KONSTANTIN V. KIYANENKO

ARCHITECTURAL EDUCATION AS A SUBJECT OF ACADEMIC RESEARCH AND REFLECTION

К.В. КИЯНЕНКО

АРХИТЕКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ АКАДЕМИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И РЕФЛЕКСИИ

Профессиональное образование объектом изучения становится относительно нечасто, но ещё реже – публикации о нём. В данной статье сравниваются два массива научных текстов, посвящённых архитектурному образованию, – русскоязычных и англоязычных. Цель работы - выяснить, что исследует архитектурная педагогика, что считает проблемами, как они преодолеваются, куда движутся две академические и образовательные цивилизации. Проведен тематический анализ и группировка текстов по ключевым понятиям, рассмотрены смысловые сходства и различия в трактовке понятий. В результате обозначены основные «тематические поля» в изучении архитектурного образования, раскрыто их содержание, показаны особенности подходов двух культур.

Ключевые слова : архитектурное образование, научные публикации, тематическая классификация, русско-английский сравнительный анализ

Architectural education is a rare object of study, but publications on it are even a greater rarity. This article compares two arrays of research papers on architectural education, Russian and English. The aim of this text is to find out what topics architectural educators explore, what they consider to be the problems of the field, how they propose to overcome those problems, where the two academic and educational civilizations move. A thematic analysis and grouping of texts on the key concepts is conducted, the semantic similarities and differences in the interpretation of the concepts are indicated. As a result, the main "thematic fields" in the study of architectural education are isolated, their content and the specific approaches of the two cultures are shown.

key words : architectural education, research papers, subject classification, Russian-English comparative analysis

Почти всякая публикация об архитектурном образовании (АО), отвечающая критериям научности, содержит обзор литературных источников по рассматриваемой теме[1]. Особенность данной работы – в том, что «рассматриваемой темой» выступает АО в целом, а значит, внимание автора должен был бы привлечь весь массив посвящённых ему публикаций. Ввиду физической невозможности подобного охвата, автор ограничился рассмотрением двух известных академических электронных баз данных: русскоязычной научной электронной библиотеки ***e-library.ru***[2] и многоязычной, но с очевидным доминированием английского ***Academia.edu***[3]. Объектом исследования стали публикации, в названии, ключевых словах или аннотациях к которым встречалось словосочетание «архитектурное образование» / " architectural education"[4]. Предметом исследования выступила тематика публикаций, аспекты АО, которым они посвящены, а также содержательная трактовка ключевых понятий. Цель исследования – попытаться диагностировать современное состояние знания об АО с точки зрения его основного содержания, того, что отличает его русскоязычную ветвь от англоязычной и того, что эти ветви объединяет. Автора интересовали следующие вопросы. Каков статус АО как объекта исследования на фоне других сфер образования (художественного, инженерного, гуманитарного…)?

Как тематически структурирована, организована область исследования, какие аспекты АО привлекают большее и меньшее внимание в России и за рубежом? Какие традиционные и новые понятия, концепции используются в научном дискурсе об АО? Какой смысл вкладывают архитектурные педагоги в одни и те же понятия об АО в разных культурных контекстах? Какие проблемы считают первоочередными и как предлагают их решать? Методически работа началась анализом публикаций на двух упомянутых интернет-ресурсах с помощью понятий, обозначающих основные сферы высшего образования, в том числе, архитектурное; дана частотная характеристика их употребления. Затем последовал тематический анализ сферы АО с выделением полутора десятков «тематических полей», соответствующих структуре АО, факторам его формирования, аспектам содержания образовательного процесса. Наконец, были выделены некоторые понятия отдельных «полей» и дана сравнительная характеристика их трактовки в русскоязычных и англоязычных источниках.

[1] Это утверждение не относится к довольно обширному кругу материалов, которые уместно назвать «рефлексией - размышлениями». Они являются неотъемлемой и ценной частью архитектурного знания, но подчиняются другой логике и критериям оценки.

Знакомясь с сотнями публикаций на русском и английском языках, автор, в первую очередь, интересовался теми, что содержат обзор и оценку не просто АО, а состояния знаний о нём. Подобный широкий взгляд нам встретился лишь в нескольких публикациях. Во-первых, это исследование группы преподавателей университета Любляны «Современные дебаты об архитектурном образовании – избранные примеры» [1]. Во-вторых, - публикации проф. А. Саламы (Ashraf Salama) из университета Стратклайда (Шотландия) о новых тенденциях развития АО, об авторской концепции «трансформационной педагогики» с подробным анализом литературы [2,3]. Одна из последних его монографий о проектном образовании включает специальную главу «Основные тексты об архитектурном образовании и проектной педагогике» [4]. Содержательный русскоязычный текст с многочисленными отсылками к теоретическим работам по архитектурному образованию как «архитектурно-художественному» принадлежит авторству доцента Нижегородского ГАСУ И.Л. Левина [5]. Англоязычные и русскоязычные труды по отдельным вопросам архитектурного образования рассматривал автор данной статьи. Среди них – публикации о вкладе инженерных, художественных, научных, гуманитарных и других источников в формирование модели образования, о связи образования с профессией, об ориентирах развития АО, о роли концепций «человека», «потребности», «среды», «проектирования», «творчества», «рынка» в образовании[3]. Работ, полностью совпадающих по целям и ожидаемым результатам с данной, нам обнаружить не удалось.

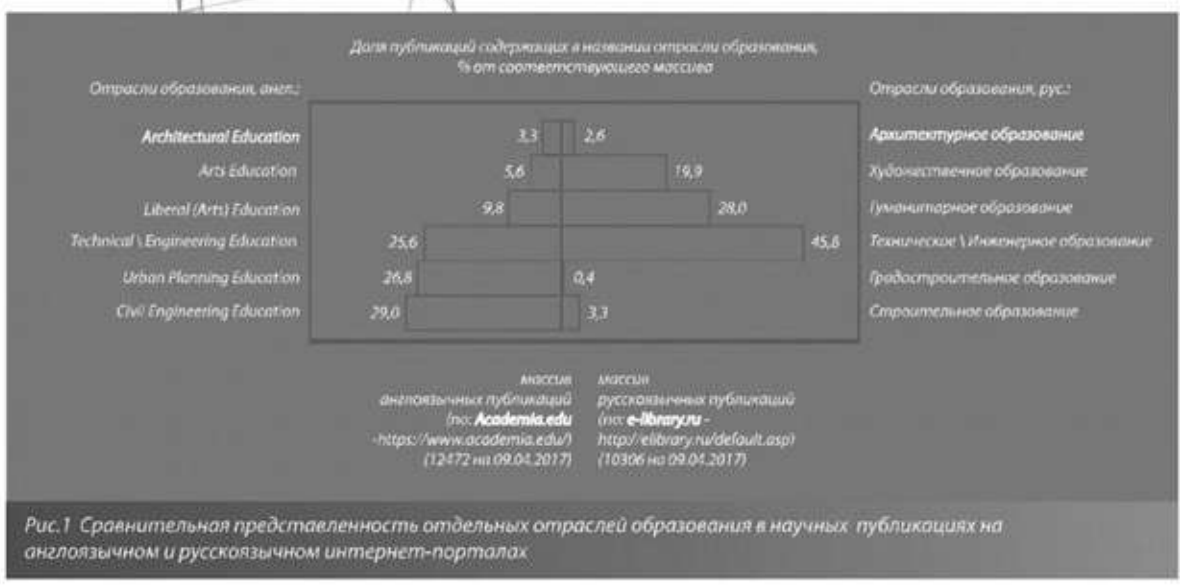


Рис.1 Сравнительная представленность отдельных отраслей образования в научных публикациях на англоязычном и русскоязычном интернет-порталах

Архитектурная и другие отрасли высшего образования

Ещё до углубления в отрасль архитектурного образования, закономерна попытка выяснить, как она соотносится с другими отраслями, - с теми, что признаны близкими ей, - по уделяемому вниманию. Частотный анализ упоминаний отдельных сфер высшего образования, родственных архитектурному, показал, что АО – это «бедный родственник». Если принять за 100% весь массив публикаций по шести выделенным нами отраслям образования (архитектурному, художественному, инженерно-техническому, гуманитарному, градостроительному/ планировочному и строительному), то архитектурное окажется самым невостребованным в качестве темы публикаций в англоговорящем сегменте (3,3%) и вторым с конца в русскоговорящем (2,6%), опережая по «раскрученности» лишь градостроительное (рис.1).

[2] См.: http://elibrary.ru/defaultx.asp

[3] См.: https://www.academia.edu/ На данном информационном портале выставляются публикации на разных языках, в том числе и на русском, а их авторы представляют разные страны, включая Россию. Но англоязычные источники существенно преобладают, а работы, написанные на других языках, как правило сопровождаются аннотациями на английском. Можно полагать, что анализ данного портала характеризует состояние научного знания не только в традиционном англоязычном мире (США, Великобритания, Канада, Австралия…), но и в большинстве стран Европы, Азии, Южной Америки, Африки, где английский язык достаточно распространён как средство академического общения, включая Китай, Индию, Турцию, Бразилию, ЮАР, Египет, скандинавские страны и др.

[4] В некоторых случаях, публикации, посвящённые вопросам архитектурного образования, не содержали соответствующего упоминания ни в одном из указанных элементов описания, либо - самих элементов (ключевых слов и аннотаций – как, например, публикации типа «рефлексия»). Но если любой из элементов давал основания предполагать связь источника с интересующей автора тематикой, рассматривался полный текст публикаций.

