше возможностей учащимся для выбора им модели для своего образования, чем каждая из этих двух моделей в отдельности, поскольку включала в себя как принципы отечественного непрерывного образования, так и принципы уровневого образования и содержала два уровня, первый уровень – базовая архитектурная подготовка (получение квалификации «бакалавр архитектуры»), а второй уровень – специальная архитектурная подготовка, которая (по желанию студента) может завершаться или как непрерывное образование (получение квалификации «архитектор»), или как уровневое образование (получение квалификации «магистр архитектуры»).

Модель непрерывного 6–летнего образования (подготовка т.н. «специалистов» – архитекторов):

1 ступень непрерывного образования (4,5 года), освоение базовой составляющей высшего профессионального образования – квалификация или «архитектор с незаконченным высшим образованием», то есть «недипломированный архитектор», или «бакалавр архитектуры»;



2 ступень непрерывного образования (1,5 года) завершается дипломом проектом – квалификация «архитектор».

Модель двухуровневого 7-летнего образования (подготовка «бакалавров архитектуры» и «магистров архитектуры»):

1 уровень (4,5 года) – получение базового высшего архитектурного образования – квалификация «бакалавр архитектуры»;

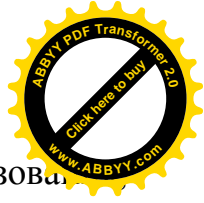
2 уровень (2,5 года) – получение специального высшего архитектурного образования – квалификация «магистр архитектуры».

Обе подмодели (в рамках одной модели) были обеспечены государственными стандартами на образование (ГОС–2) и, таким образом, были легитимны. Хотя конечно, они представляли все равно определенный паллиатив между англо–американской моделью уровневого образования и отечественной моделью непрерывного образования, паллиатив может быть и не лучшего качества (как по отношению к достигнутому уровню в отечественном образовании на рубеже 80–90–х годов XX века, так и по отношению к достигнутому уровню в англо–американском образовании).

И, тем не менее, и с социокультурной, и с научной точек зрения, получившийся после десяти лет такого уникального эксперимента «паллиатив» модели образования в стране, а по сути, новую модель Российского образования нужно было бы специально исследовать и совершенствовать, совершенствуя тем самым отечественное образование до требуемых временем высот открытого гражданского креативного образования.

Однако Правительство страны приняло волевое решение о свертывании учебных процессов, реализующих отечественную модель непрерывного образования, и о переходе на модель только **уровневого образования**, принятой в пространстве стран Евросоюза, в пространстве стран Болонской декларации.

Модульность содержания образования является одним из обязательных условий построения современного образования, которое, в целях повышения



мобильности субъектов образования, должно иметь вид образования сопряженного с образованием стран Болонского пространства.

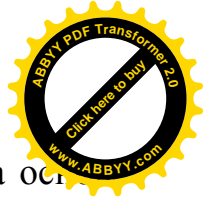
Основное направление выявления структуры модулей – анализ содержания профессиональной архитектурной практики. В результате такого анализа выявлено шесть основных видов профессиональной деятельности архитектора:

- «проектная»,
- «научно–исследовательская» (теоретическая, эмпирическая),
- «менеджерская» (организационно–управленческая),
- «коммуникативная»,
- «критическая»,
- «педагогическая».

Дидактическая развертка содержания этих шести видов современной профессиональной занятости архитектора привела к семи учебным модулям отечественного высшего профессионального архитектурного образования, которые соотносимы в значительной степени и с содержанием учебных модулей в ряде ведущих архитектурных школ США и Европы: «архитектурное проектирование»; «архитектурно–строительные конструкции, материалы и технологии», «инженерные системы и среда», «история и теория», «профессиональный язык и средства коммуникации», «менеджмент, право и этика», «архитектурная педагогика».

Дисциплинарное наполнение любого из модулей должно носить поуровневую специфику. Например, для модуля «Архитектурное проектирование» дисциплинарное наполнение может выглядеть так: «Архитектурное проектирование–I» – проектирование 1–го уровня, уровня Бакалавриата; «Архитектурное проектирование–II» – проектирование 2–го уровня, уровня Магистратуры.

Компетентность – уровень образованности, профессиональный потенциал специалиста, определяемый эффективностью владения им



необходимыми знаниями и умениями. Учебный процесс, построенный на основе компетенций – «компетентностного подхода» – стал артикулироваться и апробироваться в зарубежных национальных образовательных системах, в основном, с последней четверти двадцатого века.

Наш отечественный опыт применения компетентностного подхода начинается со времени разработки ФГОС ВПО третьего поколения и его внедрения в учебный процесс с 2010 года.

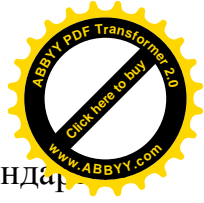
До сих пор учебный процесс в нашей стране строился, включая и Госстандарт второго поколения, на основе т.н. «дисциплинарного подхода».

В чём разница «компетентностного подхода» и «дисциплинарного подхода»?

Дисциплинарный подход, унаследованный сферой образования от классической науки, требует заполнения всего предметного содержания учебных процессов, по сути, научными дисциплинами.

Вследствие этого, студент должен знать основы изучаемой дисциплины (а нередко и более глубоко), где, вследствие логики построения дисциплины, включено немало материала, который не имеет или имеет косвенное отношение к осваиваемой профессии. В результате, студент погружается в пространство информационной избыточности, то есть он изучает значительно больше необходимого и потому часто перегружен. То есть КПД образования ниже ожидаемого. Применявшаяся при этом оценочная шкала эффективности учебной деятельности – так называемые «ЗУН»ы («знания», «умения», «навыки» – Беспалько В.П.) в сфере высшего профессионального образования тоже была ориентирована на дисциплинарный подход.

Компетентностный подход стремится избежать этого и требует заполнять поле предметного содержания в учебных процессах лишь теми учебными курсами, которые непосредственно нужны будущему профессионалу. То есть, требуется построить такую модель профессиональных компетенций, в которой бы были включены все необходимые и достаточные качества профессионалов. Для

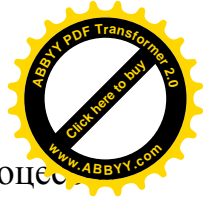


этого, при разработке Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения, было предложено построить сначала компетентностную модель профессиональной архитектурной деятельности, модель «профессиональных компетенций» (ПК), а затем – модель «общекультурных компетенций» (ОК), которые вместе бы представляли «модель высшего профессионального архитектурного образования», с разведением последней по двум взаимосвязанным уровням – «бакалавриат» и «магистратура».

В результате, Бакалавр архитектуры представлен, главным образом, как «разработчик», который освоил компетенции первой академической степени, ориентирующей выпускников на решение, в первую очередь, штатных массовых проектных задач. После прохождения процедуры лицензирования, Бакалавру, в принципе, может даже, и присуждаться квалификация «архитектор», или он может продолжать дальнейшее обучение, в магистратуре.

Магистр архитектуры представлен, преимущественно, как профессионал со второй академической степенью, то есть – с профессиональной степенью: либо научно–проектной ориентации («архитектор–концептуалист»), либо научно–педагогической ориентации («архитектор–педагог»).

Магистр архитектуры в проектировании призван решать задачи нештатные, эксклюзивные, задачи повышенной сложности (специализированные, междисциплинарные и, главное, концептуально инновационные, продвинутые), уметь выполнять прикладные научные исследования (предпроектный, проектный и послепроектный анализ), уметь выявлять проектные концепции, разрабатывать проектные программы и задания, уметь подготавливать обоснования, проводить экспертизы и оценки исследовательских программ и архитектурных проектов. Кроме этого, магистры должны пополнять педагогический корпус архитектурных школ, особенно для реализации программ бакалавриата. А так же магистр должен быть подготовлен к выполнению функций менеджмента и администрирования в сфере проектного дела, быть готов к деятельности в постоянно обновляющемся



социокультурном контексте в роли генерального руководителя процесса преобразования архитектурной среды.

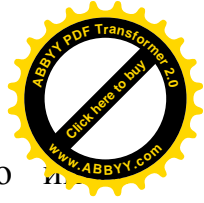
Магистр архитектуры в научно–педагогической сфере занятости ориентируется, прежде всего, на разработку программ развития образования, воспитания и т.п., а так же на подготовку методических разработок в области архитектурной педагогики, на разработку Государственных образовательных стандартов, Основных образовательных программ, Учебно–методических комплексов, Рабочих программ дисциплин, Учебных планов и Календарных графиков, на непосредственное ведение учебных занятий.

В компетентностной модели магистра архитектуры выделено две ветви: «общенаучные компетенции» и «профессиональные компетенции» (с научно–проектной и с научно–педагогической специализациями). Каждая из этих двух ветвей включает теоретические и практические аспекты подготовки.

Такая специализация магистерской подготовки сегодня требуется в связи с необходимостью преодоления сложившегося в индустриальном обществе, особенно в двадцатом веке, подхода универсальной подготовки выпускников архитектурных вузов.

В то время, в период индустриального общества, шло соревнование сферы образования, как правило, по программам подготовки «специалистов–разработчиков», универсально способных разрабатывать проекты любой направленности и тематики, то есть соревновались в подготовке т.н. «специалистов широкого профиля».

Сегодня, в связи с ростом креативности и информационной емкости, и в первую очередь концептуальности, и в профессии, и в общей культуре, все более ценятся специалисты узкого профиля и особенно их элита – «специалисты–идеологи» (т.н. концептуалисты), способные задавать новые траектории понимания архитектуры, культуры и в целом сферы обитания.

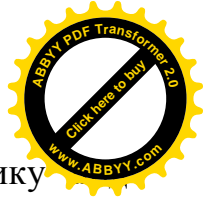


Подготовка таких узких специалистов строится на качественно и на основаниях: не столько на принципах «обучения» «разработчиков» (то есть, формирование образцов ремесленной деятельности), сколько на принципах «воспитания» «творческих личностей», «креаторов», то есть, выращивания пионеров прогрессивного развития социопространственного содержания. А для этого, архитектурное образование (как ни какое другое, может быть только ещё медицинское) должно ориентироваться не на революционные «прыжки» из непрофессионального детства сразу в профессионалы (и чем быстрее, тем лучше, то есть за четыре, а ещё лучше за три или даже два года), а прямо, наоборот, на постепенное и направленное движение к высшим креативным результатам в творческом воспитании, то есть чем медленнее, тем лучше. Сегодня нужно, по сути, эволюционное образование: медленные «шаги», с очень большой долей воспитания, в направлении от детских вкрадчивых и юношеских амбициозных представлений к профессиональным конкурентоспособным методам концептуального мышления.

Компетентностная модель подготовки бакалавров архитектуры включает, помимо циклов «Гуманитарный социально–экономический» и «Математический и естественнонаучный», базовую, фундаментальную общепрофессиональную, подготовку и специальную подготовку по профильным дисциплинам и курсам.

Компетентностная модель магистра архитектуры предусматривает приобретение общекультурных компетенций и углубленную профессиональную подготовку по одному из видов деятельности в соответствии с разными магистерскими программами. Последних могут быть десятки и даже сотни, в зависимости от актуальности профессиональной деятельности в разных направлениях (архитектура севера, архитектура юга, сейсмо–архитектура, этно–архитектура и т.д.)

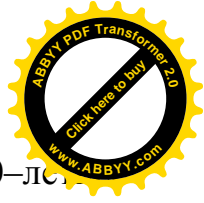
Каждый из уровней преемственно связан с предыдущим, что, в конечном счёте, ориентирует выпускников бакалавриата, владеющих базовыми методами



исследовательско–проектной работы, на: 1) профессиональную практику руководством лицензированного архитектора, получение собственной лицензии и осуществление самостоятельной практики; 2) продолжение обучения в магистратуре, а выпускников магистратуры, владеющих специальными методами постановки и решения проблем исследовательско–педагогической и исследовательско–проектной деятельности, на получение лицензии, активную профессиональную или педагогическую практику и на дальнейшее обучение в докторантуре (аспирантуре).

Конечно, в каждой стране есть своя специфика в понимании назначения архитекторов и содержания их образования. По этой причине, и наши Бакалавры, и Магистры по своим возможностям не совсем адекватны соответствующим степеням в Европе и, особенно в Америке, где сроки обучения – одни из самых больших в мире (5–7 лет – бакалавриат и 2–3 года – магистратура). Так в США, два–три десятка лет назад сложилась такая ситуация в проектной практике, когда основными трудовыми кадрами рассматривались Бакалавры (с 5–6–летней подготовкой). Магистры же (с 7–9–летней подготовкой) ориентировались, главным образом, на исследовательско–педагогическую практику, и их выпускали в небольшом количестве – примерно 10% от числа выпускников Бакалавров. Но вследствие узкой прикладной проектной подготовки, в основном как «разработчиков» проектов, Бакалавры со временем стали вытесняться Магистрами и не только в вузах, но и в проектной практике. И сегодня основной трудовой силой в проектной сфере стали рассматриваться уже не Бакалавры, а Магистры, и их процент выпуска значительно вырос, практически до 100% по отношению к выпуску Бакалавров.

В нашем законодательстве, к сожалению, заложено всё прямо наоборот. Основной трудовой силой в проектировании рассматривается Бакалавр (с 5–летней подготовкой), а Магистров предполагается выпускать примерно 10% от выпуска Бакалавров. То есть мы воспроизводим американскую ситуацию 20–30–

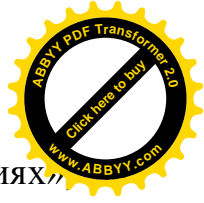


летней давности, и таким образом закладываем сами себе 20–30-летнее отставание от передовых достижений в образовательной практике.

Магистерское образование должно включать в себя в качестве ведущего содержания и понимание социальности. Для этого, и в частности для воспитания у студентов метода саморазвития в его теоретических и практических основах в работе предлагается новая базовая для сферы современного архитектурного образования компетентность – **«социопространственность»**: понимание и применение закона социопространственного развития (гл. 3–4). В соответствии с требованиями этой компетенции, студент должен становиться, функционировать и развиваться как архитектор неизменно в контексте циклической творческой жизни, в которую он должен «погружаться» и в которой он будет затем самостоятельно саморазвиваться непрерывно, в течение всей своей творческой биографии. Для этого учебный процесс воспитания творческих личностей должен строиться «филогенетически» и «циклически». Филогенетическое построение учебного процесса означает, что он должен строиться в соответствии с «циклической» логикой исторической динамики средств социопространственной практики (тектонический метод, функциональный метод, развивающий метод). Циклическое построение учебного процесса означает, что он должен строиться в соответствии с логикой выявленных и представленных в работе основных структурных моментов «жизни» творческих направлений (стиля, моды, манеры, подчерка) – «возникновение», «распространение», «развивающее преобразование»:

1-й цикл – «техницистское образование» (1–2 курсы вуза): освоение средств преимущественно «тектонического метода», которые на практике могут быть наиболее востребованы на «волновых техницистских стадиях», на стадиях «возникновения» новых творческих направлений;

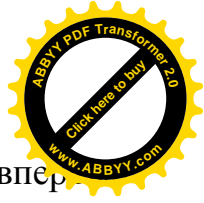
2-й цикл – «художественное образование» (3–5 курсы вуза): освоение средств преимущественно «функционального метода», которые в реальности



могут быть наиболее востребованы на «волновых художественных стадиях» стадиях «распространения» средств новых творческих направлений;

3-й цикл – «гуманитарное образование» (6–7 курсы вуза): освоение средств преимущественно «развивающего метода», которые в действительности наиболее востребуются на «корпускулярных концептуально–методологических стадиях» – на стадиях активной глобальной рефлексии над практическим опытом творческих направлений и над опытом «развивающих преобразований».

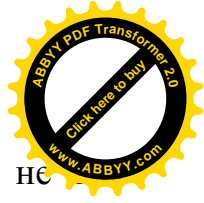
Фундаментальность образования – это владение практическими и теоретическими основами профессиональной деятельности. Фундаментальность образования всегда была одним из основных критериев уровня образованности, и одной из ведущих проблем сферы образования. Сегодня, как и было в большинстве случаев до сих пор, не только главный вид архитектурной деятельности – проектирование, – но и практически все дисциплины осваиваются или «практическим» путем (путем организации реального процесса проектирования), или «информационным» путем (в процессе лекционных курсов), что в любом случае является не самым эффективным подходом. А чтобы и практическая, и теоретическая образованность, а, в конечном счете, фундаментальность образования, стали сегодня очевидной реальностью, основным путем, в соответствии с требованиями современного главного вида архитектурной деятельности – «исследовательско–проектной» – предстает путь усиления теоретической составляющей, и в частности, путь (в соответствии с Р.Декартом) выделения методов этих двух составляющих архитектурной деятельности (практической и теоретической) в относительно самостоятельные, но тем не менее взаимосвязанные, учебные предметы. В соответствие с этим требованием, каждый учебный модуль, учебная дисциплина или учебный курс должны всегда иметь двухчастную структуру в виде их «Теоретической части» и «Практической части». Поэтому, в процессе разработки Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального



образования третьего поколения (ФГОС–3) «теоретическая часть» впер-
внедрялась как **обязательная и суверенная составляющая** любого модуля,
дисциплины, курса, в том числе и модуля «Архитектурное проектирование».

В настоящей работе предпринята попытка проделать такую работу по отношению к главной учебной дисциплине, главному модулю профессионального цикла – «Архитектурное проектирование», и предложить вместо одной дисциплины пару сквозных и тесно взаимосвязанных между дисциплин: проектная дисциплина в основном в ее сложившемся практическом виде – «Архитектурное проектирование»– и новая исследовательская учебная дисциплина, относительно самостоятельная и в то же время тесно взаимосвязанная с «Архитектурным проектированием», дисциплина прямой теоретико–методологической направленности, то есть ориентирующая на освоение учащимися развивающего архитектурного метода в его теоретических основах – «Методология проектирования» или применительно к проектной деятельности – «Методология проектирования».

«Методология проектирования», как учебная дисциплина, базируется на такой основополагающей для архитектуры форме познавательно–созидательной деятельности как моделирование. Ведь моделирование, находясь на стыке эмпирических и теоретических средств и познания, и созидания, включает в себя возможности и теоретического, и эмпирического уровней освоения творческой архитектурной деятельности, как в аспекте познавательного, так и в аспекте созидательного ее потенциала. При этом таким универсальным учебным средством моделирование является не наряду с какими–то еще средствами, а представляет единственное в этом роде средство. Осваивая содержание архитектурного моделирования, учащиеся тем самым осваивают методологию архитектурной творческой деятельности как исследовательско–проектной практики. Поэтому, **моделирование** здесь и предстает **основным средством и формой учебного освоения творческого архитектурного метода.**



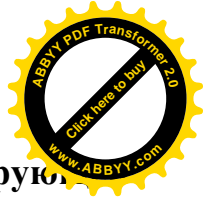
Но, архитектурное моделирование в данном случае используется не объектно–проектное средство (на базе проекционного черчения, аксонометрических или перспективных изображений, макетирования), каким архитекторы пользуются при разработке архитектурных решений, а «концептуальное моделирование» – моделирование социальных смыслов архитектурных решений, их пространственной сути, в том числе и решений социопространственного развивающего типа. Такой вид моделирования ближе всего к моделированию, которым архитекторы пользуются на допроектной стадии, при поиске концепций (идей, замыслов) архитектурных решений.

В связи с этим, **главной задачей в архитектурном образовании** на современном этапе активизации парадигмы развития и метода саморазвития, в конечном счёте, должна стать задача **освоения содержания концептуального развивающего социопространственного моделирования**. А уже этому процессу должен быть подчинен процесс освоения содержания архитектурного проектирования разрабатываемого типа.

Исходя из этого, и предлагается новая структура ведущего блока сквозных учебных дисциплин: не моноблок, состоящий из единственной учебной дисциплины «Архитектурное проектирование», а **библок**, состоящий из двух тесно взаимосвязанных между дисциплин:

- 1) теоретико–методологической дисциплины исследовательской направленности поискового типа – **«методология проектирования»**, основывающейся на содержании концептуального развивающегося социопространственного моделирования;
- 2) практической дисциплины созидательно–проектной направленности разрабатываемого типа – **«архитектурное проектирование»**.

Это предложение вписывается в тенденцию современного образования на **фундаментализацию** в виде **слияния исследовательской и проектной деятельности** учащихся в тесно взаимосвязанную пару с **ведущей ролью**

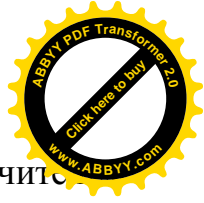


исследовательской деятельности, наиболее эффективно активизируют механизм саморазвития и самообразования учащихся. А это последнее представляет сегодня главное условие и средство становления творческой саморазвивающейся личности в архитектуре, овладевающей методом саморазвития.

Механизм управления гражданским архитектурным образованием заимствуется непосредственно из управленческих механизмов гражданским обществом, поскольку основным заказчиком образования здесь предстает общество.

В связи с тем, что в гражданском обществе главными социальными единицами предстают не столько иерархически организованные социальные институты (в виде специальных или профессиональных учреждений), сколько непосредственно личности, заинтересованно самоорганизующиеся в те или иные формы сотрудничества, то соответственно и в сфере архитектурного образования субъекты его рассматриваются главными суверенными самоопределяющимися единицами, а вся сфера архитектурного образования в целом рассматривается самоопределяющейся единицей в рамках общества.

Нормы и стандарты архитектурного самообразования вырабатывает сама сфера архитектурного образования, то есть – непосредственно сами субъекты самообразования (педагоги, студенты) как полноправные представители общества. А это означает, что личностное самообразование путем самоопределения и саморазвития и в сфере образования, и в профессии, и в целом в гражданском обществе – есть главный способ творческого бытия и учащихся, и профессионалов, и вообще граждан. Как и в гражданском обществе, где личность предстает основным «юридическим лицом», так и в сфере образования личность должна выступать главным его субъектом, полностью ответственным за себя и посредством этого – за общество. Ведь общество всегда только таково, каковы его субъекты. Поэтому, в



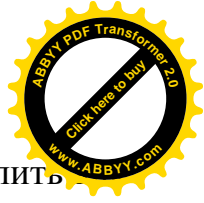
гражданском образовании главным его способом предстает не обучение учителя ученика, а самоучение учащегося: самоопределение и саморазвитие. Именно этот способ само–образовывания, осваиваемый и присваиваемый учащимися, затем и в обществе становится основным способом их самоопределяющегося и саморазвивающегося творчества и как граждан, и как профессионалов.

В связи с этим, ведущим способом управления гражданским образованием предстает гражданский способ – **самоуправление, то есть управление собственным самоопределением и саморазвитием**. Поэтому, носителями этого способа выступают непосредственно сами субъекты образования – студенты и педагоги. Они самоопределяются и этим процессом сами же и управляют, самостоятельно устанавливая для себя и содержательные, и формальные стороны учебного процесса в соответствии с собственными возможностями и потребностями к саморазвитию как суверенные члены общества. Посреднические услуги со стороны чиновничьих структур или профессиональных сообществ (союзов, ассоциаций, объединений) здесь сводятся к минимуму, а иногда и к нулю, ибо только в этих условиях и возможно объективное выявление новых перспективных моделей гражданского архитектурного образования.

Персонификация – вот генеральная линия в гражданском образовании. Поэтому, **персональные авторские школы и самоопределение среди них, и саморазвитие** в них следует рассматривать основным направлением творческого саморазвития и субъектов образования (учащихся, педагогов), и в целом всей сферы архитектурного гражданского образования.

Внешнее управление гражданским образованием (со стороны министерств и государства в целом) соответственно тоже сводится лишь к созданию условий для самоопределения и саморазвития в учебном процессе и студентов, и педагогов. Исходными в этом подходе являются следующие позиции:

1) **основными ответственными** за процесс и результаты учения являются сами **студенты**, а отсюда происходит и право учащихся на выбор и направлений, и



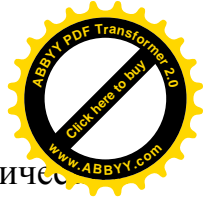
характера своего самообразования. Такой учебный процесс можно определить «студенто–центрированный». Примечательно, что в европейском, Болонском, пространстве учебный процесс, в котором студентам разрешено лишь выбирать из элективного блока учебные дисциплины, называется «студенто–ориентированным учебным процессом»;

2) **роль педагогов** сводится к **созданию авторских педагогических школ**, к вариантному учебному развертыванию профессионального материала под собственные индивидуальные возможности и под разнообразные индивидуальные возможности учащихся, а также к стимулированию у учащихся потребности к персонализированному самоопределению и саморазвитию.

Однако, для обеспечения условий для самоопределения и саморазвития учащихся в сфере образования, требуется:

1) **подготовка на уровне магистратуры** архитектурно–педагогических кадров с креативной психолого–педагогической специализацией, необходимой для организации самообразовательного учебного процесса, включая создание авторских школ и организацию самоопределяющегося бытия в них как своего, так и студентов. Характерно, что именно по этому показателю – **готовит ли профессиональная сфера специально для себя педагогические кадры** – можно определять **уровень развитости сферы**, степень ее самостоятельности в своем саморазвитии. Так по этому показателю можно констатировать, что отечественное архитектурное образование еще не вышло на уровень самостоятельного саморазвивающегося бытия. Оно пребывает пока в своей средневековой форме прикладного цехового обучения, вторичного после профессиональной проектной практики, то есть учеников обучает только практикующий мастер и потому в подготовке для себя специальных педагогических кадров сфера не испытывает потребности;

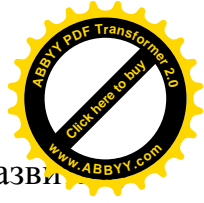
2) **подготовка на уровне аспирантуры и докторантуры** научно-исследовательских кадров с философско–методологической специализацией,



необходимой им для организации и проведения теоретико–методологических дидактических исследований и для понимания и постоянной корректировки стратегических путей развития сферы архитектурного образования. **Ведь образование, которое не исследует само себя, а значит и постоянно не саморазвивается путем создания все новых и новых экспериментальных площадок – учебных процессов, обречено на вторичность** как по отношению к реальной практике, так и по отношению к другим видам образования (и профессионального, и общекультурного).

Попытки Министерства образования предоставить в 80–х годах педагогам вузов право и даже вменить им в обязанность проводить педагогические исследования, а это означает придать педагогическим исследованиям (наряду с собственно преподавательской работой) статус основной профессиональной занятости педагогов в архитектурных вузах, не увенчались заметным успехом. Этому есть три причины. Во–первых, педагогические исследования архитекторы–практики проводить не могут в силу отсутствия у них специального исследовательско–педагогического образования. Во–вторых, даже если такое специальное образование и обнаруживается у какого–либо преподавателя, то срабатывает тормоз другого рода – с педагогическими исследованиями (даже с прикладными, а тем более с фундаментальными) в одиночку, отдельным педагогам–исследователям, справиться весьма затруднительно. В–третьих, отсутствует спонсорская культура и специальные социальные институты поддержки исследовательских направлений в сфере архитектурного образования (адекватные научные специальности, специализированные диссертационные советы, университетские аттестационные комиссии и др.).

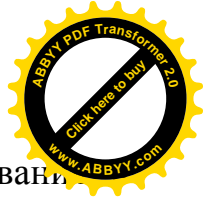
Эффективное проведение научно–педагогических исследований возможно только в рамках специальных исследовательских организаций (научно–исследовательские институты, отделы, сектора, лаборатории). Более того, именно такие **научно–исследовательские внутрисферные организации со своими**



экспериментальными площадками сегодня (в период парадигмы развития) следует рассматривать не столько дополняющими учебный процесс, сколько **главными в учебном процессе – ядром развивающего архитектурного образования**. Именно такие исследовательские организации выявляют тенденции и закономерности в развитии архитектурного образования, отработывают новые подходы, формы, средства и внедряют их в учебный процесс для апробации. Таким образом, **научно–исследовательские центры и должны постоянно задавать авангардный горизонт для развития сферы архитектурного образования**. Характерно, что именно по такой схеме организованы развитые производственные отрасли (машиностроение, ракетостроение, электроника и др.): пока производство выпускает какую–либо серийную модель, его отраслевые научно–исследовательские институты и экспериментальные линии разрабатывают и апробируют уже новую модель и т.д. А ведь с этой точки зрения, архитектурное образование тоже можно понимать как особое производство, где создается самая ценная продукция – творческий человек: и как личность–гражданин, и как специалист–архитектор с определенным творческим гражданским потенциалом и профессиональным методом.

Соответственно, в отсутствии таковых научно-исследовательских центров в сфере архитектурного образования, а значит и вне проведения специальных архитектурно–педагогических исследований, архитектурное образование (как и любое другое производство вне поисковых теоретико–экспериментальных исследований) обречено на стагнацию.

И действительно, в последние годы, когда научные изыскания повсеместно сократились до недопустимого минимума, наблюдается тенденция именно в этом направлении, в направлении стагнации развития сферы архитектурного образования. А все происходящие сегодня изменения в ней (причем, далеко не всегда позитивного характера) обуславливаются лишь внешними воздействиями на сферу образования: или они – импортного происхождения, возникающие

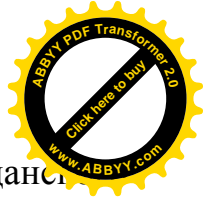


вследствие внедрения модели англо–американского уровневое образования в формате Болонского образовательного пространства; или они – отечественного происхождения, возникающие в ходе поиска путей «экономической эффективности» вузов страны.

Однако, для актуализации метода саморазвития в архитектурном образовании, совсем недостаточно призывов движения по этому пути, необходимо специально учить и учиться такому методу. А с методологической точки зрения это означает, что для реального внедрения теоретико–методологических основ метода саморазвития в учебную практику необходима «методическая схема» становления архитектурного метода саморазвития. В связи с этим, в работе разработан вариант такой схемы в отношении, главным образом, к учебной дисциплине «Методология проектирования».

5.2. Методическая схема становления архитектурного метода саморазвития.

В соответствии с доминантным в настоящей работе деятельностно–продуктивным подходом, основным **предметом освоения** в сфере архитектурного образования должен выступать **механизм саморазвития**, и в частности, центральное звено его – содержание **переходного процесса**, процесса перехода деятельности в свой продукт. Ведь, объективный по своему содержанию и характеру переходный процесс, являя специфику развивающегося социального содержания и реализуя тем самым механизм развития социальных явлений, выступает постоянно действующим фактором, формирующим адекватным развивающим содержанием и самого человека: его метод, менталитет. Человек, участвуя в процессе саморазвития, сам становится и его средством, и его продуктом. Поэтому, в таком виде переходный процесс рассматривается в

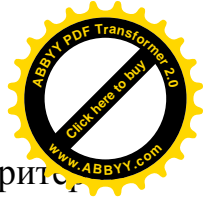


качестве основного предмета внимания в методической схеме гражданского образования при освоении метода саморазвития.

Методическая схема гражданского образования **представляет развертку основных положений развивающего метода на учебную деятельность и на учебный материал** и, прежде всего, развертку содержания переходного процесса. Назначение методической схемы – ориентировка учащихся на такой тип и характер их учебной практики в формате самообразования, который бы способствовал становлению у них архитектурного метода саморазвития.

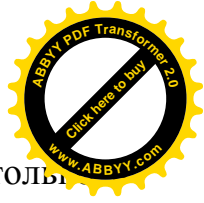
Методическая схема самообразования ориентирует учащихся и педагогов прежде всего на понимание того факта, что главным ответственным лицом в учебном процессе являются его субъекты, и в первую очередь – сами учащиеся. Ведь каждый человек может только сам образовываться и как человек, и как творческая личность. А это означает, что он не только может, но и должен только **самостоятельно выбирать или создавать свой неповторимый индивидуальный путь саморазвития**. Иначе говоря, только сам учащийся может и должен самостоятельно выстраивать цели и искать средства достижения этих целей и, естественно, самопроизвольно их менять в случае обнаружения допущенной ошибки, то есть в случае осознания, что движение на пути самообразования и освоения метода саморазвития пошло не по тому направлению. А чтобы таким образом контролировать собственный учебный процесс саморазвития следует руководствоваться главным принципом – «принципом саморазвития».

Принцип саморазвития вытекает как следствие из развивающего деятельностно–продуктивного подхода и ориентирует, прежде всего, на понимание главной цели и главного критерия учебной деятельности – саморазвитие. Ведь, у каждого человека есть своя логика (программа) самостановления и самобытия как творческой личности. И никто не может лучше чувствовать и понимать индивидуальный путь самостановления и самобытия



творческой личности кроме самой этой личности. По сути, критерий «саморазвитие» является единственным субъективным критерием, ориентирующим на понимание сути и условий деятельности главного действующего лица в архитектурном образовании – творческой личности (или осваивающей профессию архитектора, это – учащиеся, или способствующей этому освоению, это – педагоги). Только саморазвитие конкретной личности в архитектурном образовании и обеспечивает саморазвитие, как сфере архитектурного образования, так и архитектуре в целом, а, в конечном счете, и обществу вообще. Критерий саморазвития принципиально отличается от различных объективных, по сути своей статических, критериев образованности – общенаучных и устоявшихся в профессиональной культуре или в целом в обществе критериев, например: проектные навыки архитектора–разработчика, знания архитектурной типологии и т.д. Объективные критерии являются основными ориентирами при организации учебного процесса не как самообразовательного, а как производственного обучения: процесса обучения ученика учителем. С точки зрения критерия саморазвития, главной направляющей силой в учебном процессе предстает не только один педагог (знающий куда, зачем и почему идти учащимся), а каждый субъект образования – и педагог, индивидуально саморазвивающийся в педагогическом пространстве, и учащиеся, самостоятельно и потому ответственно саморазвивающиеся в пространстве учебного процесса.

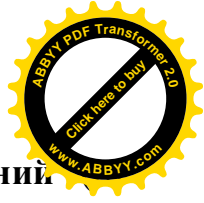
Принцип саморазвития, таким образом, ориентирует субъектов на главную цель архитектурного образования – на организацию своего деятельностно–продуктивного бытия как саморазвивающегося: на постоянное воспроизводство в себе развивающего отношения и к архитектурной среде, и к средствам ее создания и в первую очередь на постоянное воспроизводство развивающего отношения к самим себе как к потребителям и как к производителям архитектурной среды. А такая организация учебной деятельности и приведет, в конечном счете, к освоению метода саморазвития.



А поскольку, развивающее отношение проявляется и формируется только в динамике и через динамику собственной саморазвивающейся деятельностно–продуктивной практики, то это обуславливает и соответствующую динамическую специфику учебной деятельности. То есть, метод саморазвития как конечный результат архитектурного образования предполагает в качестве предмета освоения не средства деятельности или свойства архитектурной среды сами по себе, а их динамическую взаимосвязь, как в исторической, так и в актуальной практике. А это содержание есть не что иное, как деятельностно–продуктивное содержание переходного процесса – сути развивающейся практики и соответствующего метода творческого бытия. Именно содержание переходного процесса, процесса перехода деятельности в продукт и выражает динамическую суть развивающейся практики, в том числе и творческой практики каждого конкретного субъекта сферы архитектурного образования, а затем – и реальной архитектурной проектно–строительной практики.

Таким образом, акцентирование внимания в процессе учения на **содержании переходного процесса** как на главном моменте архитектурной творческой практики и является тем главным условием, соблюдение которого позволяет фиксировать **закономерности ко–эволюционирования архитектуры и собственного метода работы**, вплоть до понимания генезиса осваиваемого метода. А понимание генезиса осваиваемого метода и является тем базовым условием и основным критерием эффективного освоения развивающего метода, в результате чего **учащийся способен прогнозировать развитие** и метода архитектурной практики, и метода собственной творческой деятельности, и направленно саморазвиваться.

Конечно для того, чтобы процесс освоения развивающего метода завершился пониманием его генезиса, необходимо соблюдать и другие условия, среди которых – особое требование к построению содержания учебного материала: **осваиваемый метод следует представлять как цепь из последовательно**



отрицающих друг друга деятельностно–продуктивных его состояний (момента возникновения в истории до современного этапа становления). Представленный таким образом вектор становления архитектурного метода и обуславливает возникновение у учащихся **понятия о его генезисе**. Естественно, осуществление самого по себе анализа генезиса метода (который, по сути, не нов, он давно уже вошел в основы генетического метода в науке) не обеспечивает автоматически желаемого результата. В некотором модифицированном виде анализ генезиса метода внедрялся в архитектурную практику еще во ВХУТЕМАСе и БАУХАУЗе. Так, Ладовский Н.А. положил принцип прослеживания на моделях создаваемых архитектурных свойств в основу так называемого «психоаналитического метода». На анализ динамики создаваемых качеств архитектурных объектов ориентировал своими упражнениями и Мохой–Надь Л., требуя от учеников мыслить противоположностями: «негатив–позитив», «тяжесть–легкость», «равновесие–движение» и др. Однако, цель становления архитектурного метода саморазвития посредством таких упражнений не преследовалась, а потому и специфических, необходимых для этого, теоретических средств не предлагалось. А ведь, **вне прослеживания генезиса любого изучаемого или преобразуемого содержания** (или даже и с прослеживанием, но лишь на эмпирическом уровне) **и без специальной организации процесса рефлексирования над содержанием генезиса, и без использования для этого средств теоретического выражения этого содержания в виде теорий или концепций, процесс становления архитектурного метода саморазвития малоэффективен или даже вовсе невозможен.**

Но, чтобы методическая схема самообразования могла быть эффективно реализована, требуется специальная организация учебного процесса и прежде всего как процесса информационно и организационно «открытого» в



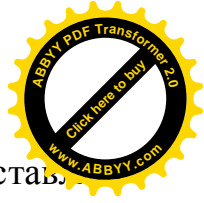
противоположность широко распространенному сегодня в учебной практике «закрытому» учебному процессу.

