

Кыргызско–Российский Славянский университет им. Б. Ельцина

**Кыргызский государственный университет
строительства, транспорта и архитектуры им Н. Исанова**

Диссертационный совет Д. 05.17.563.

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

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора архитектуры

Бишкек – 2018

Работа выполнена самостоятельно.

Официальные оппоненты: доктор архитектуры, профессор
АЙДАРОВА Галина Николаевна

доктор архитектуры, профессор
АБИЛОВ Алексей Жаилханвич

доктор архитектуры, профессор,
ОМУРАЛИЕВ Дуйшенбек Джунушович

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный архитектурно-художественный университет» (ФГБОУ ВО «УралГАХУ») - Российская Федерация, г.Екатеринбург, ул. К.Либкнехта, 23

Защита состоится « 29 » июня 2018 г. в 14–00 часов на заседании Диссертационного совета Д. 05.17.563 Кыргызско–Российского Славянского университета им. Б. Ельцина и Кыргызского государственного университета строительства, транспорта и архитектуры им. Н. Исанова по адресу: г. Бишкек, ул. Анкара, 2

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Кыргызско–Российского Славянского университета им. Б. Ельцина и Кыргызского государственного университета строительства, транспорта и архитектуры им. Н. Исанова - <https://www.krsu.edu.kg>.

Автореферат разослан «_____» _____ 2018 г.

Ученый секретарь
Диссертационного совета Д. 05.17.563
к.арх.

Тургумбекова Э. З.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования определяется тем, что сегодня в начале III тысячелетия в условиях активных цивилизационных перемен в обществе вновь возрастает интерес к интеркультуре. Глобальные социально–экономические кризисы последних лет снова актуализируют вопрос о необходимости пересмотра мировоззренческих основ бытия, поднятый еще русскими учеными–космистами, в частности, о необходимости понимания Человечества как единой Цивилизации на Земле, имеющей не только региональные особенности, но и общие закономерности развития – *общую динамику*.

Культивирование этого подхода затруднено тем обстоятельством, что знаний закономерностей динамики интеркультурных образований недостаточно. В связи с этим, актуализируется проблема изучения *закономерностей их динамики*, в частности – *архитектурного метода*, как одного из основополагающих средств созидательного преобразования среды обитания человека.

Связь 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.) 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, Салливан 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.) существенно откорректировали понимание технологических основ метода как определенного *«алгоритма действий»*, включающего три этапа: *«поиск»* замысла, *«разработка»* замысла, *«реализация»* проекта в виде постройки.

Архитекторы–исследователи рубежа XX–XXI вв. – 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 (Абилов А.Ж., 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., Джылкычиев А.И., Иманкулов Д.Д., Капустин П.В., Косенкова Ю.Л., Муксинов Р.М., Мукимов Р.С., Михайлов С.М., Насирдинова А.М., Наумова В.И., Норенков С.В., Овчинникова

Н.П., Омуралиев Д. Д., Поморов С.Б., Птичникова Г.А., Смирнов Ю.Н., Тентиев Ж. Т., Хайт В.Л., Шукурова А.Н, Шумилкин С.М. 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.).

В большинстве исследований метод представляется как *ведущее «объектное» средство созидательной деятельности: профессиональное средство организации исследовательско–проектно–строительной деятельности архитектора по созданию материальных объектов*. Это – так называемый «метод архитектора» (Бархин М.Г. Кармазин Ю.И., Николаев И.С. и др.). Метод полагается как уже сложившийся инструмент, как *прикладное к объектным свойствам средство*.

Поэтому, трактовок сути и содержания метода – множество. Но, природа их одного порядка – «объектная»: 1) стремление решать вопросы «функции» объектов требует генерализации эргономических принципов и нормативов, вплоть до понимания их совокупности как специфических методов – «метод промышленника», «метод жилищника», «метод ландшафтника», «метод градостроителя» и др. (Бочаров Ю.П., Ким Н.Н., Микулина Е.М., Ревякин В.И., Черкасов Г.Н. и др.); 2) установка на приоритет в решении эстетических задач требует генерализации художественных принципов и правил, вплоть до понимания их как специфических методов – «метод модернизма», «метод постмодернизма», «метод деконструктивизма» и др. (Дженкс Ч., Добрицына И.А., Дущев М.В., Рябушин А.В. и др.); 3) стремление решать проблематику «места», вбирающую в себя историко–географическую специфику региона, требует генерализации региональных принципов и традиций, вплоть до понимания их как специфических методов – «метод древнерусских архитекторов», «метод древнегреческих архитекторов», «метод древнеримских архитекторов» и др. (Айдаров С.С., Брунов Н.И., Муксинов Р.Ю., Смирнов Ю.Н. и др.).

Вследствие доминирования «объектного» подхода, в архитектуре сложился генеративный статус метода как *прикладного средства*: прикладываемого или к каким–либо типам объектов, или психологическим особенностям архитекторов. По этой причине, наибольшее распространение и получили опосредованные описания метода – через представления созданных с его помощью свойств объектов, т.н. «объектные» описания, в частности: 1) «*параметрические*» описания, обусловленные национальными традициями или местными производственными возможностями (Афинский Парфенон, Римский Пантеон, Парижский Нотр Дам, Московский храм Василия Блаженного и т.д.); 2) «*биографические*» («портретные») описания специфики работы архитекторов («метод Гауди», «метод Герри», «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 Г.В., Иовлев В.И., Ильвицкая С.В., Каганов Г.З., Каракова Т.В., Касымова М. Т., Кириченко Е.И., Колясников В.А., Крашенинников А.В., Кудрявцев А.П., Муксинов Р.М., Новиков В.А., Новиков Ф.А., Ожегов С.С., Омуралиев Д.Д., 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., Холодова Л.П., Швидковский Д.О., Шубенков М.В., Щенков А.С. и др.).

В конечном счете, и профессиональная архитектурная практика, и 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 инновационного «инструмента»: из физики (Кринский В.Ф., Ладовский Н.А.), из биологии (Грийо П–Ж., Лебедев Ю.С.), из лингвистики (Конева Е.В., Станишев Г.Д., Янковская Ю.С.).

В соответствии с прикладным, объектно–региональным статусом 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 студентами, а затем – применяться в своей профессиональной практике (Бархин Б.Г.).

Так, вследствие культивирования объектно–прикладного статуса метода, он 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.).

Гипотеза. Естественнаучный менталитет, сложившийся с древнейших времен и еще доминирующий до настоящего времени, обуславливает отношение к методу в основном в *прикладном* ракурсе: как к средству практико–эмпирического уровня, где решения возникают как следствия приложений или к региональной специфике места, или к типу объекта знаний архитектором объектных факторов.

Однако сегодня, в соответствии с переориентацией доминантных установок с естественнаучных на гуманитарные, в архитектуре требуется учитывать не только материальные (объектные), но и духовные (субъектные) потребности, и прежде всего, высшую потребность человека – в свободном становлении личности, в ее творческом *самоопределении и саморазвитии* (Ершов П.М., Маслоу А. и др.). Такой социальный заказ современности, преследует цель изменения статуса всего содержания цивилизации: с «промышленной» (технократической, с

ее доминирующим естественнонаучным менталитетом) на «постиндустриальную» (антропоморфную, гуманистическую, творческую – Бердяев Н.А., Буданов В.Г., Тоффлер Э., Французова Н.П., Яковец Ю.В., Яковлев В.А. 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 и недостаточно развитых нравственных принципов бытия (Леви-Стросс К., Тейяр де Шарден П. и др.).

Исходя из этого, в архитектуре и в ее методе сегодня должно быть место не только сложившемуся «объектно–региональному» подходу, 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 не столько к отдельным объектам, сколько к *социальному пространству* в целом и к его *субъектам* как к *динамическим*, закономерно развивающимся явлениям. В центр общекультурного и профессионального внимания должны быть поставлены не столько различные материальные объекты, сколько непосредственно сам *человек* в его закономерно *изменяющихся связях и отношениях* (Анкерль Ж., Виноградский В.Г., Зборовский Г.Е. и др.), то есть не столько статика объектного, сколько *динамика субъектного бытия*. Целью архитектурного творчества следует рассматривать *развивающее преобразование* ситуаций, развивающихся в соответствии с *законами саморазвития* их «социопространственного» содержания, включая и архитектора, творящего свойства социального пространства.

Ряд исследователей и ранее указывали на ограниченные возможности сложившегося объектно–регионального метода, как метода работы «по образцам», «по прототипам» (Раппапорт А.Г., Сазонов Б.В. и др.). Другие указывали на происходящие в различных культурных регионах гуманитарно ориентированные изменения в содержании процесса создания объектов (Абилов А.Ж., Ахмедова Е.А., Гельфонд А.Л., Иконников А.В., Каплун А.И., Конева Е.В., Славина Т.Д., и др.), на активизацию в последнее время гуманитарно ориентированных средств «средового подхода» и компьютерных технологий (Асанович А., Гидион З., Глазычев В.Л., Григорьев Э.П., Зоколей С.В. Лаврик Г.И., Нефедов В.А. и др.), средств «социального подхода» (Жог В.И., Карташова К.К., Кияненко К.В., Суркова Л.В., Яковлев В.А. и др.). Такого рода теоретические наработки сделали существенный вклад в оформление критической точки зрения на сложившиеся средства проектного творчества в архитектуре и в сфере архитектурного образования.

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.

Конечно, идея развития, как доминантный принцип устройства мира и мышления не нова. Однако, в архитектуре такого рода развивающий подход к

методу еще не исследовался. Аналогичное состояние дел в архитектуре и с парадигмами. В науке парадигмы как явления давно уже рассматриваются реальной действующей силой в виде изменяющихся типов ментальности, в определенной мере конституирующих содержание социальной практики и профессиональных видов деятельности (как «коллективное бессознательное» – Юнг К., как «стиль научного мышления» – Кун Т., как «мировоззрение» – Новик И.Б.).

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. В результате анализа возможностей имеющихся в гуманитарной науке методологических средств исследования, 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 развивающего преобразования социального пространства.

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*. Работа задает новое исследовательское направление в методологии архитектуры и архитектурного образования, характеризуемое как «парадигмальная динамика 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.

Для учебного процесса предложена новая дидактическая концепция – концепция «саморазвития», для которой выявлялись ее теоретические основы в рамках трех парадигмальных форм архитектурного метода – тектонического, функционального, развивающего.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

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

2) внедрение в проектную практику знаний о парадигмальной динамике архитектурного метода, в частности внедрение его актуальной формы – *развивающего метода* и его главного средства – *развивающего социопространственного моделирования* – 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 тип социального пространства и возможностями средств архитектурной проектной практики;

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

Экономическая значимость полученных результатов заключается в использовании теоретико–методологических разработок при анализе как проблем истории и современной архитектуры, так и проблем архитектурного образования. Итоги исследования способствуют активизации в сфере реального архитектурного проектирования внимания к проблематике и средствам развивающего концептуального моделирования, а в учебном процессе – к средствам актуального развивающего метода. Результаты исследования востребованы при подготовке учебников, учебных пособий и учебных программ, по дисциплине

«Архитектурное проектирование» и, по предложенной в работе дисциплине «Методология проектирования», а так же по курсу «История архитектуры».

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

- деятельностно–продуктивная методология анализа развивающихся явлений как разновидность антропометодологии 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*. Она демонстрирует историческую динамику трех парадигмальных форм архитектурной деятельности и ее средств - «*проектно–строительной*» деятельности и «*тектонического*» метода, «*проектной*» деятельности и «*функционального*» метода, «*исследовательско–проектной*» деятельности и «*развивающего*» метода.

Для внедрения результатов исследования в проектное производство в работе разработаны *теоретические основы «развивающего социопро пространственного моделирования»*.

Для реализации концепции саморазвития в учебном процессе предлагается параллельно с существующей практической сквозной дисциплиной – «Архитектурное проектирование», введение новой теоретико–практической сквозной ведущей дисциплины – «*Методология проектирования*», которая позволит освоить творческие средства трех парадигмальных форм архитектурного метода: тектонического, функционального, развивающего.

Личный вклад соискателя состоит в планировании и организации исследования, и в непосредственном участии во всех разделах исследования: в анализе литературных источников, в научных исследованиях по диссертационной теме, в том числе и в рамках деятельности Российской академии архитектуры и строительных наук, и в рамках учебного процесса Московского архитектурного института как ответственный исполнитель и руководитель ряда научных тем, в обобщении и интерпретации промежуточных и итоговых результатов, в апробации результатов в учебном процессе и на методологических семинарах как их организатор и руководитель, в публикациях и докладах на международных семинарах, конференциях симпозиумах.