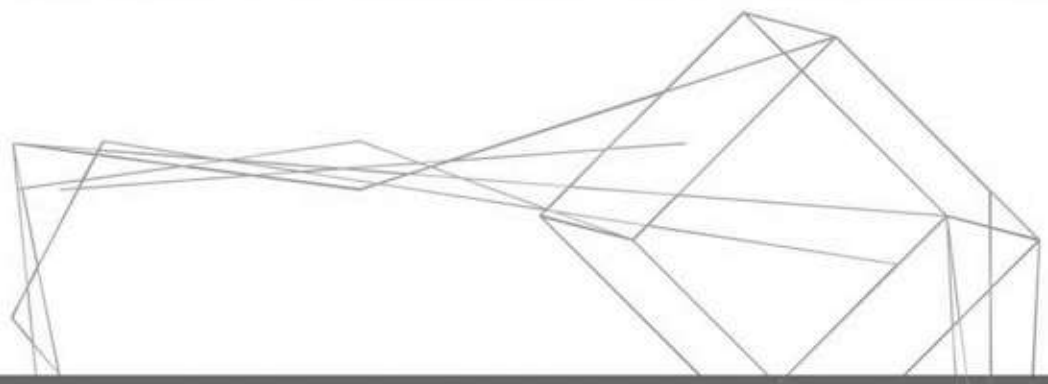
[5] См.: Кияненко, К.В. Социальная стратификация профессиональной сферы и организация архитектурного образования // Принципы формирования региональных архитектурных школ: Сб. науч. ст. /Редкол.: Е.Г.Лапшина (гл.ред.) и др. – Пенза: ПГУАС, 2003. – С.20-28; Кияненко, К.В. Архитектура, образование и концепции «потребности» // Развитие архитектурно-художественного образования в контексте мировой культурной интеграции. Международная научно-методическая конференция. Казань, 2-5 декабря 2002 г. Т.2. – Казань: ЗАО «Новое знание», 2003. – С.25-29; Кияненко К.В. Российская архитектурная школа на фоне американской: сравнительный анализ ориентиров развития // Принципы формирования региональных архитектурных школ: Об. науч. ст. /Редкол.: Е.Г.Лапшина (гл.ред.) и др. – Пенза: ПГУАС, 2003. – С.90-96; Кияненко, К.В. Проблемы российского архитектурного образования: путевые заметки к программе реформы // Развитие региональных архитектурно-художественных школ в контексте историко-культурных традиций: Материалы международной научно-методической конференции. Казань 5-8 декабря 2005 г. – Казань: КГАСУ, 2005. – С.248-250; Кияненко К.В. Об архитектурном образовании языком оппозиций // Вектор архитектурного образования – рациональный прагматизм или концептуальные фантазии: Материалы международной научной конференции. – Казань: КазГАСУ, 2006. – С.8-12; Кияненко, К.В. Комментарий к американскому архитектурно-образовательному стандарту // Архитектурный Вестник. – 2006. - №6. – С.132-137; Кияненко, К.В. О концептуальных фильтрах, штампах сознания и реформе архитектурного образования// Архитектурное образование на перепутье: выбор траекторий: Материалы международной научной конференции. – Вологда: ВоГТУ. - 2007. – С. 68 – 73; Кияненко, К.В. Максима Протагора, образ человека и картина социального мира в архитектурном образовании// Инновационные методы и технологии в высшем архитектурном образовании. Материалы международной научной конференции. - Самара: СГАСУ. – 2008. – С.150-155; Кияненко, К.В. Предметное поле проектной деятельности и архитектурное образование // Academia. – 2009. - №2. – С.15-20; Кияненко, К.В. Механизмы и ценности в формировании высшей архитектурной школы: российско-американские параллели // Диверсификация российских архитектурных школ в условии внедрения государственных образовательных стандартов третьего поколения (структура – содержание – информационное обеспечение – менеджмент (концепции, опыт): материалы Международной научно-методической конференции. – Воронеж: Воронеж. гос. архит.-строит. ун-т, 2010. – С.16 – 22; Кияненко К.В. Архитектор «общей практики»: об образовании, медицине и заморском опыте // Проект Байкал. – 2010. – N25. – С.66-69; Кияненко, К.В. Архитектурная магистратура в университетах США //Academia. Архитектура и строительство. – 2010. - №4. – С. 30-34; Кияненко, К.В. Академическая мобильность в высшей архитектурной школе США // Международная научная конференция в рамках программы XX Международного смотра-конкурса лучших дипломных проектов по архитектуре и дизайну 16-23 октября 2011 г., Ереван. Сборник докладов. Т.1 «Интегрирование в европейское архитектурное образование с учётом региональных особенностей. – Ереван: Ереванский государственный университет архитектуры и строительства. Известия, 2011. - №23. – С. 52-59 [Тексты публикаций доступны на сайте Academia.edu – URL: https://vogu35.academia.edu/KonstantinKiyanenko].

На ***Academia.edu*** и на ***e-library.ru*** - разные лидеры академического интереса и внимания: соответственно, - строительное образование (почти вдесятеро более исследуемое и описываемое, чем архитектурное) и инженерно-техническое (в семнадцать раз чаще становящееся темой публикаций). Если учесть огромную разницу в количестве студентов и преподавателей, занятых работников, денег и реальной власти, стоящих за соответствующими сферами образования и практики, то удивляться тут нечему, но «осадок, - как говорится, - остаётся».

Сравнивая приведённые цифры в межотраслевом и межкультурном аспектах нужно принимать во внимание следующее обстоятельство. АО в англоговорящем мире (особенно, в его англосаксонском ядре) – чётко отделено и от планировочного (градостроительного), и от строительного, и от художественного[6]. У каждой отрасли образования собственные академические объединения, свои аккредитующие организации, за ними стоят отдельные профессиональные союзы (архитекторов, планировщиков, ландшафтников, реставраторов…), специальные институты лицензирования. В России такой чёткости нет. По разным причинам наше образование позиционирует себя и как «архитектурное», и «архитектурно-художественное», и «архитектурно-строительное», и «архитектурно-градостроительное», и «архитектурно-дизайнерское»... Поэтому оценивать его структуру приходится с осторожностью.

ОСНОВАНИЯ, ПРЕДПОСЫЛКИ	ПОДХОДЫ, МОДЕЛИ, МЕТОДЫ	ЯДРО	ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ
Ресурсы образования вне университета Довузовское образование Международное сотрудничество История образование, персоналии Профессиональные основы образования	Организации архитектурного образования и учебного процесса	Архитектурное проектирование\ проектная студия	Историко-культурные аспекты Инженерно-конструктивные аспекты Композиционно-художественные, творческие аспекты Научные и исследовательские аспекты Социальные и этические аспекты Общетеоретические аспекты Компьютерные аспекты Экологические аспекты

Рис.2 Тематическое структурирование публикаций об архитектурном образовании, принятое автором



Тематические поля архитектурно-образовательного дискурса

Внешние границы нашего исследования обозначены как зона, где заканчивается собственно архитектурное образование (публикации о нём) и начинаются упомянутые выше родственные отрасли (градостроительное, дизайнерское, ландшафтное…), далее не рассматриваемые. Внутренняя организация массива текстов об архитектурном образовании выявлена в двуедином процессе. – Индуктивном – от предметного содержания отдельных публикаций с их последовательной группировкой по тематическому сходству. – И дедуктивном – от организации архитектурного дела в целом, архитектурного образования, учебного процесса, дисциплинарной и компетентностной его структуры. В результате нескольких итераций сложилась модель структурирования исследуемого массива публикаций (рис.2).

Все рассмотренные публикации оказалось возможным отнести к одной из четырёх ***тематических областей,*** а в рамках последних – к ***тематическим полям***.

«Основания и предпосылки АО» - это всё, что предшествует высшему образованию. «Подходы, модели, методы» образования – то, что составляет и воплощает его идейную и организационную основу. Две последние тематические области охватывают публикации, посвящённые отдельным содержательным аспектам обучения, дисциплинам, модулям или компетенциям. И в англоязычном, и в русскоязычном интернете особое место принадлежит «архитектурному проектированию», почти повсеместно признаваемому «ядром» учебного процесса и образования[7]. Правда, за рубежом говорят чаще не об «архитектурном проектировании» (Architectural Design), а о «проектной студии» (Design Studio), важность и последствия этого различения будут рассмотрены ниже.

Все остальные публикации об образовании оказалось возможным свести к восьми тематическим полям: историко-культурному; инженерно-конструктивному; компьютерному, композиционно-художественному и творческому; научно-исследовательскому; социальному и этическому; общетеоретическому; экологическому[8].

Количественный анализ тематических полей

Для сравнительного анализа возделанности тематических делянок в межкультурном и межпредметном аспектах автор высчитал, какова доля публикаций по каждой теме от их общего количества на англоязычном и русскоязычном порталах (рис.3). Для удобства межкультурного сопоставления («мы - они»), «их» темы (левая сторона диаграммы) были ранжированы сверху вниз в порядке от наиболее к наименее представленным. При таком распределении горизонтальные столбцы «нашей» диаграммы (правая сторона) не выстроились в аналогичную чёткую опрокинутую пирамиду, что даёт пищу для сравнений и размышлений о разных акцентах в исследовании архитектурного образования. Из общего количества в 663 публикации об архитектурном образовании,

найденных на портале ***Academia.edu***, больше всего - 16,9% посвящено архитектурному проектированию (АП) и проектной студии (ПС)[9]. Повышенное внимание англоязычных авторов обращено также к темам организации образования и учебного процесса, общетеоретическим, социальным и этическим, компьютерным, экологическим, научно-исследовательским аспектам. Меньший интерес исследователей вызвали довузовское образование, международное сотрудничество и историко-культурные аспекты образования (от 1% до 2% материалов).