Закрытый учебный процесс сознательно строится на информационной неполноте учащихся об условиях своей настоящей, а тем более будущей учебной деятельности, в которые учащиеся попадают на том или ином этапе образования. Существует много разных объяснительных версий необходимости закрытого учебного процесса. Наиболее распространены две из них.

Первая версия утверждает, что информация о будущем (или из будущего) учащихся для них преждевременна и потому излишняя, то есть не нужная. Считается, что эта информация для учащихся не нужна еще и потому, что она для учащихся слишком абстрактна и по этой причине будет все равно непонятной. А это значит, что учащиеся этой информацией все равно не смогут воспользоваться. Поэтому, информация такого рода изначально предназначается только для педагогов. А учащиеся должны слепо идти за педагогом.

Другая версия пытается доказать, что учащиеся, поставленные в условия отсутствия необходимой информации, все равно какими-то путями будут доставать эту информацию и, таким образом, будут тренировать находчивость своего ума и тем самым – повышать свой творческий потенциал, а, в конечном счете, и – собственно творческий метод – метод достижения необходимых результатов в реальных условиях – в условиях, когда неполнота информации считается обычным делом, нормой.

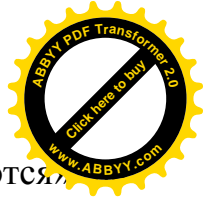
Но, как показывают альтернативные эксперименты, учащиеся далеко не всегда могут самостоятельно найти недостающую информацию. Не случайно, для достижения целей учения в условиях информационного дефицита (как показывает на различных примерах Калошина И.П. [197]), педагог чаще всего прибегает к услугам средневековых «натаскивающих» приемов: к наводящим вопросам, к обобщенным алгоритмам, к инструкциям, к образцам и т.д.



Таким образом, закрытый учебный процесс по существу не предоставляет учащимся почти никаких свобод по перемещению в рамках учебного процесса. Учащиеся могут делать выбор своего профессионального пути в действительности один раз и навсегда – когда поступают в вуз на определенный факультет, кафедру, направление. А это означает, что они в процессе и в результате такой учебной деятельности становятся намного менее активны в творческом смысле, а главное – они формируются не как самоопределяющиеся и саморазвивающиеся творческие личности. То есть, построенный по закрытой схеме учебный процесс не может обеспечить достижение необходимой цели – освоение архитектурного метода в его саморазвивающихся основах.

Открытый учебный процесс. В основе методической схемы самообразования лежит положение о том, что коль учащиеся профессионально не образованы (то есть, они не имеют ни образцов поведения, ни методов их самостоятельного построения), они попадают в многочисленные проблемные ситуации и решать их самостоятельно не могут. Этому – то они и должны как раз учиться.

Поэтому, методическая схема самообразования требует создания таких учебных развивающих условий, при которых становление профессиональных качеств у учащихся – **качеств творческих саморазвивающихся личностей – становится неизбежным.** Эти условия должны вынуждать учащихся действовать только определенным способом: **самостоятельно и развивающе.** Это означает, что учащиеся сами должны **обдумывать каждое действие и отвечать за последствия этих действий.** Вместе с этим, условия самообразования вынуждают учащихся **искать свои индивидуальные средства, выстраивать свои индивидуальные пути** и таким образом ориентируют учащихся на главную цель их учения – на освоение современного творческого метода архитектора – **метода саморазвития.** Вне обеспечения таких развивающих условий, учащиеся сразу же попадают в другие условия – с меньшими требованиями к уровню анализа,



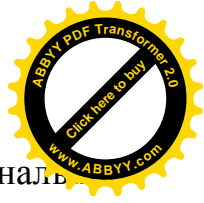
самостоятельности и ответственности, и потому чаще всего «скатываются» на легкие траектории учебной жизни, где можно меньше думать по поводу поиска новых средств, а больше применять уже известные средства деятельности. Но, еще Пойа Д. по этому поводу замечал и предупреждал, что именно в таких случаях «разум ведет себя подобно упрямому мулу, которого мы должны понукать, чтобы заставить служить нам» [403]. Но для того, чтобы такого рода развивающие условия стали действительным фактором в учебном процессе, необходимо, прежде всего, иметь предельно полное информационное обеспечение учебного процесса, которое можно характеризовать как информационные условия открытости учебного процесса или как «открытый учебный процесс».

Для создания информационных условий открытости учебного процесса можно использовать два основных средства:

- 1) «**образцы**» («образцы действий» для достижения определенных учебных результатов или «образцы результатов»);
- 2) или «**информационные ориентиры**» – «**модели–ориентировки**», «модели–ориентиры», то есть модели не действий и их результатов, а лишь путей к ним.

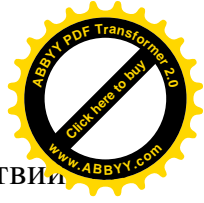
На первый взгляд, это – равнозначные средства. На самом же деле, с методологической точки зрения, это – принципиально противоположные средства. **Образцы** в условиях закрытого учебного процесса ведут к становлению у учащихся **репродуктивного менталитета и метода деятельности по образцам, а информационные ориентиры (модели–ориентировки)** в условиях открытого учебного процесса ведут к становлению **творческого менталитета и метода деятельности вне образцов.**

Образцы – это средства «объектного подхода», то есть буквально – «образцы для подражания»: здания, сооружения, города или их проектные модели. В таком качестве образцы неизменно ведут к «вторичному проектированию», а, в конечном счете – к репродуктивизму: репродуктивному менталитету и



репродуктивному методу. Ведь, когда освоение учащимися профессиональной деятельности осуществляется путем копирования образцов, то такая «образцовая деятельность» затем и закрепляется в их методе как норма. Конечно, контролируя свои действия, выполняемые по наглядным образцам, а это значит – наблюдая и анализируя свою деятельность как бы со стороны, учащиеся, безусловно, быстрее и легче осознают содержание своих действий и потому вырабатывают со временем умение целенаправленно выполнять эти действия уже и без наглядных образцов. Но, при этом у учащихся складываются навыки выполнения или именно этих действий, или других действий, но по их образцам. А этим самым и формируются у учащихся их индивидуальные методы деятельности как репродуктивные, как методы повторной или вторичной деятельности.

Конечно, освоение человеческого опыта по образцам – довольно распространенное явление. Немало исследований проведено по этой проблеме. Так, Гальперин П.Я. показывает, что «...действие по заданному образцу выражает общественную природу человеческого обучения, а контроль за этим действием – характерное общественное отношение к своему действию: как бы со стороны других людей и с помощью ими данного критерия» [105 **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 75]. На ту же роль образцов указывают и Полторацкий А.Ф., Швырев В.С.: «Делая целью своего действия ... копирование ... действия–образца, человек получает возможность осознавать свое действие» [404, с. 85-86]. Важность этого пути нельзя отрицать. Но еще важнее – понимать место этого пути в образовании. А этот путь, **путь обучения по образцам – не есть всеобщее и универсальное образовательное средство.** Он – лишь одно из них, а точнее, это – путь и средства репродуктивного освоения опыта. Такие области в человеческой деятельности всегда были, есть и будут. Но, **для творческого освоения человеческого опыта этот путь с неизменностью должен преодолеваться, так как в своем единственном роде он не только не годится, но и даже вреден.** В творческом образовании эффективны другие средства, в частности – информация

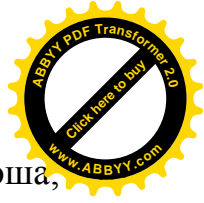


о путях к результатам, а не образцы результатов или образцы действий достижению этих результатов.

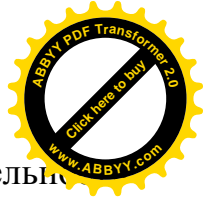
Информационные ориентиры при определенных способах их использования могут вести к творческому методу.

Во-первых, информационные ориентиры, сообщая о путях к результату, **не требуют реального и немедленного материального исполнения** учащимися всех предметных действий по достижению этого результата. И это условие является основополагающим для организации процесса открытого креативного образования.

Ведь именно «материальная предметная деятельность» несравнимо намного эффективнее других средств формирует метод и мировоззрение учащихся. Так, например, еще Маркс отмечал, что «Идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней» [305, т.3, с. 1]. Позже этот тезис советские психологи многократно перепроверили в учебном процессе и подтвердили его. Так, Леонтьев А.Н., раскрывая эту зависимость, указывал, что теоретическая форма человеческой деятельности «является не чем иным, как дериватом деятельности практической» [277, с. 37]. В теории поэтапного формирования умственных действий и понятий Гальперин П.Я. тоже показывает, что всякая новая деятельность может быть освоена учащимися только через предметную материальную деятельность: внутри материальных форм деятельности и складываются у учащихся новые способы их умственной деятельности [105]. То есть, от качества практической деятельности зависит характер формирующейся умственной деятельности. Поэтому, **материальная деятельность по образцу, безусловно, и намного эффективнее других средств будет формировать репродуктивный метод. А материальная деятельность вне образцов или вопреки им будет формировать креативный метод.** Конечно, на практике такая зависимость не столь прямолинейна. Зависимость эта более сложная, она опосредована и многими другими условиями, но суть ее сохраняется



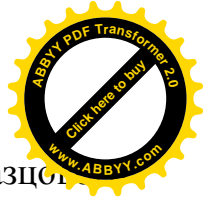
в любом случае. Ведь материальная предметная деятельность тем и хороша, результаты ее не надо заранее представлять в уме, поскольку они легко получаются из материальных предметов. Особенно важно это условие для младших учащихся (по возрасту, по учебным курсам или этапам), у которых механизм пространственного представления еще не развит в необходимой мере. Поэтому, для них предметная деятельность является не только желательной формой учебной деятельности, но и в большинстве случаев единственно возможной на пути к профессиональному методу. Преобразовывая по заданным правилам предметную действительность, учащиеся тем самым преобразовывают свое мышление, формируют его буквально своими руками. Практическая деятельность, таким образом, как бы руками самих учащихся превращается в теоретические свои формы, то есть в профессиональное мышление, ибо предметная практическая деятельность и есть, по сути, внешне выраженный способ мышления: уровень, содержание и форма сознания. Возможно, указанный смысл и имел в виду Декарт Р., составляя «Правила для руководства ума», и внося его даже в название работы: руководить умом означает буквально рукой водить (производить) мысль, управлять становлением мышления с помощью руки. Не случайно в понятийном аппарате психологии имеет место и такое на первый взгляд странное понятие как «ручное мышление» (Скороходова О.И. [452]). Это свойство материальной предметной деятельности особенно эффективно именно на начальных этапах учения, когда учащиеся еще не могут в необходимой мере представлять в пространстве и во времени ни результаты своей деятельности, ни средства их достижения. Именно этим своим свойством **материальная предметная деятельность или опасна, или полезна** (в зависимости от целей учения и характера ее применения), так как любая ее форма (репродуктивная или креативная) тут же производит соответствующий мировоззренческий результат: **она формирует у учащихся или метод и менталитет репродуктивной деятельности, или метод и менталитет креативной деятельности.**



Конечно, в процессе учения не только материальная предметная деятельность формирует мышление, но и обратно: сложившиеся способы умственной деятельности организуют все новые и новые формы материальной предметной деятельности. А материальная предметная деятельность, изменяясь под влиянием различных условий, вновь ведет к изменению форм умственной деятельности, которые в свою очередь обеспечивают выполнение измененных форм материальной предметной деятельности учащихся, и так далее, и так далее. Такова диалектика связи материальных и идеальных компонентов деятельности учащихся, где **примат попеременно принадлежит то ее материальным компонентам, то идеальным**. Поэтому, и **архитектурный метод саморазвития** может возникнуть у учащихся не иначе как **через саморазвитие собственных материальных и идеальных форм деятельности**, мягко, но последовательно направляемое специальной организацией учебного процесса.

Итак, **информационные ориентиры** используются для того, чтобы сознательно увести учащихся от быстрого их включения в материальную предметную деятельность и тем самым предоставить им **возможность** **разностороннего сравнения различных путей к творческому методу и выбора более приемлемого для себя**, или лучше всего – **построение своего индивидуального, личностного пути к архитектурному развивающему методу**.

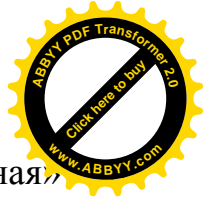
Хотя, и с помощью информационных ориентиров тоже можно информировать учащихся об имеющихся образцах. Но, делать это надо с **обратным знаком**. То есть любые информационные указатели должны изначально ориентировать учащихся на **освоение творческого отношения**, суть которого – в **неповторимости: творчество не терпит повторов**. Поэтому, **информационные ориентиры** должны сразу **предупреждать** учащихся именно о **запрете на повтор**, например, такой установкой как «**Не повтори!**». Конечно, установка «**Не повтори!**» предполагает знакомство учащихся и с образцами, но в первую очередь она ориентирует учащихся на **освоение креативного**



отношения, то есть она ориентирует учащихся на выход за пределы образцов пространства, на **выход за пределы имеющегося опыта, на развитие опыта**. А это принципиально отличается, например, от общего школьного, по сути своей, репродуктивного образования, где главная установка – это установка на образцы как таковые, и где, поэтому уместна главная установка – на повторение («Повтори!», «Повторенье – мать ученья»). Именно поэтому, в школьном образовании и осваиваются только образцы, то есть только опыт, что несовместимо с креативным образованием и даже прямо противоположно ему как развивающему.

Поэтому, в креативном, развивающем, образовании и действуют установки прямо противоположные установкам репродуктивного образования. Так, например, **если учащиеся получают изначальную установку на развитие опыта и только потом выявляют возможные свои индивидуальные пути развития этого опыта**, то такой подход становится во много раз действеннее не только для развития этого опыта, но и для глубокого освоения последнего, по сравнению с установкой типа «сначала изучи все, что было до тебя, а только потом предлагай новое». Проводимые в учебном процессе авторские эксперименты показывают, что **освоить опыт по-настоящему, глубоко, без установки на его развитие вообще невозможно**: в этом случае опыт даже в репродуктивной форме остается по большей части не освоенным. В то время как изначальная установка на развитие опыта вводит учащихся в ситуацию необходимости глубокого освоения этого опыта, в том числе и понимания, что **без глубокого освоения опыта, развить его невозможно**.

То есть, информационные ориентиры преследуют важнейшую для осваивающих метод саморазвития цель – **освоение креативного отношения**. А процесс освоения креативного отношения предполагает **любую деятельность, отличающуюся от «репродуктивной»**. А таких «нерепродуктивных» видов



деятельности может быть три: «модификационная», «вариативная» и «прогностическая».

«**Модификационная деятельность**» – это деятельность, которая лишь количественно отличается от образцовой (например, вычерчивание круга большего или меньшего радиуса, вырезание из бумаги прямоугольника более вытянутого или менее и т.д.). При последовательном инициировании креативного развивающего отношения, такая деятельность может и должна переходить или в «вариантную» или в «прогностическую» деятельность.

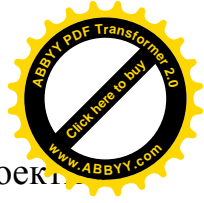
«**Вариантная деятельность**» – это деятельность, которая уже качественно отличается от образцовой, но находится с ней в одной исторической или типологической пространственной плоскости (например, создание различных геометрических фигур – круга, квадрата, треугольника, ромба и т.д.).

«**Прогностическая деятельность**» – это деятельность, которая отличается от образцовой своим новым социально–историческим форматом (например, в геометрическом формате это может быть создание не только плоских фигур, но и объемных тел, и геометрической среды из плоских фигур или объемных тел).

Конечно, из этих трех видов профессиональной деятельности **прогностическая деятельность** является высшей формой творческой деятельности. Ее освоение можно рассматривать **высшим критерием профессионализма архитектора, действующего развивающе.**

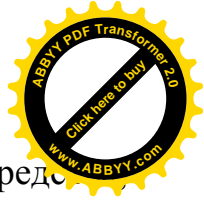
Кроме информационных ориентиров открытость учебного процесса и его **развивающий эффект** обеспечивает и непосредственно сама учебная деятельность учащихся, и прежде всего моделирование, особенно его некоторые формы. Так, например, эмпирическое моделирование обеспечивает становление у учащихся чаще всего черт структурно–функционального метода, а **концептуальное моделирование** – основ развивающего метода.

Эмпирическое моделирование или проектное объектное моделирование в виде графического или макетного проектирования (эскизного, технического, рабочего)



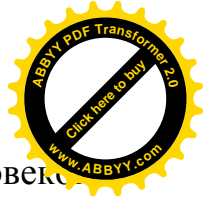
безусловно, весьма эффективное средство в деле создания каких-либо проектов и решений. Однако, для учебных целей становления развивающего метода оно далеко не столь эффективно, и прежде всего оно не эффективно для целей рефлексирования над собственной деятельностью. А без рефлексирования профессиональная деятельность не осваивается в теоретических ее основах, а метод не осваивается как развивающий.

Концептуальное моделирование, в частности социопрограммное развивающее моделирование, требует от учащегося действовать одновременно **на двух различных, но взаимодополняющих друг друга уровнях – на теоретическом (концептуальном) и на практическом (социальном, проектно–строительном)**. Поэтому социопрограммное развивающее моделирование следует рассматривать уникальным учебным средством, позволяющим развивать учащихся и как творческих личностей, владеющих развивающим методом (методом саморазвития), и как активных членов общества с гражданским самосознанием, и в первую очередь с гражданской ответственностью за принимаемые решения, что особенно важно сегодня в свете все более актуализирующихся проблем ответственности, гражданственности, нравственности, профессиональной этики специалистов. Для решения последних, например, президент американского общества гражданских инженеров В.Бесси [597] еще в 1970–х годах призывал ввести некую новую специальную дисциплину, в рамках которой можно было бы специально обучать специалистов гражданской ответственности и профессиональной этике. Важно, что социопрограммное развивающее моделирование предоставляет для этого сугубо архитектурные средства, то есть пространственно выраженные модели, концепции, теории развития социопрограммного содержания ситуаций. Эти возможности концептуального социопрограммного развивающего моделирования позволяют вывести архитектурную исследовательскую деятельность на теоретико–методологический уровень ее осуществления, где в роли ведущих



средств могут использоваться собственные архитектурные средства пространственно выраженные модели. И эти возможности социопространственного развивающего моделирования позволяют его рассматривать главным содержанием и главным средством архитектурной деятельности на теоретико–методологическом ее уровне. Соответственно, и главным результатом этой деятельности **предстают социопространственные концепции и теории развития преобразуемых ситуаций**. Основная ценность таких социопространственных концепций и теорий в том, что именно они несут основную качественную информацию о путях развития преобразуемых ситуаций. Причем, выражают они направленность развития преобразуемых ситуаций сугубо профессиональными пространственными средствами, без привлечения известных не архитектурных средств (экономических или математических расчетов, статистических выкладок и др.). По этой причине, концептуальное представление информации о социопространственном содержании преобразуемых ситуаций и о направлениях его развития в гносеологическом смысле обладает и **большим прогностическим потенциалом**, а самое главное является **эффективным средством, формирующим у учащихся развивающее отношение**.

Концептуальное моделирование в силу своих пограничных возможностей (и как практического, и как теоретического средства) дает возможность учащимся попеременно менять познавательный уровень, и в то же время не позволяет им увлечься средствами ни одного из этих уровней, в том числе и увлечься самой по себе теорией. Ведь, теоретическое выражение познаваемого развивающегося социопространственного содержания является существенным условием его освоения, но – не самоцелью. Теоретическое выражение развивающегося социопространственного содержания представляет лишь одно из средств на пути к его пониманию и к развивающему преобразованию, и не более. По выражению Ильенкова Э.В. «Теория в целом есть тоже лишь «исчезающий момент» в



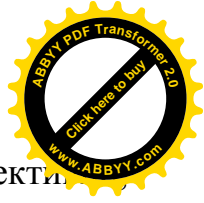
процессе реального практически–предметного обмена веществ между человеком и природой» [187,с. 117].

Таким образом, **развивающееся социопропространственное концептуальное моделирование** можно рассматривать и **учебной формой современной профессиональной исследовательско–проектной деятельности архитектора.**

Ценность развивающегося социопропространственного концептуального моделирования как учебного средства проявляется еще и в том, что оно требует развернутости моделируемого содержания. И это требование совпадает с общедидактическим требованием, предъявляемым к любому учебному материалу, с требованием его предварительного развертывания.

Ведь, архитектор–профессионал может одновременно решать целый ряд разных по содержанию и по форме проектных задач. И это нормально. Кроме того, в этой способности проявляется проектный профессионализм архитектора. И тем он выше, чем деятельность архитектора более многоаспектна и более свернута. Но при проведении исследований деятельность архитектора может осуществляться только как аспектная деятельность, то есть как развернутая до составляющих ее операций. **Познавательная (исследовательская) деятельность – всегда аспектна.** На это указывает и одно из основных требований теории моделирования: для одного параметра проще поставить условия соответствия объекта и модели, чем для двух, а тем более для пяти, десяти и большего количества параметров, из–за нередко самоисключающего их влияния друг на друга.

Поэтому в процессе освоения исследовательско–проектной деятельности архитектора (а развивающееся социопропространственное концептуальное моделирование является разновидностью познавательной деятельности), **деятельность учащихся** тем более может быть **только развернутой** и осуществляться **только последовательно.** Декарт, исследуя зависимость ума от характера осуществляемой деятельности, заметил, что выполнение человеком

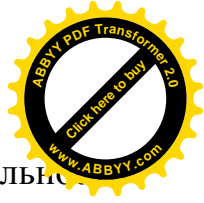


деятельности последовательно для становления его мышления более эффективным. То есть любая деятельность, развернутая в последовательную цепь, формирует у человека, выполняющего ее, более строгое мышление: «Кто обращается одним актом мысли одновременно ко многим объектам, имеет смутный ум» [145, с. 112].

А архитектурная деятельность – одна из сложнейших. Поэтому чтобы понять ее, необходимо ее осваивать только в развернутом виде и последовательно. Соответственно, и профессиональный архитектурный материал, подлежащий освоению, должен быть тоже предварительно **развернут** и представлен «в виде ясных для учащихся компонентов целого» (Степанов А.В., Малахов С.А., Нечаев Н.Н. [463]).

Но, развертывание учебного материала должно быть не самоцелью, а лишь одним из организующих факторов, и, в конечном счете, исчезающим моментом учебного освоения. А это означает, что развернутое по параметрам познаваемое содержание должно учащимися включаться в свою учебную познавательную деятельность последовательно (параметр за параметром), и с такой закономерностью, чтобы учащиеся могли бы самостоятельно выявлять взаимосвязи одних параметров с другими и с целым содержанием, и таким образом могли бы познавать целое целостно. «Выработка каждого сложного действия с необходимостью должна идти последовательными этапами, когда формирование одной структуры предшествует формированию другой, ее включающей. ...Если по каким-либо обстоятельствам такое включение не происходит, новое действие рассматривается как непонятое и лишенное содержания» (Логвинов И.И. [283, с. 13]).

Вне развертывания осваиваемой архитектурной деятельности на составляющие ее компоненты и вне последовательного освоения их учебная деятельность учащихся может приводить лишь к копированию внешних свойств осваиваемой деятельности, без проникновения в ее суть, что, конечно же, не будет



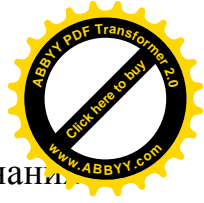
способствовать формированию у учащихся основ о развивающейся деятельности и метода саморазвития.

Однако для того, чтобы представленная методическая схема была в учебном процессе эффективным средством, необходима и соответствующая форма реализации предлагаемой методической схемы архитектурного образования как самообразования.

Форма реализации методической схемы самообразования в архитектуре.

При практическом освоении содержания архитектурной деятельности (или в рамках концепции производственного обучения, или в рамках концепции академического образования) учебный процесс, как показывает практика, в принципе может осуществляться в различной последовательности: от деталей к целому объекту, или от целого объекта к его деталям. Это положение подтверждают многочисленные факты из практики различных форм обучения: заочного, вечернего, дневного, особенно в рамках, так называемых свободных учебных графиков и экстернатных форм образования. Здесь основным обучающим фактором выступает сам факт включенности учащихся в реальный производственный процесс, процесс производства проектной архитектурной продукции или реальной архитектуры.

Но, методология самообразования требует более строгого учета социопсихологических закономерностей саморазвития личности, и, следовательно, требует специальной последовательности в организации учебной деятельности. В соответствии с методической схемой самообразования, **каждая вновь осваиваемая деятельностно–продуктивная единица профессионального метода с необходимостью должна выступать сначала со стороны своих деятельностных свойств как средство творчества, а затем – со стороны своих продуктивных свойств как цель освоения.** В практической своей работе человек также сначала всегда использует то или иное свойство (продукты какой–то деятельности) как средство получения новых продуктивных



свойств, а затем делает это средство предметом специального познания, планомерного воспроизводства – целью. А последняя, в свою очередь, требует выработки своих средств и так далее. Такова диалектика познавательной деятельности. Тихомиров О.К. указывает на этот процесс как на один из базовых: «Один из путей формирования целей состоит в преобразовании средств в цели». Но для этого, учебный процесс должен строиться по пропедевтической схеме «**снежного кома**», в соответствии с которой необходимое для профессиональной деятельности средство сначала должно предстать перед учащимися в виде **информационных ориентиров** о нем, а затем – в виде средства материальной учебной деятельности и затем уже – в виде цели специального учебного освоения. Только таким путем освоенное профессиональное средство становится не только эффективным средством творчества, но и основой для освоения других более сложных профессиональных средств.

Если учебную деятельность учащихся организовать в соответствии со схемой «**снежного кома**», то она будет иметь **форму преемственной, развивающейся, деятельности, развертывающейся по степени фундаментальности «от абстрактного к конкретному»**. На такой именно порядок организации познавательной деятельности указывают многие исследователи, так например, Гегель показывал, что в познании «абстрактное должно составлять начало и ту стихию, в которой и из которой развертываются особенности и богатые образы конкретного» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, т.3, с. 307-308].

Исходя из этого требования, не только процесс освоения какого-либо отдельно взятого профессионального средства, но и весь **учебный процесс** освоения архитектурного метода саморазвития можно представить как **ступенчатый процесс, где последовательно от уровня к уровню, а именно от уровня абстрактных средств к уровню конкретных средств организовывается учебная деятельность в своем развитии**. Сначала с помощью средств обыденного познания осваиваются средства первого уровня



профессионализма (как первая цель освоения), затем, с помощью средств первого уровня осваиваются средства второго уровня профессионализма (как вторая цель освоения) и т.д.

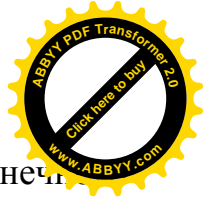
Но для реализации методической схемы процесса самообразования, процесса постоянно изменяющегося, необходимы и постоянные величины, которые бы удерживали этот процесс в нужном направлении. На роль одной из таких ведущих дидактических констант предлагается **форма организации учебного материала**, которая предстает одновременно и **формой реализации самой методической схемы – «учебная ситуация»**.

Учебная ситуация рассматривается не столько эквивалентом реальной архитектурной ситуации, хотя частично и это имеет место, сколько эквивалентом «порции» метода развивающейся профессиональной деятельности. Поэтому, через специально построенную систему учебных ситуаций, репрезентирующую основные узловые моменты содержания метода (в виде преемственно связанных его отдельных «порций»), можно развернуть содержание архитектурного метода и представить его как подлежащий освоению учебный материал. В связи с этим, построение такой системы учебных ситуаций является важным методологическим и теоретико–методическим анализом, от правильности выполнения которого будет зависеть во многом практический успех вхождения учащихся в методологию архитектурной развивающейся деятельности.

Структура учебной ситуации, выражая содержание методической схемы, представляется в виде двухчастного образования:

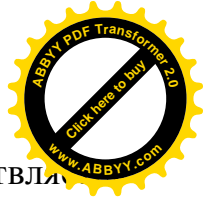
- 1) «ситуация самоопределения»;
- 2) «ситуация саморазвития».

Ситуация самоопределения – первая часть учебной ситуации. Здесь формулируется «творческая задача» и осуществляется «ориентировка» на ее выполнение.



Творческая задача формулируется чаще всего путем описания конечного результата учения или указания на него – какого–либо элемента архитектурного метода, например, «метод пропорционирования».

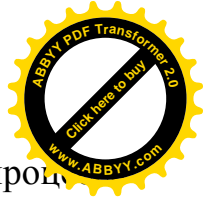
Ориентировка на выполнение творческой задачи включает раскрытие **типологии известных средств** для решения этой задачи и построение предварительной обобщенной **модели направления своей предстоящей ближайшей по времени деятельности**, в частности – модификационного, вариантного или прогностического развития типологии известных средств. Результатом процесса ориентировки является **понимание** сложившейся типологии средств решения творческой задачи, включая и понимание направления своей предстоящей развивающейся деятельности в соответствии с предварительно построенной моделью. Важно, что эта модель здесь создается специально, а не получается случайно, по ходу какого–то иного практического дела. Конечно, в дальнейшем, в процессе реальной учебной деятельности, эта предварительно построенная модель развивающейся деятельности может переосмысливаться и уточняться. Но, на этом этапе роль модели развивающейся деятельности трудно переоценить. Ведь сложные действия и явления понять проще через предварительно построенные пусть даже и упрощенные их модели. А главное, над этим модельным результатом, который представляет в значительной степени собственный опыт, уже можно рефлексировать. А это необходимо для целостного видения своего опыта и обнаружения в нем мест возможного прорыва к новому его качеству. Об этом писал и Р.Декарт: «После того как мы усвоим несколько простых положений... полезно... обдумать их взаимоотношения и отчетливо представить одновременно... благодаря этому наше знание делается более достоверным...» [145, с. 117]. Таким образом, сформулированная творческая задача и созданная ориентировка для ее выполнения позволяют перейти ко второй части учебной ситуации – ситуации саморазвития.



Ситуация саморазвития – это пространство, где во-первых, осуществляется **модификационно–вариантно–прогностическое** освоение учебного материала в соответствии с моделью деятельности, а во-вторых, этот освоенный учебный материал затем **рефлексируется**, особенно его социальные смыслы («зачем» осуществлялась эта деятельность в учебном процессе? «зачем» осуществляется такого рода деятельность в профессии: с какой социальной целью, что совершенствует она в социальном плане?). Здесь вновь переосмысливается актуальная типология средств для решения творческой задачи и авторский вклад в ее развитие, а так же – результаты применения освоенных средств для развивающего преобразования и конкретной ситуации, в том числе и для развития собственного метода, особенно его средств «вариантного» и «прогностического» моделирования.

Вариантное моделирование является одним из центральных звеньев метода саморазвития. Поэтому, освоение этого средства – важнейшая задача процесса самообразования: то, что ни с чем не сравнивается, остается непознанным, неосвоенным. И соответственно, чем больше разнообразных вариантов преобразуемой ситуации или вариантов собственного метода работы создает учащийся, тем он профессионально мудрее: гибче, тоньше и разнообразнее в своих мыслях и чувствах. Ведь каждый вариант – это результат адресации модели ситуации или модели метода какому–то конкретному, а значит и неповторимому, адресату (человеку, коллективу, географическому месту, событию, историческому периоду, настроению и т.д.).

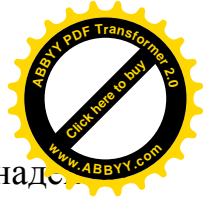
Однако, учебная деятельность, если ее специально не организовывать, не порождает обязательно вариантной деятельности. Поэтому, в учебном процессе следует создавать такие материальные условия, которые бы вынуждали учащихся действовать только **вариантно** и более того побуждали бы их создавать не какие–либо варианты, а их исчерпывающую типологию, как бы замыкать «**вариантный круг**» (круг поисков вариантов). Только по исчерпанию возможностей какого–



либо одного средства творчества открывается перед автором этого процесса «горизонты» вовлечения в творческий процесс новых средств. По этой причине, множество учебных вариантов, особенно созданных по принципу «вариантного круга», следует рассматривать не как увеличение трудоемкости учебного процесса, а как важнейшее дидактическое условие эффективного освоения творческой архитектурной деятельности, и в частности – метода саморазвития.

Следует учитывать и определенную специфику вариантного моделирования, связанную с использованием **разнохарактерных** моделей, что особенно важно для ранних этапов образовательного процесса. Учащийся на первых этапах учения еще не может легко переводить одну форму модели в другую, например, макетную в мысленную, графическую, вербальную и т.д., поскольку его мыслительные профессиональные способности еще не достаточно развиты. Поэтому, именно на первых этапах учения вариантное моделирование целесообразнее осуществлять на однотипных моделях и в первую очередь на пространственных моделях как наиболее социопространственно определенным и потому более близко подводящих учащихся к реальной материальной форме созидательной деятельности. И только потом целесообразно переводить пространственные модели в более абстрактные модели (графические, вербальные, математические и др.). А затем уже на последующих этапах учения можно начинать совмещать различные виды моделей в одном процессе моделирования.

Прогностическое моделирование является сущностной основой метода саморазвития. Посредством прогностического моделирования выявляется, прежде всего, историческая логика и моделируемых ситуаций (в том числе и собственного отношения), и средств моделирования. А именно теоретические структуры истории (генезис моделируемого содержания) позволяют активно использовать в историческом познании такие весьма эффективные методы как «генетический» и «дедуктивно–аксиоматический». А, по мнению Декарта Р., именно эти методы являются единственными методами научного познания: «В предметах нашего

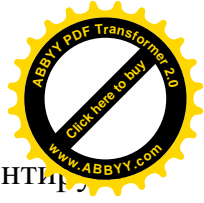


исследования надлежит отыскивать... то, что мы... можем... наде
дедуцировать, ибо знание не может быть достигнуто иначе» [145, с. 84]. В
процессе прогностического моделирования учащиеся могут формулировать
понятия и формировать устойчивые навыки отношения к любой ситуации как к
развивающейся неповторимой индивидуальности. Ведь, прогнозируя развитие
ситуаций, учащиеся вынуждены, в первую очередь, прогнозировать и свое
развитие, строя для этого соответствующие модели. А построив модели своего
будущего, учащиеся в той или иной мере стремятся к их достижению, и таким
путем развиваются.

Таким образом, структура учебной ситуации, включающая и средства
моделирования, ориентирована на освоение сути развивающейся деятельности
архитектора и метода саморазвития. С организационной точки зрения, это
означает, что и **учебный процесс** в целом (то есть учебный процесс на любом его
уровне – бакалавриат, магистратура, аспирантура) **должен выстраиваться
двухэтапно: 1) «этап самоопределения» и 2) «этап саморазвития».**

Этап самоопределения – это деятельность учащихся по выбору направления
своей профессиональной деятельности, деятельности с определенными
социальными, предметными и смыслообразующими параметрами, задающими
затем учащимся на этапе саморазвития не только характер и способ их
деятельности, но и в целом – тип творческой деятельности и характер ощущения
себя социально значимыми творческими личностями.

Характер и содержание взаимосвязи деятельности учащихся с продуктом
этой деятельности на этапе самоопределения и на этапе саморазвития составляют
принципиальную схему педагогического процесса саморазвития: творческий
процесс саморазвития как предмет и содержание деятельности учащихся
становится результатом самостоятельной целенаправленной и ответственной
реализации установок, изначально сделанных ими на этапе самоопределения.



Процесс учебной деятельности на этапе самоопределения ориентирует учащихся на **знакомство с областью профессионального творчества и на выбор в ней для себя какого-либо имеющегося направления** или на создание совсем нового направления. В связи с этим, педагогам, организующим учебный процесс на этапе самоопределения, необходимо развешивать содержание области профессионального творчества в его историческом становлении как развивающегося, в частности со стороны его деятельностно-продуктивных характеристик, существенных особенностей (как типических, так и специфических).