Апробация результатов. Тема исследования находится в соответствии с планами научно–исследовательских отраслевых институтов по изучению

содержания и форм профессиональных средств архитектора, совершенствованию процесса архитектурного проектирования, выявлению закономерностей развития архитектуры. Важным фактором разработки и апробации исследовательской гипотезы стало участие автора в педагогической работе в Бакалавриате, Магистратуре, Аспирантуре Московского архитектурного института и в качестве руководителя проблемной научно–исследовательской лаборатории «Развитие архитектурного образования» Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по образованию в области архитектуры Министерства образования и науки Российской Федерации. В этом пространстве проводились исследования учебного процесса в архитектурных школах страны, обобщались результаты исследований, а так же в рамках Международных смотров-конкурсов лучших выпускных квалификационных работ по архитектуре и дизайну проводилась рефлексия работ по проблематике архитектурно-педагогических изысканий, велась работа по подготовке Государственных образовательных стандартов (ГОС) и Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Основные положения работы внедрены в ряде научно–исследовательских и методических разработок для Бакалавриата, Магистратуры, Аспирантуры, в том числе в ГОС-2, ФГОС-3 и ФГОС-3+, в программу учебной дисциплины «Архитектурная педагогика», в программу учебной дисциплины «Методология проектирования»

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. Основные результаты исследования опубликованы в более 200 работах, докладывались на 20 международных, республиканских и межвузовских семинарах, конференциях, симпозиумах (1979–2018гг.).

Структура работы. Диссертация представлена в двух томах. Первый том содержит текстовую часть, включающую введение, три части (по две главы в каждой), выводы, список использованной литературы из 1278 наименований. Первый том изложен на 538 страницах. Второй том содержит иллюстративный материал, отражающий план поэтапного исследования проблемы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой части «МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ АРХИТЕКТУРНОГО МЕТОДА» анализируется проблема методологии исследования архитектурного метода и возможности имеющихся в гуманитарных науках методологических средств от рационалистической субъект–объектной методологии до антропометодологии (глава 1). Конструируется авторская «деятельностно–продуктивная» методология анализа развивающихся явлений как разновидность антропометодологии «саморазвития»: методология ко–эволюционного взаимодействия цивилизационной культуры, и в первую очередь, исторических способов социального бытия и способов профессионального творчества (глава 2).

Известная в науке зависимость результатов исследования от применяемого инструментария, потребовала предварительного выявления адекватной цели исследовательской методологии. Анализ одной из самых распространенных в

последнее время методологий, «рационалистической» (Куайн Т., Поппер К., Кун Т., Лакатос И., Тулмин С., Фейрабенд П. и др.), показал, что используя лишь ее средства невозможно корректно описать архитектурный метод ни прошлых эпох, ни современный, прежде всего, по причине недостаточного учета «субъектного» фактора и связанной с ним динамики социокультуры, включая и архитектуру.

Описание архитектурного метода как продукта и средства ко-эволюционирующей социальной культуры, требует иных фундаментальных оснований, более общих по отношению к средствам каждого из исторических периодов. Для их выявления потребовалось конструирование *антропометодологии «деятельностно-продуктивного» вида.*

Деятельностно-продуктивная методология строилась на постклассическом представлении о творческой практике, в которой отсутствует искусственно созданный классической наукой разрыв «субъекта» и «объекта», блокирующий понимание механизма ее саморазвития. Предельным основанием *«развивающейся практики»* рассматривалась 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 презентует основополагающий для развивающейся практики способ и общекультурного, и профессионального творческого бытия как сверхглобальную универсальность, порождающую все социальные и профессиональные качества и цивилизации, и человека.

Обобщая результаты анализа в первой части работы, можно сделать следующие **выводы:**

1. В современной естественной и гуманитарной науке отсутствуют методологические средства исследования развивающихся социопространственных явлений, в том числе и архитектурного метода.
2. Предложена авторская «деятельностно-продуктивная» методология анализа развивающихся явлений как разновидность антропометодологии саморазвития.
3. В свете деятельностно-продуктивной методологии, развивающаяся практика представляется в своей исторической ко-эволюции процессом циклической смены парадигмальных периодов доминирования определенных деятельностно-продуктивных отношений и соответствующих им средств преобразования социального пространства, включая и содержание архитектурного метода.
4. Механизм саморазвития и практики, и метода представляется как взаимодействие двух их базовых составляющих: 1) «социальное творчество» – коллективный процесс преобразования свойств социального пространства, осуществляющийся в форме «проектно-экспериментального моделирования»; 2) «концептуальное творчество» – индивидуальный процесс переосмысления содержания социального творчества и «концептуального моделирования» развивающего преобразования свойств социального пространства.

Во второй части «АРХИТЕКТУРНЫЙ МЕТОД В ПРОФЕССИИ» на основе деятельностно–продуктивной методологии строится парадигмальная модель архитектуры как развивающейся сферы. Она демонстрирует динамику трех парадигмальных форм архитектурной деятельности и ее средств: 1) «проектно–строительной» и «тектонического» метода; 2) «проектной» и «функционального» метода) и 3) «исследовательско–проектной» и «развивающего» метода. Исходя из этого, требуется корректировка содержания современной проектной практики, в частности – введение новой допроектной исследовательской стадии – стадии «концептуального моделирования», содержание которой сводится к «развивающему социопространственному моделированию».

Парадигмальный анализ архитектурной практики как развивающейся, позволил представить ее в виде трех последовательно сменяющихся общекультурных и профессиональных парадигмальных циклов – периодов доминирования в культуре трех базовых отношений: «продуктивные», «деятельностные» и «деятельностно–продуктивные» (развивающие), – и обозначить соответственно: 1) период парадигмы «структуры» и «тектонического» метода; 2) период парадигмы «функции» и «функционального» метода; 3) период парадигмы «развития» и «развивающего» метода.

Парадигма структуры и тектонический метод в роли ведущих средств социальной и профессиональной практики начинает проявлять себя с ранних этапов становления цивилизации, ремесленного способа производства и профессиональных сфер (в европейской культуре – это до-античность, античность и средневековье, включительно до XIV–XV вв.).

В методологии это отразилось доминированием естественнонаучной, «объектной» и «структурной» картины мира: мир – это объективность, внешне заданная и независимая от человека *физическая* реальность, устроенная определенным образом.

Основная проблематика (научная и творческая) имела формат *объектной структурной* проблематики, проблематики *устройства (строения)* изучаемых или создаваемых *реальностей (объектов)*, их *физических* качеств.

Социальный заказ в архитектуре формулировался тоже *структурно, тектонически*: возводимые постройки должны иметь такое *строение* в их *техническом* отношении, которое бы обеспечивало социуму достаточную *физическую защищенность* посредством таких качеств социального пространства как *устойчивость, прочность, надежность*.

Архитектура, в процессе выполнения структурно-тектонического социального заказа впервые стала *профессиональной сферой* и выступила в форме синкретической «проектно–строительной» деятельности. А архитектор стал *главным* профессионалом, ответственным за все проектно–строительное производство, в котором он в едином непрерывном процессе и проектировал, и строил (Афанасьев К.Н., Николаев И.С.).

Объектом архитектурной деятельности стала «постройка» как «искусственное» материальное образование.

Архитектурная наука по формам и содержанию сводилась в основном к описанию и систематизации таких построек (Филон).

Тектонический метод отражал и реализовывал первый вид профессиональной архитектурной практики – комплексную проектно–строительную деятельность: способ понимания и созидания «построек» как тектонических физических объектов.

Тектонический метод этого исторического периода сводится к процессу создания тектонического содержания социального пространства.

Первой попыткой теоретического представления этого метода стало описание его П.Витрувием через известную триаду категорий «прочность–польза–красота». Со временем, под влиянием математики, тектоника стала связываться с числовыми отношениями: лишь определенные размеры конструктивных элементов и лишь определенные интервалы в их расположении создают необходимую устойчивость, прочность, а значит – красоту (Волчок Ю.П.). Вскоре такой подход привел к возникновению ряда тектонических теорий (Михайлов Б.П., Шевелев И.Ш. и др.): 1) *технических* (в виде конструктивных схем объектов) и 2) *эстетических* (в виде мерных систем гармонизации объектов – модулирование, пропорционирование, ордерирование и их средств: «модуль», «пропорция», «ордер»).

Социальное творчество архитектора в рамках тектонического метода в это время сводилось к преобразованию физических свойств социального пространства, путем воссоздания или реконструкции построек с необходимыми технико–эстетическими свойствами.

Концептуальное творчество архитектора – это проектная деятельность, которая осуществлялась, в форме конструктивно–пропорционального моделирования. Концептуальное творчество архитектора базировалось на представлениях о «врожденных идеях» (Платон), которые или существуют «трансцендентально» в идеальном мире, или уже внедрены в реальных объектах. В роли прамodelей выступали «образцы» – уже созданные пропорционально–конструктивные решения, которые нередко представлялись в увражах. В связи с этим, такой метод определялся и как *метод образцов, увражей* – метод конструирования и пропорционирования по реальным или увражным образцам (Раппапорт А.Г.). В процессе такого концептуального творчества прамodelи, как правило, корректировались под требования конкретного места.

Предметом профессиональной рефлексии стали тектонические (конструктивно–пропорциональные) свойства объектов.

Критерием профессиональной новизны архитектурных решений выступала их пропорционально–конструктивная новизна.

Все это, в конечном счете, и взаимообуславливало доминирование в социальной культуре, в том числе в реальной архитектурной практике и в исследовательско–публицистической деятельности этого периода таких всеобщих цивилизационных ценностей как «*тектоническое пространство*», с одной

стороны (*тектонические свойства построек и проектно–строительные технологии их производства*), и *естественнонаучная атомистическая картина мира* в виде *объектного и структурно–тектонического мировоззрения* (менталитета) – с другой.

Парадигма функции и функциональный метод в роли ведущих средств социальной практики проявляют себя на втором этапе становления цивилизации, во время разворачивания промышленного способа производства, промышленной и научно–технической революций (в европейской культуре – от Ренессанса и до XIX–XX вв.).

В методологии это отразилось в виде *процессуальной* и прежде всего *механистической* картины мира: мир – это вечное *взаимодействие, движение, процесс*, подчиняющийся естественнонаучным законам, и в первую очередь, законам механики, то есть – нечто *функционирующее*, «механизм» (Галилей Г., Ньютон И. и др.). Соответственно, в науке стала доминировать *процессуальная (функциональная) проблематика* – поиск такого взаимодействия составляющих изучаемых или создаваемых явлений, при котором эти явления требуют минимальных затрат на функционирование, но при этом обеспечивают максимально возможный эргономический и экономический эффект, в соответствии с законом «mini–маха» (Иванов К.А.).

Максималистским проявлением процессуальной методологии в науке стал поиск «вечного двигателя», а наиболее ярко она проявилась в таких подходах как: инструментализм – Дьюи Дж.; деятельностьный – Маркс К.; мыследеятельностный – Щедровицкий Г.П.; операционализм – Бриджмен П.; позитивизм – Милль Дж.С.; рационализм – Декарт Р.; политэкономический – Смит А.

Мышление стало менять свою доминантную составляющую – с «синкретизма» на «дискретность», «анализм» и «диалектику», требующую любые явления представлять и познавать как образованные своими противоположностями. Такой, диалектический менталитет, в конечном счете, и эксплицировал естественнонаучную методологию субъект–объектного типа как ведущую общекультурную методологию (Киссель М.А.).

В роли ведущих научных средств стали использоваться средства естественнонаучного взаимоотношения с миром, которые позволяли «объективно» (то есть, «объектно») изучать и «наглядно» представлять различные явления в виде *механических моделей взаимодействия их составляющих*. *Физическая теория*, которая зарекомендовала себя способной не только качественно, но и количественно выражать *физические взаимодействия* сил, предстала *идеалом научных описаний* (Степин В.С.). Стала наблюдаться *физикализация* наук, в том числе биологических, гуманитарных, включая и архитектуру, и вследствие этого, стал эксплицироваться механицизм менталитета.

В архитектуре стал проявляться в качестве ведущего *естественнонаучный* подход с его категориально–понятийным аппаратом аналогового моделирования. Он оказался удобен для описания геометрических, технических и даже в какой–то мере художественных параметров архитектуры (Боков А.В. и др.), но –

малопригодным для представления и решения социальной проблематики, особенно проблематики развития.

Социальный заказ стал формулироваться *процессуально*, «функционально»: создаваемые объекты должны в первую очередь обеспечивать эффективное протекание в них различных социальных процессов. Социальное пространство предстало «функциональным» и архитектурные объекты тоже стали восприниматься, прежде всего, с «функциональной» точки зрения.

Архитектурная практика в процессе выполнения процессуально ориентированного социального заказа качественно изменилась, обусловив возникновение *генеративной* второй исторической формы архитектурной профессиональной деятельности – «проектной».

Объектом архитектурной деятельности стал «комплекс» (ансамбль) взаимодействующих «построек» и его *проектные модели (проекты)*.

Объектом архитектурной науки стало проектирование – как процесс, имеющий свое специфическое содержание и формы, и в определенной степени своей регламентацией гарантирующий эффективность архитектурного творчества и его результатов (Джонс Д., Глазычев В.Л., Зоколей С.В. и др.).

Функциональный метод – это *метод функционально-формальной оптимизации* материальной структуры социального пространства.

Социальное творчество архитектора – это, преимущественно, *область разрабатывающего проектирования*: деятельность по разработке проектных концепций.

Концептуальное творчество архитектора представляет собою процесс *формо-функционального моделирования*. В рамках *функционального* направления осуществляется *функционально-пространственная оптимизация*. В рамках *формального* направления осуществляется специфическая *формализация* логического или художественного векторов формотворчества.