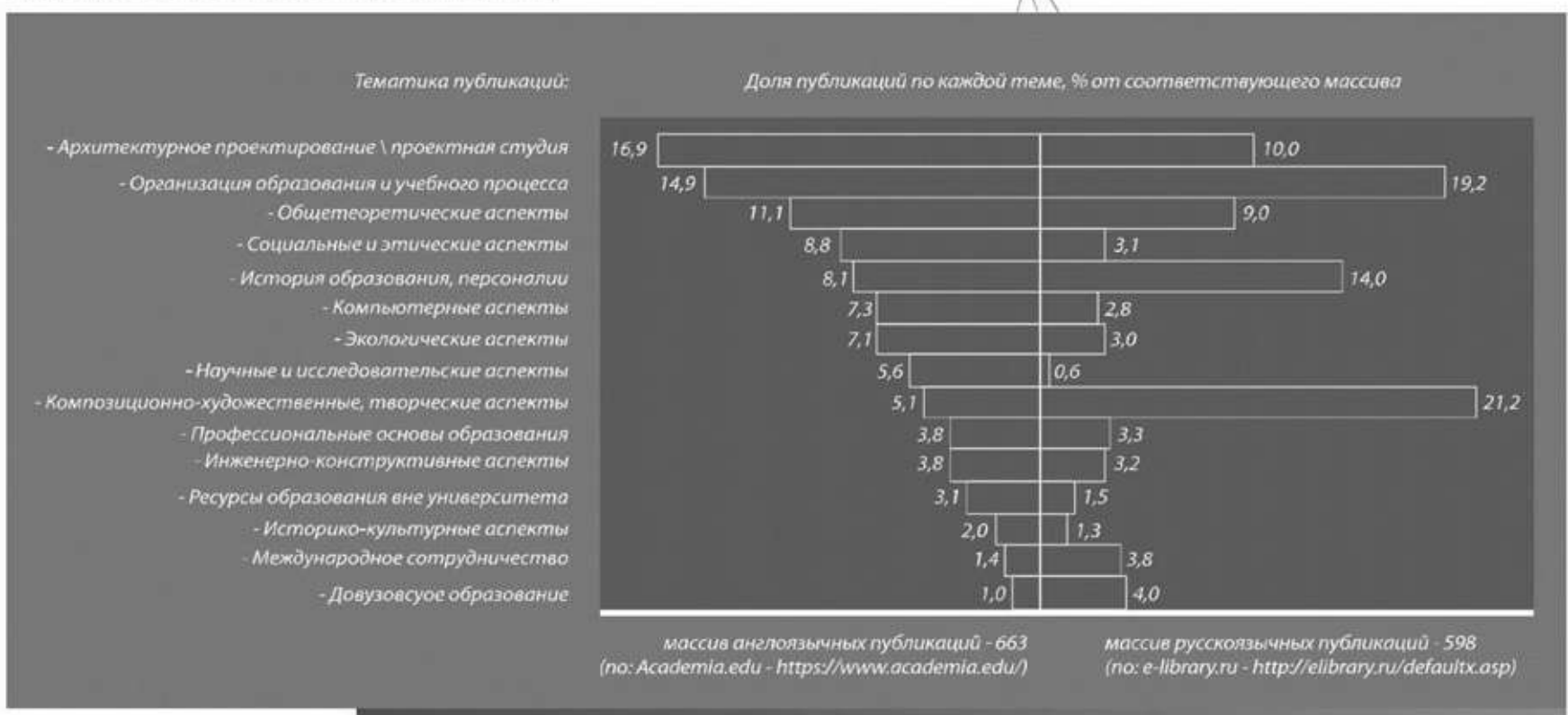


Рис.3 Сравнительная представленность отдельных тем по архитектурному образованию в публикациях на англоязычном и русскоязычном академических интернет-ресурсах

Массив русскоязычных публикаций на портале ***e-library.ru*** близок рассмотренному выше по общему объёму (598 источников), но примечательно отличается от него по структуре[10]. Интереса заслуживают, во-первых, все «деформации», нарушающие геометрическую чистоту правой части «обратной пирамиды». «Архитектурное проектирование» интересует русскоязычных педагогов в полтора раза меньше, чем их зарубежных коллег (10%) и занимает только четвёртую строчку в иерархии академических интересов. В условиях нескончаемого процесса реформирования национальной архитектурной школы, когда педагоги вынуждены постоянно осмысливать и переосмысливать самые её основы, объяснимо повышенное их внимание к «организации образования и учебного процесса» (19,2% публикаций против 14,9%). Примечательно лидерство «композиционно-художественной» проблематики, вопросов «творчества», «креативности», которые рекрутируют в России вчетверо (!) большую долю авторов, чем за рубежом (21,2%). Наконец, ощутимо выше интерес российского знания к вопросам истории, к корням, к истокам, к традиции, к предшественникам, больше обращённость его в прошлое (14% против 8,1%).

Примечательны не только «выступы», но и «впадины» на теле российской, правой половины пирамиды. Их четыре. Двигаясь по диаграмме сверху вниз, мы наталкиваемся, сначала на почти втрое менее заметную роль отечественных исследований по проблемам социально-этическим (3,1% против 8,8%).

Буржуазные, рыночные ценности радикально потеснили в области интересов российской профессии, науки и образования фундаментальные соображения человеколюбия, справедливости, профессиональной ответственности. Также заметно наша архитектурно-образовательная наука уступает зарубежной по части активности компьютерных и экологических публикаций (в два с лишним раза). Но самый большой «провал» наблюдается в отношении «архитектурных исследований». Научный компонент в архитектурном образовании России изучается, а значит развивается, в девять раз менее активно, чем в зарубежном (0,6% против 5,6%).

[6] Между отдельными отраслями образования существуют связи, например, в виде так называемых «двойных» или «объединённых» программ обучения и соответствующих академических степеней (dual degrees, joint degrees): Магистр наук в архитектуре и градопланировании, Магистр наук в архитектуре и строительстве и т.п. Но базовые «связываемые» программы по большей части ясно демаркированы.

[7] Другие взгляды на роль проектирования встречаются, но высказываются исчезающе редко.

[8] Автор не настаивает на безупречности этой модели и её теоретической значимости. Достаточно того, что она позволила классифицировать и сгруппировать «без остатка» все рассмотренные публикации.

[9] Реальный интерес к проектированию и проектной студии ещё выше, так как многие работы (например, о компьютерных методах, об экологическом проектировании, о научных исследованиях в проектной студии попали в соответствующие тематические поля «по аспектам»).

Качественный анализ тематических полей. «Архитектурное проектирование» / «проектная студия»

Рассмотрим самые богатые публикациями тематические поля (верхние десять в диаграмме на рис.3) с точки зрения содержания публикаций.

Когда затрагивается «ядро» образовательного процесса, в русскоязычных публикациях речь идёт почти исключительно об «архитектурном проектировании» (АП). Лишь отдельные, пока редкие, отечественные педагоги организуют в ВУЗе и целенаправленно развивают проектные, творческие, авторские «мастерские»[11]. В зарубежной литературе, наряду с АП, и даже чаще, исследуют «проектную студию» (ПС). Разница понятий и стоящих за ними исследовательских аспектов и тем очевидна. АП – это деятельность и строка в учебном плане. ПС – это место для деятельности и люди её осуществляющие, то есть понятие средовое.

Традиционные темы российских публикаций об АП – «творческая атмосфера», «творческий процесс», «новаторство и традиции» (рис.4). Постепенно складывается современная проблематика – о научных исследованиях в АП, о теории и методах анализа городских пространств, о социальном компоненте проектирования, о том, что наряду с проектированием нового всё актуальнее реконструкция, трансформация, конверсия существующего. Отдельные отечественные авторы и школы демонстрируют совершенно актуальный взгляд на АП. Например, проф. П.В. Капустин формулирует «идею социально ориентированного архитектурного проектирования» как «стержневой конструкции», которая «могла бы служить формой идейной и теоретической сборки» учебного процесса [6, с.9-10]. «Оперируя в качестве предельной категорией подлинности, такое архитектурное проектирование, - по мысли автора, - уже не будет абстрактным и безличным, оно будет ориентировано на порождение Мест, их индивидуацию и уникализацию, на сохранение, восстановление и приумножение экзистенциальных ресурсов среды обитания, на ценностное осмысление и реализацию социальных и культурных идеалов и норм» [там же]. Подобные приведённому выше отечественные прорывы в понимании АП, пока ещё довольно редки. Зарубежная литература об АП / ПС, увы, заметно более фундаментальна, концептуальна, проблемно ориентирована, изобретательна по части постановки исследовательских задач, методологически более продвинута. Во-первых, АП и ПС осмысливаются ею как интегратор учебного процесса, место где объединяются теория и практика, аналитика и синтезирование, художественное, техническое и научное видение и действия[12]. ПС выступает, во-вторых, как экспериментальная площадка для поиска новых форм обучения («Проектируя проектную студию»). В-третьих, культивируется взгляд на ПС со стороны - психоанализа и психиатрии, постструктуралистской философии («интертекстуальность»), теории и психологии познания («когнитивный диссонанс в ПС, «влияние парадигм мышления», «АП и креативное мышление»). Поднимаются сложные методологические вопросы: «Как проектировать для других, если мы можем полагаться только на собственный опыт?» Выдвигаются и исследуются мыслительные категории, основания ПС и АП («непрозрачность», «концептуализм», «критический регионализм», «ограничения», «контекст», «идея проекта»). Доминирующее видение ПС глазами преподавателя дополняется её восприятием с позиций студента: «Анализ студенческих подходов к обучению в ПС».

В результате, познание рассматривается как диверсифицированный, персонифицированный, личностный процесс (то есть, параллельно проходящих процессов обучения - столько, сколько студентов в студии).