Этап саморазвития – это деятельность учащихся по **освоению и развитию избранного направления** своей профессиональной деятельности. Процесс учебной деятельности на этапе саморазвития ориентирует учащихся на **создание своих индивидуальных, личностных, и одновременно социально значимых творческих методов (подходов) в избранных направлениях как особых феноменов культуры, развивающих сложившийся опыт.**

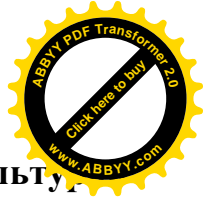
Профессиональный материал здесь подготавливается учащимися совместно с педагогами, главным образом, через призму типических и специфических образцов, совокупность которых и составляет **«генетическую линию»** становления того или иного профессионального направления. Учащимся в этой ситуации следует стремиться, во-первых, **не повторить** уже известные в социальной или профессиональной культуре шаги («типические» и «специфические» образцы), во-вторых, от них – **отойти**, и в-третьих, их – **развить**. То есть изначально все сложившиеся в социальной и профессиональной культуре направления, подходы, средства и достигаемые в них и ими определенные результаты учащимися должны рассматриваться как «образцы», которые надо не повторять, а **развивать в актуальных социально значимых горизонтах. Репродуктивный подход здесь не допускается.**



Этим **развивающим подходом** креативное самообразование принципиально отличается от репродуктивного подхода, суть которого как раз и состоит в том, чтобы выделять социокультурные образцы и осваивать их путем репродуктивного исполнения. А уже потом, якобы в зависимости в основном от определенных природных задатков, учащиеся или даже выпускники вуза могут пытаться в той или иной мере отходить от этих образцов.

Однако методологический парадокс именно в том и состоит. Если изначально социокультурные или профессиональные образцы осваивать как таковые (как высшие достижения человечества), то затем от человека требуется в психологическом плане несравнимо больше усилий, нередко героических, на преодоление этих образцов, чем на их освоение. Обычно этот «подвиг» оказывается, по силам далеко немногим. Ведь при таком подходе, когда сложившаяся культура становится для человека главным предметом освоения, у него складывается видение этих осваиваемых социокультурных или профессиональных достижений как неких гениальных прозрений и открытий выдающихся пророков человечества и, таким образом, как недостижимых обычными людьми вершин научной и творческой мысли человечества. И именно такое по сути своей **стагнирующее мировоззрение** становится главным (а часто и вовсе непреодолимым) препятствием в дальнейшем на пути творческого саморазвития учащихся.

В то же время исторический опыт креативного образования демонстрирует и качественно иной путь освоения человеческого опыта, и важнейшее современное методическое средство развивающегося подхода. Если **социокультурные или профессиональные образцы изначально рассматривать с развивающей установкой** (с установкой на развитие), то есть рассматривать их с **критической точки зрения, как некие временные результаты на бесконечно–большом пути развивающейся человеческой практики**, то вследствие такой установки и активизируется процесс становления творческого мировоззрения и развивающе–

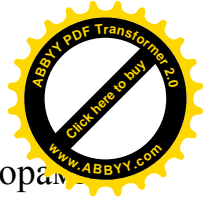


преобразовательного отношения к культуре и к себе. По сути, с культурой творчески взаимоотношаться можно только одним способом – развивающим, то есть **развивать ее**. **Не бороться с культурой**, не выстраивать альтернативы ей, поскольку тогда можно остаться вне культуры. Но, и **не боготворить культуру**, так как на этом пути можно, в конце концов, оказаться в глубоком арьергарде культуры, а, в конечном счете, так же – вне культуры. Нужно именно развивать культуру, а тем самым развивать и себя, в том числе и как носителя этой культуры, и как потребителя ее. Истинный творец находится всегда только на этом пути – **на пути саморазвития** и тем самым – развития культуры.

Другим важным современным методическим средством воспитания в себе саморазвивающегося отношения является **рефлексия над собственным опытом**. Вследствие активного применения рефлексии, собственный опыт саморазвития предстает эффективной формой самообразования на основе сравнения постоянного взаимодействия двух составляющих опыта: «предметно–практической деятельности» и «отражательно–рефлексивной деятельности».

Предметно–практическая деятельность представляет собой модификацию какого–либо деятельностно–продуктивного содержания культуры или профессии, развертывающегося в чувственно–предметной материальной или материализованной, форме, чаще всего в формате «**моделирования**».

Отражательно–рефлексивная деятельность – это процесс адекватного отражения целостно и динамически развернутой системы связей и отношений процесса перехода деятельности в свой результат в рамках предметно–практической деятельности и соответствующего рефлексирования этого содержания, то есть рефлексирования как целостного и динамически развертывающегося. Главной целью этой деятельности является построение идеальной модели переходного процесса, которую можно исследовать и совершенствовать, то есть создавать на ее основе новые модельные модификации или варианты переходного процесса. А появление таких инвариантных или

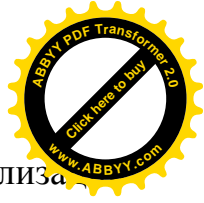


вариантных моделей переходного процесса можно рассматривать индикаторами критериями креативного развивающего освоения культурных достижений учащимися и процесса саморазвития самих учащихся. Таким образом, **рефлексия** предстает важнейшим средством самостоятельной организации собственной развивающейся деятельности учащихся.

Однако максимальным развивающим эффектом обладает процесс поиска исторической новизны в профессиональной сфере, поиск путей развития этой сферы. Здесь важнейшим средством выявления закономерностей развития профессиональной сферы является «концептуализация».

Концептуализация представляет форму отражательно–рефлексивной деятельности в виде ряда взаимосвязанных теоретических процедур целостного воспроизведения исторического архитектурного содержания в знании: или метода в целом, или его частей, элементов, или всей профессиональной сферы, или вообще культуры. Главная ценность концептуализации заключается в том, что ее результаты, например, в виде концептуального представления ко–эволюции профессиональной сферы, могут использоваться одновременно и в роли средства поиска нового исторического содержания, развивающего сложившееся.

Таким образом, требования к организации деятельности учащихся ориентированы на то, чтобы осваиваемое учащимися содержание переходного процесса становилось не только и не столько прикладным средством объектного проектирования, сколько, прежде всего средством саморазвития и ситуаций (вплоть до уровня исторической новизны), и себя как субъектов истории. При этом, **рефлексию и концептуальное представление ситуаций**, профессиональной деятельности и всей культуры как развивающихся в истории явлений в этом процессе следует рассматривать **базовыми** и эффективными средствами.



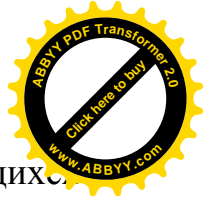
Методические приемы, используемые педагогами в плане реализации требований методической схемы, сводятся к организации самостоятельной деятельности учащихся, отвечающей признакам исторической новизны.

Методические приемы организации деятельности учащихся по развитию рефлексивного мышления сводятся к правилам и требованиям **самоанализа** и оценке содержания и результатов своей деятельности, включая и продукты интеллектуальной, идеально–преобразующей, развивающей деятельности.

Деятельность учащихся, организуемая на основе методической схемы самообразования, есть деятельность, направляемая лишь общими **установками на саморазвитие и обобщенным алгоритмом принципиальной последовательности двух основных этапов восхождения творческой личности на пути ее самообразования: «этапа самоопределения» и «этапа саморазвития».**

Деятельность педагога, организуемая в соответствии с методической схемой самообразования, представляет главным образом разновидность **дидактико–исследовательской деятельности**, постоянно выявляющей новые и более совершенные условия, необходимые для саморазвития учащихся и для организации учебного процесса как процесса самоопределения и самообразования.

Вследствие этого, деятельность учащихся предстает самостоятельной теоретико–практической деятельностью в виде модификационно–вариантно–прогностической деятельности. Особая роль в методической схеме самообразования отводится теоретико–методологическим средствам рефлексии, позволяющим осознавать содержание и смысл архитектурной развивающейся деятельности и среды, а, в конечном счете, и развивающего отношения к действительности, и сути метода саморазвития. Ведь методическая схема самообразования именно своей алгоритмической формой ориентирует на освоение архитектурного содержания до уровня теоретического его владения. А



показателем последнего является прогностическая деятельность учащихся, рефлексия над содержанием этой деятельности. То есть, методическая схема самообразования как дидактический алгоритм, за счет деятельностно–продуктивного материально–рефлексивного способа его освоения, позволяет учащимся относиться к нему как к одному из вариантов, который возможно трансформировать как по частностям, так и в целом, развивая тем самым не только собственные методы деятельности, но и педагогические методы в сфере архитектурного образования. Этим результатом и реализуется цель самообразования в архитектуре – освоение метода развивающейся архитектурной деятельности, метода саморазвития в архитектуре.

Представленная методическая схема самообразования – схема освоения учащимися метода саморазвития, базирующаяся на представлении о переходном процессе как о главном звене этого механизма, выступает одним из основных условий и средств деятельностно–продуктивного развивающегося освоения содержания архитектурного творчества на каждом из учебных этапов. Но, для эффективного внедрения этой методической схемы в учебный процесс требуется и соответствующее развернутое представление предметной специфики архитектурной профессиональной деятельности.



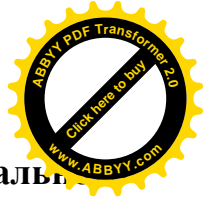
ГЛАВА 6. ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ МЕТОДА САМОРАЗВИТИЯ

В качестве одного из центральных звеньев предметного содержания профессиональной развивающейся архитектурной деятельности здесь рассматривается содержание вновь предлагаемой одной из ведущих учебных дисциплин – «Методология проектирования», которая будет организовываться параллельно и во взаимосвязи с другими ведущими учебными дисциплинами («Архитектурные исследования», «Архитектурный менеджмент», «Архитектурная педагогика» и др.), но в первую очередь, с дисциплиной «Архитектурное проектирование», вследствие чего эту дисциплину можно понимать как «Проектную методологию» или «Методологию проектирования».

6.1. Структура дисциплины «Методология проектирования».

Структура учебной дисциплины «Методология проектирования» стала результатом выявления осваиваемого в вузе содержания архитектурного метода и структурирования его, главным образом, путем иерархизации по критерию «абстрактности–конкретности». В соответствии с этим критерием, весь процесс освоения содержания архитектурного метода, представленного архитектурной методологией, разделяется на два основных этапа.

Первый этап – это этап «абстрактности» или этап **«концептуальных моделей»**, где происходит знакомство в основном с архитектурными концептуальными моделями.



Второй этап – это этап «конкретности» или этап «**концептуальное моделирование**», где происходит освоение непосредственно технологий архитектурной концептуальной деятельности, и в частности центрального звена ее – процесса концептуального развивающего социопространственного моделирования.

Архитектурные концептуальные модели, осваиваемые на этапе «Концептуальные модели», как цель первого уровня профессионализма, затем на этапе «Концептуальное моделирование» становятся целями второго уровня профессионализма, и в частности – специальными средствами освоения закономерностей развивающейся деятельности архитектора и в частности – содержания концептуального развивающего социопространственного моделирования.

Необходимость поэтапного построения и освоения содержания архитектурного метода от абстрактных его понятий ко все более конкретным отмечался рядом исследователей даже и при организации учебного процесса в соответствии с концепцией «Производственное обучение» или концепцией «Академическое образование». «Процесс обучения мастерству, на мой взгляд, делится на два основных этапа. Первый – подготовительный, ученический, и второй этап, когда приобретается углубленное понимание сущности и законов архитектуры, на котором вырабатывается творческий метод» (Жолтовский И.В.) [168, с. 31]. Степанов А.В. выделяет этап освоения «объемно–пространственной композиции» и этап освоения «методики архитектурного проектирования». Бархин Б.Г. [30] выделяет тоже два этапа: этап «обучения композиции» и этап «обучения профессии архитектора».

Каждый из двух предлагаемых этапов – этап «Концептуальные модели» и этап «Концептуальное моделирование» – можно разделить еще на три подэтапа: средства тектонического метода, средства функционального метода и средства развивающего метода.

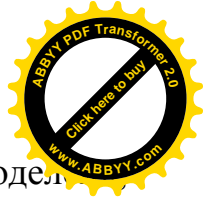


Первый этап. - Этап концептуальных моделей – это учебное пространство, где осваиваются «продуктные» структуры архитектурного метода (главным образом – это концептуальные модели архитектурных решений), можно определить как этап **«концептологии»** – этап освоения учения об архитектурных концепциях объектного вида. Здесь осваиваются архитектурные концептуальные модели в соответствии с исторической логикой становления архитектурного метода, выраженной тремя парадигмами: «структуры», «функции», «саморазвития». В соответствии с этой логикой и процесс освоения архитектурных концептуальных моделей можно представить как состоящий из следующих трех последовательных шагов:

- 1) освоение концептуальных моделей тектонического метода, в частности пропорционально–конструктивных моделей;
- 2) освоение концептуальных моделей функционального метода, формально–функциональных моделей;
- 3) освоение концептуальных моделей метода саморазвития, социопространственных моделей.

Второй этап. – Этап концептуального моделирования – это учебное пространство, где осваиваются «деятельностные» структуры архитектурного метода, главным образом, – технологии концептуального моделирования, технологии порождения концептуальных моделей. Его можно тоже представить в виде трех последовательных шагов:

- 1) освоение концептуального «пропорционально–конструктивного» моделирования;
- 2) освоение концептуального «формально–функционального» моделирования;
- 3) освоение концептуального «социопространственного развивающего» моделирования.



Таким образом, первый этап – этап «концептуальных моделей» представляет, по сути, базу второго этапа – этапа «концептуального моделирования», которые взаимосвязываются и развертываются по принципу «снежного кома». Второй этап, этап «концептуального моделирования», представляет процесс освоения непосредственно содержания «концептуального моделирования». А оба этапа целенаправленно ведут к освоению содержания архитектурного метода, и в частности, на высшем его уровне – на уровне метода саморазвития.

Выявленные этапы освоения концептуального моделирования не укладываются в сложившуюся форму учебного процесса. Они требуют ее изменения. Вследствие этого, структуру учебного процесса первого уровня вузовского образования («Бакалавриат») в рамках каждой из двух дисциплин «Методология проектирования» и «Архитектурное проектирование» можно представить двухэтапной с двумя учебными курсами в каждом этапе:

1) начальный этап, этап «концептуальных моделей», включает курсы: «Концептология структурного метода» и «Концептология функционального метода»;

2) основной этап, этап «концептуального моделирования», включает курсы: «Пропорционально–конструктивное моделирование» и «Формально–функциональное моделирование».

Структуру учебного процесса второго уровня вузовского образования («Магистратура») можно представить двухэтапной с одним учебным курсом в каждом этапе:

1) начальный этап, этап «концептуальных моделей» включает курс «Концептология метода саморазвития»;

2) основной этап, этап «концептуального моделирования», включает курс «Развивающее социопространственное моделирование».



6.2. Содержание дисциплины «Методология проектирования».

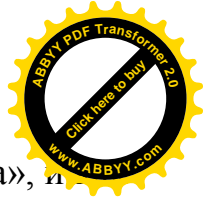
Предметная специфика учебного становления метода саморазвития конкретизирует дидактическую концепцию «саморазвития» и раскрывается в дисциплине «Методология проектирования» и в частности в двух ее разделах – «Архитектурная концептология» и «Концептуальное моделирование».

6.2.1. Архитектурная концептология.

Основным источником информации для построения содержания «Архитектурной концептологии» стал исторический опыт концептуального отношения в архитектурном творчестве. Содержание курса «Архитектурная концептология» представлено тремя подкурсами: «концептология тектонического (структурного) метода», «концептология функционального метода», «концептология развивающего метода».

Концептология тектонического метода вводит учащихся в предмет и средства первого парадигмального профессионального архитектурного метода – «тектонического» («структурного»), и в содержание одной из стадий современного проектного производства – стадии «Техно–рабочее проектирование», которой и соответствует наиболее близко содержание тектонического метода. Введение осуществляется путем практического освоения (путем выполнения ряда специальных практических упражнений) содержания следующих понятий: «социопространственная концепция», «концептуальный метод», «концептуализируемое содержание», «типология социопространственных концепций», «содержание тектонического метода».

Социопространственная концепция – понятие, отражающее социально значимый пространственный порядок ситуации в какой-либо исторический период и прежде всего «принцип связи» компонентного состава ситуации в пространственную целостность, что на эмпирическом уровне в разное время



определялось по разному: и как «эвритмия» (гармония), и как «компоновка», и «композиция», и как «структура», и как «образ», и как «стиль», и как «понятие» и др.

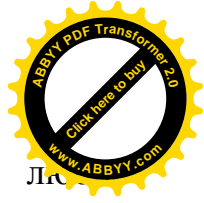
Концептуальный метод – это метод мышления концепциями: метод видения концепций в любом архитектурном содержании, или метод создания концепций любого вновь создаваемого архитектурного содержания.

Метод включает два базовых действия:

- 1) **выявление (или создание) социально значимого компонентного состава** ситуации;
- 2) **выявление (или создание) социально значимого принципа связи** компонентного состава ситуации в пространственную целостность.

По своему содержанию концептуальный метод в архитектуре весьма близок к общенаучному методу фундаментальных исследований, где, в конечном счете, именно исходные единицы и принципы их взаимосвязи и выступают всегда основным предметом любых научных описаний, в том числе и теорий. В лингвистике, например, это фонемы, морфемы, семемы, из которых по определенным правилам создаются слова, выражения, суждения (Звегинцев В.А. [173]). В биологии – это двадцать аминокислот, образующих все живое в природе (Югай Г.А. [575]). В кибернетике Эшби У.Р. выделяет «мультиязычные» и «примитивные» системы [574]. В химии – это элементы таблицы Менделеева Д.И., определяющие состав и строение физической материи. Такой способ описания различных явлений отражает, очевидно, некий всеобщий закон строения, функционирования и развития систем в мире. Опыт подобных описаний различных пространственно–временных явлений накоплен в математике, физике, географии, химии, искусствоведении, языковедении, геологии, семиотике и др. (Иванов В.В., Клейн Ф., Сосюр Ф. и др. [181]).

Архитектура, подчиняющаяся всеобщим законам, тоже имеет некоторое конечное относительно медленно развивающееся число образующих ее



компонентов (наподобие элементов естественного языка). Поэтому, для архитектурное содержание возможно представить посредством ограниченного набора социально–значимых компонентов – «компонентного состава» (единиц, элементов, компонентов и т.д.), взаимосвязанных в пространственную систему по тем или иным принципам – «принципам связи» («концептуальным каркасам»).

В архитектуре, исходя из такого подхода, можно различить всего только **две творческие, по сути своей универсальные, задачи:**

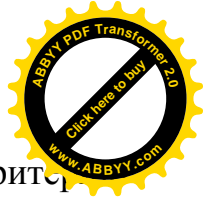
- 1) создание или выявление значимого «компонентного состава» в социопространственном содержании ситуации;**
- 2) создание или выявление социально значимого «принципа связи» компонентного состава ситуации в пространственную целостность (концепцию).**

По сути, эти две универсальные творческие задачи всегда только и **решает архитектор**. Они и наполняют архитектурный метод концептуальным содержанием, включающим соответственно тоже **два основополагающих действия:**

- 1) построение моделей «компонентного состава» изучаемого или преобразуемого содержания ситуаций;**
- 2) построение моделей «принципов связи» компонентного состава в пространственные целостности (концепции).**

Такое универсальное концептуальное содержание архитектурного метода конкретизируется средствами разных его форм: тектонической, функциональной или развивающей.

Концептуализируемое содержание тектонического метода – это тектоническое пространство, то есть материальная основа социального пространства архитектурных ситуаций, в частности в отношении к зданиям и сооружениям – это их материально–конструктивное содержание: несущие и ограждающие конструкции в виде стен, колонн, балок, арок, сводов, куполов и



пр., которые соединяются в ту или иную тектоническую систему по критериям «надежности» и «устойчивости» против вертикальных и горизонтальных воздействий природных сил (нагрузок, ветра, дождя, землетрясений и др.) или как бы «надприродных», хотя и не менее разрушительных, так как осознанно и планомерно направленных на разрушение зданий или сооружений – нападения зверей или тем более людей (одиночные или массовые, организованные, специальные военизированные).

Типология социопространственных концепций тектонического метода.

Социопространственные концепции тектонического метода образуют две группы концепций:

- 1) концепции «физического» типа – конструктивные системы, различным образом распределяющие вертикальные и горизонтальные нагрузки на сооружение (стенная, стоечно–балочная, арочно–сводчатая, крестово–купольная и др.);
- 2) концепции «математического» типа, в частности геометрическо–алгебраического типа – различные геометрические фигуры, размеры которых гармонизируются по каким-либо числовым отношениям (например, по иррациональным в виде «пропорций» или по рациональным, целочисленным в виде «модулей», «ордеров»). В основном концепции этих типов и использовались архитекторами в период структурной парадигмы для организации различных материально–конструктивных элементов в пространственную целостность, в то или иное тектоническое пространство (зданий, сооружений).

Содержание тектонического метода в его дидактической форме включает в себя два действия:

- 1) **выявление** из существующего архитектурного содержания исходной авторской социопространственной концепции (например, конструктивной схемы и пропорционального строя храма Парфенона, атриумного дома и др.);
- 2) **преобразование** какого–либо существующего концептуального содержания в его новый вид (например, преобразование одного конструктивного решения

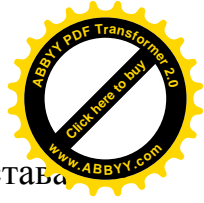


какого-либо пространства в другое конструктивное решение этого пространства, например, преобразование стеновой и стоечно-балочной конструктивной системы атриумного дома в арочно-сводчатую конструктивную систему или преобразование пропорционального строя Марсельского блока Ле Корбюзье в модульный строй). При освоении содержания структурного метода предпочтительно использовать современную компьютерную технику (персональные компьютеры, ноутбуки, разветвленную периферию, включая 3d-сканеры 3d-принтеры) и современное программное обеспечение (ArchiCAD, AutoCAD, CorelDRAW, 3D MAX, Photoshop и др.), способствующих высокой эффективности учебного процесса.

Структура упражнений курса «Концептология тектонического метода» строится, исходя из цели этого курса, и включает упражнения по освоению следующих понятий: «социопространственная концепция», «концептуальный архитектурный метод», «концептуализируемое содержание в тектоническом методе», «типология социопространственных концепций в тектоническом методе», «содержание тектонического метода». Каждое из упражнений предполагает наличие информационных ориентиров (моделей-ориентировок), необходимых для организации процесса самостоятельной учебной деятельности учащихся, а именно: цель, средства, формы конечного результата, последовательность работы, формы самоконтроля и критерии самооценки.

Содержание настоящего учебного курса осваивается теоретико-практическим путем и закрепляется в параллельном учебном курсе «Архитектурное проектирование» прикладным путем – путем выполнения практических проектных заданий, заданий на решение двух универсальных задач и на двух основных архитектурных масштабных уровнях – «сооруженческом» и «планировочном»:

- 1) выявление/создание «компонентного состава»;

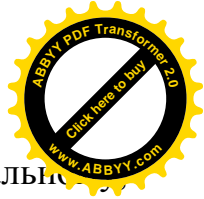


2) выявление/создание «принципа связи» компонентного состава пространственную целостность. Суть этих проектных заданий на языке средств моделирования, моделирования как минимум модификационного типа, предстает как самостоятельное и осознанное выявление и преобразование концептуального содержания какой-либо существующей реальной архитектурной ситуации (или проекта этой ситуации).

Понимание концептуального содержания архитектуры (в данном курсе «материально–конструктивного» и «пропорционально–модульного» содержания) и способность модификационно–преобразовательного отношения к нему и рассматривается основным критерием освоенности концептуальных средств тектонического (структурного) метода и его технологического содержания. Получение такого результата в этом курсе дает основание для перехода к следующему учебному курсу – «Концептология функционального метода».

Концептология функционального метода вводит учащихся в предмет и средства второго парадигмального профессионального архитектурного метода – «функционального метода» – и одновременно – в содержание другой стадии современного проектного производства – стадии «Эскизное проектирование», которому наиболее близко соответствует содержание функционального метода. Введение осуществляется путем практического освоения (путем выполнения ряда специальных практических упражнений) содержания таких понятий как: «концептуализируемое содержание функционального метода», «типология социопространственных концепций функционального метода», «содержание функционального метода».

Концептуализируемое содержание функционального метода – это эргономические пространства (помещения, зоны, сооружения, улицы, площади и т.д.), пространства, взаимосвязанные в пространственную целостность (концепцию) по закону «мини–макса» (Иванов К.А. [182]) – максимум эффективности при минимуме затрат, в частности, по двум основным критериям:



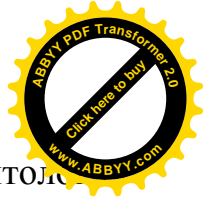
по эргономическому критерию – «удобство», «комфорт», и по формальным эстетическому критерию – художественная «оригинальность», неповторимая «выразительность» (в виде «образности» форм этих пространств, их «целостности», «единства»).

Типология социопространственных концепций функционального метода представляет математико–семиотическое явление – описание форм социальных пространств двумя основными способами: или «знаками» (фигуры связности, графы, графологические схемы и др.) при описании функционального аспекта социальных пространств, или «образами» (фигуры компоновки или композиции, фигуры пластики, фигуры конфигурации и др.) при описании эстетического аспекта социальных пространств.

Содержание функционального метода, с деятельностной точки зрения, представляется двумя основными действиями:

- 1) «**выявление**» из существующего архитектурного содержания исходной авторской социопространственной концепции (в знаковой или образной форме), например, функциональной схемы дворца съездов в Москве или образа музея Гуггенхайма в Нью–Йорке и т.д.;
- 2) «**создание**» новой концепции для какого–либо сложившегося типа социально значимого пространства (например, клуба, школы, завода, поселка).

Структура упражнений курса «Концептология функционального метода» ориентируется на освоение содержания обозначенных понятий: «концептуализируемое содержание функционального метода», «типология социопространственных концепций функционального метода», «содержание функционального метода». Каждое упражнение обеспечивается рядом необходимых информационных ориентиров: цель деятельности, средства работы, формы конечного результата, последовательность выполнения задания, формы самоконтроля и критерии самооценки.



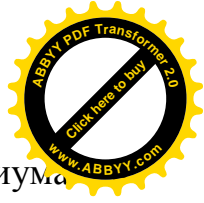
Представленное и осваиваемое содержание курса «Концептология функционального метода» параллельно закрепляется в процессе «Архитектурного проектирования» путем выполнения проектных заданий (применительно к двум основным масштабным уровням в архитектуре: сооруженческому и планировочному). Форма выполнения этих заданий – самостоятельная модификационно–вариантная деятельность:

- 1) по выявлению концепций из имеющихся архитектурных решений и
- 2) по созданию новых концепций для различных ситуаций. Понимание архитектурного содержания как концептуально организованного (и в функциональном, и в формальном аспектах) и умение выявлять и создавать концепции функционального метода рассматриваются критериями освоенности концептуальных средств этого метода.

Получение такого результата позволяет перейти к следующему учебному курсу – «Концептология метода саморазвития».

Концептология метода саморазвития преследует цель введения учащихся в предмет и средства современного метода архитектора – метода саморазвития – и в содержание предпроектной стадии в проектном производстве – исследовательской стадии «Концептуальное моделирование». Введение осуществляется путем практического освоения (выполнения ряда специальных учебных упражнений) содержания таких понятий как «концептуализируемое содержание в методе саморазвития», «типология концепций метода саморазвития», «теория развивающейся социопространственности», «содержание метода саморазвития».

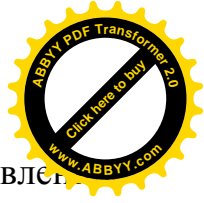
Концептуализируемое содержание в методе саморазвития – это, прежде всего «социопространственность» – определенный тип организованности социального пространства, тенденции к которому имеются в преобразуемой ситуации: или к «корпускулярной социопространственности», или к «волновой социопространственности». Такие циклически изменяющиеся тенденции



проявляются, как правило, в виде потребности субъектов социума соответствующих типах социопространственного порядка в архитектуре. Такого рода циклические закономерности в изменении доминантного социопространственного порядка архитектурных ситуаций объясняются «теорией развивающейся социопространственности» как со стороны ее метода, так и со стороны основных понятий.

Метод теории развивающейся социопространственности – это «комбинаторный метод», отражающий специфику основного предмета современной архитектуры – развивающихся социопространственных отношений. Проявляется развивающаяся социопространственность в архитектуре в виде периодически изменяющегося ведущего типа социопространственных отношений, а в архитектуре – и ведущего типа организованности объектного содержания социального пространства, симметричная суть которого – в циклически наступающем доминировании определенных пространственных компонентов и принципов их взаимосвязи.

Закономерно наступающая активизация определенных средств организации архитектурных пространств в виде повторений каких-либо их элементов, отмечалась многими исследователями: «В самом широком смысле симметрия есть повторяемость в фигуре различных ее частей» (Шубников А.В. [558]); «Несомненно, что здания, выглядевшие, по общему мнению, привлекательно, отличаются одной особенностью: повторением однотипных фигур» (Пидоу Д [396, с. 153-154]); «Основное правило, которое составляет принцип архитектуры – регулярность... Какие-либо отклонения от симметрии в архитектуре подобны отсутствию соблюдения правил гармонии в музыке...» (Табор Ф. [659, с.19-24]). Внимание творческих личностей и исследователей к определённой группе средств симметрии в организации архитектурных пространств и к их активизации в социуме рассматривалось как проявление внимания к божественной реальности, в объектном содержании которой симметрия «априори» заложена Богом

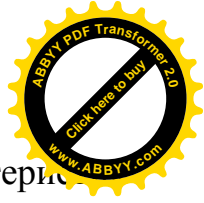


(Природой), и им же время от времени активизируется. Целенаправленное усматривание в этом процессе проявления динамики менталитета субъектов социума, как своеобразного «дыхания социума» не отмечалось.

Поэтому, для отражения развивающейся социопространственности в архитектурных ситуациях целесообразно использовать не отдельные средства симметрии (в виде повторов, поворотов или отражений, как например, в симметрии химии, кристаллографии, физики и др.), а **пространственно-симметричные трансляции** одних («простых») компонентов ситуаций в другие («сложные», «составные»). В этом случае, метод развивающейся социопространственности можно характеризовать как метод «комбинаторной социопространственности», метод «комбинаторной симметрии».

Описываемый метод комбинаторной социопространственности (симметрии) имеет и ряд других свойств, незаменимых для целей образования. Во-первых, комбинаторно-симметричное описание любого пространственно выражаемого объектного свойства ситуации можно перевести через трансляционные операции в содержание его создавших деятельностных структур и обратно. Так, например, доминирование корпускулярно-организованных пространств демонстрирует факт доминирования в ситуации центробежного типа социопространственности, а волно-организованных пространств – доминирование центростремительного типа социопространственности. Это свойство метода ценно тем, что учащиеся могут наглядно видеть, как из тех или иных их социальных отношений возникают различные результаты. Во-вторых, метод комбинаторной социопространственности (симметрии) «снимает», то есть вбирает в себя, два уже сложившихся в архитектуре противоположных по своим возможностям и потому взаимодополняющих друг друга способа описания пространственно выражаемого объектного содержания ситуаций: «метрический» и «топологический».

Метрический способ описания пространств опирается на свойство пространств нести о себе «геометрическую» и «алгебраическую» информацию и

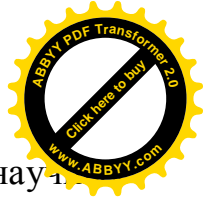


используется в большей мере для отражения объектных характеристик пространств, имеющих физическую природу. Для этого применяются количественно измеряемые величины пространств (длина, ширина, высота, вертикаль, горизонталь, наклон, конфигурация, пластика, текстура, фактура, цвет, площадь, объем, проницаемость, инсолируемость, проветриваемость и др.) – Шевелев И.Ш.

Топологический способ описания пространств опирается на свойство пространств нести о себе «структурную» информацию и используется для отражения субъективно значимых объектных характеристик пространств, имеющих социальную природу. Для этого применяются качественные характеристики пространств (направленность, близость, внутрирасположенность, расчлененность, связность и т.д.) – Кастекс Ж., Паннере Ф.

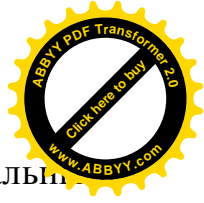
Существование обоих способов (метрического и топологического) для описания пространственного содержания ситуаций обусловлено неразрывностью физического и социального содержания в архитектурном пространстве. Эти способы существуют всегда вместе, лишь периодически уступают лидерство друг другу. Так, в период структурной парадигмы главенствующую роль занимал метрический способ и реализующие его пропорциональные теории и числовые методики гармонизации архитектурных объектов. В период функциональной парадигмы стал лидировать топологический способ и реализующие его формально–образные теории и методики гармонизации объектов архитектуры.

Метод комбинаторной социопространственности (симметрии), вбирающий в себя метрические описания и топологические и основывающийся на них, – это новый (третий) способ описания архитектурного пространства, способ двухуровневого его описания одновременно: описывая топологические свойства пространства, мы имплицитно всегда имеем и метрические его характеристики и при необходимости можем вывести их из топологического описания и наоборот.



Из двух наиболее распространенных в настоящее время в различных науках сферах форм комбинаторики (алгебраической и геометрической), для выражения направленности развития социопространственного содержания архитектурных ситуаций наиболее эффективной предстает геометрическая комбинаторика. Конечно, геометрические и алгебраические описания взаимосвязаны и во многом взаимозаменяемы, что показал еще Декарт Р., введя «координатный» метод. Но, геометрический аспект отличается большей наглядностью и потому – большей конкретностью и в этом смысле – большей универсальностью (Боков А.В., Горшкова Г.Ф., Шубенков М.В. и др.). На это преимущество геометрических описаний указывают и сами математики. «Пространственные формы действительного мира, которые изучает геометрия, отличаются от чисто количественных отношений (являющихся предметом математики в узком смысле слова) сравнительно большей вещностью. Они воспринимаются нами не только как логические закономерности, но и как наглядные пространственные образы» (Кольман Э. [233]). Поэтому, геометрические описания и рассматриваются ведущими в архитектуре.

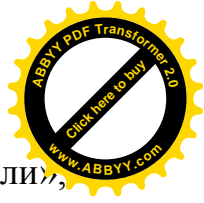
Выбор **геометрической комбинаторики** в качестве ведущего формата метода развивающейся социопространственности обусловлен и пониманием того эмпирического факта, что все сооружения и планировки, издревле возводимые на Земле, можно представить именно результатами геометрической комбинаторики: или трехмерных форм и тел (правильные и неправильные многогранные призмы, стержни, пирамиды, линзы, цилиндры, конусы, шары, и др.), или плоскостей, организованных различными средствами (линии, сетки и др.). Такого рода представления дают основание рассматривать и архитектурные пространства одной из форм геометрической комбинаторики, одним из ее частных случаев, а это значит – одной из форм пространственной геометрии и геометрической симметрии. Характерно, что Вернадский В.И. рассматривал законы симметрии тоже как, прежде всего геометрические [85].



Геометрия пространства действительно обладает фундаментальными свойствами (Боков А.В.). Соответственно, и к социальному содержанию геометрия пространства небезразлична. Геометрия пространства и его социальное содержание в архитектуре атрибутивно взаимосвязаны. Геометрия пространства (размер, тип, конфигурация и др.), однажды материализованная для каких-либо социальных процессов, не только многократно переживает эти процессы, но и генерирует воспроизводство все новых и новых социальных процессов. Выступая первоначально необходимым средством организации жизнедеятельности человека в пространстве, геометрия этого пространства становится затем неотъемлемым свойством и бытия вообще, и мышления человека в том числе. Вследствие этого, геометрические свойства пространства жизнедеятельности человека – это не только геометрические свойства самой архитектуры, но в преобразованном, в «снятом», виде и – основное средство теоретико–методологического отношения человека к действительности, менталитета человека, а, следовательно, и основное средство развивающего социопространственного моделирования в архитектуре.

В этом случае геометрия реализует свою атрибутивную функцию средства понимания и преобразования социопространственного порядка действительности. Не случайно, у древнегреческих философов именно понимание геометрии было первым условием мудрствования: по преданию у входа в философскую школу Платона в Кротоне была вывешена надпись: «Пусть не знающий геометрии не входит сюда». Именно поэтому, в основу **и метода, и теории развивающейся социопространственности и положена геометрическая комбинаторика**, отражающая развивающуюся суть социопространственного содержания в архитектуре.

С помощью метода геометрической комбинаторики можно представить любое содержание в архитектуре, например, в виде пространственных структур **комбинаторно–симметричной природы**. Исходя из этого, теоретические модели, выражающие комбинаторно–симметричное содержание развивающейся

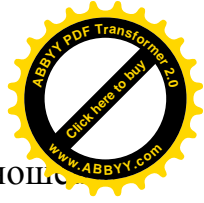


архитектуры, можно характеризовать как «комбинаторные модели», обосновывающую их теорию – как «теорию развивающейся комбинаторной симметрии».