Общий предмет обоих направлений – *форма*, она их объединяет и не позволяет отрываться как от средств *научной* (рационалистической, часто логико-математической) деятельности, так и от средств *художественной* деятельности (иррационалистической, эмоциональной). В связи с этим, в архитектуре XX века и сложились соответствующие таким паллиативным *научно-художественным* представлениям об архитектурном творчестве категориально-понятийные средства: «форма», «композиция», «образ», «стиль», «процесс», «объем» и др. А сам функционально-формальный метод нередко стал представляться в аспектном формате как: «метод формообразования» (Абилов А.Ж., Ефимов А.В., Минервин Г.Б. и др.), «метод формы» (Раппапорт А.Г., Эйзенман П. и др.), «метод образов» (Айдарова Г.Н., Чернихов Я. И др.), «метод стилей» (Каплун А.И. и др.), «композиционный метод» (Кринский В.Ф., Смирнов Ю.Н., Степанов А.В. и др.) и т.д.

Критерием новизны здесь выступает *формо-функциональная новизна* архитектурных решений. Творческий процесс основывается преимущественно на *эмпирической рефлексии, рефлексии* перцептуальных свойств архитектуры. Создаваемые пространства предстают преимущественно своими

перцептуальными характеристиками, а понятие «*перцепция*» прочно входит в арсенал научных средств архитектуры. Это обусловило появление особой формулы взаимоотношений с пространством: «человек живет в перцептуальном мире» (Забельшанский Г.Б., Лехари К.Э., Линч К., Муксинов Р.М. и др.).

В связи с этим, актуализируется внимание к перцептуальным видам проектных моделей (графика, макет, фото, рисунок, живопись, скульптура, кино, видео, компьютерные визуализации – Зайцев К.Г., Кудряшов К.В., Стил Дж. и др.). Обостряется внимание к тем специфическим проблемам, которые возникают в связи с генерализацией проектной деятельности: проблема *адекватности* проектных моделей и действительности, проблема *восприятия* пространства и проблема моделирования *условий* его восприятия (Заневский А.Н., Короев Ю.И., Ритдорф В. и др.), проблема *оптимизации* социальных процессов и их *формализации* по различным направлениям (эстетическим, эргономическим, конструктивным – Сидоренко В.Ф., Сомов Г.Ю. и др.). Вследствие этого, в архитектуре стало возникать значительно больше новых образов, основанных на биотехнологических принципах (конструктивизм, деконструктивизм, бионика, хай-тек и т.д.); на принципах социокультурного происхождения (функционализм, неоклассика, постмодернизм и др.). Функциональный метод позволил обнаружить практически неисчерпаемую вариабельность форм в архитектуре (Воличенко О.В., Дуцев М.В.), в т.ч. за счет комбинаторных возможностей формообразования (Пронин Е.С.). Это позволило понять архитектуру как закономерно ко-эволюционирующую сферу с социокультурой: ренессанс, барокко, классицизм, эклектика, модерн, модернизм, постмодернизм и т.д.

Парадигма саморазвития и метод саморазвития начинают заявлять о себе как о возможных доминантных средствах только в последние годы, в связи с научно-технической революцией рубежа XX-XXI вв. и современными социально-демократическими преобразованиями в обществе. Эти изменения знаменуют собой начало перехода общества к новому этапу в своем развитии – «постиндустриальному» с его персонифицированным способом производства на основе высоких технологий (Арон Р., Тоффлер А. и др.).

В методологии складывается картина *саморазвивающегося* мира, она проявляется в науке *проблематикой становления, эволюции, ко-эволюции, творчества, развития и саморазвития*: творчество – Гуссерль Э.; историзм – Виндельбанд В.; эволюционизм – Дарвин Ч.; стадийность – Маркс К.; футурология – Вейтлинг В.; прогнозирование – Росток У.; герменевтика – Гадамер Х.Г.; ко-эволюция – Н. В. Тимофеев-Ресовский; саморазвитие – Мостепаненко А.М.; синергетика – Хакен Г. Саморазвитие провозглашается ведущей базовой *потребностью* человека и основополагающей *социальной ценностью* (Ершов П.М., Тейяр де Шарден П.).

Социальный заказ в архитектуре тоже начинает формулироваться *антропоморфно*, и в первую очередь, через динамику, через поиск и учет закономерно развивающихся и развивающих человека – *социопространственных отношений развития*.

В качестве *ведущих концептуальных средств* начинают использоваться преимущественно не «восприятие» и перцептуальные концепции тектонических или функционально–формальных характеристик социального пространства, а *«представления»* и *теоретические концепции развития* ситуаций (Рябушин А.В. и др.), в частности, специфические *«теории»*: по происхождению, они – *«личностные»*, а по фундаментальности, они – *«разовые»* (возникающие только для выявления путей развития каких–либо единичных конкретных ситуаций).

В связи с этим, и профессиональная архитектурная деятельность меняет свой *статус и содержание*. Из «проектной» она последовательно трансформируется в *«исследовательско–проектную»*.

Предмет профессиональной деятельности трансформируется с *«функционирующего пространства»* на *«развивающее пространство»*.

Исследовательско–проектная деятельность, претендует теперь на место ведущего предмета научно–исследовательского внимания (Миронов Г.Ф.).

Критерий новизны – это *закономерный шаг в развитии* социально–пространственного содержания преобразуемых ситуаций.

Развивающий метод (метод саморазвития) – метод *исследовательско–проектной деятельности* – метод *понимания и преобразования социопространственного содержания ситуаций как закономерно развивающегося*. Архитектор здесь – научный работник особого рода, исследователь, рефлексирующий динамические свойства социального пространства и создающий одновременно и концепцию развития своего творческого метода, и концепцию развития социопространственного содержания преобразуемых ситуаций.

В целях эффективного осуществления этой деятельности, ее целесообразно выделить в проектном производстве в специальную *исследовательскую допроектную стадию – стадию концептуального моделирования*. Взаимодействие исследовательской стадии и сложившихся традиционных проектных стадий предстает как *взаимодействие двух процессов – концептуального творчества и социального творчества*: 1) *концептуальное творчество* – процесс социопространственного развивающего моделирования: процесс *выявления проектной концепции развития* социопространственного содержания преобразуемых ситуаций; 2) *социальное творчество* – процесс *разработки проектной концепции* методикой «последовательных уступок и приближений» (Бархин Б.Г.) до уровня проектной модели.

Разработанные теоретические основы концептуального развивающего социопространственного моделирования включают следующие его составляющие: *«концептуализируемое содержание»*, *«концептуальные модели»*, *«структура социопространственного развивающего моделирования»*.

Концептуализируемое содержание и концептуальные модели. Концептуализируемое содержание – это периодически меняющийся доминантный *тип социопространственных отношений* – *«социопространственность»*.

Социопространственность – одна из основных характеристик с одной стороны социального пространства, и с другой – архитектурного метода,

саморазвивающегося в социальном пространстве и посредством его. Она интегрирует как экзистенциальные, так и гносеологические взаимоотношения человека с реальностью. На практике – это два качественно различных периодически сменяющих друг друга типа познавательной–преобразовательной активности человека в пространстве и посредством пространственных средств: *«корпускулярная социопропространственность»* и *«волновая социопропространственность»*.

Природа периодически меняющейся социопропространственности – циклическая энергетическая активность глобальных природных явлений и реликтового излучения Космоса (Дмитриевский И.М.), в частности – активность гелиофакторов (Вернадский В.И., Кондратьев Н.Д., Чижевский А.Л.). У человека в это время происходят качественные изменения характера взаимоотношений с миром: с одной стороны, обостряется чувство враждебности внешнего окружения, а с другой – в целях самосохранения повышается эмоционально–волевая, интеллектуальная и физическая активность воинствующего типа, ориентированная на противостояние любым внешним силам. Здесь превалируют атомистические мироощущения и центробежные тенденции, что выражает *корпускулярная социопропространственность*.

В противоположные периоды – энергетического «затишья» – у человека возрастает чувство нейтральности внешних сил и относительное спокойствие, способствующее профессиональному и общекультурному возрождению, профессиональной творческой и общекультурной интеллектуально–нравственной активности. Здесь превалируют континуальные мироощущения и центростремительные тенденции, что выражает *волновая социопропространственность*. Человек тяготеет к неконфликтному бытию, стремится к общению и творчеству, к профессиональному самосовершенствованию.

Динамика социопропространственного содержания архитектурных ситуаций и представляющие ее два типа социо-пространственности выражают механизм саморазвития цивилизации, социума, профессии и творческой личности в социальном пространстве и посредством его. Перестраиваясь каждый раз на иной тип социопропространственности, творческая личность «выбрасывает» из собственного арсенала неактуальные, малоэффективные, средства. Таким путем личность развивается, накапливая непреходящие по ценности фундаментальные творческие средства, расширяя свой арсенал универсальных средств. Осознанное участие в этом процессе повышает его эффективность, в результате чего возрастает уровень гармонизации человека с миром, а значит и с самим собой. Ориентация на динамику социопропространственности как на основное средство и главный предмет творческой деятельности есть ориентация на саморазвитие, как на глобальную универсальность.

Через каждые 11 лет (с разбросом ± 4 года, при математическом периоде – 11,11 лет) происходит смена двух доминирующих типов социопропространственности: или это – *волновая социопропространственность*, описывается *волновыми моделями (иерархическими)*, или – *корпускулярная*

социопространственность, описывается корпускулярными моделями (деиерархическими).

Волновая модель отражает центростремительные тенденции в ситуации, тенденции доминирования иерархического типа взаимодействия субъектов. Проявляется волновой трансляцией «прамодели» (лежащей в основе сложившегося порядка ситуации). Прамодель, сохраняя за собой роль топологического центра, образует модель будущего ситуации путем трансляции в ближайшее свое окружение топологического подобия собственного периметра, как некоей волны. Общий вид волновой модели – расходящиеся от периметра прамодели пространственные волны.

Корпускулярная модель отражает центробежные тенденции в ситуации, тенденции доминирования деиерархического типа взаимодействия субъектов. Проявляется корпускулярной трансляцией прамодели. Прамодель в этом случае предстает топологическим образцом для ряда новых периферийных пространственных образований (корпускул, ячеек), из которых и составляется модель будущего пространственного порядка преобразуемой ситуации. Общий вид корпускулярной модели – топологически относительно однородное полицентрическое пространственное образование.

Наличие в ситуации всегда одного из двух, периодически сменяемых друг друга доминантных типов социопространственности стало основанием для выделения двух универсальных стадий в развитии социопространственного порядка любых ситуаций: «волновой стадии» и «корпускулярной стадии».

Волновая стадия – это стадия преимущественно количественных изменений в содержании «компонентных составов» ситуаций, стадия «роста» иерархического типа отношений – волновой социопространственности. В творческих актах чаще всего возникают инварианты по отношению к сложившимся константам – «концептуальным каркасам». Это позволяет характеризовать волновую стадию как стадию «ретро» в социопространственных отношениях и в методах творческих направлений с доминантным подходом в виде «историзма».

На волновой стадии превалирует деятельность эмпирического уровня с доминированием технических или художественных средств. Поэтому, в зависимости от характера этих доминантных средств, волновая стадия может быть двух типов – «технического» или «художественного», – каждый из которых периодически доминирует в культуре.

Волновая стадия технического типа – это период конструирования новых социопространственных отношений, центростремительного иерархического типа. В архитектуре активизируются средства тектонического подхода, а компонентные составы предстают главным предметом преобразований.

Волновая стадия художественного типа – это период образного выражения складывающегося нового иерархического типа социопространственности. В архитектуре активно используются средства функционального подхода. Компонентные составы ситуаций сохраняют за собой роль главного предмета преобразующего внимания.

Корпускулярная стадия – это стадия в большей мере качественных изменений в содержании «концептуальных каркасов» (по сравнению с изменениями «компонентных составов»), и в основном путем «революционного» разрушения центростремительных традиций и выстраивания нового «центробежного» типа социопространственных отношений, альтернативного «центростремительному» типу. Это – стадия «рождения» нового деиерархического типа социопространственных отношений. В творческих актах происходит вариантный поиск принципиально новых, авангардных, концептуальных каркасов будущего и на этой основе – переструктурирование иерархических социопространственных отношений в ситуации на деиерархические. Это позволяет характеризовать корпускулярную стадию как стадию авангардных устремлений в социопространственных отношениях и в методах творческих направлений с доминантным подходом в виде «футуризма».

На корпускулярной стадии превалирует деятельность *теоретического* уровня и преимущественно двух видов: концептуального и методологического. В связи с этим, корпускулярная стадия может быть двух типов – «концептуального» и «методологического», – каждый из которых периодически доминирует.

Корпускулярная стадия концептуального типа представляет период осмысления произошедших изменений преимущественно на предшествующей стадии – волновой стадии технического типа, – и их *концептуального выражения*. Активно формируются *концепции деиерархических социопространственных отношений* и реализующие их соответствующие *творческие направления*. С содержательной точки зрения, эти концепции – рационалистические, их практическое внедрение приводит к появлению *рационалистических пространственных решений*.