Симптоматичны различия двух культур в отношении видов и этапов, проектных тем и процедур оценки в АП/ПС (рис.5). Что касается структуры процесса АП, отечественные тексты выделяют только один специфический этап обучения проектированию – основы (введение, пропедевтику). Зарубежный опыт организации проектных студий богат не знакомыми в России и будоражащими воображение примерами. Среди них – «вертикальные студии» (vertical studio), в которых занимаются и учатся друг у друга студенты разных курсов. Студии, где выполняются «живые» или «реальные» проекты (live/ real projects studio). Студии «средового проектирования» (environmental design studio), где реализуется особое видение объекта и процедуры проектной работы, объединяются разные средовые сферы и уровни – от «архитектуры» (Architectural Design) и «градо» (Urban Planning) до «ландшафта» (Landscape Design), «городского проектирования» (Urban Design) и «интерьера» (Interior Design). Имеют давнюю традицию, но не теряют актуальности «студии проектирования с участием местных сообществ» (community design studio), где студенты разнообразно взаимодействуют с городским населением по заданиям последнего. Уже более трети века насчитывает и другая разновидность проектной студии – «спроектировал – построй» (design – build studio), предполагающей реализацию студентами проектов в натуре, - от малых скульптурных форм и городской мебели до индивидуальных жилых домов и небольших общественных зданий[13]. Всё более популярной темой публикаций становятся «студии электронного обучения» (e-learning studio), «параметрические проектные студии» и «виртуальные проектные студии», где ключевая роль принадлежит компьютерам как проектному и информационному ресурсу.

Хотя проектной студии в зарубежной архитектурной школе отдаётся должное как продуктивному инструменту и среде обучения, её нынешнее состояние подвергается серьёзной критике. «Во многих современных проектных студиях, - пишет проф. А. Салама, - до сих пор доминирует элитизм, субъективизм, идеологическая модель типа «мастер – ученик», которая ставит изобретательность выше, чем инновационность, а радикальный индивидуализм – выше, чем сотрудничество и социальные нужды» [4, p.9]. По мнению этого педагога и исследователя организация современной проектной студии требует «целостного подхода», что подразумевает «знание социокультурных и средовых вопросов, умение сотрудничать и работать в команде, диалогическое обучение, чувствительность к различиям, критическое обсуждение, инновационное проектирование и техническую компетентность» [там же].

Существует или нет «болезнь объектности» в российском архитектурном образовании нам неизвестно[14], но доминирование в публикациях об архитектурном проектировании в качестве фокусов рассмотрения неких устойчивых типов зданий, «объектов проектирования» существует, несомненно. Понимание и выстраивание процесса АП как последовательности освоения этих типов никуда не делось с дореформенной поры.

Новации обычно заключаются в том, что к привычному, десятилетиями обкатанному перечню («Малое общественное здание», «Блокированный жилой дом», «Многоквартирный жилой дом»...) добавляются объекты, новые для учебного процесса («Часовня», «Православный храм», «Научно-исследовательский центр университета», «Жилой дом для маломобильных категорий населения», «Здание дипломатического назначения»...).
Однако, сам принцип – структурирования АП «домиками» - сохраняется.

Помимо общих отсылок к «интенсивной» и «инновационной» методикам в первых затрагиваются конкретные методы «композиционных трансформаций», а также проблемы «моделирования» в архитектурном проектировании - «аналитического», «предметного», «математического», «биоимитирования». Зарубежные авторы раскрывают содержание или назначение проектных методов в названиях и аннотациях публикаций более предметно, – «методы для адаптивной мобильности», «методология деконструкции», «методы, построенные на «абстрактном»

Рис. 4 Тематическое поле "Проектная студия / архитектурное проектирование - 1"

В зарубежных текстах «объектные» темы встречаются тоже, - например, «Центр по приёму беженцев в Афинах» или «Бомбоубежище», - но организация АП в последние годы редко строится за рубежом на переборе объектов, «типов зданий». Если же такой подход и встречается, то вызывает критику в свой адрес[15].
Мало известен в России развитый за рубежом феномен «критических сессий» (crits), когда специальные жюри, как правило внешних экспертов или с привлечением последних, обсуждают и оценивают проекты и другие продукты деятельности ПС. Исследователи рассматривают в своих публикациях особую роль этапа презентаций проектов, методы и критерии их оценки, обучающий потенциал «критов», разное видение работы жюри студентами и преподавателями.
Тема ***методов*** и ***технологий*** АП/ ПС в русскоязычных публикациях представлена значительно скромнее, чем в англоязычных (рис.6).

и «конкретном», «психоаналитические методы», «феноменологические методы». Всё больше сторонников за рубежом рекрутирует методология «эмпирического обучения в ПС» (experiential learning). По наблюдениям западных исследователей, при всём многообразии подходов, методов, техник обучения в проектной студии, она «становится ключевым общим знаменателем со множеством интерпретаций» [7, p.17]. Англоязычный массив публикаций затронул также темы «индивидуальное – групповое проектирование», «развитие отдельных компетенций», «игровые методы проектирования», «роль проектных аналогов», «макетный метод проектирования».

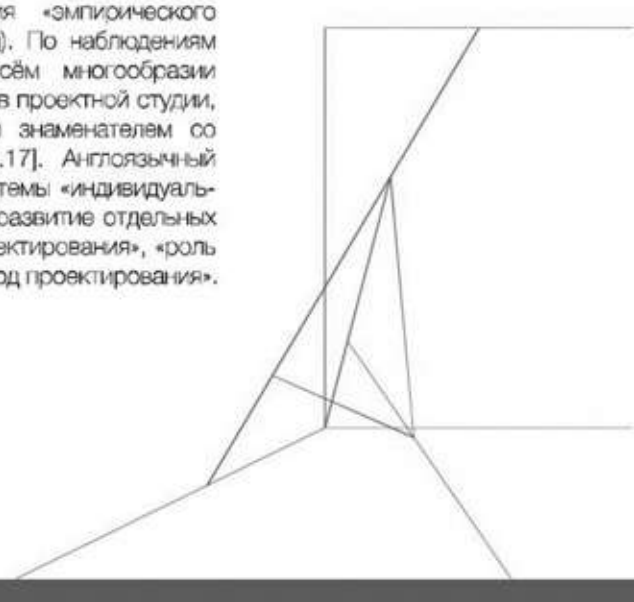


Рис. 5 Тематическое поле "Проектная студия / архитектурное проектирование - 2"

Тематическое поле «Организация образования и учебного процесса»

Рис. 6 Тематическое поле "Проектная студия / архитектурное проектирование - 3"

Рис. 7 Тематическое поле "Организация архитектурного образования"

Видение архитектурного образования в целом может быть реконструировано из толкования его исследователями проблем и вызовов, базовых ценностей и ориентиров развития (рис. 7). Что касается проблем, российские авторы обращаются, например, к разрушению «единого образовательного пространства». Высказывается мнение, что новые образовательные стандарты настолько «автономизировали содержание образовательных программ одного направления в разных школах», что «интеграция школ в единое образовательное пространство стала принципиально невозможной» [8, с. 283]. Внимание авторов начинает привлекать коллизия «стандартизация vs индивидуализация» АО. Высказывается суждение, что отсутствие единого учебного плана «создаёт /.../ проблему мобильности студентов, (не)возможности освоения дисциплин в разных вузах, поскольку разница в учебных планах слишком велика» [9, с.111]. Затрагивается вопрос о несоответствии феерических темпов реформирования АО, задаваемых министерскими чиновниками, и возможности вузовского сообщества эти реформы хотя бы осмыслить [там же]. К вызовам АО один из отечественных авторов относит «проектировочную» и эскизную культуру «скетч-штудий» [5, с. 26], угрожающую, по его мнению, «художественной культуре». Отмечается несогласованность стандартов профессиональных и образовательных, которые, по логике вещей, должны разрабатываться от первых ко вторым, но в России всё происходит, как раз, наоборот. Некоторые проблемы российские авторы считают общими для АО России и зарубежья. Такими проблемами, по мнению проф. С.А. Малахова, являются «разрозненность, самоизоляция, избранность, отрыв от ландшафта и инфраструктуры» [10, с.129-130]. Восприятие проблем и вызовов АО нашими зарубежными коллегами ещё раз показывает, какие мы разные. Там, - в Европе, Америке, Азии, Африке, Австралии, - где степень самостоятельности, независимости, «автономизированности» и непохожести друг на друга отдельных архитектурных школ несравнимо выше, чем в России, ситуация эта не рассматривается как проблемная, несбыточной для

РУССКОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА E-LIBRARY.RU)	АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА ACADEMIA.EDU)
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ АРХИТЕКТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ (АП)\ ПРОЕКТНОЙ СТУДИИ (ПС)	
Частные методы и техники АП\ПС	
«курсовое «АП» по интенсивной методике» *«Инновационная методика «АП»* *«Метод «композиционных трансформаций» в «АП»* *«Аналитическое моделирование архитектурной формы»* *«Предметное моделирование в «АП»* *«Биоимитирование как новая методика «АП»* *«Математические аналоги в «АП»*	*«Проектные методы для адаптивной мобильности»* *«Методы обучения современым технологиям в «АП»* *«Методология «деконструкции» в «ПС»* *«Методика «АП», построенная на «абстрактном» и «конкретном»* *«Влияние методов конкурсного проектирования на «ПС»* *«Архитектура бессознательного и психоаналитические методы в «ПС»* *«Использование литературных описаний пространств в обучении в «ПС»* *«Ритм, музыка и архитектура в «ПС»* *«Методы обучения биоморфическому проектированию»* *«Изучение метафор в «ПС»* *«Роль детали в генерировании идеи проекта»* *«Феноменалогические методы, чувственный компанент и «ПС»* *«Эмпирическое обучение (experiential learning) в проектной студии*
ИНДИВИДУАЛЬНОЕ - ГРУППОВОЕ АП	*«Роль сотрудничества, интерактивность и производительность в «ПС»* *«Диалоговые» vs «групповые» проекты»* *«Метод обучения «АП», сочетающий индивидуальные и групповые формы»* *«Групповое (бригадное) проектирование в «ПС»*
ОТДЕЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ В ПС	*«Обучение принятию решений в «ПС»* *«Развитие творческих задатков в «ПС»* *«Исследование предпроектной реальности в «ПС»*
ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ В ПС	*«Студенты в роли клиентов в проектной студии»* *«Игровые методы в проектной студии»*
ПРОЕКТНЫЕ АНАЛОГИ В ПС	*«Анализ прецедентов (precedent analysis) а «АП»* *«Роль аналогов в обучении основам архитектуры»* *«Изучение построенных зданий как метод «АП»*
МАКЕТНЫЙ МЕТОД АП	*«Макетирование в «ПС»* *«Роль физических моделей в обучении «АП»* *«Макетирование в реальном масшьабе»*

РУССКОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА E-LIBRARY.RU)	АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА ACADEMIA.EDU)
ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ «АО»	
«разрушение «единого образовательного пространства» «АО» России» *«Стандартизация» vs «индивидуализация «АО»* *«Проблема мобильности студентов из-за диверсификации учебных планов»* *«Традиции» vs «инновации» в «АО»* *«Художественная культура» vs «проектировочная» и «культура «скетч-ситудий»* *«Инженерно-ориентированное» vs «художественно-ориентированное» «АО»* *«Темпы реформирования » «АО» «сверху» vs «осознание реформ «снизу»* *«Несогласованность стандартов профессионализма и образовательных»* *«Разрозненность, самоизоляция, избранность... «АО»*	*«Конфликт гуманитарного образования и профессиональных требований»* *«Акцент на эстетике не компенсируется в техническом отношении»* *«Стандартизированная образовательная политика vs академические свободы»* *«Проблема равенства полов в обучении архитектуре»* *«Сокращение сроков «АО» как стимул к инновационной педагогике»* *«Традиционные модели «АО» и нетрадиционные студенты»* *«Архитектор-художник» vs «архитектор-инженер»* *«Проблема интеграции «АО» в рыночную практику»* *«Проблема демодернизации образования»* *«Повсеместное снижение общественной поддержки «АО»* *«Архитектор как «глобальный звездиректор» vs «местный устроитель жизни»* *«Архитектура как автономное искусство vs социальная практика»* *«Компетентностная» модель «АО» vs «знаниевая» модель»*
БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ И ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ «АО»	
«Формирование проектного мышления» *«Инварианты проектного сознания»* *«Базисные категории архитектуры»* *«Фундаментальные концепции «АО»* *«От архитектурной деятельности к архитектурному образованию»* *«Традиции в «АО»* *«Сохранение «единого образовательного пространства России»* *«Создание образовательной среды»* *«Индивидуальная рефлексия», «индивидуация», «собственный выбор»* *«Профессиональное мышление», «профессиональная культура»* *«Вечное», «величие замысла»* *«Углублённое изучение художественной составляющей»* *«Художественная культура архитектора»* *«Композиция», «исследование», «концепция», «контекст»* *«Подлинность», «место» и «смысл» как «центральные категории «АО»* *«От «формообразования» к «местообразованию»* *«Согласование стандартов работодателей и обязательств школ»*	*«Исследование» и «критическое мышление» как ценности «АО»* *«Основания архитектурного образования»* *«Место», «коммьюнити» и «АО»* *«АО» и «средовое проектирование» в социально-экономической перспективе»* *«Экономический контекст и «АО»* *«Интеграция знаний о культурном многообразии в «АО»* *«Качественные» и «количественные» основания в «АО»* *«Делая привычное странным: обучение инновационности»* *«Открытость» архитектурной педагогики* *«О балансе в «АО» конкретных знаний и трдно определимых ощущений»* *«Пользователь» и «построенная среда» как высшие приоритеты «АО»*

К.В. КИЯНЕНКО

АРХИТЕКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ АКАДЕМИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И РЕФЛЕКСИИ

нас мобильности студентов, похоже, не мешает, озабоченности «единством образовательного пространства» не порождает. Зато попытки «стандартизации образовательной политики» государством расцениваются как угроза академическим свободам, а каждая архитектурная школа побуждается к тому, чтобы обнаружить свою уникальность ясным осмыслением и предъявлением собственной «миссии». Вечная тема российской архитектуры и образования «традиции vs инновации» в зарубежных публикациях если и возникает, то в непривычной постановке: «Традиционные модели АО и нетрадиционные студенты». Чрезмерный акцент на «художественной культуре» рассматривается некоторыми англоязычными авторами как проблема. Исследуется конфликт модели архитектора «как глобального звездитектора» (starchitect), а архитектуры «как автономного искусства» с моделью архитектуры как социальной практики и архитектора в роли «местного устроителя жизни» с явной симпатией ко второй из двух. Школы архитектуры, по словам А. Тзониса, (Alex Tzonis) сталкиваются с выбором: готовить «звёздных проектантов» или тех, кто способен решать повседневные средовые проблемы людей; «побеждать в конкурсах» или «вносить вклад в природное и социальное качество среды [11, p.77]. Обращаясь к базовым ценностям и ориентирам развития АО, одни отечественные авторы акцентируют «художественную культуру», «художественное мышление», «углублённое изучение художественной составляющей», «вечное» и «величие замыслов» как нечто безусловное. Другие придерживаются системы приоритетов, где в фокус перемещается «профессиональная культура», «проектное мышление», «проектное сознание», «профессиональное мышление», а вместе с ними – социальные и этические приоритеты, как непременные спутники профессионализма. Некоторые архитектурные школы настолько продвинуты, что, сознательно формируя свои образовательные стратегии и методологии, осмысливают «инварианты», «базовые категории», «фундаментальные концепции» учебного процесса и АО в целом. Так складываются системы ключевых категорий: «композиция – исследование - концепция – контекст» [12, с.43]; «подлинность», «место», «смысл» [6, с.7]. Исследуется переход от художественно инспирированного «формообразования» к порождённому средовым видением «местообразованию» [там же, с.9]. Тем временем, прагматическая ветвь исследовательской литературы нацеливает на согласование «квалификационных стандартов работодателей и обязательств образовательных организаций» как базовый ориентир развития АО [8, с.283]. Авторы ряда зарубежных публикаций обращаются к тем же базовым категориям и приоритетам, что и интеллектуальные лидеры отечественной архитектурной школы: «исследование», «место», «средовое проектирование», а также – «критическое мышление», «коммьюнити» (местное сообщество), «культурное многообразие», «инновационность», «открытость педагогики», «пользователь», «построенная среда». Например, проф. Б. Синклэр из ун-та Калгари (Brian R. Sinclair) выдвигает такую систему приоритетов для «проектно-средового образования» (Environmental Design Education): (1) «устойчивость», средовая ответственность, привязка к месту; (2) адаптивность, приспосабливаемость архитектуры к переменам; (3) этика и ценности «должны быть вплетены во все дисциплины и проекты»; (4) изобретательность, креативность в решении проблем; (5) восприимчивость, чувствительность «слишком многое делается с опорой на разум, а не сердце»; (6) интегрированность, холизм «наш мир слишком фрагментирован» [13]. Исследуя педагогические системы, подходы и модели АО, российские авторы побуждаются к тому разными внешними стимулами (рис.8). Отчасти – министерскими реформами («компетентностный подход», «кредитно-модульная система обучения»), отчасти – фундаментальными гуманитарными методологиями («исторический» и «комплексный» подходы, «креативная педагогика»), а отчасти – внутренними профессиональными ценностями («средовой подход», «концептуальный подход», «композиционный метод», «аналитико-контекстуальный метод»). Направляемое педагогом «обучение» в бакалавриате, которое «по-прежнему зависит от деятельности преподавателя и от дисциплинированности обучающегося» рассматривается как оппозиция самостоятельному «учению» студента в магистратуре, что «зависит /.../ в определяющей мере, - по мнению проф. М.Г. Мееровича, - от мотивации студента – от той работы, которую он осуществляет самостоятельно» [14, с.98-99]. В англоязычной литературе, как и в отечественной некоторое место занимает «переход от «знаниевой» к «навыковой» модели обучения. Всё больше внимания привлекает тема «педагогики, основанной на исследованиях» (research-based teaching, Inquiry-based learning). Оппозиция «обучение – учение» продвигается далее и звучит здесь так: «Теория обучения как самообучения и как обучения самообучению». Исследуются «проблемно-ориентированное», «комплексное (архитектор + инженер)», «электронное», «средовое проектное» образование. Рассматриваются исторические авторские педагогические системы и подходы – Д. Рёскина и Э. Боярского[16]; косвенные стимулы к новой архитектурной педагогике, содержащиеся в работах М. Кастельса и Ф. Капры.

Публикации, посвящённые учебному процессу, учебным планам и программам, отражают общие заботы и интересы архитектурных педагогов независимо от языка преподавания. В русскоязычном сегменте примечательно появление ещё не ставших обыденными тем «Индивидуальные траектории обучения студентов», «Академическая мобильность студентов». Англоязычный портал интересен в данном разделе двумя материалами. Статья «Ph.D. как проектная или исследовательская степень» напоминает о том факте, что не только магистерская степень может рассматриваться и зачастую рассматривается в Европе и США как проектная, а не научная или педагогическая, но и «доктор философии в архитектуре» может быть проектно подготовленным специалистом. В статье «О концепциях «ядра обучения» и «основ проектирования» раскрывается предыстория появления в учебных планах архитектурных школ этих понятий, их исторический, преходящий характер[17].