В связи с этим, теорию развивающейся социопространственности комбинаторно–симметричного типа предлагается использовать и для учебных целей в качестве одной из составляющих частей «дидактического инварианта метода саморазвития». Характерно, что попытки включить комбинаторику в метод описания архитектурных объектов и ранее предпринимались, хотя и не в статусе средства описания развивающегося содержания архитектуры. Они многочисленны. Так, например, Зельдмайер Г., который показал, что произведения искусства – это результат «основного формообразующего принципа» [652], а в книге о Борромини Ф. для описания «архитектурной образности» он вводит даже ряд, по существу, комбинаторных понятий: «ряд», «вертикальная организация» и др. Пронин Е.С. в своем исследовании архитектурной комбинаторики тоже исходит из понимания фундаментальности этого средства [415]. Однако, до описания метода развития архитектуры с помощью комбинаторных понятий ни Зельдмайер Г., ни другие исследователи не доходят.

Понятия теории развивающейся социопространственности. Поскольку, предметом этой теории является комбинаторно–симметрично выраженное социопространственное содержание ситуаций («компонентный состав» или «принцип связи»), то и основные понятия этой теории тоже раскрывают это же содержание, в частности содержание «социопространственных отношений».

Социопространственное отношение отражает тип взаимосвязи между двумя видами пространств в архитектуре: между **исходным социальным пространством, описываемым «прамоделью», и вновь создаваемым пространством, описываемым «концептуальной моделью».** По сути, социопространственное отношение – это извечное отношение единичного и

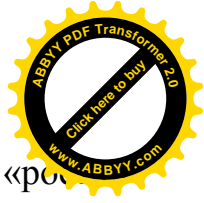


множественного, конечного и бесконечного: теоретически выраженное отношение между исходным пространством, всегда конечным и ограниченным, всегда индивидуальным и неповторимым – «прамоделью» («пространством–индивидом»), и итоговым пространством, комбинаторно создаваемым на основе исходного пространства как стремящегося к бесконечности, к простейшему заполнению всего мета–пространства, то есть к «модели» (некоему «пространству–среде»). Именно на таком подходе как на единственно научном, настаивал в свое время Шубников А.В.: «Так как, по нашему мнению, поскольку в природе нет ничего, кроме индивидов, сред и промежуточных неустойчивых образований, и никаких других явлений, кроме всевозможных взаимодействий между ними, то не может существовать и никаких других наук о природе, кроме тех, которые изучают указанные формы материи отдельно и в их взаимодействии» [559, с. 6].

Исходя из этого положения, можно классифицировать социопространственные отношения и строить комбинаторную теорию исчисления таких отношений. В качестве основы предлагается **два типа социопространственных отношений**, соответствующих двум стадиям развития ситуации («стадии симметрии» и «стадии асимметрии»):

1) **отношение «рождения»** – тип взаимодействия «пространств–индивидов» и «пространств–сред», в соответствии с которым пространство–среда возникает как новое образование в виде **«корпускулярного пространства»** в результате «корпускулярной трансляции» пространства–индивида как некоторой «корпускулы» (единицы);

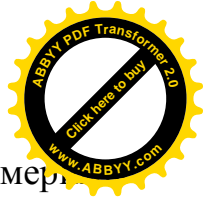
2) **отношение «роста»** – тип взаимодействия пространств–индивидов и пространств–сред, в соответствии с которым пространство–среда возникает как новое образование в виде **«волнового пространства»** в результате «волновой трансляции», трансляции периметра пространства–индивида как исходной пространственной единицы – «волны» (фронта).



Такие взаимоотношения пространств в архитектуре (как отношения «рождения» или «рождения» пространств–сред из пространств–индивидов) и такой пространственный взгляд на архитектурное содержание как на пространство–среду, происходящую из пространств–индивидов, предполагают деление всего архитектурного содержания на масштабные уровни. По этому критерию в архитектуре можно выделить восемь масштабных уровней (от систем расселения до элементарных пространственных ячеек в виде помещений, комнат), которые можно описывать средствами двух классов симметрии – двухмерной и трехмерной. Характерно, что по этому симметричному критерию, фундаментальные основания на существование имеют, по сути, только два масштабных уровня – **«сооруженческий»** и **«планировочный»**, для которых и выделялись предельные, базовые качества архитектурного пространства для представления их пространств–индивидов.

Пространство–индивид сооруженческого уровня – это абстрактное трехмерное пространство чаще всего приближающееся к «идеальным» пространственным формам (например, пять «Платоновых тел»). В настоящей работе в качестве идеальной формы элементарного архитектурного пространства сооруженческого уровня предлагается рассматривать геометрическое тело кубической формы – **«куб»**, что точнее отражает геометрию современной массовой архитектуры. Оно получено путем объемной аппроксимации реальных объемных пространств и может выступать в учебных целях некоей упрощенной моделью элементарного реального архитектурного пространства сооруженческого уровня.

Пространство–индивид планировочного уровня – это плоская фигура, по своей геометрии приближающаяся к «идеальной» (круг, квадрат, ромб и т.д.). В работе в качестве пространства–индивида планировочного уровня предлагается рассматривать абстракцию в виде **«точки»**, отражающую информацию о



некотором компактном реальном пространстве, размеры которого соизмеримы между собой – «точечное пространство»: город, район, площадь, двор и т.д.

Выбор «куба» и «точки» в роли идеальных объектов для теоретического представления архитектурных пространств обусловлен, прежде всего, требованиями комбинаторики: чем абстрактнее элемент, тем степень его комбинаторности выше, а, следовательно, и точность теоретического описания им реальности будет выше. Характерно, что на необходимость выделения неких предельных базовых качеств пространств при теоретических описаниях архитектуры указывали и прежде ученые, например, Фогт–Гекнил выделил для этого два свойства пространства «ширину» и «узость» [664]. Поиск такого рода «качественностей» архитектурного пространства ведут и другие исследователи, например, Александер Кр., Лежава И.Г., Шубенков М.В. и др. [590, 591, 270]. Хотя, подобного рода «качества» архитектуры ученые выявляют, как правило, для описания «строения» или «функционирования» архитектуры, но, к сожалению, не для описания ее развития.

Пространство–среда – это однородная структура, состоящая из множества пространств–индивидов и в таком качестве стремящаяся к непрерывности и бесконечности.

Одним из эффективных дидактических средств выявления или создания комбинаторно–симметричных типов пространств–сред с помощью пространств–индивидов может быть «метод координатной комбинаторики». Основным принципом этого метода является трансляция пространств–индивидов одновременно или последовательно вдоль трех основных осей координат, что позволяет получать описания всех основных типов пространственных структур в архитектуре. Транслируя пространства–индивиды по оси какого–либо одного направления, можно получать «ряды». Транслируя пространства–индивиды по осям двух взаимно перпендикулярных направлений можно получать «слои». Транслируя пространства–индивиды по осям трех взаимно перпендикулярных



направлений можно получать трехмерные «решетки». Характерно, современные трехмерные сканеры и принтеры базируются на подобном трехмерном подходе.

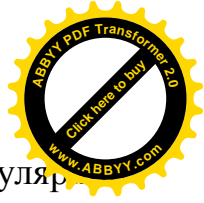
Исходя из такого метода описания, пространство–среда сооруженческого уровня предстает как система рядов, слоев или решеток, трансляционно полученных из пространств–индивидов (например, кубической формы). Пространство–среда планировочного уровня в этом случае предстает как система сеток, трансляционно полученных из планировочных пространств–индивидов – точечных пространств.

Мышление пространствами–индивидами и пространствами–средами как идеальными объектами способствует становлению теоретического мышления, теоретического видения предметной действительности, что составляет одно из необходимых оснований для формирования развивающего отношения к действительности, развивающего и ситуацию, и свои творческие возможности.

Такого рода представления о развивающемся социопространственном содержании ситуаций – как пространств–сред, полученных путем трансляции пространств–индивидов – требуют обоснований и с деятельностной точки зрения.

Предел развития – это ментально–дидактический антипод понятию «мода». Понятие «предел развития» конкретизирует один из результатов процесса циклической смены двух стадий в развитии социопространственного содержания ситуаций («корпускулярной стадии», «стадии симметрии» и «волновой стадии», «стадии асимметрии»), а, следовательно, и – смены актуальности пространственных средств в архитектурной практике: или средств «корпускулярной трансляции», или средств «волновой трансляции».

В роли критериев наступающего предела развития выступает субъективное ощущение складывающегося слишком широкого доминирования каких-либо одних пространственных средств (например, средств волновой трансляции) над



другими, альтернативными (например, над средствами корпускуляр трансляции) в организации социопространственного содержания ситуаций.

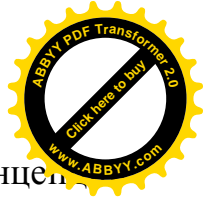
Таким образом, дидактически развернутые цели, предмет, метод и основные понятия теории развивающейся социопространственности демонстрируют ее как одну из возможных основных теорий в понимании структуры и содержания развивающейся архитектуры и развивающегося архитектурного метода, что является необходимым условием для организации эффективного учебного процесса, и прежде всего процесса самообразования. В соответствии с этой базовой своей ролью, теория развивающейся социопространственности может применяться в сфере архитектурного образования как одно из основных средств, участвующих в организации учебного процесса освоения предмета и средств метода саморазвития, и в частности типологии пространственных концепций метода саморазвития.

Типология пространственных концепций метода саморазвития представляет область комбинаторно–симметричных отношений и сводится к двум основным видам: **концепции корпускулярного вида и концепции волнового вида**. В зависимости от концептуализируемого содержания архитектурной ситуации, описываемого тремя теоретическими структурами, оба вида концепций конкретизируются и предстают аспектными концепциями развития социопространственного содержания ситуации: мерно–конструктивными, формо–функциональными, социопространственными.

Содержание метода саморазвития осваивается как содержание двух действий:

1) выявление исходных авторских концепций сложившегося порядка социопространственного содержания ситуаций (прамоделей) в виде волновых или корпускулярных концепций;

2) развивающее преобразование выявленных прамodelей в зависимости от актуальности того или иного направления в однотипные концепции (волновых – в



волновые, корпускулярных – в корпускулярные), или в альтернативные концепции (волновых – в корпускулярные, корпускулярных – в волновые).

Структура учебных упражнений по освоению настоящего курса ориентируется на освоение содержания понятий: «концептуализируемое содержание» в методе саморазвития, «теория развивающейся социопространственности», включая основные ее понятия («метод теории развивающейся социопространственности», «социопространственное отношение», «пространство–индивид», «пространство–среда», «предел развития»), «типология социопространственных концепций» метода саморазвития, «содержание метода саморазвития».

Каждое задание включает необходимые для учебного процесса **информационные ориентиры**: цели, средства, получаемые результаты, последовательность выполнения упражнений, формы самоконтроля и критерии самооценки своей работы.

Представленное и осваиваемое содержание курса «Концептология метода саморазвития» параллельно закрепляется в рамках основной проектной дисциплины, в процессе «архитектурного проектирования» путем выполнения курсовых проектных заданий (на сооруженческом и на планировочном уровнях). Форма выполнения этих проектных заданий – **самостоятельная модификационно–вариантная деятельность** по выявлению и развивающему концептуальному преобразованию социопространственного содержания ситуаций.

Понимание предмета и средств концептуального отношения к развивающемуся социопространственному содержанию в архитектуре и **умение выявлять и закономерно развивать** социопространственное содержание в каждой конкретной ситуации рассматривается критерием освоения предмета и средств метода саморазвития и основанием для перехода к освоению содержания следующих учебных курсов, курсов архитектурного концептуального моделирования.

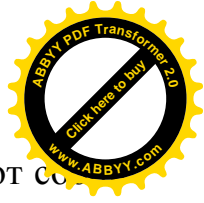


6.2.2. Концептуальное моделирование.

Основная задача настоящего этапа в процессе самообразования – освоение методологии и технологии концептуального моделирования в частности трех основных его форм: «мерно–конструктивного» формально–функционального», «социопространственного развивающего». В результате освоения концептуального моделирования достигаются две цели – практическая и дидактическая. С практической точки зрения, концептуальное моделирование осваивается как ведущее средство предпроектного выявления пространственных концепций развития ситуаций, которые на проектном этапе разработки выступают и проектными целями, и главными критериально–селективными и синтезирующими ориентирами для проектно–разрабатывающих действий. Конечно, такие практические результаты, получаемые посредством применения осваиваемых методологий и технологий концептуального моделирования являются важными и необходимыми моментами самообразования, хотя они и вторичны, и потому – второстепенны.

Первичным и потому главным результатом является дидактический результат – **освоение содержания центрального звена метода саморазвития – архитектурного концептуального моделирования, в частности – методологии и технологии саморазвивающейся творческой деятельности архитектора в ее действительной, теоретической, форме.**

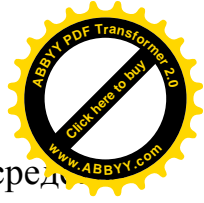
Такой способ организации процесса освоения методологии и технологии архитектурного метода принципиально отличается от способа практического его освоения, менее эффективного вследствие смазывания образовательных целей практическими задачами. **Только при специальном освоении закономерностей развивающейся творческой архитектурной деятельности эти закономерности могут быть действительно освоены** на таком уровне, чтобы стать основой для организации собственной творческой деятельности как саморазвивающейся в соответствии с требованиями метода саморазвития. Ведь психологически, только



«действия, подчиненные сознательной, познавательной цели, представляют собою настоящее мышление» (Леонтьев А.Н. [277, с. 39]).

Кроме того, специфика данного этапа самообразования заключается также и в существенном увеличении самостоятельности учащихся. **Основы метода саморазвития могут возникнуть только в результате самостоятельного исследования связей, свойств, закономерностей саморазвивающейся деятельности и самостоятельного опыта саморазвития.** Любая истина, открытая самостоятельно, является не только самой высокой оценкой своего труда, дающей наиболее глубокое удовлетворение от него и наибольший познавательный импульс на будущее, но и является необходимым условием становления и профессионального, и общегражданского сознания.

Самостоятельность учебного познания со временем перерастает в принцип профессиональной деятельности, выступающий одним из основных средств творчества и условий его эффективности. Ведь собственные, субъективные, знания являются не только главным средством, но и главной формой саморазвития и развития социального содержания. В архитектуре субъективность столь же объективна, как и технические знания в технике. Разве что они не могут так же как в технике получить однозначное подтверждение в эксперименте, поскольку в архитектуре главный эксперимент – это социальный эксперимент. А социальный эксперимент – это в том числе и так называемая «экспертная оценка», в основе которой лежит все та же субъективность, а, следовательно – неоднозначность оценки. Но и без этого, социальная объективность архитектурных субъективных знаний не пропадает. **Субъективное знание в архитектуре – это особая форма социальной объективности.** По сути, любые знания, а особенно напрямую социально обусловленные, только и существуют через субъективность, через человека: их единственный источник и носитель, а так же главный потребитель и критерий. Поэтому, главным предметом освоения и одним из основных критериев профессионализма на этом этапе



самообразования является собственное видение, своя точка зрения и на сред саморазвития, и на развиваемые свойства, и видение своего личного творческого метода и архитектурной среды как следствия применения этого метода. **Собственное мнение и есть первые шаги на пути к профессиональной и социальной истине, к профессионализму и гражданственности.**

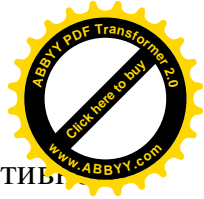
Поскольку, концептуальное моделирование существует в двух формах:

- 1) «адаптивное моделирование» (средство выявления современного актуального содержания) и
- 2) «генетическое моделирование» (средство выявления исторически значимого содержания), – то и осваивать его целесообразно соответственно в обоих его в формах. Эти две формы концептуального моделирования можно осваивать и одновременно, и последовательно.

Здесь предлагается один из вариантов построения учебного процесса по освоению концептуального моделирования, когда мерно–конструктивное моделирование и формо–функциональное моделирование осваиваются как адаптивные формы моделирования, а социопространственное развивающее моделирование осваивается как генетическая форма моделирования.

Мерно–конструктивное моделирование осваивается в последовательности четырех основных действий алгоритма процесса концептуализации:

- 1) **обозначение** пространства ситуации конструктивными элементами (построение модели конструктивного пространства ситуации);
- 2) **означение** конструктивного пространства ситуации каким-либо пропорциональным или модульным строем (построение модели мерно–конструктивного пространства ситуации);
- 3) **соотнесение** модели мерно–конструктивного пространства ситуации с культурными прототипами (построение актуальных модельных инвариантов мерно–конструктивного решения ситуации);



4) **структурирование** модельных инвариантов мерно–конструктивных решения по какому–либо критерию (экономическому, техническому, конструктивному, эстетическому и др.), построение концептуальной модели преобразования ситуации.

Формо–функциональное моделирование осваивается также в виде последовательности четырех основных действий алгоритма процесса концептуализации:

1) **обозначение** пространства ситуации функциональными зонами (построение модели функционального пространства ситуации);

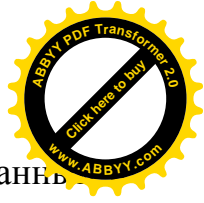
2) **означение** функционального пространства ситуации какой-либо формой – образной или знаковой (построение модели формо–функционального пространства ситуации);

3) **соотнесение** модели формо–функционального пространства ситуации с культурными прототипами, построение инвариантного ряда актуального формо–функционального решения;

4) **структурирование** модельных инвариантов формо–функционального решения по каким-либо критериям (экономическим, технологическим, функциональным, эстетическим и др.), построение концептуальной модели преобразования ситуации.

Социопространственное развивающее моделирование осваивается также в соответствии с четырех–шаговым алгоритмом процесса концептуализации. Но поскольку, социопространственное моделирование осваивается в его генетической форме, то содержание этих четырех действий имеет и некоторую специфику в отличие от актуальной формы мерно–конструктивного и формо–функционального моделирования:

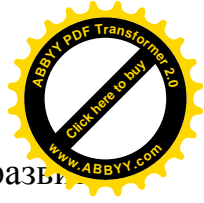
1) **обозначение** пространства ситуации его составляющими пространственными компонентами: а) сбор и систематизация (по определенному критерию) эмпирического материала об исторических этапах становления



преобразуемой ситуации (например, по историческим генпланам); б) собранный систематизированный эмпирический материал параметрически анализируется (или со стороны его «компонентного состава», или со стороны «принципа связи»); результатом такого рода модельного эксперимента являются поэтапные пространственные модели эволюционирования социального пространства ситуации (или со стороны его «компонентного состава», или со стороны «принципа связи»).

2) **означение** социального пространства ситуации социопропространственной концепцией его развития (волновой или корпускулярной) осуществляется здесь в целях построения «проектной теории развития ситуации» и разворачивается в следующей последовательности: а) выявление эволюционных закономерностей в развитии преобразуемой ситуации; б) иерархизация выявленных закономерностей развития ситуации, определение ведущей из них и выражение последней в пространственной форме; этот результат можно рассматривать «гипотезой» (предтеорией) будущего социопропространственного порядка ситуации; в) гипотеза понимается как ведущий принцип организации социопропространственного содержания не только данной ситуации; для этого гипотеза трансляционно-комбинаторным способом распространяется на контекстуальную область конкретного преобразуемого места; полученный результат обобщается до уровня «проектной теории» развития социопропространственного содержания ситуации и выражается двухмерными или трехмерными моделями (знаками, фигурами, рядами, сетками, решетками) и терминологически.

3) **соотнесение** проектной теории развития ситуации с ее социокультурным контекстом (с культурными прототипами). Это действие представляет по существу процесс внедрения теории, процесс первичной апробации построенной проектной теории путем модельного разворачивания возможных будущих этапов становления социопропространственного содержания ситуации в соответствии с этой



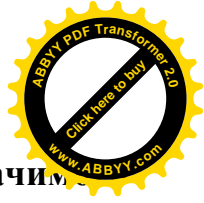
теорий. На основе этого, строятся модельные инварианты развития социопространственного содержания ситуации.

4) **структурирование** модельных инвариантов развития социопространственного содержания ситуации осуществляется как процесс верификации инвариантов, то есть по сути как процесс вторичной апробации проектной теории, исходя из наличных технико–экономических условий ее реализации (времени реализации, возможностей строительной индустрии, прогнозируемых сроков эксплуатации и др.). На основании этого производится выбор оптимального варианта, который и представляет итоговую проектную концепцию развития социопространственного содержания ситуации.

Учебные упражнения, организуемые и выполняемые для освоения содержания концептуального моделирования по структуре своей **универсальны** для любого из трех видов моделирования (пропорционально–конструктивного, формо–функционального, социопространственного развивающего) и включает цель, средства, результат, последовательность деятельности:

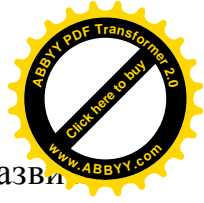
- 1) **Цель** – освоение методологии и технологии концептуального моделирования;
- 2) **Средства** – двухмерные, трехмерные и вербальные модели;
- 3) **Результат** – владение методологией и технологией концептуального моделирования;
- 4) **Последовательность деятельности** – это последовательность предложенных четырех действий («обозначение», «означение», «соотнесение», «структурирование») – в каждом из трех видов концептуального моделирования.

Такое содержание осваивается в курсе «Концептуальное моделирование» с параллельным практическим закреплением его в рамках дисциплины «Архитектурное проектирование» путем выполнения проектных заданий (и на «сооруженческом», и на «планировочном» уровнях). Формой выполнения проектных заданий выступает **самостоятельная вариантно–прогностическая**



деятельность по выявлению прогностического социально значимого социопространственного содержания ситуаций. Понимание методологии и технологии концептуального моделирования и умение применять их самостоятельно и рассматривается критерием освоения содержания курса «Концептуальное моделирование».

Формы самоконтроля процесса освоения социопространственного развивающего моделирования – это постоянный и развернутый самоучет осуществляемых действий и самоотчет о мотивах, средствах и итогах их освоения, то есть то, что вбирает в себя понятие «**рефлексия**». Без активного использования этих средств освоить профессиональную деятельность в ее развивающейся форме невозможно. Ведь если не понято что-то и это непонимание не выявлено, то продвижение вглубь познания оказывается не только не эффективным, но даже и пустым делом, не дающим ничего полезного и в этом смысле – даже вредным для дела саморазвития. Декарт по этому поводу замечал: «Если в ряде исследуемых вещей встретится какая-либо одна, которую наш ум не может достаточно хорошо понять, то нужно на ней остановиться и не исследовать других, идущих за ней, воздерживаясь от лишнего труда». Поэтому, одной из первых задач педагога должна стать задача обучения учащихся технике и искусству самоконтроля – рефлексии (самоучету и самоотчету). Контроль со стороны педагога за процессом учения учащегося при этом конечно тоже может осуществляться, но он – не главный, так как это – внешний контроль, который по природе своей малоэффективен для саморазвития и потому для учащихся он, в значительной мере, формален: своего рода надзор, от которого при желании всегда можно уйти. Самоконтроль же – это внутреннее средство, самое эффективное и ничем не заменимое в процессе самообразования и саморазвития. Внешние оценки труда учащихся, в том числе и педагогами, следует рассматривать лишь как один из ориентиров в процессе саморазвития учащихся (и совсем не главный). Но, в таком качестве самоконтроль (путем самоучета и самоотчета) может быть только в том



случае, если внутренней потребностью учащихся становится саморазвитие. Самоконтроль включает два основных направления: «текущий самоконтроль» и «итоговый самоконтроль» (результатирующий).

Текущий самоконтроль – это самоконтроль за собственной учебной деятельностью, осуществляемый непосредственно в процессе учения, в процессе выполнения учебных заданий и упражнений.

Одной из основных форм самоконтроля предстает **сравнительный анализ** выполняемых своих действий с информационными моделями этих действий (моделями–ориентирами) и с действиями других «коллег» (учащихся, педагогов, мастеров). Основным средством побуждения к такому анализу выступает **коммуникативная деятельность** учащихся (прежде всего между и с педагогами). «Для человека назвать (с помощью левого полушария) то, что он иногда смутно воспринимает (правым полушарием), уже значит осознать этот смутный образ» (Иванов В.В. [181, с. 173]). «Сознавать что-нибудь – значит понимать это что-нибудь. А понимать что-нибудь – значит нечто предсказать об этом» (Лосев А.Ф. [288, с. 90]).

Другой эффективной формой самоконтроля предстает **установка на развитие культуры своей деятельности** (организационной, технической, художественной, интеллектуальной и т.д.). «Чем больше деятельностных усилий по организации и повышению культуры своей деятельности, – указывает Майер М.Л., – тем больше ясности и понимания как сущности и технологии осуществляемой деятельности, так и моделируемой действительности» [637, с. 5-6].

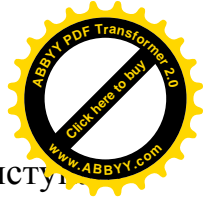
Главная цель самоконтроля через постоянное осознание содержания и форм осуществляемой деятельности – стимулирование процесса творческого саморазвития, процесса становления личностного творческого метода саморазвития.



Основная установка в процессе самоконтроля – фиксация постоянного уровня собственных профессиональных возможностей: знаний осваиваемых методик, понимания организационных принципов и в целом методологии моделирования, умения применения осваиваемых знаний, культуры моделирования, культуры речи и в целом собственного творческого потенциала саморазвития и соответствующего метода саморазвития.

Итоговый самоконтроль – это контроль каких-либо базовых узловых результатов своего саморазвития и самообразования, осуществляемый по завершении какого-либо этапа учения. Осуществляется он путем **практической апробации** элементов своего профессионального метода саморазвития **в реальных социально нагруженных ситуациях** (в процессе выполнения заказных и конкурсных проектно-исследовательских работ, а так же диспутов, конференций, семинаров, общественных и профессиональных обсуждений, организационно-деятельностных игр и др.), где может проявить себя концептуальное мышление и менталитет творческого саморазвития.

Критерии самооценки в процессе самообразования могут быть «относительными» (в сравнении с уровнем профессионализма других учащихся) и «абсолютными» (при сопоставлении собственных этапов становления профессионализма). Ведущим при этом является **абсолютный** критерий: приращение в росте своего профессионализма, отслеживаемое и оцениваемое самим же учащимся в сравнении со своими же предшествующими достижениями. Этот критерий совпадает и с целью гражданского самообразования – **саморазвитие**. Поэтому, учащимся важно учиться смотреть на себя как на развивающихся профессионалов, развивающихся личностей: фиксировать и учитывать при оценках текущих успехов свой индивидуальный вектор становления компетенций саморазвивающегося профессионализма (личностный творческий метод, направление творческих поисков и др.). И с точки зрения, прежде всего этого вектора, рассматривать свои конкретные учебные достижения.



Основной формой побуждения к такому самоанализу выступают **историография своего самостановления**: история освоения креативных средств, создаваемая самими же учащимися (например, в форме «портфолио» – личного портфеля результатов творческого саморазвития). Еще Спенсер Г. по этому поводу высказывался вполне однозначно: «...Дух можно понять, только наблюдая за тем, как он возникает» [654, с. 291]. История самостановления может представляться и **вербально** (тексты), и **наглядно** (эскизы, зарисовки, схемы, проектные материалы, концепции и т.д.) в виде «**генетических полос**», на которых могут быть зафиксированы все внешне выражаемые наглядным образом авторские действия.

Рефлексивное мышление начинает активно работать только на основе **отраженного и зафиксированного** каким-либо внешним образом деятельностно осваиваемого содержания (предметный ряд, иконический ряд, генетическая полоса и т.д.). Генетические полосы предстают таким образом **предметной основой рефлексии над собственным методом саморазвития** (в категориях, понятиях, принципах). А именно в процессе рефлексии над собственной деятельностью мышление преодолевает свою ограниченность, осваивая новые средства в виде законов, понятий, принципов и т.д., и тем самым развивается. По замечанию Бехтеревой Н.П., любое средство, освоенное без критически–рефлексивного отношения, стереотипизирует деятельность, консервирует мышление. Поэтому, способность рефлексировать над своей деятельностью и ее результатами можно рассматривать так же и одним из основных критериев уровня осознанности и освоенности профессионального метода саморазвития.

Таким образом, анализ дидактических возможностей парадигмального содержания архитектурного метода показывает, что его можно продуктивно использовать в процессе архитектурного образования при освоении трех исторических парадигмальных форм архитектурного метода: «тектонического», «функционального» и актуального сегодня «развивающего» метода.



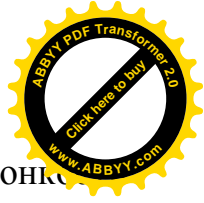
Выводы по ЧАСТИ III.

Таким образом, в третьей части исследования «Архитектурный метод в образовании» раскрыты закономерности становления сегодня новой дидактической концепции – концепции «саморазвития» – и в связи с этим предложены теоретико–методические основы соответствующего ей содержания учебного процесса, включающего в себя освоение содержания трех парадигмальных форм архитектурного метода: «тектонического», «функционального» и актуального сегодня «развивающего» метода. В частности, обоснована необходимость введения и разработано содержание новой ведущей учебной дисциплины теоретико–практической ориентации – «Методология проектирования», которая должна осваиваться параллельно и во взаимосвязи с традиционной ведущей дисциплиной практической ориентации «Архитектурное проектирование».

Каждому из трех обозначенных парадигмальных периодов (парадигма структуры, парадигма функции, парадигма саморазвития) соответствует своя форма архитектурного образования, суть и содержание которых представлены через три парадигмальные дидактические концепции – «концепция производственного обучения», «концепция академического образования», «концепция саморазвития».

Концепция производственного обучения сложилась и функционировала как ведущая дидактическая концепция в период доиндустриального общества с его доминантным ремесленным способом производства, парадигмой структуры, парадигмальным тектоническим методом.

В это время еще не существовало специальных учебных заведений и архитектурное образование носило форму трудового производственного обучения (в артели, бригаде, цехе, гильдии, команде). Ученики работали у архитектора–



мастера в роли «подмастерьев» и «по ходу дела» осваивали азы и тонкости профессии.

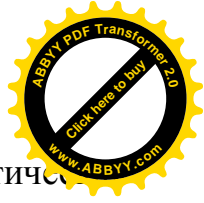
Педагогические средства мастер использовал в основном те, которые были в арсенале его собственного метода работы. В качестве ведущего дидактического метода здесь предстает «метод обучения», а главным средством метода – «образцы» мировой практики, или примеры работ самого мастера. Учитель обучает ученика или по образцам, или на собственных примерах, но чаще всего учит тому и так, чему и как обучали его самого, чему он сам научен. В качестве основных дидактических («обучающих») средств используются установки повелительного типа: «Делай как я!» или «Делай так!». В конечном счете, педагогические средства, по сути, ориентировали учеников на освоение только содержания парадигмального тектонического метода и дидактического метода – работы «по образцам».

Концепция академического образования сложилась как ведущая дидактическая концепция в период индустриального общества с его доминантным промышленным способом производства, парадигмой функции и парадигмальным функциональным методом и государственного профессионального образования: образования ради профессии и под контролем государства и профессиональных сфер.

Образование здесь строится как процесс относительно независимый от реальной архитектурной практики. Он и пространственно, и по времени оторван от непосредственной трудовой деятельности архитектора–мастера и организован в специальных учебных заведениях (академиях, университетах, институтах и т.д.).

Учебное архитектурное проектирование выступает здесь основной обучающей деятельностью.

Дидактический метод – метод обучения архитектурному проектированию в процессе учебного проектирования по типологическим образцам (школа, жилой дом, клуб, поселок и т.д.).

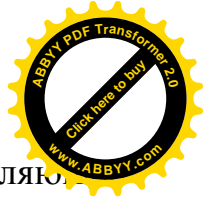


Концепция саморазвития начинает складываться как ведущая дидактическая концепция лишь в настоящее время – время становления постиндустриального общества с его доминантным персонифицированным способом производства, парадигмой саморазвития и парадигмальным методом саморазвития как основной формой постиндустриального «гражданского образования» – образования в первую очередь «для жизни» и «в течение жизни»: развитие творческой личности до уровня ее самостоятельного саморазвивающего бытия в обществе, профессии.

Гражданское образование отличается политипностью, оно ориентируется на выполнение гражданского заказа – развитие творческих личностей, организовывается не централизованно, не по единой модели, и не с помощью единых критериев. Оно организовывается как процесс самообразования учащихся с целью самостоятельного развития ими своего творческого потенциала и творческого метода самоопределения и саморазвития в обществе, в том числе и в профессии. Для этого может создаваться множество моделей учебного процесса, причём самими учащимися, по «выращиванию» в себе собственного неповторимого творческого метода.

Дидактический метод в сфере архитектурного образования может быть двух видов в зависимости от ориентации на достижение двух разных доминантных целей образования – 1) подготовка специалиста – в профессиональном образовании; 2) саморазвитие творческой личности – в гражданском образовании, – соответственно: «метод формирования» и «метод саморазвития».

Метод формирования отличается тем, что его обучающая инфраструктура (образовательная модель и стандарт, основная образовательная программа, включая учебный план, учебные рабочие программы и др.) – как правило, едина, то есть она разрабатывается и реализуется в стране по единой модели, как правило, имеет государственный статус. В этом случае педагог предстаёт главной и единственной активной составляющей дидактического процесса – «субъектом образования»: носителем и полномочным распространителем профессиональной



информации и опыта. Учащийся же предстает пассивной составляющей дидактического процесса – «объектом обучения», обязанность которого – лишь осваивать предлагаемую педагогом информацию и опыт.

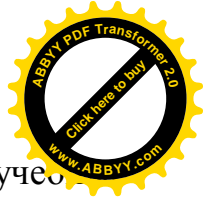
Педагог здесь использует те же средства производственного обучения – «Делай так!», «Делай, как я!».

Метод саморазвития выступает ведущим дидактическим методом в гражданском (либеральном) образовании. Его суть в том, что обучающая инфраструктура – поливариантна: здесь не предлагается единая модель архитектора или единый учебный план, а предлагаются лишь принципы их построения, используя которые учащиеся сами для себя выстраивают и индивидуальные модели архитектора, и персональные учебные планы. Педагог здесь, предстаёт второстепенной, главным образом информационной составляющей дидактического процесса (советником, консультантом, живой «энциклопедией»). Учащийся здесь – главная, активная, сила: он самостоятельно ищет себя, свой персональный путь и метод творчества, формирует собственные точки зрения или предложения по различным проблемам и защищает их.

Методическая схема процесса саморазвития реализует деятельностно–продуктивную схему развивающейся практики и развертывается на каждой из ступеней учебного процесса через серию учебных «развивающих ситуаций». Основным принципом построения учебных развивающих ситуаций является принцип «двухэтапности», требующий организовывать учебный процесс в последовательности от «этапа самоопределения» к «этапу саморазвития».

Этап самоопределения – это ориентационная деятельность учащихся: деятельность по самооценке и выбору пространства саморазвития, которая завершается построением или корректировкой модели саморазвития.

Этап саморазвития – это развивающая деятельность учащихся: деятельность по освоению и модификационно–вариантно–прогностическому развитию избранных направлений профессиональной деятельности.



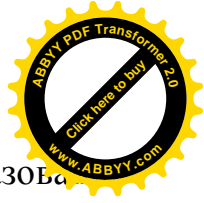
Оба этапа целесообразно организовывать как две взаимосвязанные учебные дисциплины: этап самоопределения может развертываться в рамках дисциплины «Методология проектирования», а этап саморазвития – дисциплины «Архитектурное проектирование».

Разведение учебной деятельности на два параллельно осуществляющихся ее этапа является одним из основных условий реализации дидактической концепции саморазвития – организации учебной деятельности как креативной, ориентированной на последовательное освоение средств трех исторических парадигмальных форм архитектурного метода, включая и средства современного актуального развивающего метода.

Предметное содержание процесса саморазвития развернуто на примере учебной дисциплины «Методология проектирования».

«Методология проектирования» как дисциплина раскрывает содержание концептуальных форм моделирования. Дисциплина состоит из трех частей, каждая из которых ориентирует на освоение содержания концептуального моделирования одной из трех парадигмальных форм архитектурного метода («тектонического», «функционального» и «развивающего») и их ведущих форм моделирования: «мерно–конструктивного»; «формо–функционального»; «социопространственного развивающего».

Дисциплина ориентирована на формирование у учащихся полипарадигмального менталитета, включающего три вида образованности: технической – вследствие освоения средств структурно–тектонического подхода; художественной – вследствие освоения средств формо–функционального подхода; научно–гуманитарной – вследствие освоения средств развивающего подхода. Именно такая полипарадигмальная образованность учащихся является необходимым основанием для понимания ими закона социопространственного развития – как общекультурных закономерностей развития цивилизации вообще, так и архитектуры в частности. В первую очередь, понимания того факта, что



средства каждой из трех форм архитектурного метода в сфере образования периодически, в синхроне с динамикой социального пространства, а в конечном счете, с динамикой гелиофакторов, резко активизируются (в среднем через 11 лет), претендуя на доминирование по отношению к двум другим. Вследствие этого, если специально не ориентировать учащихся на освоение средств всех трех форм метода, то и образованность различных поколений архитекторов предстает несопоставимой и всегда ограниченной средствами лишь какой-то одной из форм метода, доминировавшей в период освоения профессии.

Дидактическим методом рассматривается метод саморазвития: развивающее преобразование ситуаций, изменяющее творческий потенциал и метод и автора, и потребителей этих изменений.