Корпускулярная стадия методологического типа, которая следует за волновой стадией художественного типа, представляет период *исторической рефлексии* над произошедшими изменениями на всех предыдущих стадиях (и волновых, и корпускулярных) и понимания «исчерпанности» текущего творческого направления и его методов. Здесь возникает осознание понятийного тупика и творческого «безвременья». Это – период творческих «шатаний», своего рода «узел бифуркаций», из которого в принципе могут проистекать любые новые творческие направления, хотя по сути своей они всегда альтернативные предшествующему направлению, то есть волновые. И такие смены активности направлений повторяются через каждые 22 года и совпадают с периодами смены полюсов на Солнце.

В результате этого, в архитектуре всегда имеют место два альтернативных сменяемых друг друга творческих вектора, суть которых (независимо от их конкретных названий) – «футуризм» и «историзм».

«**Футуризм**» – творческий вектор, культивирующий социопространственные отношения центробежного типа и конструирующий новизну концептуальных каркасов. В рамках этого вектора делаются фантастические прорывы в будущее, нередко ценой отбрасывания предшествующих наработок как ненужного

балласта, возникают такие строго «формальнологические» стили как «классика», «модернизм» и др.

«Историзм» («ретризм») – творческий вектор, культивирующий социопространственные отношения центростремительного типа и реконструирующий исторические каноны. В рамках этого вектора возрождается забытый прошлый опыт: или путем подражания прошлым образцам, или путем вплетения их в современный творческий опыт, возникают такие эклектические стили как «ренессанс», «эклектика», «постмодернизм» и др.

Саморазвитие архитектуры предстает строго закономерным циклическим процессом. Модель 11–летних циклов динамики социопространственного содержания и модель 22–летних циклов становления творческих векторов (направлений) позволяют более цельно на закономерной основе представлять историю архитектуры в целом, и более точно восстанавливать отдельные ее фрагменты. Такую циклическую закономерность динамики социопространственного содержания в архитектуре можно характеризовать как *«закон социопространственного развития»*.

Закон социопространственного развития представляет двухстадийный циклический процесс как всеобщий. На практике естественный «хронометр» накладывается на десятичную шкалу искусственного летоисчисления, 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 «двадцатые 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: 20–е, 40–е, 60–е, 80–е годы XX века и «нулевые» годы XXI века – это годы активизации таких авангардистских творческих течений и стилей как «конструктивизм», «функционализм», «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 таких творческих ретро–течений как «модерн», «неоклассика», «постмодерн» и др.

Закон социопространственного развития, распространяющийся на все развивающиеся социальные явления, в том числе и на творческую архитектурную деятельность, подтверждается результатами естественнонаучных астрофизических исследований реликтового излучения, указывающих на *первичность циклического движения* во Вселенной (Козырев Н.А., Шноль С.Э. и др.) и подтверждается также результатами синергетических изысканий о дискретной, в частности, двоичной природе всех пространственно–временных явлений (Ключарев Г.А., Пригожин И.). В соответствие с закономерностями циклической динамики естественных развивающихся систем, развитие социальных явлений тоже обусловлено теми же циклическими процессами.

Такой динамический подход к актуализации творческих средств принципиально отличается от «статического» подхода, исходящего из положения,

что ценность «упорядочивающих» и «неупорядочивающих» средств – это константа: одни – всегда позитивны, другие – негативны (Филин В.А.). После периодов актуализации творческие архитектурные средства не исчезают полностью, а перерождаются в средства «непрофессионального творчества»: в «повторную» деятельность, в формы «народного творчества» или «народных ремесел» и продолжают в этом качестве существовать бесконечно. В связи с этим, предлагается современная трактовка понятия «профессионализм».

Профессионализм – это многоуровневое образование, включающее на концептуальном уровне, прежде всего, владение *методом развития социопространственного содержания* преобразуемых ситуаций. Знание закона социопространственного развития позволяет не только выявлять различные ситуации, скрытые в истории, но и строить «прогнозы развития» на основе социопространственной бинарной логики саморазвития. Суть и назначение таких социопространственных «прогнозов развития» – получение информации о *направленности развития ситуаций*: 1) на рост и укрепление сложившегося типа социопространственности, или на его свертывание; 2) на рождение и становление нового типа социопространственности. В конечном счете, социопространственные прогнозы гармонизируют архитектурные и естественнонаучные средства, происходящие из динамики космо–цивилизационных процессов как некоей универсальности, предзадающей во многом характер и направленность развития творчества, архитектуры и общества.

Социопространственное развивающее моделирование – это *исследовательско–творческий процесс выявления актуальных концепций саморазвития* социопространственного содержания ситуаций. Смыслом и назначением этого процесса является «*концептуализация*» – порождение новых смыслов в процессе саморазвития социального пространства («смыслопорождение» – Норенков С.В.): выявление нового закономерного шага в развитии ситуаций, осуществляющееся технологически как двухстадийный процесс: 1) стадия «прамодельной концептуализации»; 2) стадия «социокультурной концептуализации».

Стадия прамодельной концептуализации – это *выявление прамодели* в два этапа: 1) «*обозначение*» компонентного состава ситуации (по историческим этапам становления преобразуемых фрагментов архитектурной среды); 2) концептуальное «*означение*» компонентного состава («сшивка» его в пространственную целостность в соответствии с актуальным «принципом связи») и *представление* прамодели в виде двухмерных или трехмерных «концептуальных каркасов»: знаков, фигур, структур.

Стадия социокультурной концептуализации – это *двухэтапное выявление проектной концепции*: 1) *соотнесение* прамодели с социокультурным контекстом ситуации и выявление прамодельных инвариант; 2) *структурирование* прамодельных инвариант и выявление *доминантного свойства* как *гипотезы* искомой концепции, построение *проектной концепции развития* ситуации.

Процесс социопространственного развивающего моделирования представляет *поисковый исследовательско–творческий процесс*, результатом

которого является модель *актуального направления развития ситуации*. В связи с этой социально значимой ролью социопространственного развивающего моделирования, требуется во-первых, специально его организовывать в проектном производстве как содержание особой, относительно самостоятельной, допроектной исследовательско-творческой, «концептуальной» стадии, а во-вторых, – специально его осваивать в вузе как одну из основных составляющих современного архитектурного метода – «развивающего метода».

В результате можно сделать следующие **выводы**:

1. 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.
2. Профессиональный «портрет» каждого из трех парадигмальных периодов с их доминирующими формами архитектурной практики, включая и архитектурный метод, представлен системой базовых параметров: методология, ведущая проблематика, социальный заказ, социальное пространство, ведущая архитектурная деятельность, объект архитектурной практики, архитектурная наука, архитектурный метод, социальное творчество архитектора, концептуальное творчество архитектора, предмет профессиональной рефлексии, критерий профессиональной новизны
3. Разработаны теоретические основы концептуального социопространственного развивающего моделирования, в том числе представлено: «концептуализируемое содержание», «концептуальные модели», «структура концептуального социопространственного развивающего моделирования».
4. Сформулирован закон социопространственного развития, в свете которого ядро концептуализируемого содержания циклически меняет свои два доминантных типа социопространственных отношений, описываемых «корпускулярными» и «волновыми» моделями, доминирующими на соответствующих двух стадиях.
5. Саморазвитие архитектуры, в свете закона социопространственного развития, представляет строго всеобщий закономерный циклический процесс активизации или центробежных, или центростремительных социопространственных тенденций, просматривающихся в календарных десятилетиях: 20–е, 40–е, 60–е, 80–е годы XX века и «нулевые» годы XXI века – это годы активизации преимущественно корпускулярной стадии, 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.

В третьей части «АРХИТЕКТУРНЫЙ МЕТОД В ОБРАЗОВАНИИ» раскрываются основания закономерности становления новой дидактической концепции – концепции «саморазвития» – и в связи с этим конструируются теоретико–методологические основы соответствующего ей содержания учебного процесса, включающего освоение содержания трех парадигмальных форм архитектурного метода. Обосновывается необходимость введения и разрабатывается содержание новой ведущей учебной дисциплины теоретико–практической направленности – «Методология проектирования», содержание которой должно осваиваться параллельно и во взаимосвязи с содержанием традиционной ведущей дисциплины практической ориентации – «Архитектурное проектирование». В рамках дисциплины «Методология проектирования» архитектурный метод осваивается в теоретических основах: как палитра специальных средств выявления и разработки проектных концепций.

Анализ изменений содержания и форм архитектурного образования показывает, что они имеют на парадигмальном уровне те же закономерности, что и социокультурное содержание: каждому из трех обозначенных выше парадигмальных периодов соответствует своя форма архитектурного образования. Суть и содержание каждой из них можно представить через соответствующие три образовательные парадигмы или дидактические концепции – концепцию «*производственного обучения*», концепцию «*академического образования*», концепцию «*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, проектно–строительной архитектурной практикой как основной формой профессиональной деятельности и профессионального внутриартельного трудового обучения – обучения исключительно для профессии и внутри профессии.

В это время архитектурное образование носило форму *трудового производственного обучения* (в артели, бригаде, цехе, гильдии, команде). Основной обучающей деятельностью выступала реальная *проектно–строительная практика*. Она была преимущественно функционально дифференцированной содержанием практики конкретного архитектора–мастера (Баженов В.И., Казаков М.Ф., Ухтомский Д.В. и т.д.). В связи с этим, уровень подготовки архитекторов был разным и часто трудносопоставимым.

Дидактический метод здесь – это «*метод обучения*», главным средством которого был «образец». В качестве основных дидактических средств используются *установки повелительного типа*: «Делай, как я!» или «Делай так!». Педагогические средства ориентировали учеников на освоение содержания *тектонического* метода Мастера, а это означает - и содержания парадигмального тектонического метода – метода работы «*по образцам*».

Концепция академического образования сложилась как ведущая дидактическая концепция в период индустриального общества с его доминантным промышленным способом производства, парадигмой функции, парадигмальным

функциональным методом, проектной архитектурной практикой как основной формой профессиональной деятельности и государственного профессионального образования: образование ради профессии под контролем государства и профессиональных сфер.

Образование здесь строится как процесс *относительно независимый* от реальной архитектурной практики.

Учебное архитектурное проектирование выступает здесь основной обучающей деятельностью – преимущественно в рамках профилирующей дисциплины – «Архитектурное проектирование». Учебное архитектурное проектирование не позволяет студентам ощутить на себе эти реальные отношения проектно–строительной практики, особенно социально–экономические, организационные, юридические, технические и др. тонкости.

Образовавшийся отрыв учебного процесса от реальной практики все время стремились сгладить, пытаясь приблизить содержание архитектурного образования к содержанию реальной практики путем внедрения в учебный процесс методики «Комплексного проектирования» (Пронин Е.С., Соколов Ю.Н. и др.). Суть ее – максимальное приближение содержания учебных задач к технологиям реального архитектурного проектирования, особенно по линии разработки основных разделов проекта совместно со «смежниками». Но, несмотря на оторванность и абстрагированность от реальности, в учебном проектировании все же сохранились черты дидактического метода периода концепции «производственного обучения».

Метод обучения архитектурному проектированию в период академического образования используется тот же «обученческий» подход, что и в предыдущий период: учитель обучает ученика теми же дидактическими средствами, какими обучали и его самого – в основном установками повелительного типа «Делай так!», «Делай, как я!». Дидактическая концепция – *академического образования*, как и предыдущая, ориентирует учащихся, прежде всего на воспроизводство. Именно поэтому в учебном процессе «академического образования» приобрели исключительную роль исторические реминисценции и признанные образцы (эталоны, нормативы, стандарты).

Исходя из этого, можно заключить, что концепция «Академического образования» ориентирует на культивирование *«информационно–репродуктивного»* подхода. Суть его можно представить формулой – «от знания к делу»: чем больше учащиеся получают информации о том, как аналогичные задачи решались их предшественниками, тем эффективнее их обучение. Поэтому, в это время стали активно входить в учебный процесс различные лекционные курсы, информационные издания. Однако, на практике информационно–репродуктивный подход не стал таким эффективным средством творческого архитектурного образования, как ожидалось, потому что в основном эксплуатировал средства средневекового артельного, по сути своей, репродуктивного подхода.

Кроме того, академическое образование сохранило в себе и многие другие методологические рудименты производственного обучения: оно продолжало

оставаться, во–первых, *«штучным»* (готовилось небольшое число архитекторов), а во–вторых, *вторичным*, то есть зависимым от сложившегося концептуально–технологического уровня архитектурной практики. На начальных этапах становления академического образования такое образование удовлетворяло социальный заказ, но в послевоенное время, когда потребовалось большое количество архитекторов, оно впервые стало *массовым*, а по сути, *конвейерным*.

В этих условиях информационно–репродуктивный подход академического образования еще более проявил свою неэффективность. Усугублению этого результата способствовало и происходящее в это время перерождение статуса архитектора–педагога. Архитектор–педагог, оторвавшийся от реальной архитектурной практики, вынужденно и достаточно быстро превратился из мастера–архитектора в буквальном смысле в *«пре–подавателя»*, который уже не проектирует, не творит вместе с учениками, а только *«пре–подает»* информацию о творчестве, часто уводя студентов от сути реального творчества и от реальных проблем архитектуры.