Тематическое поле «Некоторые общетеоретические аспекты АО»

Далеко не все аспекты теории архитектуры привлекли наше внимание в рассматриваемых текстах. - Лишь те, что осмыслены авторами как фундаментальные для архитектурного образования. Определённо сохраняется интерес исследователей к средовой теории (рис.9). Концепции «среда» и производные от неё («построенная», «городская», «жилая» ...), «средовое проектирование», «поведенческо-средовые исследования» не просто стали общеупотребительными в языке учебных планов и программ. «Средовое знание» рассматривается как фактор смены парадигм в АО.

«Средовое видение» трансформирует представления педагогов о целях, объекте, предмете, содержании, методах, о субъектах, результатах архитектурной работы и критериях оценки последней. Речь идёт не просто об установке на формирование среды – новой, комфортной, примечательной, - но и об изучении существующей заурядной, повсеместной, обычной среды. Н.Д. Хабракен пишет: «Нам необходимо преподавать знания о повседневной среде. Как она структурирована, чему мы можем научиться у исторических и современных свидетельств, как соотносятся разные образцы, как они меняются со временем /.../. Обучать архитектуре, не обучая тому, как работает повседневная среда, равносильно тому, чтобы учить медиков искусству врачевания, не объясняя им как функционирует тело человека» [цит. по: 16, p.282-283]. Российские авторы, постепенно преодолевают ограниченность чисто художнического видения «среды» как всего лишь формообразующего «контекста», а «средового подхода» - как исключительно «вписания в контекст», осваивают понятия и методы поведенческо-средовой науки (Environment-Behavior Studies)[18]. Совсем не случайно во всех теоретически и методологически продвинутых архитектурных школах России есть педагоги и подразделения (кафедры,

мастерские), известные своей социально-средовой озабоченностью и продвинутостью. Такова же ситуация и в англоязычном архитектурно-образовательном зарубежье, где эта установка отнюдь не повсеместна, но почти во всякой славной школе архитектуры – от Беркли до Дельфта и от MIT до Цюрихской ETH мы влияние социально-средовых подходов обнаружим. Заметно присутствие в архитектурно-образовательном дискурсе семиотической/ текстологической парадигмы в её структуралистской и постструктуралистской версиях. Хотя «золотой век» семиотики, полагаем, прошёл, но её багаж и видение будут востребованы в архитектурной школе и далее. И в России, и за рубежом пишутся учебники и учебные пособия, исследуется преподавание важных лингвистических концепций («язык архитектуры», «знак» и «символ», «метафора», «деконструкция»), их роль в теории и проектном моделировании, в архитектурном образовании в целом.

Сохраняется и даже растёт интерес к феноменологической парадигме. Отечественные авторы осмысливают феноменологию, «феноменологический подход» применительно к архитектурному проектированию, к «телесности, чувственности, субстанциальности» архитектуры. За рубежом считают обоснованным говорить о масштабном вкладе «архитектурной феноменологии» в развитие образования, исследуют трансформацию её роли в условиях глобализации (не щадящей «Дух места»), феноменологическую теорию «принадлежности» на фоне «функциональности» и «устойчивости».

Тематическое поле «Социальные и этические аспекты АО»

17

Разница ценностей и интересов российского и англоязычного исследователя архитектурного образования очень наглядна в отношении вопросов профессиональной этики и социальной ответственности. Отечественное тематическое поле, где должны «произрастать» соответствующие побеги-публикации почти пустынно (рис. 10). Встречаются единичные материалы, посвящённые этим вопросам применительно к профессии, практической деятельности. При этом констатируется, что современная российская архитектура ответственна не столько перед обществом в целом, сколько перед корыстолюбивым и социально бесчувственным частным инвестором, застройщиком, часто – во вред всем остальным общественным стратам, особенно – социально ущемлённым, уязвимым. Но данная этическая коллизия, по сути, не осмысливается с точки зрения её последствий для архитектурного образования. Вопросы этики рассматриваются, главным образом, с позиции корпоративных интересов профессии – «интеллектуальная собственность» и «авторское право». Иную картину мы наблюдаем в правой стороне диаграммы (зарубежные публикации). Здесь «социальная ответственность» образования рассматривается сама по себе, на фоне концепции «устойчивости», в свете проблем «экономического неравенства» и «социальной стигматизации» (кого

Рис. 8 Тематическое поле "Организация учебного процесса"

РУССКОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА E-LIBRARY.RU)	АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА ACADEMIA.EDU)
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ, ПОДХОДЫ, МОДЕЛИ И МЕТОДЫ «АО»	
«Кредитно-модульная система обучения»	*«Педагогика, основанная на исследованиях (research-based teaching; inquiry-based learning)»*
«Компетентностный подход»	*«Переход от «знаниевой» к «навыковой» модели*
«Комплексная система обучения»	*«Архитектурное образование» vs «градостроительное образование»*
«Исторический подход к «АО»	*«Теория обучения как самообучения и как обучения самообучению»*
«Средовой подход к «АО»	*«Проблемно-ориентированное обучение»*
«Концептуальный подход к «АО»	*«Обучение архитектуре как искусству перформанса»*
«Креативная педагогика в «АО»	*«Возвращение к комплексному обучению «архитектор+инженер»*
«Композиционный метод», «аналитико-контекстуальный метод»	*«Внедрение электронной системы обучения в «АО»*
метод «средового проектирования»	*«О связи вернакулярной и региональной тем с проектной педагогикой»*
«Обучение» vs «учение»	*«Концепции Д. Рёскина «невинность глаза» и обучение архитектуре»*
	«К новой парадигме «АО» : от сетевого общества М. Кастельса к системному видению Ф. Капры»
	«Средовое проектное образование» (Environmental Design Education)
	«Элвин Боярский и концепции «АО» как «открытого рынка образования»
УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС, УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ И ПРОГРАММЫ	
«Ресурсы развития учебного процесса»	*«Система «юнитов» Лондонской школы Архитектурной Ассоциации»*
«Индивидуальные траектории обучения студентов»	*«Построение учебного плана для 3,5 - летнего магистра архитектуры»*
«Модели специалиста»	*«Результаты обучения по действующим архитектурным учебным планам»*
«Баланс СРС и аудиторной работы»	*«Как сочетать выполнение выпускного проекта и написание диссертации»*
«Проектный семинар как форма образовательного модуля»	*«Архитектурные портфолио и поступление (на программу)»*
«Роль кафедры в организации учебного процесса»	*«Новая модульная система учебного плана»*
«Деловые игры» в «АО»	*«Оценка обучения, основанная на системе критериев»*
«Организация учебного процесса и его влияние на качество подготовки»	*«Оценка проектных навыков (студента)»*
«Организация информационного сопровождения учебного процесса»	*«Самоопределение студентов в выборе траекторий обучения»*
«Академическая мобильность студентов»	*«Ph.D. как проектная или исследовательская степень»*
«ФГОС и ОПОП»	*«Объединение всех дисциплин в образовательном процессе»*
«Внедрение проектной практики в образовательный процесс»	*«Влияние пола и стиля обучения студента на качество обучения»*
«Интеграция теории и практики в учебный процесс»	*«О концепциях «ядра обучения» и «основ проектирования» в «АО»*

РУССКОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА E-LIBRARY.RU)	АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА ACADEMIA.EDU)
СРЕДОВЫЕ \ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ АПСЕКТЫ	
«Традиции и инновации в «АО» : среда как механизм культурной памяти» *«Оценка после заселения» : от архитектуры к среде»* *«Архитектурное программирование» как социальное исследование и предпроектный менеджмент»* *«Архитектурно-пространственная среда как фактор влияния на поведение человека»*	*«Как сделать теоретическое обучение антропоморфным с опорой на концепцию «построенной среды»* *«Смена парадигм в «АО» в связи со средовым знанием»* *«Интеграция поведенческо-средовых исследований (EBS) в «АО»* *«Поведенческие апсекты взаиомдействия людей в проектной студии»* *«Психология восприятия пространства»* *«Роль концепции «построенной среды» в «АО»* *«Преподавание знаний о «повседневной среде»*
СЕМИОТИЧЕСКИЕ \ ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	
«Архитектурная семиотика (учебное пособие)» *«Место семиотических исследований в современной теории архитектуры»* *«Знак и символ в архитектурном проектировании (учебное пособие)»* *«Семиотический подход как основа процесса проектного моделирования»*	*«Обучение архитектурным метафорам»* *«Метафора и архитектурное образование»* *««Текстовая архитектура» : образцы мышления»* *«Деконструктивистские тексты в «АО»»* *«Семиотика: архитектура как искусство, наука и профессия»* *«Катрмер де Кенси и современный язык архитектуры»* *«Новый структурализм»*
ФЕНОМЕНОЛОПИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	
«Критическое введение в онтологию и феноменологию «АП» *«Проектирование среды для незрячих на основе феноменологического и синестетического подходов»* *«О «телесности, чувственности, субстанциальности» архитектуры»*	*«Архитектурная феноменология, ее будущее в профессии и образовании»* *«Теория «принадлежности», её отношения с функциональностью, устойчивостью и др.»* *«Архитектура, реагирующая на чувства»* *«Феноменология и «АО»* *«Глобализация vs архиектурная феноменология»* *«Архитектурная синестезия»* *«Далибор Веселы, феноменология и архитектурное образование»*

Рис. 9 Тематическое поле "Некоторые общетеоретические аспекты "АО"

Рис. 10 Тематическое поле "Социальные и этические аспекты архитектурного образования - 1"

РУССКОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА E-LIBRARY.RU)	АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА ACADEMIA.EDU)
СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОЕ «АО»	
«Социальная ответственность архитектора и «АО»	*«Социальные технологии «АП» и «АО»* *«АО», ответственное перед современным обществом»* *«Связь социальной ответственности и профессионального сотрудничества с «устойчивостью» (sustainability)* *«Ответственная архитектурная педагогика»* *«Архитектура общественного служения»* *«АО», экономическое неравенство и социальная стигматизация»* *«Изучение архитектуры и диалог с инвалидностью»*
ЭТИКА И «АО»	
«Интеллектуальная собственность архитектуры» *«Авторское право в архитектуре»* *«Формирование «профессиональной позиции» студента архитектора»*	*«Архитектура как сопротивление» \ «архитектура как социальный активизм»* *«За» и «против» профессиональной инкультурации»* *«Этика и эстетика в «АО»* *«Транформация «АО» для превращения профессии в этическую социальную практику»* *«Социализация, ценности и «АО»* *«Ценности» и «необходимости» в обучении архитектуре»* *«Связь: образования - этика - практика - авторская концепция»* *«Политизированная эстетика: от У. Морриса до Баухауза»* *«Этические позиции в проектно-средовом образовании»* *«Концепция «автономии» относительно этического дискурса в архитектуре»* *«Социальная справедливость при вступлении в архитектуру: права женщин и этнических меньшинств»* *«Этическая позиция в формировании построенной среды и «АО» в Уганде»*

это сегодня волнует в России, кто знает, что это такое?). Пренебрегая опасностью выглядеть несовременными, некоторые зарубежные авторы акцентируют «архитектуру общественного служения» вместо архитектуры служения рынку. Более того, сегодня, как в 1960-е годы, вновь в ходу концепции «архитектуры как сопротивления» и «социального активизма» - то есть открытого неповиновения господствующим силам из «пространства потоков», выражаясь языком Мануэля Кастельса. Обсуждается феномен погружения студента в систему профессиональных ценностей («профессиональная инкультурация») как процесс отрыва от общечеловеческих корней повседневной культуры. Исследуется связь между этикой, образованием, профессиональной практикой и авторскими концепциями. Позиция художественной «автономии» взвешивается на фоне ценностей этики. Показывается как в архитектурном образовании африканской Уганды (!) ставятся и решаются задачи этического формирования построенной среды. Общие установки на социально и этически ответственную деятельность или, напротив, равнодушие к данным вопросам вполне наглядно воплощаются в конкретных темах, предметах, дисциплинах учебных планов, подходах отдельных преподавателей, кафедр, архитектурных школ (рис. 11). Российская часть этого тематического поля количеством публикаций нас не порадует, хотя качество имеющихся - весьма достойное. Важно проникновение в тезаурус отечественного образования понятия «социальное проектирование», значимо обращение теоретически продвинутых и этически укоренённых педагогов и кафедр к социальной проблематике в научной и проектной работе.

Продвижение зарубежных архитектурных школ к социально-ответственной педагогике и конкретные маршруты этого движения с очевидностью проявляются в ключевых понятиях соответствующих публикаций. Показательны и проектные темы («общественные пространства», «жилище»), и методы («архитектурное программирование», «общественное соучастие», «соучаствующее проектирование», «оценка после заселения»), и учебные дисциплины («поведенческо-средовые исследования», «средовое проектирование») и отдельные рассматриваемые вопросы («социальный контекст», «фигура клиента», «расовые соображения», «человеко-средовые отношения»), и подходы: «Инновации против воспроизведения социальных ролей и структур». Социально ответственная архитектура за рубежом очень практична, благодушные призывы давно никого не удовлетворяют. Поэтому, студенты Великобритании проектируют и строят для жертв землетрясения в Катманду (Непал). Египетские студенты-архитекторы практикуют в неформальных поселениях местных сообществ. Архитектурное образование в Бангладеш содействует улучшению построенной среды. Студенты берутся за такие профессионально и психологически тяжёлые темы, как проектирование онкологического центра, в инклюзивном режиме, то есть, в контакте с конкретными больными и врачебным персоналом. Наличие социальных установок и ценностей мы отметим и в других публикациях о самых разных архитектурных школах - от Индонезии до Калифорнии.

Тематическое поле «История образования, персоналии» 19

Об отдельных школах архитектуры, об архитектурном образовании регионов, стран и эпох, о выдающихся педагогах пишут и на русском языке, и на английском. Радикальных отличий в подходах и академическом качестве текстов не отмечено, но некоторые имеются.

Отечественные публикации посвящены МАРХИ, ВХУТЕМАСУ, Всероссийской Академии художеств, Нижегородской и Томской архитектурным школам, истории АО в Российской империи 1830-х – 1910 гг., в Сибири, в ведомстве Путей сообщения, на Урале, Дальнем Востоке, в Иркутске… Написаны статьи о братьях Весниных, о Г.П. Гольце, об А.М. Лавинском, А.А. Овчинникове, И.В. Рыльском. Одни работы описательны, в других имеется теоретическое, методологическое или историографическое содержание, например, - «Методика архитектурного проектирования Б.Г. Бархина», «Истоки интердисциплинарного подхода в отечественной архитектурной школе XVIII – первой половине XIX вв.», «Роль русских архитекторов-эмигрантов в «АО» в Китае первой половины XX в.»; «Женское «АО» в Петербурге начала XX в.».

В зарубежных научных публикациях несколько строже соблюдается принцип не довольствоваться повествовательным описанием, а подниматься до теоретического или исторического анализа обозначенных проблем. Скажем, исследуется «АО в Польской Народной Республике для абитуриентов из развивающихся стран», «Принцип «обучения у мастера» в «АО» Вены и Будапешта», «Статус «архитектурного проектирования» и «средового проектирования» в «АО» Египта», «Возвращение Модернизма в «АО» Китая», «Анализ выпускных проектов ведущих архитектурных школ Филиппин». Архитектурные педагоги и организаторы образования, вызвавшие интерес англоязычных исследователей, – это Э. Боярский, А. Росси, О.М. Унгерс, П. Кук, П. Коллинз, К. Роу. Рассматривается влияние на АО философии Л. Витгенштейна, актёрской системы Ж. Лекока, идей группы Архигрэм. В анализируемом массиве публикаций наши исследования «их» опыта встречаются («Архитектурное образование в Великобритании», «Организация «АО» в России и за рубежом»), «они» обращаются к российскому материалу только однажды (см. «Композиционные, художественные, творческие аспекты»). Если судить по рассматриваемым публикациям, современное российское образование за рубежом или неизвестно, или не вызывает интереса.

Тематическое поле «Компьютерные аспекты АО»

Это поле рассматривается в пяти проекциях. ***Теоретические тексты о компьютеризации и компьютерной информатизации образования, проектирования и проектной студии*** – посвящены общим вопросам перевода «архитектурной деятельности в русло компьютерных технологий», «взаимодействию человека и компьютера в АО», «методам компьютеризации», «информационной культуре в АО», «информационно-технологической платформе учебного АП», «роли виртуальной реальности в проектной студии», «методологии проектирования в мире цифровых революций». В этом между двумя массивами публикаций много общего. Различие, вновь, обнаруживается в более фундаментальном, теоретически и культурно осмысленном и критическом характере англоязычных публикаций. Среди них, например, текст «Цифровые стероиды и проектная студия» (с очевидным намёком уже в названии на долинговую роль цифровых проектных ресурсов), теоретико-философская работа «Типология «виртуальных миров» для «АО», исторический обзор «Эволюция компьютерных методов и технологий». Статья «К компьютерной грамотности в режиме «активного обучения» (active learning)» сопоставляет эти две технологические и методологические новации в АО. Публикации ***о компьютерной визуализации и моделировании*** рассматривают использование компьютеров для разработки презентаций, в графических и живописных дисциплинах, для композиционного поиска и принятия решений, исследования среды. Российские материалы «Компьютерные технологии в цветографических интерпретациях живописи», «Интерактивная интерпретация архитектурной среды», «Ручная и компьютерная технологии в «АП» вполне созвучны иноязычным «Роль программ моделирования в принятии средовых решений», «Использование языка скриптов для моделирования сложных поверхностей» или «Виртуальные и реальные репрезентации». Тематика зарубежных текстов в разделе ***цифрового проектирования*** также не содержит каких-то откровений, намёков на заметное отставание российского знания. «Там» пишут о CAAD (CAD – Computer Aided Design), «взаимосвязи цифрового проектирования с полноразмерным макетирование», «программах для энергоэффективного проектирования». «Здесь» - об ARCHICAD, BIM, «3-D

технологиях», о связи «устойчивой архитектуры с цифровыми проектными технологиями», о «параметрическом дизайне», «использовании расчётно-конструктивных программ в АП».
Разница обнаруживается в публикациях на темы ***цифровое производство и цифровые информационные ресурсы в проектной студии (ПС)***. Увы, англоязычная статья «Цифровое производство конструкций в масштабе 1:1 для архитектурного образования» звучит пока в российском контексте сказочно. И теоретический текст «Сюрреализм и архитектура: к цифровому производству» кажется несколько преждевременным. Нашему состоянию и возможностям, хотелось бы на это надеяться, соответствует материал «От CAD к цифровому производству». Тем более, не было бы удивительным встретить публикации на темы «Оценка проектов с использованием интернета и видеоконференций», «АП» в виртуальной среде с применением игровых программ», «Видеоигра, моделирующая проектирование в городской среде», - в российском сегменте. Но всё это зарубежные тексты.