Технология концептуального моделирования осваивается в соответствии с деятельностно-продуктивной схемой развивающейся практики, требующей каждую учебную «развивающую ситуацию» и каждый из ее двух этапов («самоопределения» и «саморазвития») организовывать в последовательности двух пар действий: «обозначение-означение», «соотнесение-структурирование». Каждое из этих действий завершается рефлексией, которая представляет собой неотъемлемую часть методической схемы.

Таким образом, анализ учебного аспекта развивающего социопространственного концептуального моделирования показывает, что оно сегодня актуально и может быть эффективным как в реальной архитектурной деятельности, и в особенности в проектировании, так и в архитектурном образовании, и в первую очередь, для становления у учащихся особо востребованного сегодня в архитектуре профессионально ориентированного творческого метода саморазвития.



ВЫВОДЫ

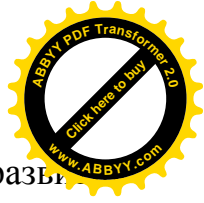
Впервые комплексно рассмотрена проблема макроуровневых, в частности парадигмальных, закономерностей динамики главного творческого средства в архитектуре – архитектурного метода.

Разработаны теоретико–методологические основы парадигмальной динамики архитектурного метода, дополняющие методологию архитектуры, в особенности методологию архитектурного проектирования и методологию архитектурного образования.

*Совокупным практическим результатом работы стало обоснование и понятийная разработка новой актуальной парадигмальной формы архитектурного метода – **развивающего** – в двух его ведущих модификациях – **проектной и учебной**.*

1. Парадигмальная динамика архитектурного метода.

1.1. Для представления закономерностей динамики метода на парадигмальном уровне применена предложенная в работе «антропометодология» «деятельностно–продуктивного» вида. В соответствии с ней, метод рассматривался не «объектно» (как сложилось: как прикладное узкопрофессиональное мало изменяющееся средство – «метод архитектора»), а «субъектно» – как всеобщее средство, открытое социокультуре и синхронно с ней ко–эволюционирующее как ее атрибутивная составляющая, как одно из основных



средств и результатов ее саморазвития и в первую очередь саморазвития «социального пространства».

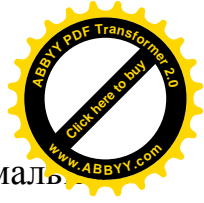
1.2.1. Деятельностно–продуктивный подход позволил установить, что парадигмальную динамику архитектурного метода определяет в основном моделирование. Структура моделирования включает два взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга вида деятельности:

- 1) «личностное творчество» – поисковая деятельность, персонально осуществляющаяся в форме «концептуального моделирования» и ориентированная, прежде всего на развитие собственного творческого метода, а как следствие – на создание концепций развивающего преобразования архитектурных ситуаций;
- 2) «социальное творчество» – экспериментально–внедренческая деятельность, коллективно осуществляющаяся в форме «проектного моделирования» и ориентированная на проектную разработку, апробацию и реализацию концепций развития ситуаций.

Развивающее инновационное приращение архитектуре обеспечивает, в первую очередь, «личностное творчество» и его главное средство – «концептуальное моделирование», в процессе которого делается преодолевающий традиции «прорыв» за пределы сложившегося опыта.

«Социальное творчество» и его главное средство «проектное моделирование» обусловлены сложившимися социально–техническими технологиями и обеспечивают новым решениям связь со сложившимся опытом, а последнему – «сохранение» традиций.

Сегодня сложившийся исследовательский подход сводит суть архитектурного творчества, в основном, к «проектному моделированию», моделированию разрабатываемого типа, а значит к коллективному – «социальному творчеству», оставляя без специального теоретического обеспечения, «личностное творчество» и «концептуальное моделирование». В то время как именно изменения



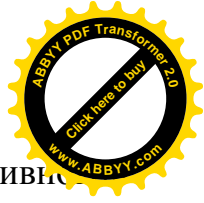
содержания концептуального моделирования ведут к изменению парадигмальных форм метода, хотя при этом в своей созидательной инновационной сути метод остается неизменным.

1.2.2. На основании деятельностно–продуктивного подхода, построена парадигмальная модель развивающейся архитектуры как неотъемлемой части социально–исторического опыта и вместе с тем как относительно самостоятельной саморазвивающейся сферы, развивающейся путем последовательно сменяющихся в ней доминантных деятельностно–продуктивных отношений (парадигм) и соответствующих им общественных способов производства, социальных ценностей, общенаучных целей и обеспечивающих их профессиональных средств.

Модель демонстрирует историческую динамику трех парадигмальных периодов, характеризующихся соответствующими тремя доминантными способами общественного производства, тремя парадигмами, тремя формами профессиональной архитектурной деятельности, тремя формами архитектурного метода и тремя формами концептуального моделирования. Два из них – «исторические» и один – перспективный, период вновь становящегося сегодня метода – «развивающего»:

– период парадигмы «структуры» – это время культивирования «продуктивных» отношений, «ремесленного» способа производства, профессиональной «проектно–строительной» деятельности архитектора, «тектонического» метода, концептуального «пропорционально–конструктивного» моделирования и проектного «проектно–строительного» моделирования;

– период парадигмы «функции» – это время культивирования «деятельностных» отношений, «промышленного» способа производства, профессиональной «проектной» деятельности архитектора, «функционального» метода, концептуального «формо–функционального»

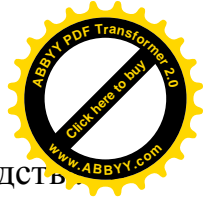


моделирования и проектного «пропорционально–конструктивного» моделирования;

– период парадигмы «развития» – это время культивирования отношений «переходного процесса», развивающих отношений и становления сегодня нового «постиндустриального» персонифицированного способа производства, нового вида профессиональной деятельности архитектора – развивающей «исследовательско–проектной» деятельности, «развивающего» метода, концептуального «социопространственного» развивающего моделирования и проектного «формо–функционального» и «пропорционально–конструктивного» моделирования.

1.3. Каждая форма метода ориентирована на выполнение социального заказа своего времени и опирается на потребление и производство определенных доминантных средств архитектурного творчества и соответствующих свойств социального пространства: технических свойств – «тектоническое пространство», «тектонический метод»; эргономических свойств – «функциональное пространство», «функциональный метод»; развивающих свойств – «развивающее пространство», «развивающий метод». Вследствие этого, архитектурная практика внутри каждого парадигмального периода выступает соответствующей гомогенной культурой, а архитекторы и потребители архитектуры – уверенными в ценности лишь определенных доминантных качеств архитектуры и в истинности средств одного порядка и потому их культивируют. Вследствие этого, многочисленные и, на первый взгляд, не связанные друг с другом архитектурные факты или проблемы можно объяснять и предсказывать путем подведения их под ведущую парадигму и парадигмальную форму метода. На основе такого подхода можно не только выявлять и описывать уже созданные решения, но и прогнозировать новые направления в архитектуре.

В период смен парадигм происходят межпарадигмальные кризисы, характеризующиеся разрушением гомогенности культуры: падает доверие к ведущей

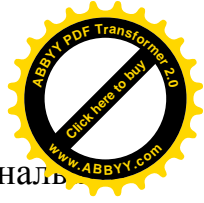


методологии, приходят в забвение сложившиеся концептуальные средства активизируется эклектическое применение архаических средств из «кладовых» народных ремесел, ориентирующих только на прагматический утилитаризм. Архитектура предстает почти лишенной собственных средств саморазвития и рассматривается чаще всего сервисной профессией. Подобное явление наблюдается и сегодня на рубеже XX–XXI веков при смене «функциональной» парадигмы на «развивающую».

В процессе ко–эволюционного саморазвития цивилизации и профессии последовательно от парадигмы к парадигме изменяется содержание и уровень профессиональной архитектурной практики, в частности, с одной стороны, возрастает степень абстрактности профессионального архитектурного мышления (от «практического» и «эмпирического» к теоретическому уровням), а с другой стороны, возрастает масштаб «объекта» преобразования в архитектуре (от «сооружения» и «ансамбля» к «среде»):

1) в период «структурной» парадигмы главным видом профессиональной деятельности (по созданию «тектонических пространств») была деятельность на практическом уровне, а именно «проектно–строительная» деятельность, деятельность по возведению зданий непосредственно на строительной площадке, а архитектор выступал «главным строителем»; главным «объектом» было «сооружение»;

2) в период «функциональной» парадигмы главным видом профессиональной деятельности (по созданию «функциональных пространств») стала выступать деятельность на эмпирическом уровне, а именно «проектная» деятельность, осуществляющаяся в форме «проектного» моделирования архитектурных объектов, а ведущими средствами – «функциональные зоны», «компоновки», «композиции», «образы», «стили», а архитектор стал выступать «главным проектировщиком»; главным «объектом» стал «ансамбль» (комплекс сооружений);



3) в период парадигмы «развития» главным видом профессиональной деятельности (по созданию «развивающих» пространств) становится деятельность на теоретическом уровне, а именно «исследовательско–проектная» деятельность, осуществляющаяся в форме «концептуального моделирования» по выявлению актуальных направлений развития социопро пространственного содержания преобразуемых ситуаций, где ведущими средствами предстают «закономерности», «законы», «теории», «концепции», а архитектор предстает «исследователем–теоретиком» развития социального пространства, «главным концептуалистом»; главным «объектом» становится «среда».

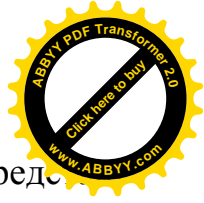
Полученные знания о парадигмальной динамике архитектурного метода, существенно уточняют и сложившееся видение истории профессии, и содержание и формы современного «развивающего» метода, для внедрения которого в практику предложена корректировка содержания и проектного производства, и учебного процесса.

2. Развивающий метод в архитектурной практике.

2.1. Развивающий метод впервые предлагается ведущим для архитектурной проектной практики, как метод понимания и развивающего преобразования социопро пространственного содержания ситуаций, исходя из закономерностей социопро пространственного саморазвития социума, в том числе и архитекторов как его представителей.

2.2.1. Суть и закономерности социопро пространственного саморазвития ситуаций описываются выявленным в работе «законом социопро пространственного развития»:

– основным социопро пространственным саморазвивающимся содержанием и главным предметом внимания и преобразования в рамках современной

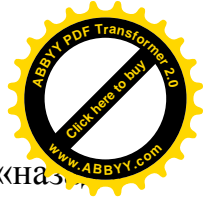


исследовательско–проектной деятельности архитектора, предс
«социопространственность» – периодически доминирующий тип
социопространственных отношений и ментальности, обуславливающий
соответствующий порядок организованности социального пространства;

– социопространственность в своем саморазвитии обусловлена космо–
цивилизационной динамикой – циклически осуществляющейся сменой двух
фундаментальных типов, стадий и концепций социопространственных
отношений: 1) «волновых», выражающих центростремительные, иерархические,
отношения взаимозависимости и ориентирующих на сохранение и лишь
количественное усложнение сложившегося типа социопространственности; 2)
«корпускулярных», выражающих центробежные, кооперативные, отношения
относительной независимости и ориентирующих на качественное преобразование
сложившегося типа социопространственности;

– две стадии, два типа, две концепции социопространственных отношений и
средств творчества циклически сменяют друг друга, образуя циклическую
историю попеременного доминирования альтернативных развивающих
социопространственных средств в культуре и архитектуре: или средств
моделирования на «волновых стадиях» – «волновых концепций», или средств
моделирования на «корпускулярных стадиях» – «корпускулярных концепций»
преобразования социального пространства. Вследствие цикличности
социопространственного содержания, саморазвитие архитектуры предстает
всеобщим строго закономерным двухстадийным (двухфазным) циклическим
процессом смены через каждые 11 лет волно–корпускулярных стадий;

– вследствие такой цикличности, в истории архитектуры с неизменной
закономерностью (периодически, в среднем через каждые 22 года) проявляются
два альтернативных друг другу творческих менталитета и блока направлений:
«авангардизм» («футуризм») – устремленность «вперед», в будущее, навстречу
индустриальным инновациям и в поиск нетрадиционных не апробированных

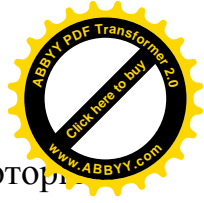


средств; и «ретро» («ретризм», «ренессанс») – устремленность в историю, «назад к традициям» и возврат к апробированным средствам;

– каждое творческое направление в течение периода своей активности проходит четыре стадии – две волновых и две корпускулярных – в определенной последовательности: 1) волновая стадия техницистского типа – период конструирования компонентов социопространственности нового типа; здесь активно используются средства структурно–тектонического подхода; 2) корпускулярная стадия концептуального типа – период осмысления произошедших изменений на волновой стадии техницистского типа и их понятийного (концептуального) выражения; 3) волновая стадия художественного типа – период образного выражения вновь возникающего типа социопространственности; здесь активно используются средства формо–функционального подхода; 4) корпускулярная стадия методологического типа – период исторической рефлексии над произошедшими изменениями во всех предыдущих стадиях и на основании этого – понимания исчерпанности текущего творческого направления и ощущения потребности в ином направлении, как правило, альтернативном по своим средствам.

2.2.2. Выявление актуального социопространственного содержания ситуаций путем установления стадии саморазвития социального пространства и подведения содержания преобразуемых ситуаций под выявленную актуальную социопространственную норму предстает на парадигмальном уровне основной целью и основным предметом современной исследовательско–проектной архитектурной развивающей деятельности в форме «концептуального развивающего социопространственного моделирования» и его центрального звена – «социопространственной концептуализации».

Социопространственная концептуализация с содержательной точки зрения представляет преимущественно исследовательский процесс, развертывающийся последовательно в две стадии: 1) стадия «прамодельной» концептуализации, где



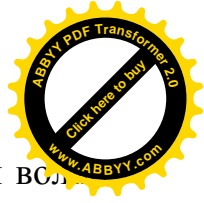
выявляются исходные концепции («прамодели»), в соответствии с которыми формировались ситуации до момента их исследования; 2) стадия «контекстуальной» концептуализации, где выявляются концепции актуальных направлений развития ситуаций («модели»). Двухстадийность процесса социопространственной концептуализации принципиально отличает его от сложившихся представлений об «акте рождения» новых идей: как от «интуитивистских» представлений об одномоментном акте озарения идеей решения, так и от «позитивистских» представлений о художественно–лингвистическом творчестве «языковыми» средствами.

2.3. Главной ценностью развивающего метода для профессии является то, что он проблематизирует архитекторов, а, следовательно, и профессию и тем самым стимулирует их на непрерывный поиск социально актуальных путей саморазвития.

Внедрение развивающего метода в проектную практику способствует продвижению архитектурного творчества по пути этически ориентированного, поскольку саморазвитие – это единственно возможный путь нравственного бытия человека, где человек имеет возможность быть самим, быть творческой личностью, независимо развивать свой творческий потенциал и тем самым более активно и ответственно участвовать в социальном творчестве.

Обозначенный процесс циклической смены «корпускулярных» и «волновых» стадий уточняет не только предмет современной архитектурной исследовательско–проектной деятельности, но и ряд сложившихся базовых представлений:

– два, до сих пор рассматриваемых как не связанные между, фундаментальных принципа бытия – принцип «развития» и принцип «двоичности», в действительности предстают двумя сторонами одного явления – специфического волно–корпускулярного «кода» цивилизационного процесса циклического саморазвития;

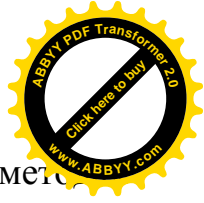


– открытый в физике принцип двоичности, в частности двойственная волновая корпускулярная природа света, на парадигмальном уровне имеет место и в социальных явлениях, и прежде всего, в развивающихся, и в первую очередь, в творческих видах деятельности, в частности – в архитектуре, тем самым иллюстрируется один из базовых постулатов древнегреческих философов «все – взаимосвязано»;

– теория «циклической симметрии», описывающая развитие всего живого (Ключарев Г.А. [228]) и понятие «социальное время» (В.А.Канке [200]) наполняются смыслом реальной динамики социопро пространственного содержания, а понятие «социальное пространство» получает объяснение своего непрерывно осуществляющегося циклического «овременения» социопро пространственными средствами.

Развивающий метод трансформирует сложившиеся в науке представления о «развитии» как о вторичном качестве, по сравнению с первичными качествами «строения» и «функционирования» явлений, в представления о развитии как о первичном, генеративном качестве, определяющем все свойства, в том числе и свойства строения и функционирования. Вследствие этого, категориально–понятийный аппарат развивающего метода получает корректировку: в качестве генеративной категории предлагается «саморазвитие», а ведущими понятиями понятия, производные от нее – «развивающееся социальное пространство», «развивающаяся архитектура», «развивающаяся ситуация», «развивающаяся личность», «метод саморазвития», «развивающий подход», «развивающий метод» др.

Развивающий метод, привнося в архитектуру принципиально иное качество через динамику развивающих отношений и методы преемственного развития традиций, тем самым отличается от широко распространенных сегодня функционального или структурно–тектонического подходов, реализующих,



главным образом, представления о статике социальных отношений и о методе воспроизводства общекультурных и профессиональных традиций:

- основное назначение развивающего метода – гуманитарная ориентация творчества, ориентация на саморазвивающееся бытие личности в социальном пространстве и посредством его средств;

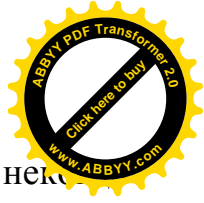
- суть развивающего метода – в выявлении и учете закономерностей саморазвития преобразуемых ситуаций на основе понимания закона социопространственного развития;

- главной целью и главным результатом развивающего метода в архитектуре предстает развивающийся творческий потенциал социума и личности, и в первую очередь, архитектора, а средством – развивающее социопространственное моделирование;

- развивающее преобразование ситуаций и, в частности, умение выявлять закономерные шаги в саморазвитии социопространственного содержания ситуаций – главный критерий профессионализма;

- основополагающей ценностью развивающего метода для архитектора и социума является то, что он ориентирует на понимание и учет действительной динамики социопространственных отношений в ситуации и тем самым – на создание архитектурными средствами социопространственных условий, способствующих саморазвитию творческой личности и ее этическому бытию в социальном пространстве;

- моделирование социопространственных концепций саморазвития преобразуемых ситуаций теперь становится для архитектора такой же ведущей профессиональной деятельностью, как некогда в этой роли выступала деятельность по пропорционированию–конструированию (в период тектонического метода) и по формо–функциональной оптимизации (в период функционального метода). При этом и пропорционирование–конструирование и формообразование–функциональная оптимизация не уходят из арсенала



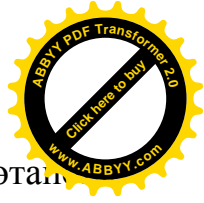
архитектурных средств. Они лишь меняют свой статус, переходя из некогда доминантных концептуальных средств в проектные средства – средства проектного моделирования, средства разработки проектных концепций до уровня проекта. Развивающий метод предстает, таким образом, сложным иерархическим образованием, где имеют место одновременно средства разных парадигм (и парадигмы функции, и парадигмы структуры), но подчиненных целям и средствам парадигмы развития;

В рамках сложившегося сегодня трехстадийного проектного производства (Исходно–разрешительная документация, Эскизный проект, Рабочий проект) процесс моделирования концепций развития преобразуемых ситуаций по сути как таковой сегодня отсутствует. Его место занимает процесс предпроектных (пространственно–функциональных и технико–экономических) обоснований, но не заменяет;

– процесс моделирования концепций развития преобразуемых ситуаций (в том числе и развития субъектов этого процесса, и в первую очередь – самих архитекторов) – это вновь предлагаемый процесс, который должен осуществляться преимущественно на теоретическом уровне, в концептуальном формате как «развивающее социопространственное моделирование». Результативность этого процесса предопределяет в значительной мере результативность всех последующих стадий проектного производства;

– в целях повышения эффективности, предлагается процесс развивающего социопространственного моделирования выделять в проектном производстве в особую стадию, стадию концептуального моделирования, содержание которой – выявление актуального «шага» в развитии социопространственного содержания преобразуемых ситуаций;

– для содержательного наполнения стадии разработаны теоретические основы «развивающего социопространственного моделирования», в том числе и



включающие такой ведущий принцип как «последовательность двух этапов «этапа самоопределения» и «этапа саморазвития»;

– исходя из этого, сложившийся трехстадийный процесс реального архитектурного проектирования предлагается рассматривать в современных условиях становящейся новой парадигмы «саморазвития» четырехстадийным: 1) «концептуальное моделирование»; 2) «исходно–разрешительная документация»; 3) «эскизное проектирование»; 4) «рабочее проектирование»;

– в свете такого построения проектного производства, главной деятельностью архитектора становится деятельность на стадии «концептуального моделирования» – развивающая исследовательско–проектная деятельность;

– взаимодействие новой стадии (стадии концептуального моделирования), и сложившихся уже проектных стадий (стадии исходно–разрешительной документации; стадии эскизного проектирования; стадии рабочего проектирования) предстает как взаимодействие двух процессов: 1) процесса выявления развивающих концепций (исследовательская деятельность целепорождающего вида); 2) процесса проектной разработки развивающих концепций до уровня проектных моделей – предпроектных предложений, эскизных или рабочих проектов (проектно–внедренческая деятельность целеразрабатывающего вида).

Широкое внедрение в проектную практику актуальной формы архитектурного метода – «развивающего» и его главного средства – «развивающего социопространственного моделирования» – позволит синхронизировать циклы социальной активности и применения, соответствующих им архитектурных пространственных средств и тем самым сократить разрыв между социальным заказом на тип социального пространства и возможностями средств архитектурной практики, и таким образом, позволит эффективнее использовать творческий потенциал архитекторов для постоянно ускоряющегося в последнее время преобразования социального пространства.



3. Развивающий метод в архитектурном образовании.

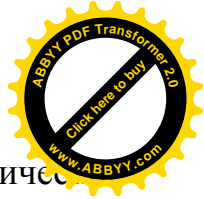
3.1. Для учебного процесса обоснована актуальная дидактическая концепция – концепция «саморазвития»:

– обозначенным трем парадигмальным периодам в архитектуре соответствуют три ведущих формы архитектурного образования, которые характеризуются соответствующими ведущими дидактическими концепциями:

- 1) концепция «производственного обучения» – ведущая в период доминирования структурной парадигмы, ремесленного способа производства, парадигмального тектонического метода и проектно–строительной архитектурной практики;
- 2) концепция «академического образования» – характерна для периода доминирования функциональной парадигмы, промышленного способа производства, парадигмального функционального метода и проектной архитектурной практики;
- 3) концепция «саморазвития» – концепция настоящего времени, времени развивающей парадигмы, постиндустриального способа производства, парадигмального развивающего метода и исследовательско–проектной архитектурной практики;

– основным инструментом реализации современной дидактической концепции саморазвития рассматривается развивающий метод (метод саморазвития). Он ориентирует учащихся на саморазвитие в соответствии с их индивидуальными возможностями, личностными приоритетами и собственными понятиями о сути, содержании, формах и ценностях жизни и профессионального творчества;

– цель саморазвития в сфере образования – саморазвивающаяся творческая личность и ее динамический, меняющийся адекватно социальной динамике и в соответствии с гражданскими и нравственными принципами, персонифицированный метод самоопределения и саморазвития в обществе и в профессии.

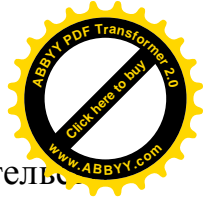


3.2.1. Моделью образовательного процесса в соответствии с дидактической концепцией «саморазвития» рассматривается «открытое образование» и его организационно–технологические средства – «открытый учебный план» и «ступенчатый учебный процесс»:

– открытый учебный план предлагает учащимся самим себе создавать персонифицированные модели профессионального становления, или путем выбора из уже апробированных профилей направлений, или путем выстраивания новых профилей или направлений, то есть – оригинальные пути вхождения в профессию;

– ступенчатый учебный процесс строится как процесс, состоящий из трех относительно самостоятельных образовательных ступеней, связанных по «филогенетическому» принципу: первая ступень образования – освоение средств исторически первой парадигмальной формы архитектурного метода – тектонического метода; вторая ступень образования – освоение средств второй парадигмальной формы архитектурного метода – функционального метода; третья ступень образования – освоение средств третьей парадигмальной формы архитектурного метода – развивающего метода. Такой подход легко укладывается и в структуру современного уровневого образования: Бакалавриат – это процесс освоения средств тектонического и функционального методов; Магистратура – это процесс освоения средств развивающего метода.

3.2.2. Теоретические основы развивающего метода, метода саморазвития, могут в значительной мере, осваиваться в рамках вновь предложенной дисциплины «Методология проектирования» – как ведущей сквозной учебной дисциплины для освоения исследовательского аппарата в «исследовательско–проектной» практике. «Методология проектирования» организуется параллельно другой сквозной учебной дисциплине – «Архитектурное проектирование» и во взаимосвязи с ней, которая реализует установки на проектирование, установки



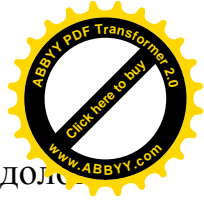
второй части актуальной формы архитектурной практики – «исследовательской проектной»;

– ядром учебного процесса по освоению теоретических основ развивающего метода представлено содержание концептуального моделирования трех парадигмальных форм архитектурного метода (тектонического, функционального и развивающего): «пропорционально–конструктивного моделирования»; «формо–функционального моделирования»; «социопространственного развивающего моделирования»;

– для организации учебного процесса освоения содержания концептуального развивающего социопространственного моделирования разработана «методическая схема». Она требует развертывания учебного процесса через серию учебных «развивающих ситуаций»:

– основным принципом построения учебных развивающих ситуаций является принцип последовательности двух этапов: «этапа самоопределения» и «этапа саморазвития»: 1) на этапе самоопределения учащимся создаются условия для «обозначения» и «означения» своих развивающих учебных целей и ориентировки на средства их достижения. Этап самоопределения развертывается в рамках вновь предложенной учебной дисциплины «Методология проектирования»; 2) на этапе саморазвития учащимся обеспечивают условия для «соотнесения» и «структурирования» промежуточных результатов, полученных на этапе «самоопределения», осуществляющегося в процессе модификационно–вариантно–прогностического моделирования. Этот этап может развертываться в рамках существующей учебной дисциплины «Архитектурное проектирование»;

В методическую схему освоения содержания дисциплины «Методология проектирования» включены как средства трех основных подходов (тектонического, функционального и развивающего), так и социопространственные средства двух основных циклических стадий – волновой и корпускулярной:



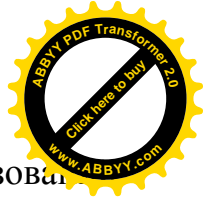
– основным критерием освоения содержания дисциплины «Методология проектирования» является владение технологией концептуального развивающего социопространственного моделирования;

– основными средствами контроля здесь выступают средства самоконтроля: историография становления собственного творческого метода и рефлексия над этим опытом.

3.3. В социокультурном пространстве парадигмы развития и новой ведущей исследовательско–проектной профессиональной деятельности образование меняет свою сложившуюся ведущую функцию «воспроизводства культуры» на функцию «развития культуры» и прежде всего через развитие ее главных носителей – творческих личностей.

Качественно изменяются и требования к архитектурному профессионализму. Так, профессионализм периода функциональной парадигмы и ведущей проектной деятельности архитектора как «проектировщика–практика» базируется главным образом на сциентистском принципе «свободы» (от идеологических установок, от социальных установок и ограничений и т.д.), то есть – на социальной внеценности архитектурного творчества с главной фигурой в творческом процессе архитектора. Ориентация учащихся, а, в конечном счете, и архитекторов на такое понимание профессионализма вносит вклад в копилку глобального техницизма и безответственности эпохи и удаляет архитектуру от решения атрибутивных ей социальных проблем и от совершенствования собственных средств саморазвития.

В рамках исследовательско–проектной архитектурной практики и метода саморазвития социальная внеценность архитектурного творчества становится невозможной. И в первую очередь, невозможно разведение профессионала на «теоретика» и «практика». Сегодня от профессионала требуется не только декларирование ответственности за решения путем апелляции к образцам и нормам, но прежде всего знания закономерностей развития ситуаций (и себя, в первую очередь) и на этой основе «просчитывания» собственных действий, и



демонстрирования возможных последствий от предпринимаемых преобразований.

А это означает, что от профессионала требуется совмещение по сути двух методов в одном: и метода «исследователя» – метода развития ситуаций (где архитектор предстает, прежде всего, исследователем–теоретиком, «концептуалистом»), и метода собственно «архитектора», где архитектор предстает главным образом проектировщиком–практиком, владеющим и методом «проектировщика» (в основном, методом «разработчика»), и методом «менеджера», методом лидера реального творческого процесса преобразования среды.

В сфере архитектурного образования методология саморазвития как целевая пока не реализуется. Сегодня высшая школа хотя и заявляет о фундаментальной подготовке, но, по сути, готовит специалистов в основном к прикладной проектной деятельности, поскольку учащиеся в вузе осваивают главным образом средства тектонического и функционального методов – методов разработки концепций, а не их выявления и тем более не метод построения социопространственных концепций развития ситуаций. А таким образом подготовленный архитектор самостоятельно не всегда может подняться до уровня понимания и использования социально–пространственных средств развития ситуаций.

Не меняют сути дела и заявления об обучении творчеству. Творчество как философски–психологическое понятие в логике так и не нашло себе места. Поэтому, и теория обучения творчеству не сложилась. Проектному творчеству обучают по-прежнему ремесленно, только в процессе совместной проектной деятельности учителя и ученика. В связи с этим, развивающий подход с ведущим принципом саморазвития – это один из путей построения теории творческого образования как теории саморазвивающегося бытия и теории развивающейся ментальности развивающейся личности.

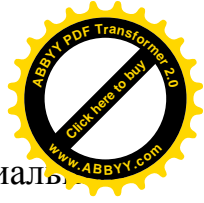
Саморазвитие – это не столько вид познания или деятельности, сколько способ творческого саморазвивающегося бытия. Поэтому, в учебном процессе не



столько мышление или даже деятельность предстают предметом внимания (поскольку они не являются самостоятельными компонентами метода саморазвития), сколько сама личность и ее творческое социопрограммное саморазвивающееся бытие, включающее и деятельность, и мышление, и ориентационно–ценностное отношение, и нравственность. Поэтому, процесс освоения метода саморазвития требует и соответствующей организации: дидактической концепции, методической схемы и специально выстроенного и развернутого предметного содержания учебного процесса саморазвития.

Метод саморазвития в образовании – это метод последовательного самостановления, метод бесконечного творческого «само–рождения», метод непрерывного раздвигания границ собственного творческого пространства и средств его развития, это в первую очередь, метод самообразовывания. Самообразовывание строится не как деятельность по освоению различных «образцов» в рамках сложившихся тектонического и функционального методов, а как пространство самостоятельно и осознанно саморазвивающихся личностей, где самоопределение в сложившемся социальном пространстве и изменение последнего на основании знания закона социопрограммного развития является нормой творческого бытия. Доминирование процесса саморазвития творческих личностей становится заглавным принципом построения сферы архитектурного образования.

Архитектурное образование строится как поли–пространство, где студенты имеют условия для саморазвития в направлениях создания своих личностных пространств творчества и персонифицированных образовательных траекторий, активизирующих развитие и собственных возможностей, и социокультурных ситуаций в рамках освоения средств парадигмальных форм метода. Организация учебного процесса как процесса освоения содержания парадигмальных форм метода, в том числе и средств развивающего метода, и в первую очередь, в рамках вновь предлагаемой учебной дисциплины «Методология проектирования»,



выводит сферу архитектурного образования на современный постиндустриальный уровень понимания и организации архитектурного образования как развивающегося социопространственного.

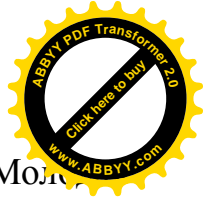
Полученные результаты открывают возможности для дальнейшего развития теоретического знания об архитектурном методе, и прежде всего на макроуровне, как об одном из базовых средств и уровней экспликации единства и развития и архитектуры, и интеркультуры.

Внедрение разработанных теоретико–методологических основ динамики архитектурного метода в проектную и учебную практику повышает социальную эффективность и творчества архитекторов, и сферы архитектурного образования, что ставит архитектурное производство на уровень научно обоснованного для современного постиндустриального общества: как развивающейся социопространственной деятельности, закономерно развивающей и авторов, и преобразуемые ими ситуации социального пространства.

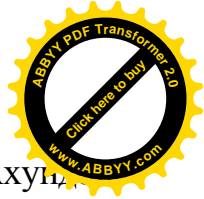


СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

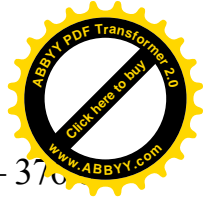
1. Абилов, А.Ж. Градостроительство и устойчивое развитие поселений в Казахстане. Алматы / А.Ж. Абилов. – Изд-во КазГАСА, 2002. – 156 с.
2. Агацци, Э. Человек как предмет философии / Э. Агацци // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – с. 24-34.
3. Азизян, И. А. Взаимодействие архитектуры с другими видами искусства: дис. ... д-ра искусствоведения / Азизян Ирина Атыковна – М., 1986. – 222 с.
4. Айдарова-Волкова, Г. Н. Архитектурная культура Среднего Поволжья XVI-XIX веков: модель развития, структура типов, влияния / Г.Н. Айдарова-Волкова. – Казань: Казанская архитектурно-строительная академия, 1997. – 196 с.
5. Акофф, Р. Планирование в больших экономических системах / Акофф Р. – М.: Советское радио, 1972. – 223 с.
6. Александров, П. С. Введение в гомологическую теорию размерности и общую комбинаторную топологию: монография / П. С. Александров. – М.: Наука, 1975. – 367 с.
7. Альберти, Л. Б. Десять книг о зодчестве: в 2 т. / Л. Б. Альберти; [Пер. В. П. Зубова]. – М.: Изд-во Всесоюз. акад. архит., 1935. – 2 т.
8. Андреев, И. Д. Теория как форма организации научного знания / И. Д. Андреев. – М.: Наука, 1979. – 302 с.
9. Анкерль Ж. Пространственная социология как тема архитектуры. ВЦП, перевод № В 20072. – М., 1980. – 16 с.
10. Антонович, М. А. Избранные философские сочинения / М.А. Антонович. – М.: ОГИЗ. Гос. изд. полит. лит., 1945. – 372 с.



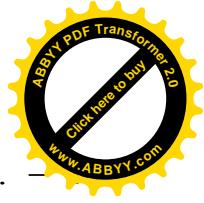
11. Араб-Оглы, Э. А. В лабиринтах пророчества / Э. А. Араб-Оглы. – М.: Молотовская гвардия, 1973. – 304 с.
12. Араухо, И. Архитектурная композиция / И. Араухо. – М.: Высшая школа, 1982. – 208 с.
13. Аристотель, Сочинения: в 4 т.: сер. Философское наследие. – М.: Мысль, 1976. – 4 т.
14. Арнольд, В. И. Теория катастроф / В. И. Арнольд. – М.: Наука, 1998. – 128 с.
15. Арнхейм, Р. Динамика архитектурных форм / Р. Арнхейм; Пер. с англ. В. Л. Глазычева. – М.: Стройиздат, 1984. – 192 с.
16. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: Архитектура-С, 2007. – 392 с.
17. Арон, Р. Этапы развития социологической мысли / Раймон Арон. – М.: Прогресс, 1992. – 608 с.
18. Аршинов, В. И. Синергетика на рубеже XX – XXI веков / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов; под ред. А.И.Панченко. – М., 2006. – 217 с.
19. Аскин, Я. Ф. Проблема времени / Я. Ф. Аскин. – М.: Мысль, 1966. – 200 с.
20. Астафьева, О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы: [Монография] / О. Н. Астафьева. – М.: МГИДА, 2002. – 295 с.
21. Афанасьев, К. Н. Построение архитектурной формы древнерусскими зодчими / К. Н. Афанасьев. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1961. – 271 с.
22. Ахмедова, Е. А. Методы градостроительного регулирования региональной среды обитания (градостроительный мониторинг, оценка земель, прогноз развития): автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 18.00.04 / Ахмедова Елена Александровна. – СПб., 1994. – 69 с.
23. Ахундов, М. Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы / М. Д. Ахундов. – М.: Наука 1982. – 222 с.