Отрыв учебной практики от реальной – способствовал в 1970–80–е годы активизации научных поисков принципиально новых дидактических средств. Здесь важным оказалось осознание того факта, что процессы реального и учебного проектирования – это не внешне, а *сущностно разные процессы* (и по целям, и по средствам, и по характеру). Поэтому, смешивание между собой реальных и учебных средств не приводило и не могло приводить к ожидаемым педагогическим результатам (Лежава И.Г., Метленков Н.Ф., Нечаев Н.Н., Степанов А.В.). Это стало отправным пунктом разработки нового направления по исследованию специфики содержания и форм *учебной архитектурной деятельности*. Ядром этого направления стало выявление возможностей применения психологических средств в высшем архитектурном образовании, особенно – *«формирующего подхода»* (Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Зинченко В.П., Леонтьев А.Н., Тихомиров О.К.). Для этого проводились архитектурно–педагогические исследования и эксперименты (Дембич А.А., Малахов С.А., Усов В.Р. и др.).

Однако, последующая педагогическая практика и методологические семинары по ее рефлексии (проводимые в МАРХИ с 90–х годов XX века Проблемной научно–исследовательской лабораторией *«Развитие архитектурного образования»* – рук. Метленков Н.Ф.) показали ограниченность информационно–репродуктивного формирующего подхода для архитектурного образования.

Концепция саморазвития начинает складываться как ведущая дидактическая концепция лишь в настоящее время – время становления постиндустриального общества с его доминантным персонифицированным способом производства, парадигмой саморазвития, парадигмальным методом саморазвития, исследовательско–проектной архитектурной практикой как основной формой профессиональной деятельности, постиндустриального *«гражданского образования»* – образования в первую очередь для жизни и лишь во вторую очередь – для профессии.

Гражданское (либеральное) образование (образование для жизни) как идея – не нова. Особенно она была популярна в XVIII–XIX веках у философов–просветителей (Дидро Д., Руссо Ж.Ж. и др.). Однако впервые масштабно эта идея стала воплощаться в СССР в XX веке – в проекте всеобщего бесплатного образования. В 80–х годах XX века СССР стал готовиться к переводу образования в стране на новый уровень гражданственности. В 1987 году на Всесоюзном съезде работников народного образования была одобрена «концепция непрерывного образования», центральной категорией которой стала категория «постоянного развития человека как субъекта деятельности и общения на всем протяжении его жизни». Однако с распадом СССР эта программа осталась не реализованной и даже не признанной в своей приоритетности, так как спустя уже 10 лет – в 1998 году подобная программа – «образование в течение всей жизни» (без ссылок на программу, разработанную в СССР) была заявлена в Парижской Декларации ООН–ЮНЕСКО как образование XXI века. Сегодня в англо–американских школах и в школах ряда стран Европы эта концепция гражданского образования реализуется такими своими основными принципами как «всеобщность», «в течение жизни», «уровневость», «бесплатность».

Всеобщность образования, как принцип призван реализовать конституционные права граждан на высшее образование. Каждый гражданин в соответствии с демократической конституцией имеет право на получение высшего образования в любой сфере.

Образование для жизни, как принцип призван обеспечить учащимся возможность учиться тому, к чему имеются склонности и так, как позволяют это делать индивидуальные способности. Гражданское образование не ставит своей главной целью освоение высших профессиональных достижений, а ориентирует учащихся на освоение цивилизационного опыта доступными для них средствами, оно не требует обязательного соревнования за качество учения и соответственно – обязательной дифференцированной оценки качества учебных достижений. Учебные результаты не оцениваются, а лишь учитываются количественно (условными единицами – «монадами», «кредитами» – ECTS, «зачетными единицами»). В гражданском образовании учатся те, кто хочет учиться, даже если для профессии такое количество выпускников избыточно. Профессия же обеспечивается специалистами по вторичному, остаточному, принципу: теми немногими учащимися, которые добровольно сознательно и самостоятельно устремлялись к высшим профессиональным достижениям и достигали их в процессе учения.

Образование в течение жизни, как принцип призван обеспечить учащимся статус *субъектов образования*, а не его объектов, то есть статус саморазвивающихся социальных единиц, индивидуальностей. А это означает, что поскольку учащиеся получают образование не по госзаказу в нормативные сроки, то они имеют право учиться теоретически в течение всей жизни, при этом допускаются и возможные краткосрочные перерывы в образовательной траектории.

Уровневость образования, как принцип призван обеспечить учащимся более гибкие вариативные схемы получения высшего образования. В соответствии с этим принципом учащиеся могут прервать свое образование по завершении какого-то из уровней высшего образования и при этом найти себя в жизни, в профессии, или продолжить образовательную карьеру.

Бесплатность образования, как принцип призван реализовать конституционные права граждан на образование. Пока что этот принцип реализуется в необходимой мере лишь в Японии, где высшее образование – бесплатное и даже обязательное.

Концепция гражданского образования все же без главной идеи – саморазвития – выглядит лишь паллиативом и поэтому ее можно рассматривать только в качестве промежуточного результата на пути к полной дидактической концепции саморазвития, суть которой можно представить в следующем виде.

Гражданское образование ставит своей основной целью *развитие творческой личности* до уровня ее самостоятельного *саморазвивающего бытия* в обществе, в различных профессиях. *Саморазвитие*, которое осуществляется чаще всего в форме *самообразования* и предстает той актуальной концепцией образования (самообразовывания, самотворения, самостановления), которая сегодня необходима современному гражданскому обществу и любому его гражданину.

Концепцию гражданского образования наиболее рельефно можно представить в сравнении с предшествующим профессиональным образованием по двум базовым критериям: «цель образования» и «дидактический метод».

Цель образования, в соответствии с двойным содержанием понятия «архитектор» («специалист» / «личность»), может быть двух видов: 1) если *целью образования* – является *подготовка специалиста* для профессии, образование выстраивается и функционирует как *централизованное* и чаще всего *государственное*; 2) если *целью образования* – является *развитие творческой личности*, образование выстраивается и функционирует как *децентрализованное*, вплоть до *персонифицированного*.

Профессиональное образование отличается, прежде всего, *монотипностью*, то есть оно ориентируется всегда на выполнение единого госзаказа – *подготовку специалистов* определенного уровня – и организовывается централизованно, управляется иерархически: по единой модели, с едиными критериями качества образования.

Гражданское образование отличается *политипностью*, поскольку оно ориентируется на выполнение гражданского заказа – *развитие творческих личностей* и потому 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.

Дидактический метод в сфере архитектурного образования также может быть двух видов в зависимости от ориентации на достижение двух разных

доминантных целей образования: 1) если целью образования выступает *подготовка специалистов* для профессии, то основным методом предстаёт «метод формирования»; 2) если целью образования выступает *саморазвитие творческой личности*, то образовательным методом предстаёт «метод саморазвития».

Метод формирования отличается тем, что его *обучающая инфраструктура* (образовательная модель и стандарт, основная образовательная программа и др.) – как правило, *едина*, то есть она разрабатывается и реализуется по единой усредненной модели, имея государственный статус. В этом случае *педагог* предстаёт главной и единственной *активной* составляющей дидактического процесса – «*субъектом образования*»: носителем и полномочным распространителем профессиональной информации и опыта. *Учащиеся* же предстают *пассивной* составляющей дидактического процесса – «*объектами образования*», обязанность которых – лишь осваивать предлагаемую педагогом информацию, опыт, осуществляется по сути методологическое «клонирование». Метод формирования реализует концепцию «*однопутья*» – единого и неизменного пути получения архитектурного образования.

Метод саморазвития выступает ведущим дидактическим методом в *гражданском* образовании. Его обучающая инфраструктура – многовариантна: здесь предлагаются *принципы* построения образовательных траекторий. *Педагог* предстаёт второстепенной, *информационной* составляющей дидактического процесса (советником, консультантом, коллегой). *Учащиеся* здесь – главная, *активная*, сила: они самостоятельно ищут свой персональный путь и метод творческого бытия, формируют собственные точки зрения, предложения по различным проблемам и защищают их. То есть метод саморазвития реализует концепцию «*многопутья*» – множества постоянно уточняющихся траекторий становления самых разных творческих личностей.

Базовыми принципами построения таких персонифицированных образовательных траекторий рассматриваются два: «*принцип открытости образования*» и «*принцип завершенности образования*».

Принцип открытости образования предполагает, в буквальном смысле, открытость образования своим субъектам. Во-первых, абитуриенты должны иметь возможность свободного выбора себе профессиональной области. Во-вторых, студенты должны иметь возможность свободного выбора содержания образования, реализуя тем самым своё гражданское право на собственную образовательную траекторию. Принцип открытости образования призван инициировать каждого субъекта, сферу образования в целом и профессиональную сферу к саморазвитию.

Методически этот принцип реализуется через построение учащимися собственных образовательных моделей (траекторий), которые могут выстраиваться по двум разным основаниям: «объектное» и «субъектное». Первое – предполагает развертывание преимущественно проектных специализаций, происходящих из специфики типов архитектурных объектов: архитектор-градостроитель, архитектор-жилищник, архитектор-промышленник, архитектор-

ландшафтник и т.д. Второе – предполагает развертывание деятельностных специализаций, основывающихся на специфике разных видов творчества: архитектор–проектировщик, архитектор–конструктор, архитектор–технолог, архитектор–художник, архитектор–дизайнер, архитектор–исследователь, архитектор–реставратор, архитектор–педагог, архитектор–менеджер, архитектор–правовед, архитектор–имиджмейкер и т.д.

Условия открытости образования позволяют о максимально учитывать индивидуальные возможности и способности к саморазвитию учащихся, и обеспечивать сфере образования открытость к любым изменениям.

Принцип завершенности образования требует представления всей сферы образования как состоящей из отдельных звеньев (уровней, ступеней), развивающе взаимосвязанных *на преемственной основе*. Это позволяет учащимся, легче представлять свой путь в образовании, выстраивать себе магистральные маршруты, формулировать и реализовывать дальние и ближние цели.

При выстраивании моделей архитектурного образования на принципах преемственности, в качестве таковых могут использоваться как «содержательные», так и «формальные» принципы, наиболее важные из них два – «*филогенетический*» и «*хронологической завершенности*».

«*Филогенетический*» принцип требует, чтобы процесс образования каждого отдельного человека в методологическом смысле «повторял» путь становления человечества в целом или профессиональной деятельности. Сфера архитектурного образования, построенная в соответствии с этим принципом, предстает трехступенчатой, каждая из ступеней отражает содержание одного из трех парадигмальных периодов. Первая ступень – освоение средств тектонического парадигмального метода. Вторая ступень – освоение средств функционального парадигмального метода. Третья ступень – освоение средств парадигмального метода саморазвития. Содержание предлагаемых ступеней может быть легко «уложено» и в существующую в некоторых англоязычных странах трехуровневую систему архитектурного образования: после двух общекультурных уровней – «школьного» и «лицейского», затем после одного из двух полупрофессиональных уровней – «бакалавриата искусств» или «бакалавриата наук» следуют три профессиональных уровня – 1) «архитектурный бакалавриат», 2) «архитектурная магистратура» и 3) «архитектурная докторантура».

Принцип «*хронологической завершенности*» требует, чтобы каждый логически завершённый учебный период заканчивался бы общественно–профессиональной аттестацией учащихся с присвоением им квалификаций, соответствующих принятым на рынке труда (Бакалавр искусств – Архитектор–техник; Бакалавр архитектуры – Архитектор; Магистр архитектуры – Архитектор–мастер; Архитектор–доктор – Архитектор–Исследователь–Педагог). Трёхступенчатая система образования позволяет учащимся быстрее и точнее находить свои пути становления в жизни и профессии, в том числе и собственные личностные методы творчества, что является одним из основных условий становления и саморазвития личности.

Поскольку, процесс саморазвития предполагает в качестве основного предмета дидактического внимания творчески развивающуюся личность в развивающемся социопространственном контенте, то и процесс становления творческих личностей и личностных творческих методов требует специальной методической организации учебного процесса, где базовыми моментами предстают два – «методическая схема» и «предметное содержание» процесса саморазвития.

Методическая схема процесса саморазвития реализует деятельностно–продуктивную модель развивающейся практики и разворачивается на каждой из ступеней учебного процесса через серию учебных *«развивающих ситуаций»*, моделирующих структуру саморазвивающегося социопространственного содержания реальных ситуаций. Основным принципом построения учебных развивающих ситуаций является принцип *«двухэтапности»*, требующий организовывать учебный исследовательский процесс в последовательности от *«этапа самоопределения»* к *«этапу саморазвития»*.

Этап самоопределения – это *ориентационная деятельность* учащихся: деятельность по *выбору направлений саморазвития ситуаций*. Этот этап ориентирует учащихся на более глубокое знакомство с возможными направлениями саморазвития ситуаций и на построение моделей саморазвития социопространственного содержания ситуаций.

Этап саморазвития – это *развивающая деятельность* учащихся: деятельность по освоению и *модификационно–вариантно–прогностическому развитию* избранных направлений профессиональной деятельности. Этот этап ориентирует учащихся на практическую реализацию построенных на предыдущем этапе моделей саморазвития как особых феноменов культуры, развивающих сложившийся социальный и профессиональный опыт.