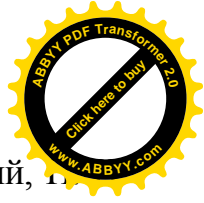
24. Ахундов, М. Д. Хаос, пространство, самоорганизация / М. Д. Ахундов, Л. Б. Баженов // Самоорганизация и наука: Опыт философского осмысления. – М., 1994. – с. 275-305.
25. Баевский, Р. М. Математический анализ изменений сердечного ритма при стрессе / Р. М. Баевский, О. И. Кириллов, С. З. Клецкин; отв. ред. Е. И. Соколов. – М.: Наука, 1984. – 221 с.
26. Баженов, В. И. Должность архитектурной экспедиции 1737-1740 // Архитектурный архив. – М., 1956. – Вып. 1.
27. Бакунин, М. А. Собрание сочинений и писем: 1828-1876: в 4 т. / М. А. Бакунин; под ред. и с примеч. Ю. М. Стеклова. – М.: Изд-во Всесоюз. об-ва политкаторжан и ссыльно-поселенцев, 1934-35. – 4 т.
28. Барбаро, Д. Комментарий к "Десяти книгам об архитектуре" Витрувия / Даниеле Барбаро. – М.: Изд. Академии архит., 1938. – 478 с.
29. Барт, Р. Избранные работы Семиотика. Поэтика: пер. с фр. / Роман Барт; сост., общ. ред. и вступ. ст., с. 3-45, Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 615 с.
30. Бархин, Б. Г. Методика архитектурного проектирования / Б. Г. Бархин. – М.: Стройиздат, 1993. – 436 с.
31. Бархин, Г. Б. Социалистический реализм и архитектура общественных сооружений / Г. Б. Бархин // Сто пятьдесят лет архитектурного образования в Москве. – М.: Изд-во АА СССР, 1940. – с. 34-54.
32. Бархин, М. Г. Метод работы зодчего: Из опыта советской архитектуры. 1917-1957 гг. / М. Г. Бархин. – М.: Стройиздат, 1981. – 216 с.
33. Баткин, Л. М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления / Л. М. Баткин. – М.: Наука, 1978. – 198 с.
34. Бахман, Ф. Построение геометрии на основе понятия симметрии / Ф. Бахман; пер. с нем. Р. И. Пименова; под ред. И. М. Яглома. – М.: Наука, 1969. – 379 с.
35. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.



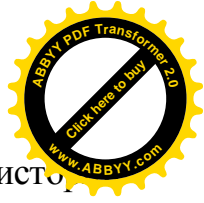
36. Башляр, Г. Новый рационализм / Гастон Башляр. – М.: Прогресс, 1987. – 370 с.
37. Безручко, Б. П. Путь в синергетику: экскурс в десяти лекциях / Б. П. Безручко, А. А. Короновский, Д. И. Трубецков, А. Е. Храмов. – М.: URSS, 2005. – 303 с.
38. Белл, Д. Социальные рамки информационного общества / Д. Белл; пер. Ю. В. Никуличева // Новая технократическая волна на Западе: Сборник статей. – М.: Прогресс, 1986. – с. 330-342.
39. Бергсон, А. Длительность и одновременность / Анри Бергсон; пер. с фр. А. А. Франковского. – М.: Academia, 1923. – 154 с.
40. Бергсон, А. Творческая эволюция / Анри Бергсон; авториз. пер. с фр. В.А. Флеровой – М.; Спб.: Рус. Мысль, 1914. – 332 с.
41. Бердяев, Н. А. О назначении человека: Опыт парадоксальной этики / Николай Бердяев. – Париж: Соврем. записки: YMCA-press, 1931. – 317 с.
42. Бердяев, Н. А. О рабстве и свободе человека / Николай Бердяев. – Париж: YMCA-press, 1972. – 222 с.
43. Бердяев, Н. А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX и начала XX века / Николай Бердяев // О России и русской философской культуре: Философы русского послеоктябрьского зарубежья. – М.: Политиздат, 1990. – 44 с.
44. Бердяев, Н. А. Самопознание / Николай Бердяев; [Примеч. Е. Ю. Рапп]. – М.: Мысль, 1991. – 318 с.
45. Бердяев, Н. А. Философия свободного духа: в 2 ч. / Николай Бердяев. – Париж: YMCA-press, 1927. – 2 ч.
46. Бердяев, Н. А. Философия свободы: Смысл творчества / Н. А. Бердяев; [Вступ. ст., сост., подгот. текста, примеч. Л. В. Полякова; Журн. "Вопр. философии" и др.]. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
47. Бердяев, Н. А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого / Н. Бердяев. – Париж: YMCA-press, 1952. – 246 с.



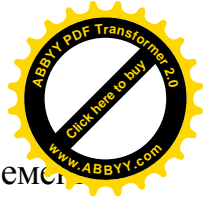
48. Бернал, Д. Наука в истории общества: пер. с англ. / Дж. Бернал. – Издательство иностранной литературы, 1956. – 736 с.
49. Бергаланфи Л.Ф. История и статус общей теории систем // Системные исследования: Ежегодник. – М., 1973. – с. 20-37
50. Бестужев-Лада И. В. Международная академия исследования будущего / И. В. Бестужев-Лада // Вестник Российского философского общества. – №1. – 2004. – с. 4-18.
51. Бестужев-Лада, И. В. Кризис буржуазных концепций будущего человечества / И. В. Бестужев-Лада. – М.: Знание, 1979. – 64 с.
52. Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
53. Богданов, А. А. Тектология: Всеобщая организационная наука: в 3 ч. / А. А. Богданов. – СПб. – М. – Берлин: Изд-во З. И. Гржебина, 1922. – 3 ч. – 529 с.
54. Боголюбов, Н. Н. Лекция по теории симметрии элементарных частиц: конспект лекций / Н. Н. Боголюбов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1966.
55. Боков, А. В. Геометрические основания архитектуры в картине мира: диссертация ... доктора архитектуры: 18.00.01 / А.В. Боков. – Москва, 1995. – 293 с.
56. Большаков, А. Г. Градостроительная организация ландшафта как фактор устойчивого развития территории: диссертация ... доктора архитектуры: 18.00.01 / А.Г. Большаков. – Иркутск, 2003. – 424 с.
57. Бондаренко, И. А. Градостроительное мышление Средневековой Руси: Традиции и идеалы: дис. ... д-ра архитектуры в форме науч. докл.: 18.00.01 / Бондаренко Игорь Андреевич. – М., 1997. – 140 с.
58. Боно, Э. Латеральное мышление / Эдвард де Боно; пер. с англ. П.А.Самсонов. – Мн.: Поппури, 2005. – 384 с.
59. Бор, Н. Атомная физика и человеческое познание / Н. Бор; пер. с англ. В. А. Фока, А.В. Лермонтовой. – М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 151 с.



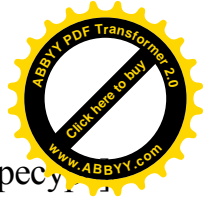
60. Бочаров, Ю. П. Город и производство / Ю. П. Бочаров, В. Я. Любовный, Т. Н. Швердяева. – М.: Стройиздат., 1980. – 120 с.
61. Брунов, Н. И. Мастера древнерусского зодчества / Н. И. Брунов. – М.: Гос. изд-во лит. по строительству и архитектуре, 1953. – 80 с.
62. Брунов, Н. И. Пропорции античной и средневековой архитектуры / Н. И. Брунов. – М.: Изд-во Всес. акад. архитектуры, 1935. – 135 с.
63. Брысина, Т. Н. Сознание в современном мире / Т. Н. Брысина. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1993. – 80 с.
64. Бубер, М. Я и Ты / Мартин Бубер; [Послесл. П. С. Гуревича]. – М.: Высш. шк., 1993. – 173 с.
65. Буданов, В. Г. Альтернатива общественного прогресса / В. Г. Буданов. – М.: Совинсервис, 1990. – 122 с.
66. Буданов, В. Г. Синергетическое моделирование сложных систем, и практическая философия / В. Г. Буданов // Философские науки. – 2007. – №5. – с. 57-66.
67. Буданов, В. Г. Язык науки или наука языка / В. Г. Буданов // Философские исследования. – М., 2001. – № 1.
68. Буданов, В. Г. Концепции естественнонаучного образования гуманитариев: эволюционно-синергетический подход / В. Г. Буданов // Высшее образование в России. – М., 1994. – № 4.
69. Булгаков, С. Н. О Богочеловечестве: Трилогия: В 3-х ч. / Прот. Сергей Булгаков – Париж: YMCA-press, 1936-1945. – 3 ч.
70. Бунин, А. В. История градостроительного искусства: В 2 т. – М.: Гос. изд-во лит. по строительству и архитектуре, 1953. – Т. 1. – 532 с.
71. Буров, А. К. Об архитектуре / А. К. Буров; [Предисл. П. Абросимова]. – М.: Госстройиздат, 1960. – 147 с.
72. Буров, А. К. Работа над проектом/ А. К. Буров // Мастера советской архитектуры об архитектуре: в 2 т. – М.: Искусство, 1975. – т. 2, – с. 463-489.



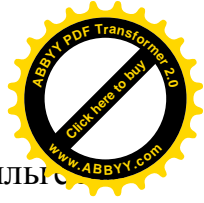
73. Быков, В. В. Методы науки / В. В. Быков; АН СССР. Ин-т ист. естествознания и техники. – М.: Наука, 1974. – 215 с.
74. Бэкон, Ф. Новый Органон: Афоризмы об истолковании природы и царства человека: Сочинения: в 2 т. / Ф. Бэкон. – М.: Мысль, 1978. – 2 т.
75. Вадас, Д. Формирование окружающей среды во второй половине XX века, или неверно понятый функционализм / Д. Вадас // Интерпресс График. – 1983. – №1. – с.70-74.
76. Вазари, Д. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих: в 5 т. / Д. Вазари; пер. и ком. А. И. Венедиктова; ред. пер. [и вступ. статья] А. Г. Габриневского. – М.: Искусство, 1956-1971. – 5 т.
77. Вартофский, М. Модели: Репрезентация и научное понимание: пер. с англ. / М. Вартофский. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
78. Вейль, Г. Симметрия / Г. Вейль. – М.: Наука, 1968. – 191 с.
79. Вельфлин Г. Ренессанс и барокко: пер. с нем. / Г. Вельфлин. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 288 с.
80. Вельфлин, Г. Основные понятия истории искусства: Проблема эволюции стиля в новом искусстве / Г. Вельфлин; пер. с нем. А. А. Франковского. – М.; Л.: Academia, 1930. – 290 с.
81. Веников, В.А. Теория подобия и моделирование / В. А. Веников, Г. В. Веников. – М.: Высш. шк., 1984. – 439 с.
82. Вентури, Р. Из книги "Сложности и противоречия в архитектуре" / Р. Вентури // Мастера архитектуры об архитектуре. – М.: Искусство, 1972. – с. 543 - 558.
83. Вентцель, Е.С. Введение в исследование операций / Е. С. Вентцель. – Москва: Сов. радио, 1964. – 388 с.
84. Вернадский, В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1989. – 258 с.
85. Вернадский, В. И. Размышления натуралиста: Научная мысль как планетное явление: кн. 2 / В. И. Вернадский. – Москва: Наука, 1977. – т. 2. – 191 с.



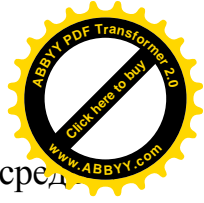
86. Вершуэр, П. Введение в пространственность / П. Вершуэр // Современная архитектура. – 1971. – № 3. – с. 9-16.
87. Вигнер, Е. Этюды о симметрии / Е. Вигнер; пер. с англ. Ю. А. Данилова; под ред. Я. А. Смородинского. – М.: Мир, 1971. – 318 с.
88. Виленкин, Н. Я. Симметрия в алгебре / В. Г. Болтянский, Н. Я. Виленкин. – М.: Наука, 1967. – 283 с.
89. Виндельбанд, В. Философия в немецкой духовной жизни XIX столетия: Пять лекций Вильгельма Виндельбанда / Авториз. пер. с нем. М.М. Рубинштейна. – М.: Звено, 1910. – 150 с.
90. Винер, Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине / Н. Винер; Перевод с англ. И. В. Соловьева; Под ред. Г. Н. Поварова. – М.: Сов. радио, 1958. – 215 с.
91. Виноградский, В.Г. Социальная организация пространства / В.Г. Виноградский. – М.: Наука, 1988. – 192с.
92. Виньола, Д. Б. Правила пяти ордеров архитектуры / пер. А. Т. Габричевского; А. И. Венедиктова. – М.: Изд-во Всесоюз. Акад. archit. 1939. – 168 с.
93. Виолле ле Дюк, Э. Э. Беседы об архитектуре: в 2 т. / Виолле ле Дюк Эжен Эмманюэль; пер. с франц. А. А. Сапожниковой; под ред. А. Г. Габричевского. – Москва: Изд-во Всесоюз. акад. архитектуры, 1937-1938. – 2 т.
94. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Людвиг Витгенштейн; пер. с нем. и сверено с авториз. англ. переводом И. Добронравовым, Д. Лахути; общ. ред. и предисл. д-ра философ. наук проф. В. Ф. Асмуса. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – 133 с.
95. Витинский, Ю. И. Статистика пятнообразовательной деятельности Солнца / Ю. И. Витинский, М. Копецкий, Г. В. Куклин. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
96. Витрувий, П. М. Десять книг об архитектуре / пер. Ф. А. Петровского; под общ. ред. Габричевского. – М.: Изд-во Всес. акад. архитектуры, 1936. – 331 с.



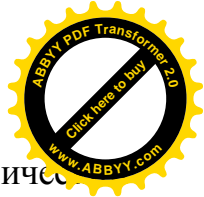
97. Воличенко, О. В. Концепции нелинейной архитектуры [Электронный ресурс]. – О. В. Воличенко // Архитектон: известия вузов. 2013. № 44. – Режим доступа: http://archvuz.ru/2013_4/3
98. Волчок Ю. П, Тектоническое мышление и научно-технический прогресс (понятия "стройка" и "монтаж" в современной культуре) / Ю. П. Волчок // Общество, архитектура и научно-технический прогресс: Сб. научн. тр. ЦНИИП градостроительства. – М., 1987. – с.73-79.
99. Всеобщая история архитектуры: в 12 т. / Под общ. ред. Д. Е. Аркина, Н. И. Брунова, М. Я. Гинзбурга. (глав. ред.) и др.; Акад. архитект. СССР. – М.-Л.: Изд-во Акад. архитект. СССР, 1944-1977. – 12 т.
100. Вульф, Г. В. Симметрия и проявление в природе / Г.В. Вульф. – 2-е изд. – М.: [б. и.], 1919. – 135 с.
101. Габричевский, А. Г. К вопросу о строении художественного образа в архитектуре / А. Г. Габричевский // Искусство: Труды ГАХН. – М.: ГАХН, 1927. – Т.3. – с. 16-31.
102. Гадамер, Х.Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
103. Гайденко, П. П. Время. Длительность. Вечность: проблема времени в европейской философии и науке / П. П. Гайденко; Российская акад. наук, Ин-т философии. – Москва: Прогресс-Традиция, 2006. – 459 с.
104. Галилей, Г. Сочинения / Г. Галилей. – М.: Изд во технико- теоретической литературы , 1933. – 696 с.
105. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий: автореф. дис. ... доктора педагогических наук / П. Я. Гальперин. – М., 1965.
106. Гвишиани, Д. М. Методологические проблемы моделирования глобального развития / Д. М. Гвишиани // Вопросы философии. – 1978. – № 2. – с. 14-28.



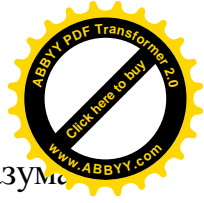
107. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – М.: Мысль, 1974-1977. – 3 т.
108. Геккель, Э. Красота форм в природе / Э. Геккель; пер. В. М. Догель. – СПб.: Просвещение, 1907. – 100 л.
109. Гельфонд, А. Л. Архитектура общественных зданий и сооружений / А. Л. Гельфонд. М.: Архитектура-С, 2006. – 280 с.
110. Генисаретский, О. И. Культурно-антропологическая перспектива / О. И. Генисаретский // Иное: Хрестоматия нового российского самосознания. – М.: Аргус, 1995. – с. 87-99.
111. Гете, И. В. Статьи и мысли об искусстве / Вольфганг Гете; Гос. ин-т искусствознания. – Л.; М.: Искусство, 1936. – 410 с.
112. Гидион, З. Пространство, время, архитектура / З. Гидион; сокр. пер. с нем. М. В. Леонене, И. Л. Черня. – 3-е изд. – М.: Стройиздат, 1984. – 455 с.
113. Гика, М. Эстетика пропорций в природе и искусстве / М. Гика; пер. с фр. В. В. Белюстина. – М.: Изд-во Всесоюз. акад. архитектуры, 1936. – 308 с.
114. Гинзбург, М. Я. Функциональный метод и форма / М. Я. Гинзбург // Современная архитектура. – 1926. – № 4. – с. 89-92.
115. Гиренок, Ф. И. Удовольствие мыслить иначе / Ф. И. Гиренок. – М.: Акад. проект, 2008. – 235 с.
116. Глазычев, В. Л. Композиция как мыслительная деятельность (к постановке проблемы) / В. Л. Глазычев // Теория композиции в советской архитектуре. – М.: Стройиздат, 1986. – с. 213-225.
117. Глазычев, В. Л. Организация архитектурного проектирования (вопросы теории) / В. Л. Глазычев. – М.: Стройиздат, 1977. – 171 с.
118. Глазычев, В. Л. Проблема градостроительного знания / В. Л. Глазычев // Проблемы, теории и истории архитектуры. – М., 1978. – с. 4-15.
119. Глазычев, В. Л. Слободизация страны Гардарики / В. Л. Глазычев // Иное: Хрестоматия нового российского самосознания. – М.: Аргус, 1996. – Т.1.



120. Глазычев, В. Л. Социально-экологическая интерпретация городской среды / В. Л. Глазычев. – М.: Наука, 1984. – 179 с.
121. Глазычев, В. Л. Урбанистика / В. Л. Глазычев. – М.: Европа, 2008. – 220 с.
122. Глазычев, В. Л. Эволюция творчества в архитектуре / В. Л. Глазычев. – М.: Стройиздат, 1986. – 496 с.
123. Глазычев, В. Л. Язык и метод социального проектирования / В. Л. Глазычев // Социальное проектирование в сфере культуры: методологические проблемы. – М.: НИИкультуры, 1986. – с. 115-128.
124. Глазычев, В. Л. Язык и метод художественного проектирования / В. Л. Глазычев // Декоративное искусство СССР. – 1973. – №11.
125. Гленсдорф, П. Термодинамическая теория структуры, устойчивости и флуктуации / П. Гленсдорф, И. Пригожин. – М.: Мир, 1973. – 280 с.
126. Глинский, Б.А. Моделирование и когнитивные репрезентации / Б. А. Глинский, О. Е. Баксанский. – М.: Альтекс, 2000. – 148 с.
127. Гольдзамт, Э. А. Градостроительная культура европейских социалистических стран / Э. А. Гольдзамт, О. А. Швидковский. – М.: Стройиздат, 1985. – 479.
128. Готт, В. С. Категории современной науки (становление и развитие) / В. С. Готт, Э. П. Семенюк, А. Д. Урсул. – М.: Мысль, 1984. – 268 с.
129. Гриб, А. Концепции современного естествознания / А. Гриб. – М.: Бином, 2003.
130. Григорьева, Т. П. Синергетика и Восток / Т. П. Григорьева // Синергетическая парадигма. – М., 2000. – с. 215-342.
131. Гропиус, В. Границы архитектуры / В. Гропиус. – М.: Искусство, 1971. – 424 с.
132. Грюнбаум, А. Философские проблемы пространства и времени / Адольф Грюнбаум; пер. с англ. Ю. Б. Молчанова; общ. ред. и послесл. Э. М. Чудинова. – М.: Прогресс, 1969. – 590 с.
133. Грязнов, Б.С. Теория и ее объект / Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин; АН СССР. Ин-т философии. – М.: Наука, 1973. – 204 с.



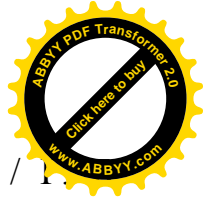
134. Гудожник Г. С. и др. Общество как саморазвивающаяся система//Исторический материализм как социально-философская теория. – М., 1982.
135. Гумилев, Л. Н. Этносфера: История людей и история природы / Л. Н. Гумилев. – М.: Экопрос, 1993. – 544 с.
136. Гумилев, Л. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев; под ред. В. С. Жекулина; ЛГУ. – Л.:Изд-во ЛГУ, 1989. – 495 с.
137. Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. – М.: Искусство, 1972. – 318 с.
138. Гуревич, П. С. Антропологический ренессанс / П. С. Гуревич // Феномен человека: Антология / Сост. и авт. вступ. ст. П. С. Гуревич. – М.: Высш. шк., 1993. – 349 с.
139. Гуссерль Э. Логические исследования / Э. Гуссерль // Проблемы онтологии и современной буржуазной философии / АН ЛатвССР; Ин-т философии и права; отв. ред. Т. А. Кузьмина]. – Рига: Зинатне, 1988. – 333 с.
140. Гутнов, А. Э. Системное исследование города на пути к междисциплинарному синтезу / А. Э. Гутнов // Города и системы расселения № 9.: Достижения и перспективы. – М., 1985. – вып. 43.
141. Гутнов, А. Э. Эволюция градостроительства / А. Э. Гутнов. – М.: Стройиздат, 1984. – 256 с.
142. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
143. Данилевский, К. В. Структуры коллективного бессознательного: Квантовоподобная социальная реальность / К. В. Данилевский. – М.: УРСС, 2005. – 374 с.
144. Дарвин, Ч. Происхождение видов / Ч. Дарвин; пер. и вводная статья К. А. Тимирязева; общ. ред. Ф. А. Дворянкина. – М.: Сельхозгиз, 1952. – 484 с.
145. Декарт, Р. Правила для руководства ума / Р. Декарт // Избр. произв.: пер. с фр.. – М.: Госуд. изд-во политич. лит-ры, 1950. – с. 172.



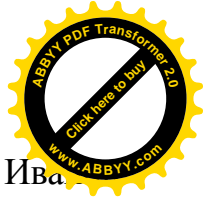
146. Декарт, Р. Рассуждение о методе для хорошего направления разума и отыскания истины в науках / Р. Декарт // Избр. произв.: пер. с фр.. – М.: [б-из.], 1950. – 260 с.
147. Делез, Ж. Логика смысла / Ж. Делез. – М.: Раритет Екатеринбург: Деловая кн., 1998. – 472 с.
148. Джеймс, В. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления: популярные лекции по философии: пер. с англ. П. Юшкевича / В. Джемс. – Спб.: Шиповник, 1910. – 237 с.
149. Дженкс Ч., Беседы / Ч. Дженкс, П. Айзенман // Зодчество мира. – 1999. – №4. – с. 83.
150. Дженкс, Ч. Язык архитектуры постмодернизма: пер. с англ. / Ч. Дженкс. – М.: Стройиздат, 1985. – 136 с.
151. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
152. Дзеви Б. Азбука пространства. ВЦП. Перевод № А-89686. – 14с.
153. Дидро, Д. Собрание сочинений: в 10 т. / Дени Дидро; под общ. ред. И. К. Луппола. – М.-Л.: Academia, 1935-1947. – 10 т.
154. Дмитриева, Н. А. Изображение и слово / Н. А. Дмитриева; Ин-т истории искусств М-ва культуры СССР. – М.: Искусство, 1962. – 314 с.
155. Добрицына, И. А. От постмодернизма к нелинейной архитектуре. Архитектура в контексте современной философии и науки: автореферат дис. ... д-ра архитектуры: 18.00.01 / Ирина Александровна Добрицына. – М., 2007. – 45 с.
156. Доброхвалов, С. В. Философский анализ взаимосвязи принципов симметрии и развития в науках о земле: Автореф. дисс.... канд. филос. наук. / С. В. Доброхвалов. – М.: МГУ, 1978. – 20 с.
157. Дружинин, И. П. Солнечная активность и переломы хода природных процессов на Земле: Статистический анализ / И. П. Дружинин. – М.: Наука, 1969. – 224 с.



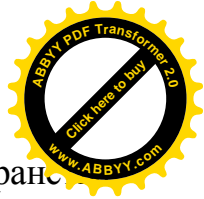
158. Дубров, А. П. Симметрия биоритмов и реактивности: Пробл. индивидуальных различий, функциональная биосимметрия / А. П. Дубров. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.
159. Дуцев, М. В. Концепция художественной интеграции в новейшей архитектуре: дис. ... д-ра арх.: 05.23.20 / М. В. Дуцев. – Нижний Новгород – 2014. – 588 с.
160. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; пер. с англ. Н. М. Никольского; под ред. Н. Д. Виноградова. – М.: Мир, 1919. – 202 с.
161. Евклид, Начала Евклида: в 3 т. / пер. с греч. и комм. Д. Д. Мордухай-Болтовского; при ред. участии М. Я. Выгодского и И. Н. Веселовского. – М.-Л.: Гос. изд-во техн.-теорет. лит.; Образцовая тип. им. Жданова, 1948-1950. – 3 т.
162. Евсина, Н. А. Архитектурная теория в России второй половины XVIII - начала XIX века / Н. А. Евсина. – М.: Наука, 1985. – 255 с.
163. Елизарьев Э. А. Время общества: (философский и социально-экономический аспект) / Э. А. Елизарьев. – Новосибирск: Наука, 1969. – 192 с.
164. Еремин, Б. Регламентации или понимание / Б. Еремин // Архитектура СССР. – 1990. – № 3-4. – с. 30-37.
165. Ершов, П. М. Потребности человека / П. М. Ершов – М.: Мысль, 1990. – 365 с.
166. Ефимов, А. В. «Цвет + форма. Искусство 20–21 веков (живопись, скульптура, инсталляция, лэнд-арт, дигитал-арт)» / А. В. Ефимов. – М.: «БуксМАрт». 2014. – 616 с.
167. Жог, В. И. Субстанциональная концепция пространства и времени и развитие пространственно-временных представлений / В. И. Жог // Диалектический материализм и философские вопросы естествознания. – М., 1986. – с. 3-14.
168. Жолтовский, И. В. Воспитание архитектора: О преподавании истории архитектуры: К молодым зодчим: О некоторых придумках зодчества. / И. В. Жолтовский // Мастера советской архитектуры об архитектуре. – М.: Искусство, 1985. – т. 1. – с. 31-41.



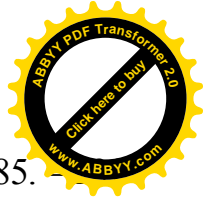
169. Забельшанский, Г. Б. Архитектура и эмоциональный мир человека / Г. Б. Забельшанский. – М.: Стройиздат, 1985. – 208 с.
170. Зайцев, К. Г. Графика и архитектурное творчество / К. Г. Зайцев. – М.: Стройиздат, 1979. – 83 с.
171. Запорожец, А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская. – М.: Просвещение, 1967. – 323 с.
172. Зборовский, Г. Е. Пространство и время как формы социального бытия / Г. Е. Зборовский; Свердлов. юрид. ин-т. – Свердловск:[Свердлов. юрид. ин-т], 1974. – 221 с.
173. Звегинцев, В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика / В. А. Звегинцев. – М.: Просвещение, 1968. – с. 336.
174. Зейтун, Ж. Организация внутренней структуры проектируемых архитектурных систем: пер. с франц. / Ж. Зейтун; под ред. Э.П.Григорьева. – М.: Стройиздат, 1984. – 160 с.
175. Землянский, Ф. М. Структура и симметрия: Материалы для спецкурса / Ф. М. Землянский; Челяб. гос. пед. ин-т. – Челябинск, [б. и.], 1974 – 38 с.
176. Зинченко, А. П. Проектирование новых культурных форм в организационно-деятельностных играх / А. П. Зинченко // Социальное проектирование в сфере культуры: Игровые методы. – М.: НИИ культуры, 1987. – с. 53-64.
177. Зинченко, В.П. Восприятие и действие: автореф. дисс. ... докт. психол. наук / В. П. Зинченко. – М., 1966. – 49 с.
178. Зитте, К. Художественные основы градостроительства / К. Зитте. – М.: Стройиздат, 1993. – 255 с.
179. Зоколей, С. В. Архитектурное проектирование, эксплуатация объектов, их связь с окружающей средой / С. В. Зоколей. – М.: Стройиздат, 1984. – 670 с.
180. Зубов, В. П. Архитектурная теория Альберти / В. П. Зубов. – СПб.: Алетейя, 2001. – 464 с.



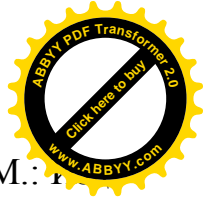
181. Иванов, В. В. Чет и нечет: асимметрия мозга и знаковых систем / В. В. Иванов. – М.: Сов. радио, 1978. – 184 с.
182. Иванов, К. А. Архитектура и общество: дисс.... докт. архитектор / К. А. Иванов. – М., 1968.
183. Изварин, Е. М. Современные теоретические концепции проектирования в зарубежной архитектуре и градостроительстве (критический анализ): дисс. ... канд. архитектуры / Е. М. Изварин. – М., 1975. – 155 л.
184. Иконников, А. В. Архитектура XX века: Утопии и реальность: в 2 т. / А. В. Иконников. – М.: Прогресс, 2002. – 2. т.
185. Ильвицкая, С. В. Глоссарий архитектурно-строительных терминов и научных дефиниций в области истории архитектуры и реставрации памятников архитектуры: учебное пособие по направлению "Архитектура" (магистратура) : для студентов вызов, обучающихся по направлениям "архитектура", "Дизайн архитектурной среды", "Реставрация и реконструкция архитектурного наследия" / С. В. Ильвицкая, С. Д. Охлябинин, И. А. Даниленко. – Москва: ГУЗ, 2017. – 154 с.
186. Ильвицкая, С. В. Закономерности формирования архитектуры православных монастырских комплексов: На примере балканских стран : диссертация ... доктора архитектуры: 18.00.02 / С.В. Ильвицкая. – Москва, 2005. – 432 с.
187. Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в "Капитале" Маркса / Э. В. Ильенков; Акад. наук СССР; Ин-т философии. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1960. – 285 с.
188. Ильин, И. А. Путь к очевидности: Сочинения / И. А. Ильин. – М.: Эксмо-пресс, 1998. – 812 с.
189. Иманкулов, Дж. Дж. Монументальная архитектура Южного Кыргызстана: монография / Д.Д. Иманкулов. – Б., 2005. – 210 с.
190. Иовлев В.И. Архитектурное пространство и экология: монография / В.И. Иовлев. – Екатеринбург: Архитектон, 2006. – 298 с.



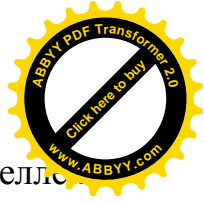
191. Иовлев, В. И., Архитектурное проектирование. Формирование пространства / В. И. Иовлев. – Екатеринбург: Архитектон, 2016. – 232 с.
192. Ичас, М. Биологический код / М. Ичас; Пер. с англ. В. М. Родионова. – М.: Мир, 1971. – 351 с.
193. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
194. Каганов, Г. З. К методологической проблематике средовых исследований / Г. З. Каганов // Средовой подход в архитектуре и градостроительстве. – М.: ВНИИТАГ, 1989. – с. 14-21.
195. Каганов, Г. З. О статусе архитектурных знаний / Г. З. Каганов // Стратегия развития научных исследований в области архитектуры и градостроительства: Материалы научно-методического семинара. – М., 1989. – с. 22-25.
196. Калинин, Ю. М., Перькова, М. В. Архитектурное макетирование: учеб. пособие. / Ю. М. Калинин, М. В. Перькова. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2010. – 118 с.
197. Калошина, И. П. Проблемы формирования технического мышления / И. П. Калошина. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 184 с.
198. Камю, А. Бунтующий человек: Философия: Политика: Искусство / А. Камю. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
199. Кандинский, В. Точка и линия на плоскости / В. Кандинский. – СПб.: Азбука, 2001. – 560 с.
200. Канке, В. А. Единство и многообразие форм времени: автореф. дисс. ... докт. филос. наук. / Виктор Андреевич Канке. – М., 1984. – 19 с.
201. Кант, И. Сочинения: в 6 т. / Имануил Кант; под общ. ред. В. Ф. Асмуса; вступ. статья Т. И. Ойзермана. – М.: Мысль, 1963-1966. – 6 т.
202. Капица, С. П. Синергетика и прогнозы будущего / Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий; Рос. акад. наук. – М.: Наука, 1997. – 283 с.



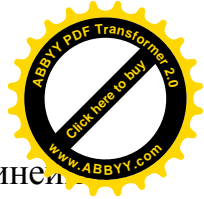
203. Каплун, А. И. Стиль и архитектура / А. И. Каплун. – М.: Стройиздат, 1985. – с.
204. Капустин, П. В. Проектное образование / П. В. Капустин // Опыты о природе проектирования: монография. – Воронеж: ВГАСУ, 2009. – с. 171-203.
205. Капустин, П. В. Развитие представлений об объекте проектирования в процессах архитектурного мышления: автореф. дис. ... канд. архитектуры / Капустин Петр Владимирович. – М., 1999. – 24 с.
206. Кармазин, Ю. И. Методологические основы и принципы проектного моделирования: Уч. пособие для студентов-архитекторов / Ю. И. Кармазин. – Воронеж: ВГАСА, 1995. – 152 с.
207. Кармазин, Ю. И. Творческий метод архитектора: введение в теоретические и методические основы / Ю. И. Кармазин. – Воронеж: ВГУ, 2005. – 496 с.
208. Карнап, Р. Значение и необходимость / Р. Карнап; пер. Н. В. Воробьева; общ. ред. Д. А. Бочвара; предисл. С. А. Яновской. – М.: Изд-во иностр. лит., 1959. – 382 с.
209. Карнап, Р. Философские основания физики: Введение в философию науки / Р. Карнап. – М.: Прогресс, 1971.
210. Карпович, В. Н. Системность теоретического знания: Логический аспект / В. Н. Карпович. – Новосибирск: Наука, 1984. – 125 с.
211. Карри, Х. Б. Основания математической логики / Х. Б. Карри; пер. с англ. В. В. Донченко; под ред. Ю. А. Гастева. – М.: Мир, 1969. – 568 с.
212. Карташова, К. Архитектор как исследователь и ученый / К. Карташова // Архитектура СССР. – 1984. – № 6. – с. 27-29.
213. Касавин, И. Т. Философия познания и идея междисциплинарности / Касавин И. Т. // Эпистемология и философия науки: т. 2. – М., 2004. – с. 5-14.
214. Кассирер, Э. Познание и действительность: Понятие о субстанции и понятие о функции / Эрнст Кассирер; пер. Б. Столпнера, П. Юшкевича. – СПб.: Шиповник, 1912. – 454 с.



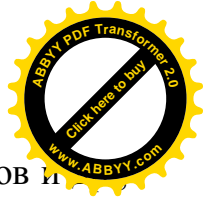
215. Кезин, А. В. Научность: эталоны, идеалы, критерии / А. В. Качанов. – М.: ГИИТ
во МГУ, 1985. – 128 с.
216. Кириллова, Л. И. Мастерство композиции: пространство, пластика, ансамбль /
Л.И. Кириллова, И.В. Иванова, В.И. Павличенков. – М.: Стройиздат, 1983. – 173
с.
217. Кириченко, Е. И. Архитектурные теории XIX века в России / Е. И. Кириченко. –
М.: Искусство, 1986. – 344 с.
218. Кириченко, Е. И. Градостроительство России середины XIX начала XX века:
Книга I: Общая характеристика и теоретические проблемы / Е. И. Кириченко. –
М., 2001. - 340 с.
219. Кириченко, Е. И. Русская архитектура 1830 1910 годов / Е. И. Кириченко. – М.:
Искусство. 1978. – 399 с.
220. Кирпичев, М. В. Теория подобия / акад. М. В. Кирпичев; Акад. наук СССР;
Энергет. ин-т. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1953. – 96 с.
221. Кирсанов, В. С. Научная революция XVII века / В. С. Кирсанов. – М.: Наука,
1987. – 341 с.
222. Киссель. М. А. Судьба старой дилеммы / М. А. Киссель. – М.: Мысль, 1974. –
279 с.
223. Китайгородский, А. М. Порядок и беспорядок в мире атомов / А. И.
Китайгородский. – М.: Наука, 1984. – 176 с.
224. Кияненко, К. В. Архитектура и социальное моделирование жилища:
диссертация ... доктора архитектуры. 18.00.02 / К.В. Кияненко. – Вологда, 2005.
– 370 с.
225. Киященко, Л. П. Опыт философии трансдисциплинарности / Л. П. Киященко //
Вопросы философии. – 2005. – №8.
226. Клайн, М. Математика. Утрата определенности / М. Клайн. – М.: Мир, 1984. –
447 с.



227. Кликс, Ф. Пробуждающееся мышление: у истоков человеческого интеллекта / Ф. Кликс; пер. с нем. / Ф. Кликс. – М.: Прогресс, 1983. – 302 с.
228. Ключарев, Г. А. Методологическая роль принципа единства симметрии и асимметрии в построении научных теорий: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. / Ключарев Григорий Артурович. – М., 1985. – 16 с.
229. Князева, Е. Н. Основания синергетики / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алетея, 2002.
230. Коджаспирова, Г. М. История и философия образования в таблицах и схемах / Г. М. Коджаспирова. – М.: МГОПУ, 1998. – 302 с.
231. Козин, А. В. Идеалы научности / А. В. Козин // Философия и методология науки. – М.: Аспект Пресс, 1996. – с. 294-330.
232. Коллингвуд, Р. Дж. Идея истории: Автобиография / Р. Дж. Коллингвуд; Пер. и коммент. Ю. А. Асеева. – М.: Наука, 1980. – 485 с.
233. Кольман, Д. Предмет и метод современной математики / Э. Кольман. – М.: Соцэкгиз, 1936. – 316 с.
234. Колясников, В. А. Градостроительная экология Урала: дисс ... доктора архитектуры: 18.00.01 / В.А. Колясников. – Екатеринбург: Изд-во Урал ГАХА "Архитектон", 1999. – 532 с.
235. Конева Е. В. Семантический путь города Екатеринбурга: дисс. ... канд. архитектуры: 18.00.01 / Конева Екатерина Валерьевна. – Екатеринбург: 2003. – 235 с.
236. Конт, О. Дух позитивной философии / Огюст Конт; пер. с фр. И. А. Шапиро; предисл. М. Ковалевского. – СПб.: Вестник знания (В. Битнера), 1910. – 76 с.
237. Копцик, В. А. Симметрия в науке и искусстве / В. А. Копцик // Дизайн в системе культуры: Тезисы конференций, совещаний. – М.: ВНИИТЭ, 1982. – с.50-52.
238. Короев, Ю. И. Объемно-пространственная композиция в проекте и в природе: автореф. дисс. ... канд. архитектуры / Короев Юрий Ильич. – М., 1960.



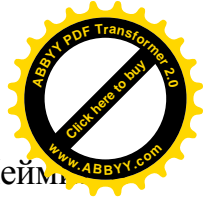
239. Короновский, А. А. Нелинейная динамика в действии: Как идеи нелинейной динамики проникают в экологию, экономику и социальные науки / А. А. Короновский, Д. И. Трубецков. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1995. – 130 с.
240. Коротковский, А. Э. Введение в архитектурно-композиционное моделирование: учеб. пособие / А. Э. Коротковский. – Свердловск: Полиграфист, 1975. – 123 с.
241. Коротковский, А. Э. Методологические основы системной теории архитектуры / А. Э. Коротковский. – М.: МАРХИ, 1987. – 103 с.
242. Косенкова, Ю. Л. Советский город 1940-х – первой половины 1950-х годов. От творческих поисков к практике строительства: автореф. дис. ... д-ра архитектуры: 18.00.01 / Ю. Л. Косенкова. – М., 2000. – 50 с.
243. Косицкий, Я. В. Архитектурно-планировочное развитие городов: учеб. пособие / Я. В. Косицкий. – М.: Архитектура - С, 2005. – 648 с.
244. Кострикин, Н. Д. План города как основа формирования его художественного образа: автореф. дисс. ... канд. архитектуры / Кострикин Никита Дмитриевич. – М., 1977. – 22 с.
245. Котарбинский, Т. Избранные произведения / Т. Котарбинский; пер. с польского М. М. Гуренко; общ. ред. И. С. Нарского. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – 911 с.
246. Кофман, А. Методы и модели исследования операций: пер. с франц. / А. Кофман. – М.: Мир, 1966. – т. 1.
247. Кочергин, А. Н. Теоретические и методические проблемы формирования философской культуры / А. Н. Кочергин. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 104 с.
248. Краснощеков, П.С. Принципы построения моделей / П. С. Краснощеков, А. А. Петров. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 264 с.
249. Крашенинников, А. В. Градостроительное развитие жилой застройки (Исследование опыта западных стран) / А.В. Крашенинников. – М.: «Архитектура-С», 2005. – 110 с.



250. Креативная педагогика: методология, теория, практика / А. И. Башмаков и др. под ред. В. В. Попова, Ю. Круглова. – М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2012. – 319 с.
251. Кринский, В.Ф. Элементы архитектурно-пространственной композиции / В. Ф. Кринский, И. В. Ламцов, М. А. Туркус; Моск. ордена Трудового Красного Знамени архит. ин-т. – М.: Стройиздат, 1968. – 168 с.
252. Кропоткин, П. А. Хлеб и воля; Современная наука и анархия / П. А. Кропоткин. – М.: Правда, 1990. – 91 с.
253. Кривелев, И. А. История религий: Очерки: В 2 т. / И. А. Кривелев; Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая; АН СССР; Ин-т науч. атеизма АОН при ЦК КПСС. – М.: Мысль, 1975-1976. – 2 т.
254. Кудрявцев, А. П. Архитектурное образование: проблемы развития / А. П. Кудрявцев, А. В. Степанов, Н. Ф. Метленков, Ю. П. Волчок. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 152 с.
255. Кудрявцев, А. П. Обучение – это устойчивая форма жизни / А. П. Кудрявцев // Архитектура и строительство России. – 1999. – №1. – с. 4-9.
256. Кудряшов, К. В. Проблемы изобразительного языка архитектора / К. В. Кудряшев, Л. Байзетцер. – М.: Стройиздат, 1985. – 239 с.
257. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. И. З. Налетова; общ. ред. С. Р. Микулинского, Л. А. Марковой – М.: Прогресс, 1975. – 288 с.
258. Курдюмов, С. Л. Синергетика теория самоорганизации: Идеи, методы, перспективы / С. Л. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – М.: Знание, 1983.
259. Кьеркегор, С. Наслаждение и долг / Серен Кьеркегор; пер. с дат. П.Г. Ганзена. – СПб.: М.М. Ледерле и К°, 1894. – 415 с.
260. Кюри, П. Избранные труды / П. Кюри; пер. с фр. Н. Н. Андреева; ред. и примеч. Н. Н. Андреева, Л. С. Сазонова. – М.-Л.: Наука, 1966. – 399 с.
261. Ладовский, Н. А. О роли и взаимоотношении в архитектуре пространства, формы, конструкции и материала / Н. А. Ладовский // Мастера советской архитектуры об архитектуре. – М.: Искусство, 1975. – Т.1. – с. 343-344.



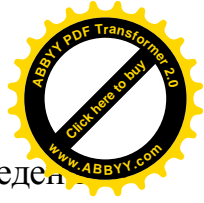
262. Лакатос, И. Доказательства и опровержение / И. Лакатос. – М.: Наука, 1995. – 152 с.
263. Лакатос, И. История науки и ее рациональные реконструкции / Имре Лакатос // Структура и развитие науки. – М.: Прогресс, 1978. – с. 203-235.
264. Лакатос, И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / И. Лакатос. – М.: Медиум, 1995. – 236 с.
265. Лаплас П. С. Опыт философии теории вероятностей / П. С. Лаплас; под ред. А. К. Власова. – М.: Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1908. – 207 с.
266. Ле Корбюзье, Ш. Э. Модульор: пер. с франц / Ле Корбюзье; сокр. пер. с фр. Ж. С. Розенбаума; науч. ред. В. Г. Калиш; вступ. статья Д. Б. Хазанова. – М.: Стройиздат, 1976. – 237 с.
267. Ле Корбюзье. Ш. Э. Архитектура XX века: пер. с франц. / Ле Корбюзье; под ред. К. Т. Топуридзе. – М.:Прогресс, 1970. – 304 с.
268. Лебедев, Ю. С. Архитектура и бионика / Ю. С. Лебедев. – М.: Стройиздат, 1971. – 118 с.
269. Леви-Стросс, К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М.: Наука, 1963. – 535 с.
270. Лежава И. Г. Функция и структура формы в архитектуре: автореф. дисс. ... д-ра архитектуры / Лежава Илья Георгиевич. – М., 1987. – 52 с.
271. Лежава, И. Г. Архитектурное образование на рубеже XXI века / И. Г. Лежава, Н. Ф. Метленков, А. В. Степанов // Вестник Высшей школы. – 1988. – № 4. – с. 45-51.
272. Лежава, И. Г. Организация пространственного моделирования в учебном архитектурном проектировании: учеб. пособие. / И. Г. Лежава, Н. Ф. Метленков, Н. Н. Нечаев. – М.: Наука, 1980. – 106 с.
273. Лейбниц, Г. В. Монадология / Г. В. Лейбниц // Сочинения: в 4 т. – М.: Мысль, 1982. – т. 1. – с. 413-429.



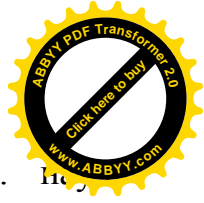
274. Леймит, Л. Макетное проектирование: Основы сборки макетов / Л. Леймит. – М.: Товарищество по инж. моделированию; пер. с англ. Я. И. Гринберга и др.; под ред. М. Г. Когана. – М.: Мир, 1984. – 334 с.
275. Лекторский, В. А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
276. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Психология" / А. Н. Леонтьев; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М.: Академия, 2007. – 511 с.
277. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с.
278. Лефевр, В. Космический субъект / В. Лефевр. – М.: Ин-квартио, 1996. – 183 с.
279. Лехари, К. Э. Организация архитектурного пространства как эстетическая проблема: автореф. дисс. ... канд. философ, наук: 09.623 / К. Э. Лехари. – М., 1972. – 21 с.
280. Линч, К. Образ города / К. Линч; пер. с англ. В. Л. Глазычева; сост. А. В. Иконников; под ред. А. В. Иконникова. – М.: Стройиздат, 1982. – 328 с.
281. Линч, К. Совершенная форма в градостроительстве / К. Линч; пер. с англ. В. Л. Глазычева, под ред. А.В.Иконникова. – М.: Стройиздат, 1986. – 264 с.
282. Лисицкий, Э. Искусство и пангеометрия / Э. Лисицкий // Проблемы образного мышления и дизайн: Труды ВНИИТЭ. – М., 1978. – № 17. – С.61-68.
283. Логвинов, И. И. Имитационное моделирование как метод психолого-педагогического исследования: автореф. дисс.... д-ра психол. наук / И. И. Логвинов. – М., 1982. – 37 с.
284. Лой, А.Н. Социально-историческое содержание категорий "время" и "пространство" / А. Н. Лой. – Киев: Наукова думка, 1978. – 135 с.
285. Локк, Дж. Избранные философские произведения: в 2 т. / Джон Локк [Вступ. статьи И. С. Нарского с. 5-54]. – М.: Соцэкгиз, 1960. – 2 т.



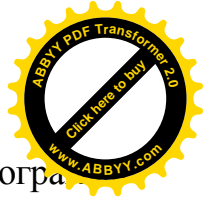
286. Локтев, В. И. Современная композиция. От случайности к закономерности / В. И. Локтев // Архитектура СССР. – 1983. – №4. – с.107-111.
287. Лоос, О. Симметрические пространства: пер. с англ. / О. Лоос. – М.: Наука, 1985. – 208 с.
288. Лосев, А. Ф. Знак: Символ: Миф: Труды по языкознанию / А. Ф. Лосев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 480 с.
289. Лосев, А. Ф. Философия: Мифология: Культура / А. Ф. Лосев. – М., Политиздат, 1991. – 524 с.
290. Лосев, А. Ф. Эстетика Возрождения / А.Ф.Лосев. – М.: Мысль, 1982. – 623 с.
291. Лоскутов, А. Ю. Синергетика и нелинейная динамика: новые подходы к старым проблемам / А. Ю. Лоскутов // Синергетика: Труды семинара: т. 3. – М., 2000. – с. 204-223.
292. Лоскутов, А. Ю. Введение в синергетику / Введение в синергетику / А. Ю. Лоскутов, А. С. Михайлов. – М.: Наука, 1990. – 269 с.
293. Лотман, Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – М.: Прогресс, 1992. – 272 с.
294. Лотман, Ю. М. О понятии географического пространства в русских средневековых текстах / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам. –1965, Тарту. – № 2. – с. 210-216.
295. Лотман, Ю. М. Феномен культуры / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам. – 1981, Тарту. – № 14 – с. 3-18.
296. Луков, В.А. Социальное проектирование: Учеб. пособие / В.А. Луков; Ин-т молодежи. – М.: Социум, 2000. – 223 с.
297. Люстерник, Л. А. Элементы функционального анализа / Л. А. Люстерник, В. И. Соболев. – М.: Гостехиздат, 1951. – 360 с.
298. Мазаев, Г. В. Прогнозирование вероятностного развития градостроительных систем: учеб. Пособие / Г. В. Мазаев. – Екатеринбург: Архитектон, 2005. – 112с.
299. Максимов, П. Н. Творческие методы древнерусских зодчих / П. Н. Максимов. – М.: Стройиздат, 1976. – 240 с.



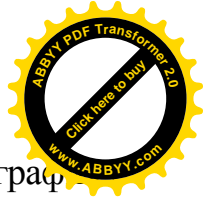
300. Малинецкий, Г. Г. Хаос: Структуры: Вычислительный эксперимент: Введение в нелинейную динамику / Г. Г. Малинецкий. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 256 с.
301. Мальгин, В. И. Пространство в архитектурной композиции: автореф. дисс. ... канд. архитектуры / Мальгин Владимир Иванович. – М., 1977. – 19 с.
302. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / Мераб Мамардашвили; сост. [вступ. ст.] и общ. ред. Ю. П. Сенокосова. – М.: Прогресс: Культура, 1992. – 414 с.
303. Мангейм, М. Л. Иерархические структуры: Модель процессов проектирования и планирования / М. Л. Мангейм. – М.: Мир, 1970. – 180 с.
304. Маркарян, Э. С. Теория культуры и современная наука / Э. С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983 – 284 с.
305. Маркс, К. Собрание сочинений: в 50-ти т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1984. – т. 1-4, 23, 42.
306. Марсель, Г. К трагической мудрости и за ее пределы / Г. К. Марсель // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – с. 404–419.
307. Мартынов, Ф. Т. Философия: Эстетика: Архитектура / Ф. Т. Мартынов. – Екатеринбург: Изд-во УГАХА, 1998. – 534 с.
308. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики / Абрахам Гарольд Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
309. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу// Психология личности: Тексты. – М., Б-и., 1982. – 465 с.
310. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / Абрахам Г. Маслоу; [пер. с англ. Татлыбаева А. М.]. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
311. Матье, М. Э. Искусство Древнего Египта / М. Э. Матье. – Л.-М.: Госуд. изд-во "Искусство", 1958. – с. 212.
312. Меерович, М. Г. Проблемы организации профессиональной деятельности и знаний / М. Г. Меерович // Методологические и теоретические аспекты



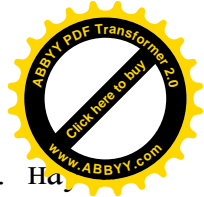
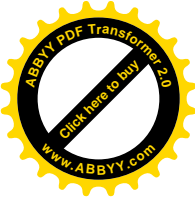
- организации архитектурно-градостроительного проектирования: Сб. трудов. – М.: ВНИИТАГ, 1990. – с. 42-64
313. Межуев, В. М. Идея культуры: Очерки по философии культуры / В. М. Межуев. – М.: Прогресс-Традиция, 2006. – 406 с.
314. Мелешенко, Ю. С. Техника и закономерности ее развития / Ю. С. Мелешенко. – Л.: Лениздат, 1970. – 246 с.
315. Мельников К.С. Строительство и архитектор / К.С. Мельников // Мастера советской архитектуры об архитектуре: в 2 т. – М.: Искусство, 1975. – т. 2, – с. 179-183.
316. Менделеев, Д. И. Научный архив / [Акад. наук СССР. Комис. по разработке науч. наследия и изданию трудов Д. И. Менделеева. Музей-архив Д. И. Менделеева при Ленингр. гос. ордена Ленина ун-те им. А. А. Жданова]. – М.; Ленинград:Изд-во Акад. наук СССР, 1960. – 2 т.
317. Меркулов, И. П. Когнитивная эволюция / И. П. Меркулов; Рос. акад. наук. Ин-т философии. – М.: РОССПЭН, 1999. – 309 с.
318. Мерло-Понти, А. Феноменология восприятия / А. Мерло-Понти. – М.: Наука, 1999. – 608 с.
319. Месарович, М.Д. Теория иерархических многоуровневых систем / М. Д. Месарович, Д. Мако, П. Такахара. – М.: Мир, 1973. – 344 с.
320. Метленков Н. Ф. Архитектурное моделирование как метод проектной концептуализации / Н. Ф. Метленков. – Саратов: СГУ, 1988. – 120 с. 1.
321. Метленков Н.Ф. Архитектура: учебное пособие для специализированных классов средней школы. – 2-е изд. перераб. и доп. / Н.Ф. Метленков, А.В. Степанов. – М.: Архитектура–С, 2004. – 176с.
322. Метленков Н.Ф. Архитектурная модель / Н.Ф. Метленков // Российская архитектурно–строительная энциклопедия. Т. 1–4. – М.: Триада, 1995–1996. – С.26–27.



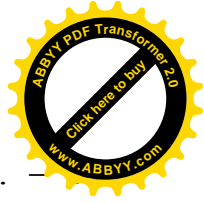
323. Метленков Н.Ф. Архитектурная педагогика: Примерная учебная программа специальной дисциплины основной образовательной программы подготовки магистра по направлению «Архитектура» – 521700 ГОС ВПО второго поколения / Н.Ф. Метленков М.В.Попова, Л.В.Суркова, Н.Е.Щуркова В.А.Яковлев; под ред. Н.Ф. Метленкова, А.В. Степанова // Архитектурное образование. Ч. III. Магистр. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – С.398–436
324. Метленков Н.Ф. Архитектурное моделирование / Н.Ф. Метленков // Российская архитектурно–строительная энциклопедия. Т. 1–4. – М.: Триада, 1995–1996. – С.28–34.
325. Метленков Н.Ф. Архитектурное моделирование как метод проектной концептуализации: монография / Н.Ф. Метленков. – Саратов: СГУ, 1988. – 120с.
326. Метленков Н.Ф. Архитектурное образование. Часть I. Бакалавр: Государственный образовательный стандарт, Примерные учебные программы, Учебно–методическое обеспечение, Примерный учебный план: учебное пособие / Под ред. Н.Ф. Метленкова, А.В. Степанова. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – 561с.
327. Метленков Н.Ф. Архитектурное образование. Часть II. Специалист: Государственный образовательный стандарт, Примерные учебные программы, Учебно–методическое обеспечение, Примерный учебный план: учебное пособие / Под ред. Н.Ф. Метленкова, А.В. Степанова. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – 347с.
328. Метленков Н.Ф. Архитектурное образование. Часть III. Магистр: Государственный образовательный стандарт, Примерные учебные программы, Учебно–методическое обеспечение, Примерный учебный план: учебное пособие / Под ред. Н.Ф. Метленкова, А.В. Степанова. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – 531с.



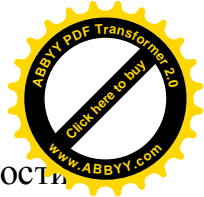
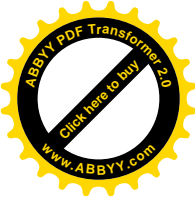
329. Метленков Н.Ф. Архитектурное образование: проблемы развития: монография / Н.Ф. Метленков, А.П.Кудрявцев, А.В.Степанов, Ю.П.Волчок. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 152 с.
330. Метленков Н.Ф. Архитектурное творчество социального пространства / Н.Ф. Метленков, Г.А. Ключарев // Историзм и творчество, ч.2. – М.: АН СССР, 1990. – С.315–319.
331. Метленков Н.Ф. Гражданскому обществу гражданское образование. Десять вопросов о современном образовании / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2009. – №11. – С.14–27.
332. Метленков Н.Ф. Метод архитектора: теоретико–методологические аспекты: монография // Н.Ф. Метленков, Г.Ф. Миронов. – Саратов: СГУ, 1992. – 76 с.
333. Метленков Н.Ф. Методологические проблемы науки: монография / Н.Ф. Метленков и др.; под общ. ред. А.Н.Лощилина, Н.П.Францужовой. – М.: РФО, 2003. –149с.
334. Метленков Н.Ф. Методологические проблемы творчества: монография / Н.Ф. Метленков и др.; под общ. ред. А.Н.Лощилина, Н.П.Францужовой. – М.: РФО, 2003. –155с.
335. Метленков Н.Ф. Парадигмальность в архитектуре / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2011. – №3. – С.2–13
336. Метленков Н.Ф. Парадигмальность в архитектуре. Микро–парадигмы / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2011. – №7. – С.2–9
337. Метленков Н.Ф. Развивающий подход / Н.Ф. Метленков // Российская архитектурно–строительная энциклопедия. Т. 1–4. – М.: Триада, 1995–1996. – С.195–196.
338. Метленков Н.Ф. Развитие науки и творчество: монография / Н.Ф. Метленков и др.; под общ. ред. А.Н.Лощилина, Н.П.Францужовой.– М.: РФО, 2002. –146с.
339. Метленков Н.Ф. Социальный заказ на архитектурную образованность / Н.Ф. Метленков // Интегрирование в Европейское архитектурное образование с



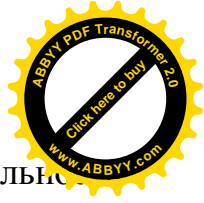
- учетом региональных особенностей: сборник материалов междунар. на-
конференции. – Ереван, ЕГАСУ, 2011. – С.80–81
340. Метленков Н.Ф. Социальный заказ на творческую личность / Н.Ф. Метленков // Дидакт. – 1997 – №6. – С.21–26.
341. Метленков Н.Ф. Социопространственная концептология – новая культурологическая дисциплина / Н.Ф. Метленков //Альма Матер. – 1991. – №10. – С.58–66.
342. Метленков Н.Ф. Социопространственная педагогика / Н.Ф. Метленков // Начальное образование в России: инновации и практика. – М.: Школа, 1994. – С.43, 152–155.
343. Метленков Н.Ф. Социопространственность как форма рационализации действительности / Н.Ф. Метленков // Рациональность и ее метаморфозы: сборник научных трудов. – Ульяновск: УлГТУ, 2000. – С.176–183.
344. Метленков Н.Ф. Творчество и развитие культуры: монография / Н.Ф. Метленков и др.; под общ. ред. А.Н.Лощилина, Н.П.Францужовой. – М.: РФО, 2002. –126с.
345. Метленков Н.Ф. Философия в современном мире. Опыт философского дискурса: монография / Н.Ф. Метленков и др.; под общ. ред. Л.В.Сурковой, В.А.Яковлева. – М.: МАКС Пресс, 2003. –332с.
346. Метленков Н.Ф. Философия саморазвития / Н.Ф. Метленков // Теория и методология творчества: итоги и перспективы: материалы Международн. научн. конф. – М.: РФО, 2001. – С.52–58.
347. Метленков Н.Ф. Философия творчества: монография / Н.Ф. Метленков и др.; под общ. ред. А.Н.Лощилина, Н.П.Францужовой. – М.: РФО, 2002. –144с.
348. Метленков Н.Ф. Формирование развивающейся деятельности в процессе профессиональной подготовки / Н.Ф. Метленков, В.И. Белозерцев, Г.Ф. Миронов // Современная высшая школа: Международный журнал соц. стран, Варшава. – 1988. – №4. – С.123–135.



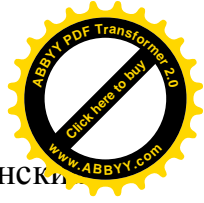
349. Мигдал, А. Б. Как рождаются физические теории / А. Б. Мигдал. – Педагогика, 1984. – 127 с.
350. Микешина, Л. А. Философия науки. Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учебное пособие / Л. А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 463 с.
351. Микулинский, С. Р. Психология научного творчества и науковедение (вместо введения) / С. Р. Микулинский, М. Г. Ярошевский // Научное творчество: сб. ст. – М.: Наука, 1969. – с. 5-22.
352. Миль, Д. С. Основы политической экономии: в 3 т. / Д. С. Миль. – М.: Прогресс, 1981. – 3 т.
353. Минервин, Г. Б. Вопросы формообразования в архитектуре и их исследование / Г. Б. Минервин // Проблемы теории и истории архитектуры: сб. научных трудов №5. – М., 1979. – с. 8-13.
354. Миронов, Г. Ф. Научно-исследовательская практика / Г. Ф. Миронов. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1989. – 128 с.
355. Михайлов, Б. П. Витрувий и Эллада: Основы античной теории архитектуры / Б. П. Михайлов. – М.: Стройиздат, 1967. – 280 с.
356. Михайлов, С. М. Дизайн современного города: комплексная организация предметно-пространственной среды: теоретико-методологическая концепция: дис. ... д-ра искусств.: 17.00.06 / С. М. Михайлов. М., 2011. – 362 с.
357. Михаловский, И. Б. Теория классических архитектурных форм / И. Б. Михаловский – М.: Изд-во Всес. акад. архитектуры, 1937. – 286 с.
358. Мовчан П.И. Становление и развитие форм социального пространства и времени на ранних этапах человеческой истории. – Киев, 1979.
359. Моисеев, Н. Н. Алгоритмы развития / Н. Н. Моисеев. – М.: Наука, 1987. – 307 с.
360. Моисеев, Н. Н. Универсум: Информация: Общество / Н. Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 198 с.



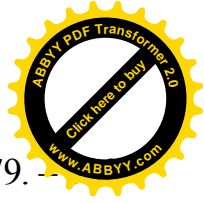
361. Молчанов, Ю. Б. Сверхсветовые скорости, принцип причинности и направление времени / Ю. Б. Молчанов // Вопросы философии – 1998. – № 8. – с. 153-166.
362. Моль, А. Социодинамика культуры: пер.с фр. / А. Моль. – М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
363. Мостепаненко, А. М. Пространство и время в макро-, мега- и микромире / А. М. Мостепаненко. – М.: Политиздат, 1974. – 240 с.
364. Мукимов, Р. С. История и теория Таджикского зодчества: [монография] / Рустам Мукимов; науч. ред.: Негматов Н. Н. – Душанбе: ТТУ-МЕРОС, 2002. – 466 с.
365. Муксинов, Р. М. Мемориальное зодчество Кыргызстана XVIII – начала XX вв. / Р. М. Муксинов, Н. Г. Султанова. – Бишкек: изд. КРСУ 2009. – 183 с.
366. Мулуд, Н. Современный структурализм: Размышления о методе и философии точных наук: пер. с франц. / Н. Мулуд. – М.: Прогресс, 1973. – 375 с.
367. Мюллер-Менкенс, Г. Новая жизнь старых зданий: непрерывность развития архитектуры / Герхард Мюллер-Менкенс; пер. с нем.: Д.Г. Копелянского. – М.: Стройиздат, 1981. – 247 с.
368. Назаретян, А. П. Интеллект во Вселенной: истоки, становление, перспективы: Очерки междисциплинарной теории прогресса / А. П. Назаретян; Рос. открытый ун-т. – М.: Недра, 1991. – 218 с.
369. Наумова, В. И. Современные тенденции архитектурно-художественного творчества и актуальные векторы архитектурного образования: дис. ... д-ра искусств.: 17.00.04 / В. И. Наумова. – Барнаул, 2011. – 343 с.
370. Нащокина, М. В. Античность в русской архитектурной теории 30 50-х гг. XIX в. / М. В. Нащокина // Архитектурное наследство. – 1998. – Вып. 36. – 344 с.
371. Некрасов, А. И. Теория архитектуры / А. И. Некрасов. – М.: Стройиздат, 1994. – 480 с.



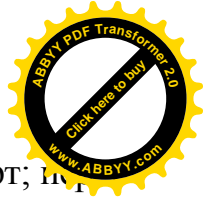
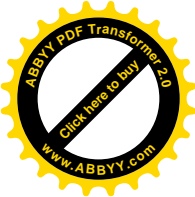
372. Нечаев, Н. Н. Проектное моделирование как творческая деятельность (психологические основы высшего архитектурного образования): автореф. дисс. ... докт. психол. наук. / Нечаев Николай Николаевич. – М., 1987. – 37 с.
373. Николаев, И. С. Профессия архитектора / И. С. Николаев. – М.: Стройиздат, 1984. – 384 с.
374. Ницше, Ф. Сочинения: в 2-х т. / Ф. Ницше; ред. и авт. примеч. К. А. Свасьян. – М.: Мысль, 1990. – 2 т.
375. Новик, И. Б. Вопросы стиля мышления в естествознании / И. Б. Новик. – М.: Политиздат, 1975. – 144 с.
376. Новик, И. Б. О моделировании сложных систем / И. Б. Новик. – М.: Мысль, 1965. – 335 с.
377. Новиков, Ф. А. Проблемы профессионального мастерства архитектора: дисс. ... д-ра. архитектуры / Новиков Феликс Аронович. – М., 1990. – 3 разд. – 384 с.
378. Норберг-Шульц, К. Жизнь имеет место / Кр. Норберг-Шульц // Архитектон: Известия вузов. – 1995. – № 1.
379. Норберг-Шульц, К. Замыслы и метод в архитектуре / Кр. Норберг-Шульц. – М.: ЦНТИ по гражданскому стр-ву и архитектуре, 1980. – 342 с.
380. Ньютон, И. Математические начала натуральной философии / И. Ньютон. – М.: Наука, 1989. – 688 с.
381. Ожегов, С. С. Типовое и повторное строительство в России в XVIII-XIX вв. / С. Ожегов. – М.: Стройиздат, 1987. – 222 с.
382. Ойзерман, Т. И. Сенсуалистическая гносеология и действительный научно-исследовательский поиск / Т. И. Ойзерман // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – с. 55-63.
383. Омуралиев, Д. Парадигма архитектурного пространства (эволюция архитектуры Кыргызстана) / Д. Омуралиев. – Бишкек: Алабакан-кеп, 2007. – 336 с.



384. Орфинский, В. П. Закономерности развития архитектуры / В. П. Орфинский. – М.: Стройиздат, 1987. – 206 с.
385. Павлов, Н. Л. Архаические представления о пространстве и времени в европейской традиции античного ордера / Н. Л. Павлов // Архитектура мира № 3. – М.: ВНИИТАГ, МАрХИ, 1994. – с. 178-180.
386. Павлов, Н. Л. Храм Ипет-Сут и пространственное мышление зодчих Древнего Египта: дисс. ... канд. архитектуры: 18.00.01 / Павлов Николай Леонидович. – М., 1982.
387. Пак, В. А. Анализ экоморфных ситуаций и их адекватное разрешение в архитектуре / В. А. Пак. – Новгород: Издательство НовГУ, 1998. – 140 с.
388. Палладио, А. Четыре книги об архитектуре: в 2 т. / А. Палладио; пер. И. В. Жолтовского. – М. Изд-во Всес. акад. архитектуры, 1936. – 2 т.
389. Панов, А. Д. Завершение планетарного цикла эволюции / А. Д. Панов // Философские науки. – 2005. – № 3. – с. 42-49.
390. Панов, А. Д. Завершение планетарного цикла эволюции / А. Д. Панов // Философские науки. – 2005. – № 4. – с. 31- 41.
391. Пантин, В. И. Философия исторического прогнозирования: ритмы истории и перспективы мирового развития / В. И. Пантин, В. В. Лапкин. – Дубна: Феникс+, 2006. – 448 с.
392. Печенкин, А. А. Объяснение как проблема методологии естествознания: История и современность / А. А. Печенкин. – М.: Наука, 1989. – 207 с.
393. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология / Ж. Пиаже // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – с. 54-63.
394. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка / Ж. Пиаже // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – с.133-136.
395. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология: пер. с фр. / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.



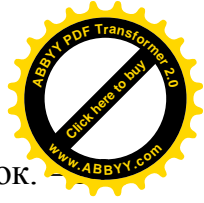
396. Пидоу, Д. Геометрия и искусство: пер. с англ. / Д. Пидоу. – М.: Мир, 1979. – с.
397. Пилявский, В. И. История русской архитектуры // В. И. Пилявский, А. А. Тиц, Ю. С. Ушаков. – Л.: Стройиздат, 1984. – 511 с.
398. Планк, М. Позитивизм и реальный внешний мир / М. Планк // Вопросы философии. – 1998. – № 3. – с. 120-132.
399. Платон. Сочинения: в 3 т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1968-1972. – 3 т.
400. Плеснер, Х. Ступени органического и человек / Х. Плеснер // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – с. 96-151.
401. Плетников, Ю. К. О природе социальной формы движения / Ю. К. Плетников. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 246 с.
402. Плотинский, Ю. М. Модели социальных процессов / Ю. М. Плотинский. – М.: Логос, 2001. – 294 с.
403. Пойа, Д. Математическое открытие / Д. Пойа; пер. с англ. В. С. Бермана; под ред. И. М. Яглома. – М.: Наука, 1970. – 452 с.
404. Полторацкий, А. Знак и деятельность / А. Полторацкий, В. Швырев. – М.: Политиздат, 1970. – 117 с.
405. Поморов, С. Б. Направления и проблемы архитектурной науки. Обзор диссертационных исследований / С.Б. Поморов. – Барнаул: изд-во АлтГТУ, 2017. – 198 с.
406. Поппер К. Р. Открытое общество и его враги: в 2 т. / Карл Поппер; пер. с англ. под общ. ред. В. Н. Садовского. – М.: Феникс, 1992. – 2 т.
407. Порус, В. Н. "Концептуальные каркасы" проблемы понимания / В. Н. Порус // Вопросы философии. – 1986. – № 7. – с.77-79.
408. Порус, В. Н. Является ли наука самоорганизующейся системой? / В. Н. Порус // Вопросы философии. – 2006. – № 1. – с. 95-108.



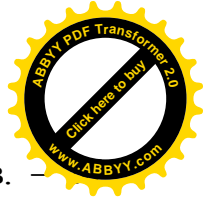
409. Постон, Т. Теория катастроф и ее приложения / Тим Постон, Иэн Стюарт; пер. с англ. А. В. Чернавского. – М.: Мир, 1980. – 607 с.
410. Пригожин, И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1994. – 272 с.
411. Пригожин, И. От существующего к возникающему: Время и сложность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.
412. Пригожин, И. Перспективы исследования сложности / И. Пригожин // Системные исследования: Методологические проблемы. – М.: Наука, 1987. – с.45-57.
413. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Илья Пригожин, Изабелла Стенгерс; пер. с англ. Ю. А. Данилова; общ. ред. В. И. Аршинова. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.
414. Прокофьев, Ю. А. Комплексный метод градостроительного проектирования с применением современных технических средств / Ю. А. Прокофьев. – Л.:ЛДНТП, 1975. – 29 с.
415. Пронин, Е. С. Комбинаторный практикум: учеб.-метод. пособие / Е. С. Пронин. – М.: Из-во Ладья, 1997.– 48 с.
416. Прюдом, Р. Имитационные модели города / Р. Прюдом, Ж. Брюнетьер, Г. Дюпюи. – М.: Прогресс, 1979. – 187 с.
417. Птичникова, Г. А. Эволюция идей прагматизма в архитектуре Запада (на примере США и Швеции): автореф. дис. .д-ра. архитектуры: 18.00.01 / Г. А. Птичникова. – М., 2005. – 45 с.
418. Пуанкаре, А. Наука и метод / А. Пуанкаре. – СПб.: Н.П. Карбасников, 1910. – 238 с.
419. Пуанкаре, А. О науке: пер. с фр. / Анри Пуанкаре; под ред. Л. С. Понтрягина. – М.: Наука, 1983. – 560 с.
420. Пучков, П. И. Современная география религий / П. И. Пучков. – М.: Наука, 1975. – 184 с.



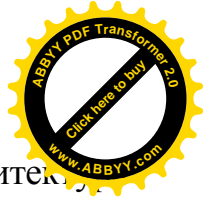
421. Райт, Ф. Л. Будущее архитектуры: пер. с англ. / Ф. Л. Райт. – М.: Стройиздат, 1960. – 248с.
422. Ракитов, А. И. Историческое познание: Системно-гносеологический подход / А. И. Ракитов. – М.: Политиздат, 1982. – 303 с.
423. Ракитов, А. И. Цивилизация, культура, технология и рынок / А. И. Ракитов // Вопросы философии. – 1992. – №5. – с. 3-15.
424. Ранинский, Ю. В. Историко-теоретические основы преемственности в развитии архитектурного ансамбля: автореф. дисс. ... д-ра архитектуры / Ю. В. Ранинский. – М., 1982.
425. Раппапорт, А. Г. К пониманию архитектурной формы: дис. ... д-ра искусствоведения: 18.00.01 / Александр Гербертович Раппапорт. – М., 2002. – 141 с.
426. Рассел Б. Человеческое познание. Его сфера и границы. – М., 1957.
427. Рассел, Б. История западной философии / Бертран Рассел. – New York: Chalidze, 1981. – 851 с.
428. Ревзин, Г. Москва: десять лет спустя [Электронный ресурс] / Г. Ревзин // Неприкосновенный запас. – 2002. – №5. – <http://magazines.russ.ru/nz/2002/5/revz.html>.
429. Ревякин, В. И. Музеи мира Архитектура / В. И. Ревякин. – М: Информэкспресс, 1993. – 243 с.
430. Риккерт, Г. Философия истории / Генрих Риккерт; Пер. с нем. [и предисл.] С. Гессена. – СПб.: Д.Е. Жуковский, 1908. – 154 с.
431. Розанов В.В. Несовместимые контрасты бытия: Литературно-эстетические работы разных лет / В.В. Розанов. – М.: Искусство, 1990. – 608 с.
432. Розенберг А.В. Философия архитектуры. – Птг., 1923.
433. Розин, В. М. Образование как синергетическая система / В. М. Розин // Синергетика и образование. – М., 1997. – с. 77-80.