В двухэтапном формате может быть выстроена любая учебная дисциплина. В отношении, например, базовой учебной дисциплины – «Архитектурное проектирование» – оба этапа целесообразно организовывать как две взаимосвязанные учебные дисциплины: этап *самоопределения* может разворачиваться в рамках курса *«Методология проектирования»*, а этап *саморазвития* – в *«Архитектурном проектировании»*.

Разведение учебной деятельности на два параллельно осуществляющихся ее этапа является одним из основных условий реализации дидактической концепции саморазвития.

Предметное содержание процесса саморазвития наглядно разворачивается на примере учебной дисциплины «Методология проектирования».

«Методология проектирования» раскрывает содержание трех основных концептуальных форм моделирования. Дисциплина состоит из трех частей, каждая из которых ориентирует на освоение содержания концептуального моделирования одной из трех парадигмальных форм архитектурного метода. 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; *социальной (научно–гуманитарной)* – вследствие освоения средств развивающего социопространственного подхода.

Такая полипарадигмальная образованность учащихся является необходимым основанием для понимания ими закона социопространственного развития и того, что средства каждой из трех форм архитектурного метода в сфере образования периодически в синхроне с динамикой контента социального пространства резко активизируются. Если специально не ориентировать учащихся на освоение средств всех трех форм метода, то и образованность различных поколений архитекторов предстает несопоставимой и всегда ограниченной средствами корпускулярно–волновых стадий, доминировавших в культуре в период освоения профессии.

Дидактическим методом рассматривается *метод саморазвития*: развивающее преобразование социопространственного содержания ситуаций, изменяющее методы и авторов, и потребителей этих изменений.

Технология концептуального моделирования осваивается в соответствии с деятельностно–продуктивной моделью развивающейся практики, требующей каждую учебную «развивающую ситуацию» и каждый из ее двух этапов («самоопределение» и «саморазвитие») организовывать в последовательности *двух пар действий*: «обозначение–означение», «соотнесение–структурирование». Каждое из этих действий завершается рефлексией, которое является неотъемлемой частью методической схемы.

Выявленные парадигмальные средства концептуального моделирования и моделируемое с их помощью содержание социального пространства являются основанием для построения учебных курсов не только в рамках профессионального архитектурного образования, но и в рамках допрофессионального, общекультурного архитектурного образования детей или учащихся бакалавриата искусств, где акцент ставится на моделируемое содержание («конструктивное–функциональное–развивающее»). Это основание для уточнения в дальнейшем модели отечественного непрерывного архитектурного образования.

В результате исследования архитектурного образования с позиции предложенной методологии можно сделать следующие **выводы**:

1. Каждому из трех обозначенных парадигмальных периодов (парадигма структуры, парадигма функции, парадигма саморазвития) соответствует своя форма архитектурного образования, суть и содержание которых представлены посредством трех парадигмальных дидактических концепций – «концепция производственного обучения», «концепция академического образования», «концепция саморазвития».
2. Сегодня актуальна дидактическая концепция «саморазвития». Предложены теоретико–методические основы соответствующего ей содержания учебного процесса, включающего в себя освоение содержания трех парадигмальных форм архитектурного метода: «тектонического», «функционального» и «развивающего» метода. 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».

3. 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.
4. Гражданское образование отличается полнотипностью, оно ориентируется на выполнение гражданского заказа – развитие творческих личностей. Оно организовывается не централизованно, не по единой модели, и не с помощью единых критериев, а как процесс самообразования учащихся с целью самостоятельного развития своего творческого потенциала, метода самоопределения и саморазвития в обществе, в том числе и в профессии. Для этого может создаваться множество моделей учебного процесса.
5. В гражданском образовании ведущим дидактическим методом может быть только *метод саморазвития*. Его суть в том, что обучающая инфраструктура – многовариантна: 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.
6. *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». Оба этапа целесообразно организовывать как две взаимосвязанные учебные дисциплины: этап самоопределения может развертываться в рамках дисциплины «Методология проектирования», а этап саморазвития – дисциплины «Архитектурное проектирование».

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И 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

части методологии архитектурного проектирования и 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. В работе предложена и апробирована исследовательская методология – антропометодология саморазвития «деятельностно–продуктивного» вида, в соответствии с которой метод представлен «субъектно» – как открытое социокультуре и синхронно с ней ко–эволюционирующее средство развития социального пространства.

Показано, что содержание парадигмальной динамики архитектурного метода определяет в основном концептуальное моделирование – поисковая деятельность, ориентированная и на развитие метода, и на создание концепций развития ситуаций.

2. Построена парадигмальная модель развивающейся архитектуры в виде последовательно сменяющихся трех доминантных деятельностно–продуктивных отношений (парадигм) и соответствующих им трех доминантных способов производства, форм архитектурной деятельности, форм метода и форм концептуального моделирования: 1) парадигма «структуры» и «продуктные» отношения, «ремесленный» (ручной) способ производства и «проектно–строительная» деятельность, «тектонический» метод и «пропорционально–конструктивное» моделирование; 2) парадигма «функции» и «деятельностные» отношения, «промышленный» (машинный) способ производства и «проектная» деятельность архитектора, «функциональный» метод и «формо–функциональное» моделирование; 3) парадигма «развития» и развивающие отношения, «постиндустриальный» (персонифицированный высокотехнологичный цифровой) способ производства и «исследовательско–проектная» деятельность, «развивающий» метод и «развивающее социопространственное» моделирование.

В процессе ко–эволюционного саморазвития цивилизации и профессии последовательно от парадигмы к парадигме качественно меняется содержание профессиональной архитектурной практики: 1) в период «структурной» парадигмы главный вид деятельности архитектора – «проектно–строительная»; 2) в период «функциональной» парадигмы главный вид деятельности архитектора – в основном «проектная»; 3) в период парадигмы «развития» главный вид профессиональной деятельности – «исследовательско–проектная» – выявление актуальных направлений ко–эволюционного развития средств организации социопространственного содержания преобразуемых ситуаций. Параллельно изменяется масштаб «объекта» преобразования (от «сооружения» к «ансамблю» и «среде»); возрастает уровень абстрактности архитектурного мышления (от «практического» к «эмпирическому» и «теоретическому»).

3. Развивающий метод впервые представлен ведущим для проектной практики, как метод развивающего преобразования социопространственного

содержания ситуаций. Основное его назначение – гуманитарная ориентация: саморазвитие личности в социальном пространстве. Основопологающей ценностью развивающего метода для архитектора является то, что он ориентирует на понимание и учет действительной динамики социопространственных отношений в ситуациях и на создание архитектурными средствами социопространственных условий, способствующих саморазвитию творческой личности в социальном пространстве. Главной ценностью развивающего метода для профессии является то, что он требует непрерывного поиска социально актуальных путей саморазвития на основе понимания «закона социопространственного развития».

4. Сформулированный в работе «закон социопространственного развития», представляет суть и закономерности социопространственного саморазвития ситуаций: 1) основным социопространственным саморазвивающимся содержанием предстает «социопространственность» – периодически доминирующий тип социопространственных отношений и соответствующий им порядок организации социального пространства; 2) социопространственность в своем саморазвитии обусловлена космо–цивилизационной динамикой – циклически осуществляющейся (через каждые 11 лет) сменой двух фундаментальных типов, стадий и концепций социопространственных отношений: «волновых», выражающих центростремительные, иерархические, отношения взаимозависимости и ориентирующих на сохранение и лишь количественное усложнение сложившегося типа социопространственности; и «корпускулярных», выражающих центробежные, кооперативные, отношения относительной независимости и ориентирующих на качественное преобразование сложившегося типа социопространственности; 3) циклическая динамика социопространственности обуславливает и периодическую активизацию двух альтернативных друг другу типов менталитета и творческих направлений: «авангардизм» («футуризм») – устремленность в будущее к социальным и индустриальным инновациям, к не апробированным средствам; и «ретро» («ретризм», «историзм», «ренессанс») – устремленность в историю, к традициям, к апробированным средствам.

5. Определено, что основной целью современной исследовательско–проектной деятельности архитектора становится выявление из непрерывно изменяющегося актуального социопространственного содержания ситуаций, посредством предлагаемого в работе концептуального развивающего социопространственного моделирования. Выявление социопространственных концепций развития преобразуемых ситуаций следует рассматривать такой же ведущей профессиональной деятельностью архитектора, как некогда в этой роли выступала деятельность по пропорционированию–конструированию (в период тектонического метода) и по формо–функциональному творчеству (в период функционального метода). В целях эффективной организации этой деятельности, в работе предлагается процесс развивающего социопространственного моделирования выделять в проектном производстве в новую, допроектную, стадию «концептуального моделирования». Внедрение в архитектурную практику

актуальной формы метода – «развивающего» и его главного средства – «развивающего социопространственного моделирования» – позволит синхронизировать циклы социальной активности и применения соответствующих им пространственных средств и сократить разрыв между социальным заказом на тип социального пространства и возможностями архитектурной практики, что будет способствовать повышению инновационной эффективности архитектурного творчества и креативности социума в современных динамических условиях.

6. Установлено соответствие трех парадигмальных периодов архитектуры и трех парадигмальных форм архитектурного образования, которые характеризуются соответствующими дидактическими концепциями: 1) в период структурной парадигмы – концепция «производственного обучения»; 2) в период функциональной парадигмы – концепция «академического образования»; 3) в период современной развивающей парадигмы, постиндустриального способа производства, развивающего метода и исследовательско–проектной архитектурной практики – концепция «саморазвития». Ее средства ориентируют учащихся на саморазвитие в соответствии с их индивидуальными возможностями, личностными приоритетами и собственными понятиями о сути, содержании, формах и ценностях социокультуры и профессиональной деятельности. Главной целью саморазвития в сфере образования является творческая личность и ее динамический, меняющийся адекватно социальной динамике персонифицированный метод саморазвития в обществе и в профессии.

7. Моделью образовательного процесса в соответствии с дидактической концепцией «саморазвития» рассматривается «открытое образование» и его основные организующие средства – «открытый учебный план» и «ступенчатый учебный процесс». Открытый учебный план предлагает учащимся самим создавать персонифицированные образовательные траектории профессионального становления. Ступенчатый учебный процесс состоит из трех образовательных ступеней, связанных по «филогенетическому» принципу: первая – освоение средств исторически первой парадигмальной формы метода – тектонического; вторая – освоение средств второй парадигмальной формы метода – функционального; третья – освоение средств третьей парадигмальной формы метода – развивающего. 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.

8. Ядром учебного процесса по освоению теоретических основ развивающего метода представлено содержание концептуального развивающего социопространственного моделирования («пропорционально–конструктивное; «формо–функциональное»; «социопространственное развивающее») в формате двух циклических стадий – «волновой» и «корпускулярной». Для организации учебного процесса освоения содержания развивающего метода и 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 учащиеся «обозначают» и «означают» свои развивающие учебные цели, выстраивают ориентировки на средства их достижения; 2) на этапе саморазвития – учащиеся «соотносят» и «структурируют» результаты, полученные на этапе «самоопределения». В соответствии с методической схемой, этап саморазвития может разворачиваться в рамках существующей базовой учебной дисциплины «Архитектурное проектирование». А для освоения содержания этапа самоопределения требуется новая специальная дисциплина – «Методология проектирования». Она организуется параллельно базовой дисциплине на основе принципа взаимосвязи – «теория – практика».

В процессе внедрения в учебную практику средств концептуального развивающего социопространственного моделирования, образование должно менять свою сложившуюся ведущую функцию «воспроизводства культуры» на функцию «развития культуры» и прежде всего через развитие ее главных носителей – творческих личностей. Вследствие этого, образование будет переходить из пространства «вторичной» (после производства) сферы в «первичную», определяющую актуальные направления развития и социокультуры, и профессии.

Полученные в работе результаты открывают новые 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 социо-культуры.

Внедрение разработанных теоретико–методологических основ динамики архитектурного метода в проектную и учебную практику повышает актуальную сегодня инновационную социальную эффективность и творчества архитектора, и образовательной сферы, что делает архитектурное производство соответствующим требованиям современного постиндустриального инновационно ориентированного общества - как саморазвивающейся социопространственной деятельности, развивающей и ее носителей, и преобразуемое ими социальное пространство.

СПИСОК ОПУБЛИКОВАННЫХ РАБОТ

Монографии

1. Метленков Н.Ф. Архитектурное моделирование как метод проектной концептуализации: монография / Н.Ф. Метленков. – Саратов: СГУ, 1988. – 120с.
2. Метленков Н.Ф. Подготовка инженерных кадров: опыт и проблемы: монография / Н.Ф. Метленков, М.Г. Шадрина и др. – Саратов: СГУ, 1989. – 88 с.
3. Метленков Н.Ф. Метод архитектора: теоретико–методологические аспекты: монография // Н.Ф. Метленков, Г.Ф. Миронов. – Саратов: СГУ, 1992. – 76 с.