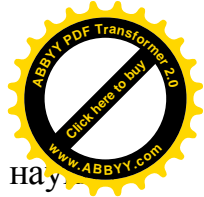
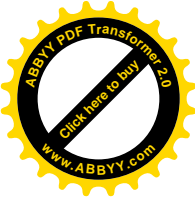
434. Рок, И. Введение в зрительное восприятие: В 2-х кн.: Пер. с англ. / И. Рок. – Педагогика, 1980. – Кн. 1-2.
435. Рыжков, А. В. Философский анализ теории саморазвивающихся систем: постнеклассическая наука: дис. ... д-ра философских наук: 09.00.08 / Рыжков Александр Вячеславович. – Саратов, 2006. – 284 с.
436. Рьюз, М. Философия биологии / М. Рьюз. – М.: Прогресс, 1977. – 319 с.
437. Рябушин, А. В. Архитекторы рубежа тысячелетий. Книга 2. Поиски и открытия / А.В. Рябушин. – М. : Искусство XXI век, 2014. – 416 с.
438. Рябушин, А. В. Архитекторы рубежа тысячелетий: книга первая: лидеры профессии и новые имена / А.В. Рябушин. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Искусство XXI век, 2014. – 432 с.
439. Саваренская, Т. Ф. Западноевропейское градостроительство XVII-XIXвв.: Эстетические и теоретические предпосылки / Т. Ф. Саваренская. – М.: Стройиздат, 1987. – 191 с.
440. Савицкий, И. О. философии глобального образования / И. О. Савицкий // Глобальное образование: проблемы и решения: Дайджест. – 2002. – № 4. – с. 9-18.
441. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем: Логико-методол. анализ / В. Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 276 с.
442. Садовский, В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития / В. Н. Садовский // Системные исследования. – М., 1987. – с. 29-54.
443. Салливен, Л. Г. Беседы в детском саду: Из главы "Элементы архитектуры: объективные и субъективные" / Л. Г. Салливен // Мастера архитектуры об архитектуре. – М.: Искусство, 1972. – с.46-55.
444. Сапрыкина, Н. А. Динамическая адаптация архитектурных объектов: автореф. дис... д-ра архитектуры / Сапрыкина Наталья Алексеевна. – М.: Ладья, 1999. – 48 с.



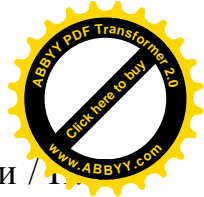
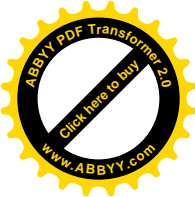
445. Саркисов, С. К. Основы архитектурной эвристики / С. К. Саркисов. – Архитектура-С, 2004. – 352 с.
446. Сартр Ж.П. Экзистенциализм - это гуманизм//Сумерки богов. - М.,1989.
447. Северцов, А. Н. Морфологические закономерности эволюции: Собр. соч.: в 5. т. / А. Н. Северцов. – М.-Л., 1949. – 5 т.
448. Семиотика и язык архитектуры: Сб. научн. трудов / Под ред. Е. И. Российской. – М.: ВНИИТАГ, 1991. – 180 с.
449. Сетров, М. И. Основы функциональной теории организации: Филос. очерк / М. И. Сетров; АН СССР. Ленингр. кафедра философии. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1972. – 164 с.
450. Сидоренко, В. Ф. Генезис проектной культуры / В. Ф. Сидоренко // Вопросы философии. – 1984. – № 10.
451. Скальвини М.Л. Символ и значение в архитектурном пространстве. Пер. № А-89668. – М.: ВЦП. – 24 с.
452. Скороходова, О. И. Как я воспринимаю и представляю окружающий мир / О. И. Скороходова; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 376 с.
453. Славина, Т. Д. Закономерности архитектурного наследования: автореф. дисс. ... д-ра архитект / Т. Д. Славина. – Л., 1983.
454. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.:Магистр, 1997. – 221 с.
455. Смирнов, Ю. Н. Архитектурное формирование природно-антропогенной среды / Ю. Н. Смирнов. – Бишкек: Илим, 2005. – 140 с.
456. Смолина, Н. И. Традиции симметрии в архитектуре / Н. И. Смолина. – М.: Стройиздат, 1990. – 344 с.
457. Смородинский, Я. А. Унитарная симметрия элементарных частиц / Я. А. Смородинский // Успехи физических наук, 1964. – Т. 84. – Вып.1.



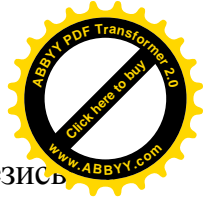
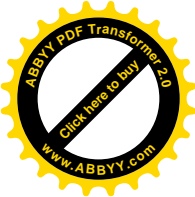
458. Соколов, Ю. Н. Вуз – наука – производство / Ю. Н. Соколов // Архитектура СССР. – 1985. – №4. – с.20-23.
459. Соловьев, В. С. О богочеловечестве / В. С. Соловьев // Сочинения: в 2 т. – М.,1989. – Т. 2.
460. Солопов, Е. Ф. Движение и развитие / Е. Ф. Солопов; АН СССР. Ленингр. кафедра философии. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 126 с.
461. Спенсер Г. Автобиография: в 2 т. / Герберт Спенсер; Пер. с англ. под ред. и со вступ. ст. проф. Л.Е. Владимирова. – СПб.: Просвещение, 1914. – 2 т.
462. Спиноза, Б. Избранные произведения: в 2 т. / Б. Спиноза. – М.: Госуд. изд-во политич. лит-ры, 1957. – т.1.
463. Степанов, А. В. Введение в проектирование / А. В. Степанов, С. А. Малахов, Н. Н. Нечаев. – М.: МАрХИ, 1982. – 133 с.
464. Степанов, А. В. Объемно-пространственная композиция в архитектуре / под общ. ред. А. В. Степанова, М. А. Туркуса; Моск. архит. ин-т, Кафедра основ архит. проектирования. – М.: Стройиздат, 1975. – 193 с.
465. Степанов, А. В., Архитектура и психология / А. В. Степанов, Г. И. Иванова, Н. Н. Нечаев. – М.: Стройиздат, 1993. – 295 с.
466. Степанов, Ю. С. В мире семиотики / Ю. С. Степанов // Семиотика. – М.: Радуга, 1983.
467. Степин, В. С. Становление научной теории / В. С. Степин. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 320 с.
468. Столович, Л. Н. Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415с.
469. Султанов, Н. В. Теория архитектурных форм / Н. В. Султанов. – СПб.: тип. СПб. градоначальства, 1903. – 437 с.
470. Суркова Л.В. Парадигма техницизма в цивилизационном процессе. М., 1998.
471. Суркова, Л. В. От этики патернализма к этике диалога / Л. В. Суркова, В. А. Яковлев // Вестник МГУ: Философия. – 1998. – №5.



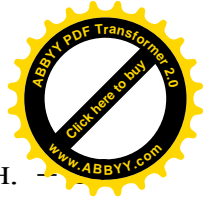
472. Суркова, Л. В. Сознание в квантовом мире: новый диалог философии и науки / Л. В. Суркова // Вопросы философии. – 2006. – №11. – с. 54-67
473. Танге К. Функция, структура, символ / К. Танге // Архитектура и градостроительство. – М.: Стройиздат, 1978. – 252 с.
474. Тарасенко, В. В. Фрактальная логика / В. В. Тарасенко. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 160 с.
475. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека / Пьер Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 239 с.
476. Тентиев, Ж. Архитектура древнего Кыргызстана / Ж. Тентиев, Д. Омуралиев, У.Ташкулов. – Б.: КГУСТА, 2002. – 184 с.
477. Тиль, Ф. Обозначение пространства, движение и ориентация / Ф. Тиль // Современная архитектура. – 1969. – № 5. – с.43-52.
478. Тихомиров, О. К. Структура мыслительной деятельности человека / О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 304 с.
479. Тихомиров, О. К. Психология мышления: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О.К. Тихомиров. – М.: АКАДЕМИА, 2002. – 287 с.
480. Тиц, А. А. Пластический язык архитектуры / А. А. Тиц, Б. В. Воробьев. – М.: Стройиздат, 1986. – 312с.
481. Тойнби, А. Дж. Постигание истории: Избранное / А. Дж. Тойнби. – М.: Рольф, 2001. – 640 с.
482. Токарев, С. А. Религия в истории народов мира / С. А. Токарев. – М.: Политиздат, 1976. – 574 с.
483. Толстой, Л. Н. Путь жизни / Л. Н. Толстой. – М.: Республика, 1993. – 431с.
484. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2004. – 781 с.
485. Трубецков Д. И. Введение в синергетику: Хаос и структуры / Д. И. Трубецков. – М.: УРСС 2004. – 235 с.
486. Тулмин, С. Человеческое понимание / С. Тулмин. – М.: Прогресс, 1984.



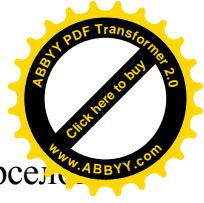
487. Турчин, П. В. Историческая динамика: на пути к теоретической истории / П. В. Турчин. – М.: УРСС, 2007. – 365 с.
488. Уваров, А. И. Гносеологический анализ теории в исторической науке / А. И. Уваров; Калинин. гос. ун-т. – Калинин: [б. и.], 1973. – 220 с.
489. Уитроу, Дж. Естественная философия времени / Дж. Уитрой; пер. с англ. Ю. Молчанова; общю ред. М. Э. Омеляновского. – М.: Прогресс, 1964. – 431 с.
490. Урманцев, Ю. А. Общая теория систем: состояние, приложения и перспективы развития / Ю. А. Урманцев // Система: Симметрия: Гармония. – М., 1988. – с. 38-129.
491. Урсул, А. Д. На пути к модели образования XXI века / А. Д. Урсул // Синергетика и учебный процесс. – М.: Изд-во РАГС, 1999. – с. 127-129.
492. Урсул, А. Д. Общенаучный статус и функции системного подхода / А. Д. Урсул // Системные исследования: Ежегодник 1977. – М.: Наука, 1977. – с. 29-47.
493. Успенский, П. Д. Новая модель вселенной: пер. с англ. / П. Д. Успенский. – СПб.: Изд-во Чернышева, 1993. – 560 с.
494. Федоров, Е. С. Правильное деление плоскости и пространства: Пер. с нем. / Е. С. Федоров. – Л., 1979.
495. Федоров, Н. Ф. Сочинения / Николай Федорович Федоров. – М.: Мысль, 1982. – 711 с.
496. Федоров, Ю. Космическое измерение человека / Ю. Федоров // Общественные науки и современность. – 1992. – № 4. – с. 177-190.
497. Федотов, Г. П. Новый град: сборник статей / Г. П. Федотов; под ред. Ю. П. Иваска. – Нью-Йорк.: Изд-во им. Чехова, 1952. – 377 с.
498. Фейерабенд, П. Против метода: Очерк анархистской теории познания / П. Фейерабенд. – М.: АСТ, 2007. – 413 с.
499. Фейерабенд, П. Избранные труды по методологии науки / Пол Фейерабенд. – М.: Прогресс, 1986. – 543 с.



500. Фейербах, Л. Основы философии будущего. Предварительные тезисы реформе философии. Фрагменты к характеристике моей философской биографии / Людвиг Фейербах. – М.: Соцэкгиз, 1936. – 190 с.
501. Фейнман Р. Фейнмановские лекции по физике, т.1. – М., 1965.
502. Филин, В. А. Видеоэкология / В. А. Филин. – М.: ТАСС-Реклама, 1997. – 340 с.
503. Филмер, П. Об этнометодологии Гарольда Гарфикеля / П. Филмер // Новые направления в социологической теории. – М.: Прогресс, 1978. – с.328-275.
504. Флетчер, Б. История архитектуры, составленная по сравнительному методу: в 3 т. / проф. Банистер Флетчер; Банистер Ф. Флетчер. – М.: изд. переводчика, 1913-1914. – 3 т.
505. Флоренский, П. А. Homo faber / П. А. Флоренский // Флоренский П.А. Логос против хаоса / С. М. Половинкин. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
506. Флоренский, П. А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях / П. А. Флоренский. – М.: Прогресс, 1993. – 324 с.
507. Форрестер, Дж. Мировая динамика / Дж. Форрестер. – М.: Наука, 1978. – 167 с.
508. Франк, С. Л. Реальность и человек: метафизика человеческого бытия / С. Л. Франк. – Париж: YMCA-press, cop. 1956. – 415 с.
509. Французова, Н. Н. Общественно-историческая сущность и творческая активность сознания / Н. П. Французова. – М.: Мысль, 1983. – 79 с.
510. Фрей, О. Тентовые и вантовые строительные конструкции / Ф. Отто, Ф.-К. Шлейер; пер. с нем. А. А. Гогешвили; В. Л. Шадурского. – М.: Стройиздат, 1970. – 175 с.
511. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
512. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции / Зигмунд Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 455 с.



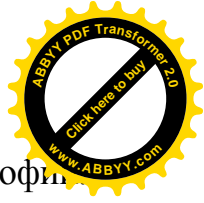
513. Фремpton, К. Современная архитектура: пер с англ. / К. Фремpton. – Стройиздат, 1990. – 535 с.
514. Фридман, А. А. Мир как пространство и время / А. А. Фридман. – М.: Наука, 1965. – 112 с.
515. Фридман, И. Научные методы в архитектуре / И. Фридман. – М.: Стройиздат, 1983. – 160с.
516. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. – Киев: Ника-Центр, 1996. – 208 с.
517. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие = Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln: Пер. с нем. / Юрген Хабермас. – СПб.: Наука, 2000. – 377 с.
518. Хайдеггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
519. Хайдеггер, М. Строить, обитать, мыслить: 1951 г.: пер с нем. С. Ромашко / М. Хайдеггер // Проект international. – 2008. – № 20. – с. 176-189.
520. Хайт, В. Л. Реконструкция – ведущая тенденция в архитектуре и градостроительстве 1980-1990-х годов / В. Л. Хайт // Актуальные тенденции в зарубежной архитектуре и их мировоззренческие и стилевые истоки: сб. научи, тр. НИИТАГ. – М.: 1998. – с. 111-117.
521. Хакен Г. Основные понятия синергетики / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. – М, 2000. – с. 28-57.
522. Хакен Г. Принципы работы головного мозга: Синергет. подход к активности мозга, поведению и когнитив. деятельности / Герман Хакен. – М.: Пер СЭ, 2001. –350 с.
523. Хан-Магомедов С.О. Архитектура советского авангарда: В 2 кн. / С. О. Хан-Магомедов. – М.: Стройиздат, 1996. – 2 кн.
524. Хан-Магомедов, С. О. Конструктивизм – концепция формообразования / С. О. Хан-Магомедов. – М.: Стройиздат, 2003. – 576 с.



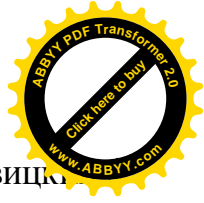
525. Хартия МСА: ЮНЕСКО по архитектурному образованию. – Барселона: МСА, 1996. – 4 с.
526. Хелгасон, С. Дифференциальная геометрия и симметрические пространства / С. Хелгасон; пер. с англ. А. Л. Онищика. – М.: Мир, 1964. – 534 с.
527. Хилл, П. Наука и искусство проектирования: Методы проектирования, науч. обоснование решений / П. Хилл; пер. с англ. Е. Г. Коваленко; под ред. В. Ф. Венды. – М.: Мир, 1973. – 263 с.
528. Хилл, Т. И. Современные теории познания: пер. с англ. / Т. И. Хилл. – М.: Прогресс, 1965. – 533 с.
529. Хинтиikka, Я. Проблема истины в современной философии / Я. Хинтиikka // Вопросы философии. – 1996. – № 9. – с. 46-58.
530. Холодова, Л. П. Концепты современной теории архитектуры. [Электронный ресурс] / Л. П. Холодова. – Режим доступа: http://archvuz.ru/2010_3/1
531. Хэмбридж Д. Динамическая симметрия в архитектуре. – М.: Изд-во ВАА, 1936.
532. Черкасов, Г. Н. Тенденции развития промышленной архитектуры в аспекте социальных требований к содержанию труда: автореф. дисс. ... докт. архитектор / Г. Н. Черкасов. – М., 1988.
533. Чернавский, Д. С. Синергетика и информация (динамическая теория информации): Изд. 2-ое доп. и испр. / Д. С. Чернавский. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 288 с.
534. Чернихов, Я. Конструкция архитектурных и машинных форм / Я. Чернихов. – Л.: Изд. Ленинградского общества архитекторов, 1931.
535. Чернышевский, Н. Г. Полное собрание сочинений: в 15 т. / Н. Г. Чернышевский; под общ. ред. В. Я. Кирпотина, Б. П. Козьмина, П. И. Лебедева-Полянского. – М.: Гослитиздат, 1939-1951. – 15 т.
536. Чертов, Л. Ф. Знаковость (опыт теоретического синтеза идей о знаковом способе информационной связи) / Л. Ф. Чертов. – СПб.: СПбГУ, 1993. – 388 с.



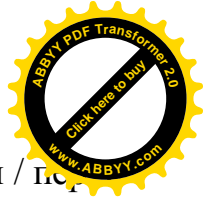
537. Чижевский, А. Л. Физические факторы исторического процесса / А. Л. Чижевский. – Калуга: 1-я Гостполитография, 1924. – 72 с.
538. Чижевский, А. Л. Космический пульс жизни: Земля в объятиях Солнца: Гелиотараксия / А. Л. Чижевский. – М.: Мысль, 1995. – 767 с.
539. Шафрановский, И. И. История кристаллографии, XIX в. / И. И. Шафрановский. – Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1980. – 324 с.
540. Шафрановский, И. И. Симметрия в природе / И. И. Шафрановский. – Л.: Недра. Ленингр. отд-ние, 1968. – 184 с.
541. Швидковский, Д. О. Время собирать камни / Д. О. Швидковский. – М.: Знание, 1990. – 55 с.
542. Швырев, В. С. Философия и проблемы исследования научного познания / В. С. Швырев // Философия в современном мире. – М., 1972. – с. 209-248.
543. Шевелев, И. Ш. Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии / И. Ш. Шевелев, М. А. Марутаев, И. П. Шмелев. – М.: Стройиздат, 1990. – 342 с.
544. Шевелев, И. Ш. Принцип пропорции / И. Ш. Шевелев. – М.: Стройиздат, 1986. – 200 с.
545. Шеллер, М. Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии. - М., 1989.
546. Шеллинг, В. И. Сочинения: в 2-х т. / В. И. Шеллинг. – М.: Мысль, 1987. – 2 т.
547. Шенк, Р. Обработка концептуальной информации: пер. с англ. / Р. Шенк. – М.: Энергия, 1980. – 360 с.
548. Шестов, Л. Афины и Иерусалим / Лев Шестов. – Париж: YMCA-press, сор. 1951. – 277 с.
549. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление: собр. сочинений: в 5 т / А. Шопенгауэр. – М.: Московский клуб, 1992. – т.1. – 395 с.
550. Шпенглер, О. Закат Европы / О. Шпенглер. – Новосибирск: Наука, 1993. – 592 с.



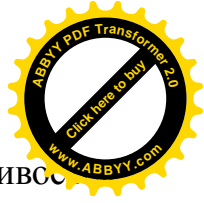
551. Шредингер, Э. Мое мировоззрение / Э. Шредингер // Вопросы философии. – 1994. – № 9. – с. 66-94.
552. Шредингер, Э. Мое мировоззрение / Э. Шредингер // Вопросы философии. – 1994. – № 10. – с. 68-89.
553. Шредингер, Э. Что такое жизнь с точки зрения физики?: Лекции, чит. в Тринити-колледж в Дублине в февр. 1943 г. / Эрвин Шредингер; пер. с англ. А. А. Малиновского. – М.: Гос. изд-во иностр. лит., 1947. – 146 с.
554. Штайнер, Р. Теософия Введение в сверхчувств. познание мира и назначение человека: пер. с нем. / Рудольф Штайнер. – Ереван:Ной:Центр. культ. и экон. инициатив "ШЭМ", 1990. – 156 с.
555. Шуази, О. История архитектуры: в 2 т./ Огюст Шуази; пер., доп. и коммент. В. Д. Блаватского, Б. П. Денике, В. В. Павлова, А. С. Стрелкова; под общ. ред. А. А. Сидорова. – М.:Изд-во Всесоюзной акад. архитектуры, 1935-1937. – 2 т.
556. Шубенков, М. В. Структурные закономерности архитектурного формообразования / М. В. Шубенков. М.: Архитектура-С, 2006. – 320 с.
557. Шубников, А. В. Симметрия / А. В. Шубников; Акад. наук СССР. – М.-Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1940. – 176 с.
558. Шубников, А. В. Симметрия и антисимметрия конечных фигур / А. В. Шубников; Акад. наук СССР. Ин-т кристаллографии. – М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1951. – 172 с.
559. Шубников, А. В. У истоков кристаллографии / А. В. Шубников; АН СССР. Ин-т кристаллографии. – М.: Наука, 1972. – 51 с.
560. Шукурова, А. Н. Архитектурные модели: Очерки истории и мастерства / А. Н. Шукурова. – М.: Индрик, 2011. – 312 с.
561. Шумилкин, С. М. О. Монферан автор архитектурного ансамбля Нижегородской ярмарки / С. М. Шумилкин // Памятники истории и культуры Верхнего Поволжья / под ред. Ф. В. Васильева. – Н. Новгород: Б. и., 1990. – с. 130-137.



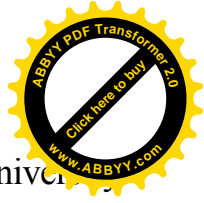
562. Щедровицкий, Г. П. «Языковое мышление» и его анализ / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Школа Культурной политики, 1995. – с. 449-465.
563. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – №3-4. – с. 76-120.
564. Щедровицкий, Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание / Г. П. Щедровицкий // Системные исследования: Методологические проблемы. – М.: Наука, 1987. – с. 124-146.
565. Щепетков, Н. И. Формирование световой среды вечернего города Текст.: автореф. дис. ... д-ра. архитектуры: 18.00.01/ Николай Иванович Щепетков. – М., 2004. – 64 с.
566. Эбелинг, В. Образование структур при необратимых процессах: Введ. в теорию диссинатив. структур / В. Эбелинг. – М., 1979.
567. Эбелинг, В. Физика процессов эволюции / В. Эбелинг, А. Энгель, Р. Файстель; Пер. с нем. Ю. А. Данилова. – М.: УРСС, 2001. – 326 с.
568. Эйген, М. Самоорганизация материи и эволюция биологических макромолекул / М. Эйген; пер. с англ. В. М. Андреева; под ред. М. В. Волькенштейна. – М.: Мир, 1973. – 216 с.
569. Эйнштейн, А. Собрание научных трудов: в 4 т.: / А. Эйнштейн; под ред. И. Е. Тамма. – М.: Наука, 1967. – 4 т.
570. Эко, У. Отсутствующая структура: Введение в семиологию / У. Эко. – СПб.: Изд-во Симпозиум, 2004. – 544 с.
571. Энгельс Ф. Диалектика природы//Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. Т.20.
572. Энгль, Д. Структурный анализ городского пространства / Д. Энгль, Р. Ягалс, У. Т. Ягалс // Современная архитектура. – 1971. – № 1. – с.28-33.
573. Эшби, У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби. – М. Изд-во Иностранной литературы. 1959. – 432 с.



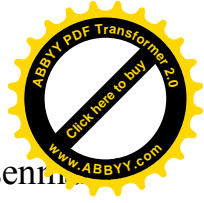
574. Эшби, У. Р. Конструкция мозга: Происхождение адаптивного поведения / пер. с англ. Ю. И. Лашкевича; под ред. П. К. Анохина; В. А. Шидловского. – М.: Мир, 1964. – 411 с.
575. Югай. Г. А. Общая теория жизни (Диалектика формирования) / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1985. – 256 с.
576. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М.: Еди-ториал УРСС, 1997. – 444 с.
577. Юнг К. Избранные труды по аналитической психологии. - Цюрих, 1929.
578. Юэ, Б. О семиотике (отрывок из доклада "Категории архитектурного пространства"): Пер. № А-89695 / Б. Юэ. – М.: ВЦП, 1979. – 4 с.
579. Яковец, Ю. В. История цивилизаций / Ю. В. Яковец. – М.: ВладДар, 1995. – 461 с.
580. Яковец, Ю. В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю. В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – с. 3-17.
581. Яковлев Е. Г. Искусство и мировые религии / Е. Г. Яковлев. – М.: Знание, 1972. – 48 с.
582. Яковлев, В. А. Диалектика творческого процесса в науке / В. А. Яковлев. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 128 с.
583. Яковлев, В. А. Инновации в науке / В. А. Яковлев; Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам. – М.: ИНИОН, 1997. – 161 с.
584. Ярошевский, М. Г. О трех способах интерпретации научного творчества / М. Г. Ярошевский // Научное творчество: Сборник статей / под ред. С. Р. Микулинского; М. Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1969.
585. Ясперс, К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс // Философские науки. – М., 1988. – №11-12.
586. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М.: Республика, 1994. – 527 с.



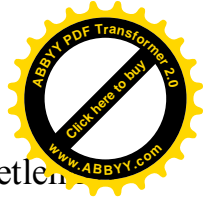
587. Ячин, С. Е. Феноменология сознательной жизни / С. Е. Ячин. – Владивосток: Дальнаука, 1992. – 203 с.
588. Aaron, R. I. John Locke: 2nd ed. / R. I. Aaron. – Oxford: Clarendon Press, 1955.
589. Abbagnano, N. L'esistenzialismo positivo / N. Abbagnano. – Torino: Taylor Editore, 1948.
590. Alexander, Ch. A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction / Ch. Alexander, S. Ishikawa, M. Silverstein. – N.Y.: Oxford University Press, 1975.
591. Alexander, Ch. Notes on the Synthesis of Form / Ch. Alexander. – Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1964.
592. Apostel, L. Towards the Formal Study of Models in the Nonformal Sciences / L. Apostel // The Concept and the Role of Model in Mathematics and Natural and Social Sciences. – Dordrecht, 1961.
593. Aron, R. Dix-huit lecons sur la socie'te' industriel / R. Aron. – Paris: Gallimard, 1962.
594. Ayer, A. J. Man as a Subject for Science / A. J. Ayer. – London: Univ. of London: The Athlone Press, 1964.
595. Bell, D. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting / D. Bell. – N.Y.: Basic Books, 1973. – 272 p.
596. Berry, B.J.L. Contemporary Urban Ekology / B.J.L. Berry; J.D. Kasarda. – N.Y.: Macmillan, 1977.
597. Bessi, V. // Enginering New-Record. – 1979. – v. 202 (17). – p.16.
598. Blumer, H. Symbolic Interactionism / Herbert Blumer. – Ney Jersey: Prentice-Hall, 1969.
599. Bohme Ja. Glaube und Tad. - B.,1976.
600. Bollnow, O. F. Mensch und Raum / O. F. Bollnow. – Stuttgart etc.: Kohlhammer, 1980. – 310 p.
601. Bradley, F. H. Appearance and Reality / F. H. Bradley. – Oxford: Clarendon Press, 1930. – 441 p.



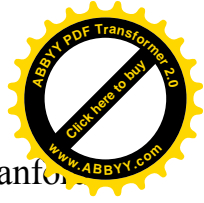
602. Bradley, F. H. *The Principles of Logic* / F. H. Bradley. – Oxford: Oxford University Press, 1928. – 388 p.
603. Bridgman, P. *The Nature of Some of Our Physical Concepts* / P. Bridgman. – N.Y.: Philosophical Library, 1952.
604. Brinckmann, A. E. *Baukunst* / A. E. Brinckmann. – Tübingen: Verlag Ernst Wasmuth, 1956. – 208 p.
605. Broadbent, G. *Meaning in Architecture* / G. Broadbent. – L.: Barrie and Rockliffe, 1969.
606. Buber, M. *Das Problem des Menschen* / M. Buber. – Heidelberg: Lambert Schneider, 1948. – 169 p.
607. Canter, D. *Psychology for Architects* / D. Canter. – London: Applied Sciences, 1974. – 171 p.
608. Castex, I. *Semiotica l' espace* / I. Castex, P. Panerai. – P., 1974.
609. Ching, F. D. K. *Die Kunst der Architekturgestaltung als Zusammenklang von Form, Raum und Ordnung* / Ching F. D. K. – Wiesbaden; Berlin: Baurverlag, 1983. – 370 p.
610. Copobianco, M. *Strutture in divenire: risvolti dell' opproccio semiologico* / M. Copobianco // *L'Architettura*. – 1976. – № 174. – pp. 822-827.
611. Cornell, E. *Humanistic Inquiries into Architecture* / E. Cornell. – Göteborg: Elanders bokkr, 1959.
612. Cowan, H. J. *Architectural Structures* / H. J. Cowan. – London: 1980. – 320 p.
613. Croce, B. *La storia come pensiero e come azione* / B. Croce. – Bari: Laterza, 1973.
614. Dorfles, G. *L'intervallo perduto* / G. Dorfles. – Torino: Einaudi, 1980. – 184 p.
615. Dorner, A. *The Way beyond* / A. Dorner // *Art*. – 1947. – 9.
616. Eco, U. *Trattato di semiotica generale* / U. Eco. – Milano: Bompiani, 1978. – 429 p.
617. Eisenman Architects: selected and current works: The master architect series / Stephen Dobney. – Mulgrave, Australia: Images Publishing Group, 1995. – 256 c.



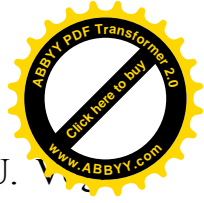
618. Eisenman, P. Notes on Conceptual Architecture: Toward a Defenition / P. Eisenman // P. Casabella. – 1971. – № 359-360. – p.71-78.
619. Franke, P. The secret of the mediaeval masons / P. Franke // Art Bulletin. – 1945. – 27. – №1.
620. Frankl, P. Das System der Kunstwissenschaft / P. Frankl. – Brunn-Leipzig, 1938. – 1063 p.
621. Frey, D. Grundlegung zu einer vergleichenden Kunstwissenschaft / D. Frey. – Wien: R. M. Rohrer, 1949. – 120 p.
622. Garfinkel, H. Ethnomethodology: Beitrage zu einer Soziologie des Alltagshandelns / H. Garfinkel. – Frankfurt am Main, 1976.
623. Gehlen, A. Studien zur Antropologie und Soziologie / A. Gehlen. – Neuwied-Berlin: Luchterhand, 1963.
624. Gentile, D. Opere complete: 16 v. / D. Gentile. – Firenze, 1935-46. – v. 1-16.
625. Gibson, J. J. The Perception of the Visual World / J. J. Gibson. – Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1950.
626. Ginty, T. Concepts in Architecture / T. Ginty // Introduction to Architecture / I.C. Snyder, A.I. Catanese. – N.Y., 1979.
627. Glikson, A. The Ecological Basic of Planning / A. Glikson. – The Hague, Netherlands: Nijhoff, 1971.
628. Gunter, B. Architektonische Formlehre / B. Gunter. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1980. – 400 p.
629. Hermes Trismegistus. Corpus Hermeticum: 2 v. / Hermes Trismegistus. – Paris, 1946. – v. 1-2.
630. Jaeckle, P. Raum und Zeit / P. Jaeckle. – Koln, 1980.
631. Klages, L. Geist und Leben / L. Klages. – Leipzig, 1934.
632. Kuhnert, N. Soziale Elemente der Architektur / N. Kuhnert. – Tupen Hacken, 1979.
633. Merleau-Ponty, M. Phenomenologie de la perception / M. Merleau-Ponty. – Paris, Gallimard, 1945. – 182 p.



634. Metlenkov, N. About the model of developing architectural education / N. Metlenkov // *The Architect and the Academy*. – Cardiff University, The Welsh School of Architecture, 2000. – P. 89–92.
635. Metlenkov, N. About the Model of Personified Architectural Education / N. Metlenkov // *Style and Manner in the Architectural Education*. – Bucuresti, 1999. – P.127–137.
636. Metlenkov, N. Social–space creative education / N. Metlenkov // *Philosophy as Inquiry and Way of Life: Abstracts of XXIII World Congress of Philosophy*. – Athens: University of Athens, 2013. – P.462.
637. Meyer, M. L. Philosophie der Modelle / M. L. Meyer // *VDI-Berichte*. – 1974. – № 197. – pp. 5-14.
638. Montague, R. Universal grammar / R. Montague. – Boston (Mass.), Blaisdell, 1970.
639. Norberg-Schulz, Ch. Intentions in architecture / Ch. Norberg-Schulz. – Cambridge (Mass.): The MIT Press, 1968. – 242 p.
640. Norberg-Schulz, Ch. Systeme logique de l'architecture / Ch. Norberg-Schulz. – Liège-Bruxelles: Mardaga, 1972. – 350 p.
641. Norberg-Schulz, C. The Prospects of Pluralism / C. Norberg-Schulz // *Architectural Design*. – 1989. – Vol. 59. – № 11-12.
642. Norberg-Schulz, Ch. Principles of modern architecture / Christian Norberg-Schulz. – London: A. Papadakis, 2000. – 136 p.
643. Paracelsus. Samtliche Werke. Bd.1-4. - Jena, 1926-32.
644. Peirce, Ch. Collected papers: 8 v. / Ch. Peirce. – Camb., 1931-58. – v. 1-8.
645. Ricken, H. Der Architekt – Geschichte eines Berufs / H. Ricken. – East Berlin: Henschelverlag, 1977. – 136 p
646. Rietdorf, W. Erforschung der Architektur als Objekt visueller Wahrnehmung / W. Rietdorf // *Deutsche Architektur*. – 1976. – № 12.
647. Rostow, W. The stages of economic growth / W. Rostow. – London: Cambridge University Press, 1962.



648. Sanford, H. Architectural and interior models: Design and construction / H. Sanford. – N.Y.: Van Nostrand Reinhold Co., 1970. – 211 p.
649. Schelling, F. Werke, neue Aufl: Bd.1-6 / F. Schelling. – Munch., 1956-60. – 6 Bd.
650. Schelsky, H. Die Arbeit tun anderen / H. Schelsky. – Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1975. – 249 p.
651. Schnaidt, C. Architecture and Political Commitment / C. Schnaidt. – Ulm, 1967. – 19/20, Aug. – pp. 30-32.
652. Seldmayr, H. Die Architektur Borrominis / H. Seldmayr. – Munchen: Piper & Co, 1939.
653. Smuts, J. Holism and evolution / J. Smuts. – London: Macmillan & Co Ltd., 1926.
654. Spenser, H. The principles of psychology: 2 v. / H. Spenser. – London: Williams and Norgate, 1881. – v. I-II.
655. Stachowiak, H. Allgemeine Modelltheorie / H. Stachowiak. – Wien, N.Y.: Springer-Verlag, 1973. – 249 p.
656. Stierlin, H. Encyclopaedia of World Architecture / H. Stierlin. – London: Macmillan Press Ltd., 1983.
657. Stoffl, H. Grundlagen und Anwendung einer Modelltheorie für Architekten und Planer / H. Stoffl. – Stuttgart: Dissertation Universität (TH), 1976.
658. Stroker, E. Philosophische Untersuchungen zum Raum / E. Stroker. – Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1965. – 366 p.
659. Tabor, Ph. Fearful symmetry / Ph. Tabor //The Architectural Review. – 1982. – May. – p. 19-24.
660. Toffler, A. Power Shift / A. Toffler. – N.Y.: John Wiley, 1992. – 152 p.
661. Toffler, A. The third wave / A. Toffler. – N.Y.: Bantam Books, 1980. – 544 p.
662. Touraine, A. La societe postindustrielle / A. Touraine. – Paris: Denoel, 1969. – 317 p.
663. Toynbee, A. Change and Habit / A. Toynbee. – London: Oxford University Press, 1966. – 240 p.



664. Vogt-Goknil, U. Architektonische Grundbegriffe und Umraumerlebnis / U. Vogt-Goknil. – Zurich: Origo Verlag, 1951. – 101 p.
665. Watkin, D. The rise of architectural history / D. Watkin. – London: Architectural Press, 1980.
666. Wilson, E. O. Sociobiology: The New Synthesis / E. O. Wilson. – Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1975.
667. Zanten, D. V. Le System des Beaux-Arts / D. V. Zanten //Architectural Design. – 1978. –Nov.-Dec.
668. Zeising, A. Neue Lehre von den Proportionen des menschlichen Krpers / A. Zeising. – Leipzig: R. Weigel, 1854. – 457 p.
669. Zevi, B. Spazi dell'architettura moderna / B. Zevi. – Torino: Einaudi, 1973. – 700 p.