4. Метленков Н.Ф. Философия творчества: монография / Н.Ф. Метленков и др.; под общ. ред. А.Н.Лощилина, Н.П.Французовой. – М.: РФО, 2002. –144с.
5. Метленков Н.Ф. Творчество и развитие культуры: монография / Н.Ф. Метленков и др.; под общ. ред. А.Н.Лощилина, Н.П.Французовой. – М.: РФО, 2002. –126с.
6. 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.
7. Метленков Н.Ф. Развитие науки и творчество: монография / Н.Ф. Метленков и др.; под общ. ред. А.Н.Лощилина, Н.П.Французовой.– М.: РФО, 2002. – 146с.
8. 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.
9. Метленков Н.Ф. Методологические проблемы творчества: монография / Н.Ф. Метленков и др.; под общ. ред. А.Н.Лощилина, Н.П.Французовой. – М.: РФО, 2003. –155с.
10. Метленков Н.Ф. Методологические проблемы науки: монография / Н.Ф. Метленков и др.; под общ. ред. А.Н.Лощилина, Н.П.Французовой. – М.: РФО, 2003. –149с.

Статьи в изданиях Scopus

11. Nikolay F. Metlenkov, Dynamics of architectural education / Astra Salvensis – review of history and culture, year VI, Supplement no. 1, 2018. – P. 657-667.

Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ

12. Метленков Н.Ф. Потенциал профессионального развития / Н.Ф. Метленков, Г.Ф. Миронов // Вестник высшей школы. – 1987. – №6. – С.39–44.
13. Метленков Н.Ф. Архитектурное образование на рубеже XXI века / Н.Ф. Метленков, И.Г. Лежава, А.В. Степанов // Вестник высшей школы. – 1988. – №4. – С.45–51.
14. Метленков Н.Ф. Как защитить педагога–новатора? / Н.Ф. Метленков // Вестник высшей школы. – 1989. – №9. – С.9–11.
15. Метленков Н.Ф. Социопространственная концептология – новая культурологическая дисциплина / Н.Ф. Метленков //Альма Матер. – 1991. – №10. – С.58–66.
16. Метленков Н.Ф. Социопространственная педагогика / Н.Ф. Метленков // Начальное образование в России: инновации и практика. – М.: Школа, 1994. – С.43, 152–155.
17. Метленков Н.Ф. Социальный заказ на творческую личность / Н.Ф. Метленков // Дидакт. – 1997 – №6. – С.21–26.
18. Метленков Н.Ф. XXI век и архитектурное образование / Н.Ф. Метленков. – Архитектура, строительство, дизайн. – 2003/04. – №05/01. – С.60–65.

19. Метленков Н.Ф. Болонский процесс: развитие или стагнация? / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2004. – №7. – С.22–31.
20. Метленков Н.Ф. Болонская декларация и российское архитектурное образование. Доклад на Круглом столе / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2004. – №7. – С.2–8.
21. Метленков Н.Ф. Стандартизация архитектурного образования: прорыв или нивелирование / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2009. – №2. – С.2–11.
22. Метленков Н.Ф. Моделирование учебного архитектурного проектирования / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2009. – №6. – С.2–17.
23. Метленков Н.Ф. Гражданскому обществу гражданское образование. Десять вопросов о современном образовании / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2009. – №11. – С.14–27.
24. Метленков Н.Ф. Объектность – хроническая болезнь архитектурного образования / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2010. – №3. – С.2–15.
25. Метленков Н.Ф. Креативное образование в архитектуре и проблемы его современной стандартизации / Н.Ф. Метленков // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2010. – №3. – С.11–19.
26. Метленков Н.Ф. Два шага к лидерству Российской архитектуры / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2010. – №12. – С.10–21.
27. Метленков Н.Ф. Парадигмальность в архитектуре / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2011. – №3. – С.2–13
28. Метленков Н.Ф. Парадигмальность в архитектуре. Микро–парадигмы / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2011. – №7. – С.2–9
29. Метленков Н.Ф. Стратегические тупики Российского образования / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России. – 2012. – №11. – С.2–14
30. Метленков Н.Ф. XXI Международный смотр–конкурс лучших дипломных проектов по архитектуре и дизайну. Архитектурное образование: тенденции, задачи, методология / Н.Ф. Метленков, С.М. Геращенко, А.В. Степанов // Архитектура. Строительство. Дизайн. – 2013. – № 1 (70). – С.17–18
31. Метленков Н.Ф. Пути совершенствования архитектуры и архитектурного образования в современной России / Н.Ф. Метленков // Профессиональное образование. Столица, 2013. – №11. – С. 19–24.
32. Метленков Н.Ф. Архитектурное интерпространство XXI века / Н.Ф. Метленков // Архитектура, строительство, дизайн. – 2014. – №3. – С.80–83.
33. Метленков Н.Ф. Парадигмальные параметры архитектуры постиндустриального общества / Н.Ф. Метленков, Р.Р. Шангареев // Архитектура и строительство России, 2015– №11–12 (215–216), С.34–41
34. Метленков Н.Ф. Современное пространство социума / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России, 2016– №1–2 (217–218), С.2–3
35. Метленков Н.Ф. Социопространственное творчество архитектора / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России, 2016– №3 (219), С.2–3

36. Метленков Н.Ф. Градостроительство – пространственная картина цивилизации / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России, 2016– №4 (220), С.2–3.
37. Метленков Н.Ф. Рекреация креативности / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России, 2017– №1 (221), С.2–3.
38. Метленков Н.Ф. О проблемных зонах российского архитектурного образования / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России, 2017– №2 (222), С.2–3
39. Метленков Н.Ф. О ко–эволюции архитектурного образования / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России, 2017– №3 (223), С.36–39.
40. Метленков Н.Ф. Социализация архитектуры / Н.Ф. Метленков // Архитектура и строительство России, 2017– №4 (224), С.2–3.
41. Метленков Н.Ф. Концептуализация в архитектуре / Н.Ф. Метленков, Е.В. Конева // Архитектура и строительство России, 2018 – №1 (225), С.114-117.

Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК КР

42. Метленков Н.Ф. Постиндустриальное архитектурное образование / Н.Ф. Метленков // Известия вузов Кыргызстана, 2017 – № 10
43. Метленков Н.Ф. Макроархитектура / Н.Ф. Метленков // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана, 2017. – №12
44. Метленков Н.Ф. Изменяющиеся приоритеты в архитектуре // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана, 2017. – №2
45. Метленков Н.Ф. Об инновационности в архитектуре и архитектурном образовании // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана, 2017. – №2

Статьи в других изданиях

46. Метленков Н.Ф. Обзор информации «НТР и духовное производство» / Н.Ф. Метленков, Г.Ф. Миронов // Информационные материалы АН СССР, ФО СССР. – М.: АН СССР, 1985. – №4. – С.38.
47. Метленков Н.Ф. Структура процесса архитектурной концептуализации / Н.Ф. Метленков // Архитектура. Районная планировка. Градостроительство: Реферат. журнал. Вып.5. – М.: ЦНТИ Госгражданстроя, 1987. – №492.
48. Метленков Н.Ф. Роль изменений и моделирования в архитектуре / Н.Ф. Метленков // Архитектура. Районная планировка. Градостроительство: Реферат. журнал. Вып.5. – М.: ЦНТИ Госгражданстроя, 1987. – №491.
49. Метленков Н.Ф. Направления формирования научного мышления в системе архитектурного образования / Н.Ф. Метленков // Стратегия развития научных исследований в области архитектуры и градостроительства. – М.: СА СССР, 1989. – С.55–59.
50. Метленков Н.Ф. Пространственное моделирование и проблематика глобального развития / Н.Ф. Метленков, И.Б. Новик // Диалектика фундаментального и прикладного. – М: Наука, 1989. – .227–241.

51. Метленков Н.Ф. Аппроксимация социопространственного генезиса в творчестве / Н.Ф. Метленков, Г.Ф. Миронов // Историзм и творчество, ч.2. – М.: АН СССР, 1990. – С.29–31.
52. 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.
53. Метленков Н.Ф. Развивающееся творчество и творческое развитие / Н.Ф. Метленков // Теоретические и методологические основания современной концепции социализма: сборник материалов республ. научно–практич. конф. – Иваново: ИЭИ, 1990. – С.153–155.
54. Метленков Н.Ф. Проблемы изучения истории советской архитектуры / Н.Ф. Метленков // Проблемы изучения истории советской архитектуры: сборник материалов круглого стола 15–16.04.1991. – М.: ВНИИТАГ, 1991. – С.47–48.
55. Метленков Н.Ф. Гуманистическая составляющая архитектурного образования / Н.Ф. Метленков // Проблемы формирования личности инженера как профессионала–гуманиста: философско–методологический аспект: сборник материалов республ. научн. конф. – Ульяновск: УлПИ, 1993. – Часть 1. – С.82–84.
56. Метленков Н.Ф. Философия пространственного образования / Н.Ф. Метленков // VII Международный Конгресс международной ассоциации работников просвещения «За мир во всем мире»: сборник материалов. – СПб.: УПМ, 1994. – Ч.2. – С.78–80.
57. Метленков Н.Ф. О модели динамического образования / Н.Ф. Метленков // I Конгресс МАСА "Архитектурный диплом–94". – М: Ладыя, 1995. – С.11–13.
58. Метленков Н.Ф. Общекультурное архитектурное образование / Н.Ф. Метленков, А.В. Степанов // I Конгресс МАСА "Архитектурный диплом–94". – М: Ладыя, 1995. – С.17–18.
59. Метленков Н.Ф. Творческая составляющая инженерного образования / Н.Ф. Метленков // Международный конгресс по инженерному образованию. – М.: МИСА, 1995. — С. 93.
60. Метленков Н.Ф. Архитектурная модель / Н.Ф. Метленков // Российская архитектурно–строительная энциклопедия. Т. 1–4. – М.: Триада, 1995–1996. – С.26–27.
61. Метленков Н.Ф. Архитектурное моделирование / Н.Ф. Метленков // Российская архитектурно–строительная энциклопедия. Т. 1–4. – М.: Триада, 1995–1996. – С.28–34.
62. Метленков Н.Ф. Архитектурное образование / Н.Ф. Метленков // Российская архитектурно–строительная энциклопедия. Т. 1–4. – М.: Триада, 1995–1996. – С.34–37.
63. Метленков Н.Ф. Метод архитектора / Н.Ф. Метленков // Российская архитектурно–строительная энциклопедия. Т. 1–4. – М.: Триада, 1995–1996. – С.124–125.

64. Метленков Н.Ф. Развивающий подход / Н.Ф. Метленков // Российская архитектурно–строительная энциклопедия. Т. 1–4. – М.: Триада, 1995–1996. – С.195–196.
65. Метленков Н.Ф. Архитектурный метод / Н.Ф. Метленков // Архитектурная наука в МАРХИ: выпуск 1. – М.:Ладья, 1996. – С.33–35.
66. Метленков Н.Ф. Концепция высшего архитектурного образования России / Н.Ф. Метленков // Архитектурная наука в МАРХИ: Информационный выпуск 1. – М.:Ладья, 1996. – С.40–41.
67. Метленков Н.Ф. О целях и методах архитектурного образования / Н.Ф. Метленков, А.В. Степанов // Архитектурная наука в МАРХИ: Информ. выпуск 3. – М.: Ладья, 1998. – С.140–142.
68. Метленков Н.Ф. Социопространственность как форма рационализации действительности / Н.Ф. Метленков // Рациональность и ее метаморфозы: сборник научных трудов. – Ульяновск: УлГТУ, 2000. – С.176–183.
69. 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.
70. Метленков Н.Ф. Два подхода в архитектурном образовании / Н.Ф. Метленков // 250 лет Московской архитектурной школы: материалы научн. конф. – М.: «Ладья», 2002. – С.158–162.
71. Метленков Н.Ф. Образование постиндустриальной эпохи / Н.Ф. Метленков // Философия и будущее цивилизации: материалы IV Российского философского конгресса. Т.2. – М.: МГУ, 2005. – С. 147.
72. Метленков Н.Ф. О критике в архитектурном образовании / Н.Ф. Метленков // Архитектурное образование на перепутье: выбор траекторий: сборник материалов межд. конф. – Вологда: Вогу, 2007. – С. 25–34.
73. Метленков Н.Ф. Архитектурное образование в стандартах третьего поколения / Н.Ф. Метленков // Наука, образование и экспериментальное проектирование. Труды МАРХИ: сборник материалов научно–практической конференции 13–17 апреля 2009 г. – М.: Архитектура–С, 2009. – С.334–341.
74. Метленков Н.Ф. Диверсификация архитектурного образования России / Н.Ф. Метленков // Диверсификация Российских архитектурных школ в условиях внедрения государственных образовательных стандартов третьего поколения: материалы международной научно–методической конференции. – Воронеж: Воронежский государственный архитектурно–строительный университет, 2010. – С.11–14.
75. Метленков Н.Ф. Архитектурное образование как основа креативной социализации личности / Н.Ф. Метленков // Модернизация системы отечественного образования: современные проблемы и эффективное управление решения: сборник статей Четвертых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образованием. – М.: НШУО, 2012. – С.160–163.
76. Метленков Н.Ф. Архитектурное образование – пульс социального благополучия / Н.Ф. Метленков // Каталог работ участников XXI

Международного смотра–конкурса лучших дипломных проектов по архитектуре и дизайну. – Красноярск: Сиб. федер. ун–т. 2013. – С.9–11.

77. Метленков Н.Ф. Проблемы инновационного развития российской архитектуры и архитектурного образования / Н.Ф. Метленков // Архитектурное интерпространство XXI века: опыт, проблемы, перспективы: сборник материалов междунар. науч.–метод. конф. (25–26 сентября 2013 г.). – СПб: Изд–во СПбГАСУ, 2013. – С.176–180.
78. Метленков Н.Ф. Приоритеты развития архитектурного образования в России в контексте возможных перспектив развития страны / Н.Ф. Метленков // Интеллектуальная собственность в сфере образования, науки, творчества и культуры: сборник материалов Международного форума "Интеллектуальная собственность. XXI век". – М.: Торгово–промышленная палата Российской Федерации, 2013. – С.59–67.
79. Метленков Н.Ф. Базовые ориентиры развития российской архитектуры и архитектурного образования / Н.Ф. Метленков // Ценности и смыслы, № 2 (30) 2014, с. 108–119.
80. Метленков Н.Ф. Пути развития архитектурного образования в системе высшего образования Российской Федерации / Н.Ф. Метленков // Архитектурно–художественное образовательное пространство будущего: материалы международной научно–методической конференции. – Ростов–на–Дону: Изд–во ЮФУ, 2015, с. 188–190.

Статьи в зарубежных изданиях

81. Метленков Н.Ф. Методологические основы разработки методических схем обучения развивающейся деятельности / Н.Ф. Метленков, Г.Ф. Миронов // Методологические предпосылки и методические средства повышения эффективности преподавания общественных дисциплин и осуществления направленной мировоззренческой подготовки специалистов: сборник материалов международной конференции – Рига: ЛГУ, 1986. – С.44–46.
82. 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.
83. Метленков Н.Ф. Пространство творца // Минск: Набат. – 1995. – №5. – С.1–6.
84. Metlenkov N. About the Model of Personified Architectural Education / N. Metlenkov // Style and Manner in the Architectural Education. – Bucuresti, 1999. – P.127–137.
85. 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.
86. Метленков Н.Ф. Социальный заказ на архитектурную образованность / Н.Ф. Метленков // Интегрирование в Европейское архитектурное образование с учетом региональных особенностей: сборник материалов междунар. научн. конференции. – Ереван, ЕГАСУ, 2011. – С.80–81

87. 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.
88. Метленков Н.Ф. Инновации в российском архитектурном образовании / Н.Ф. Метленков // *Инновации в архитектурном образовании: сборник материалов международной научно–методической конференции*. – Баку: Изд–во АзАСУ, 2014. – С.8–10.
89. Метленков Н.Ф. Природа инновационности архитектурного образования / Н.Ф. Метленков, Е.В. Конева // *Инновации в архитектурном образовании: сборник материалов международной научно–методической конференции*. – Баку: Изд–во АзАСУ, 2014. – С.179–182.

Учебники, учебные пособия, учебные программы

90. Метленков Н.Ф. Организация пространственного моделирования в учебном архитектурном проектировании: учебное пособие для архитектурных вузов / Н.Ф. Метленков, И.Г. Лежава, Н.Н. Нечаев. – М.: Наука, 1980. – 106 с.
91. Метленков Н.Ф. Основы теории учебного архитектурного моделирования: учебное пособие для архитектур. вузов / Н.Ф. Метленков. – Саратов: СГУ, 1983. – 90 с.
92. 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.
93. 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.
94. 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.
95. 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
96. Метленков Н.Ф. Основы архитектурной педагогики: Примерная учебная программа дисциплины направления федерального компонента 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.272–308

97. Метленков Н.Ф. Архитектурная педагогика: Курс специализации в Примерной учебной программе дисциплины ДНМ.Ф.04 «Архитектурное проектирование» направления федерального компонента основной образовательной программы подготовки магистра по направлению «Архитектура» – 521700 ГОС ВПО второго поколения / Н.Ф. Метленков; под ред. Н.Ф. Метленкова, А.В. Степанова // Архитектурное образование. Ч. III. Магистр. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – С.203–215
98. 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.

Отчеты о НИР

99. Разработка теоретико-методологических основ динамической модели отечественного архитектурного образования: отчет о НИР / Н.Ф. Метленков, А.В. Степанов. – М.: МАРХИ, 2001–2004. –274 с.
100. Проблемы совершенствования профессионального образования архитекторов и интеграции академической и вузовской науки: отчет о научно-исследовательской работе / Н.Ф. Метленков, А.П. Кудрявцев, А.В. Степанов.– М.: РААСН, 2005. – 110 с.
101. Определение базовых принципов реструктурирования содержания отечественного архитектурного образования в связи с вхождением России в Болонское образовательное пространство: отчет о научно-исследовательской работе / Н.Ф. Метленков, А.В. Степанов. – М.: РААСН, 2006. – 127 с.

РЕЗЮМЕ

диссертации Метленкова Николая Федоровича на тему: «Динамика архитектурного метода» на соискание ученой степени доктора архитектуры по специальности 05.23.20 – теория и история архитектуры, реставрация и реконструкция историко–архитектурного наследия

Ключевые слова: архитектурный метод, парадигма, социальное пространство, парадигмальная динамика, ко–эволюция, саморазвитие, развивающее социопространственное моделирование, концептуальное моделирование, методология проектирования, тектонический метод, функциональный метод, развивающий метод.

Объект исследования: архитектурный метод как средство профессиональной и учебной практики.

Предмет исследования – закономерности парадигмальной динамики архитектурного метода в профессиональной и учебной практике.

Цель исследования – выявление закономерностей парадигмальной динамики архитектурного метода.

Методологическая основа: антропометодология саморазвития деятельностно–продуктивного вида, как средство и результат ко–эволюционирования цивилизации и культуры развивающего преобразования социального пространства. Исследование базируется на достижениях наук, предметом которых являются закономерности ко–эволюции общества и его социальных институтов и профессиональных сфер.

Полученные результаты и новизна. Впервые комплексно рассмотрена проблема и выявлены закономерности парадигмальной динамики архитектурного метода: 1) предложена деятельностно–продуктивная методология анализа развивающихся явлений как разновидность антропометодологии – методология ко–эволюции цивилизационной культуры и способов профессионального творчества; 2) построена парадигмальная модель архитектуры как относительно самостоятельной в своем саморазвитии. Модель демонстрирует историческую динамику трех парадигмальных форм архитектурной деятельности и метода («проектно–строительной» и «тектонического» метода, «проектной» и «функционального» метода, «исследовательско–проектной» и «развивающего» метода); 3) для внедрения в практику актуального развивающего метода требуется корректировка и проектного производства (введение допроектной стадии «концептуального моделирования» по выявлению социопространственных концепций развития ситуаций), и учебного процесса (внедрение параллельно с существующей дисциплиной «Архитектурное проектирование», новой – «Методология проектирования», где осваиваются средства трех парадигмальных форм метода – тектонического, функционального, развивающего).

Рекомендации по использованию. Разработанные теоретико–методологические основы парадигмальной динамики архитектурного метода как нового исследовательского направления в архитектурной науке, ориентированы на внедрение в проектную и учебную практику с целью повышения их социальной и профессиональной эффективности.

ABSTRACT

Doctor of Architecture Degree Dissertation «Dynamics of Architectural Method»

Nikolay F. Metlenkov, 2018

Theory and History of Architecture, Restoration and Reconstruction of the Historical and Architectural Heritage (05.23.20)

Keywords: architectural method, paradigm, social space, paradigmatic dynamics, co-evolution, self-development, developmental socio-spatial modelling, conceptual modelling, architectural design methodology, tectonic method, functional method, developmental method.

Object of research: architectural method as a tool for professional and academic practice.

Subject of research: patterns of paradigmatic dynamics of the architectural method in professional and academic practice.

Purpose: identification of paradigmatic dynamics patterns of the architectural method.

Methodology: anthropometodology of self-development of activity-productive kind as a means and result of co-evolution of civilization and culture of the developing transformation of social space. The research is based on achievements in sciences, the study subjects of which are the patterns of co-evolution of society and its' social institutions and professional spheres.

The results obtained and the novelty of research: For the first time the problem has been examined in a complex manner and the patterns of architectural method paradigmatic dynamics have been revealed.

1. Activity-productive methodology for the analysis of developing phenomena as a type of anthropometodology has been proposed (methodology of co-evolution of civilizational culture and methods of professional creative work).

2. The model of architectural paradigmatic development as a relatively independent field has been devised. The model demonstrates historical dynamics of three paradigmatic forms of architectural activities and methods («design-construction» and «tectonics-based» method, «design-based» and «functional method», «research project-based» and «developmental» method).

3. For the relevant developmental method to be implemented into practice it is required to modify both the design process (to introduce the preliminary stage of «conceptual modelling» in order to reveal socio-spatial concepts of situation development) and the learning process (to introduce the course «Design Methodology» in parallel with the existing discipline «Architectural Design», where the means of three main forms of architectural method - tectonics-based, functional and developmental - are mastered).

Recommendation for usage: Obtained theoretical methodological foundations of the paradigmatic dynamics of the architectural method as a new research direction in architectural science are oriented towards implementation in professional and academic practice with the aim of increasing their social and professional effectiveness.

КОРУТУНДУСУ

Метленков Николай Федоровичтин «Архитектуралык ыкманын динамикасы» темасындагы 05.23.20 – архитектуранын теориясы жана тарыхы, тарыхый-архитектуралык мурастарды реставрациялоо жана реконструкциялоо адистиги боюнча архитектуранын доктору илимий даражасын жактоого коюлган диссертациялык ишине

Негизги создор: архитектуралык ыкма, парадигма, коомдук мейкиндик, парадигмалык динамика, ко-эволюция, өзүн – өзү өстүрүү, коомдук мейкиндик моделдөөнүн өсүшү, концептуалдык моделдөө, долбоорлоонун методологиясы, тектоникалык ыкма, функционалдык ыкма, өнүктүрүү ыкма.

Изилдөө объекти: архитектуралык ыкма - кесиптик жана окуу тажырыйбасынын каражаты катары.

Изилдөө предмети – кесиптик жана окуу тажырыйбасында архитектуралык ыкманын парадигмалык динамикасынын закон ченемдүүлүгү.

Изилдөөнүн максаты – архитектуралык ыкманын парадигмалык динамикасынын закон ченемдүүлүгүнүн ачып көрсөтүү.

Методологиялык негизи: коомдук 3 мейкиндиктин өнүгүшүнүн кайра түзүлүү маданияты жана цивилизацияны ко –эволюциялоо жыйынтыгынын каражаты катары өзүн – өзү өстүрүүнүн ийгиликтүү – натыйжалуу түрүнүн антропометодологиясы. Изилдөө ко – эволюциясынын закон ченемдүүлүгү болуп эсептелген предметтин илимий жетишкендиктерине негизделген.

Алынган жыйынтыктар жана жаңычылдык. Архитектуралык ыкманын парадигмалык динамикасынын мыйзам ченемдүүлүгү боюнча маселе биринчи жолу комплекстүү каралды: 1) Антропометодологиянын бир түрү катары өнүгүп жаткан көрүнүштөрдүн методологиялык ишкердүү-өнүктүрүүчүлүк анализи– ко – эволюциянын методологиясы өнүккөн маданияттын жана кесипкөй чыгармачылыктын ыкмасы катары сунушталды;

2) Архитектуранын парадигмалык модели өзүнүн өнүгүүсүндө өз алдынча катары түзүлдү. Бул модель архитектуранын ишкердүүлүгүнүн жана ыкмасынын 3 парадигмалык формасы тарыхый динамика катары көрсөтүлөт “долбоор- курулуш” жана “тектоникалык” ыкма, “долбоордук” жана “функционалдык” ыкма, “изилдөө–долбоор” жана “өнүгүп келе жаткан” ыкма.

3) Актуалдуу өнүгүп келе жаткан ыкманы иш жүзүнө ашыруу үчүн корректирлөө жана долбоордук өндүрүш (долбоорго чейинки баскыч “концептуалдык моделдөө” социомейкиндигиндеги концепциялардын кырдаалдардагы өнүгүшүн киргизүү) жана окуу процесси (окутулуп жаткан “Архитектуралык долбоорлоо” дисциплинасы менен катар жаңы “Долбоордун методологиясынын” киргизүү, ал жерде ыкманын үч парадигмалык формасы– тектоникалык, функционалдык, өнүгүп жаткан каражаттар түшүндүрүлөт.

Колдонуу үчүн сунуштама. Архитектуралык ыкманын парадигмалык динамикасынын негизи катары иштелип чыккан теоретикалык– методологиялык негиздери архитектура илимдеги жаңы изилдөөчүлүк багыт, долбоордук жана окуу практикасына алардын социалдык жана кесипкөй эффективдүүлүгүн арттыруу үчүн багытталган.

Метленков Николай Федорович

Динамика архитектурного метода

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
доктора архитектуры

Подписано в печать 20.04.2018 г.
Формат 60х84 ¹/₁₆. Объем 3.0 усл. п.л.
Печать офсетная.
Тираж 100 экз.