Тематическое поле «Научные и исследовательские аспекты в АО»

Среди опубликованных материалов есть те, что научно-исследовательский компонент, подход, метод в АО сознательно выделяют на фоне художественного, инженерно-технического, ремесленного как самостоятельный объект и ценность. Публикации о научном аспекте в архитектурном образовании мы рассмотрим на трёх уровнях.
Уровень ***теории архитектурно-образовательных исследований*** формируют работы об «интегрировании фундаментальной науки в АО», о «росте значения исследований в АО» вообще, в отдельных странах и регионах (в Японии, Франции, Восточной Африке, Средиземноморье), о «научном подходе в АО», «научных архитектурных школах» (рис.12). Отечественные публикации этого уровня даже многочисленнее зарубежных. Иное дело, когда речь заходит об ***отдельных видах и методах архитектурных исследований*** (второй уровень). В российской базе данных мы обнаружили единственную публикацию о «междисциплинарных исследованиях» в АО, её близкий тематический аналог в англоязычном массиве – статья «Интердисциплинарные и трансдисциплинарные исследования в архитектуре». В целом же, научно-исследовательские подходы в АО освещены в зарубежной литературе заметно шире и детальнее. Своё место отведено здесь «поведенческо-средовым исследованиям», «средовой оценке», «методам этнометодологии»,

Рис. 11 Тематическое поле "Социальные и этические аспекты архитектурного образования - 2"

Тематическое поле «Экологические аспекты АО»

Немало статей по обе стороны от лингвистической границы посвящены ***общим вопросам экологического образования архитектора.*** Концепции «экологическое мышление», «экологическая культура», «экологическая грамотность», «... ответственность», «... наука» обсуждаются всеми. Русскоязычные авторы пишут на темы, инспирированные реформой - «Формирование экологических компетенций будущих архитекторов», «Градостроительная экология в «АО»: компетентностный подход», «Вопросы устойчивого развития в контексте модернизации высшего «АО». Такие же публикации, обещающие названием лишь самое общее знакомство с предметом, встречаются и в англоязычном сегменте: «Устойчивость» как основополагающая тема «АО»; «Экологическая грамотность в архитектурном образовании». Но попадаются и более аналитические, концептуально интригующие работы: «Гибридные модели «устойчивости»: туземные + современные технологии», «Биоклиматический подход и «критический регионализм», «Концепция «устойчивой построенной среды в «АО» Ирана и Австралии: сравнительный анализ». Когда исследования касаются экологического / устойчивого проектирования, разговор повсеместно становится более предметным. Видно, что эпоха общих призывов к экологичности и устойчивости в архитектурном образовании завершилась. В продвинутых отечественных текстах исследуются темы весьма конкретные: «Методика проектирования рекреационных объектов на основе экологических факторов»; «Конкурсное проектирование как форма образования для устойчивого развития»; «Рейтинговая оценка проектов архитекторов по критериям устойчивости». Зарубежные авторы рассматривают темы «Системное мышление как основа экологического обучения проектированию», «Обучение устойчивому проектированию жилища», «Устойчивое проектирование как средство борьбы с бедностью на Гаити», «Педагоги и инструменты «устойчивого» проектирования».

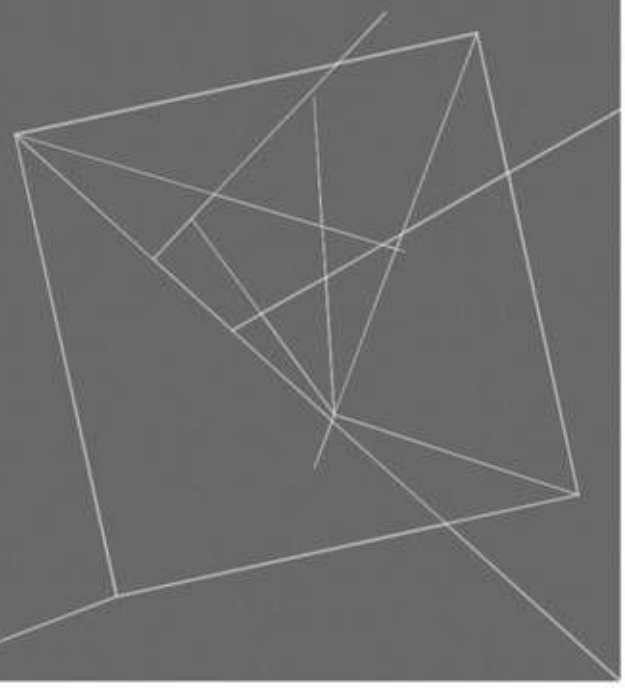


Рис. 12 Тематическое поле "Научные и исследовательские аспекты в "АО"

известной в социологии «обоснованной теории» (grounded theory), «преподаванию теоретических курсов как исследовательских методами активного и экспериментального обучения».
Третий уровень – это ***исследования в проектной студии.*** Общая недооценка исследовательского компонента в учебном проектировании российскими педагогами, - наверное, вызванная почти полным его игнорированием отечественной профессиональной практикой, - проявляется в очевидно недостаточной развитости темы. До сих пор приходится популяризировать «исследовательскую составляющую в архитектурном проектировании» и, в частности, «предпроектные исследования». Между тем, архитектурные исследования как новая форма профессиональной деятельности складывается с 1960-х годов. В те же годы появляется особый тип проектной студии – исследовательской [1, p.5]. И речь идёт не только о вовлечении научного знания в проектный процесс. В англоязычном зарубежье ещё со времён первого издания известной книги Джона Зайсела «Исследование посредством проектирования» заложена и развивается традиция относиться к самому проектированию как к способу исследования [9]. Как показывают опубликованные на эту тему работы, научное содержание имеет и предпроектная стадия (скажем, «анализ участков»), и проектная (например, «использование теории графов для проектирования связей между зданиями»), и постпроектная, и сама процедура учебного проектирования и оценки проекта («исследование методики «спроектировал-построй», «исследование опыта критической оценки АП в Малайзии и во всём мире», «компьютерный анализ проектного процесса в проектной студии»).

РУССКОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА E-LIBRARY.RU)	АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА ACADEMIA.EDU)
ТЕМЫ, ПРЕДМЕТЫ, ДИСЦИПЛИНЫ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО «АО»	
«Социальное проектирование как средство подготовки архитекторов»	*«Семинар по общественным пространствам и жилищу»* *«Архитектурное программирование»* *«Инновации против воспроизведения социальных ролей и структур»* *«Общественное соучастие» в программах «АО»* *«Соучаствующие методы в архитектуре»* *«Обучение для практики соучаствующего проектирования»* *«Обучение для создания архитектуры, «дружелюбной к пользователю» (user-friendly architecture)* *«Внедрение в учебный процесс «оценки после заселения» (Post-Occupancy Evaluation - POE)* *«Связь поведенческо-средовых исследований (Environment-Behavior Studies - EBS) с проектными студиями»* *«Внедрение поведенческо-средового проектирования (Environment-Behavior Design - EBD) в «АО»* *«Исследование человеко-средовых отношений для ответственной педагогики и архитектурной практики»* *«Обучение средовому проектированию в социально-экономической перспективе»* *«Попытки встроить расовые соображения в «ПС»* *«Привлечение реальных клиентов в «АО»* *«Фигура клиента в «АО»* *«Социальный контекст «АП»*
ОБРАЗЦЫ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО «АО»	
«Социальная ориентация в научных и проектных работах кафедры ТиПАП Воронежского ГАСУ»	*«Участие студентов Великобритании в проектировании для жертв землятресения в Непале»* *«Обучение на примере местных сообществ неформальных поселений Египта»* *«Реакция студентов на архитектуру, выражающую национальные идеи в Индонезии»* *«Роль «АО» в Бангладеш в улучшении построенной среды»* *«Структура каирского общества и концепция «другого» в «АО»* *«Конкурс сочинений в Университете Калифорния в Беркли на тему: «Архитектура как социальное искусство»* *«Проектирование онкологического центра студентами-архитекторами в инклюзивном режиме»*

РУССКОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА E-LIBRARY.RU)	АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА ACADEMIA.EDU)
ТЕОРИЯ АРХИТЕКТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	
«Интегрирование фундаментальной науки в архитектурное образование» *«Научно-исследовательская деятельность будущих архитекторов»* *«Методы НИР в архитектуре»* *«Научный подход в «АО»* *«Научные направления архитектурной школы»* *«Научная архитектурная школа»* *«Архитектурный синтез в науке и образовании»* *«Архитектурная наука и образование»*	*«Рост значения исследований в архитектурном образовании»* *«Исследования в «АО» в Восточной Африке»* *«Исследования в архитектуре в Ph.D. программах Средиземноморья»* *«Проблематика исследований в архитектуре и «АО» в Японии»* *«Зарождение архитектурных исследований во Франции»*
ОТДЕЛЬНЫЕ ВИДЫ И МЕТОДЫ АРХИТЕКТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	*«Интердисциплинарные и трансдисциплинарные исследования в архитектуре»* *«Архитектурное знание и поведенческо-средовые исследования»* *«Средовая оценка: новый способ интеграции исследований в «АО»* *«Наблюдение и документирование функций в архитектуре методами этнометодологии»* *«Методология «обоснованной теории» (grounded theory) в «АО»* *«Преподавание теоретического курса как основанного на исследованиях методами «активного и экспериментального обучения»*
«Междисциплинарные исследования а «АО»	
ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОЕКТНОЙ СТУДИИ	
«Исследовательская составляющая в «АП» *«Предпроектные исследования»*	*«Проектирование как способ исследования»* *«Методы проектных исследований»* *«Современные методы анализа участков»* *«Архитектурные исследования в проектной студии»* *«Реальные проекты» как исследования»* *«Есть ли исследования в проектной студии»* *«Компьютерный анализ проектного процесса в «ПС»* *«Исследование участия студентов в работе «ПС»* *«Изучение опыта «критов» (crits) в Малайзии и во всём мире»* *«Исследования оценки «АП», «основанной на критериях»* *«Использование «теории графов» для проектирования связей между зданиями»* *«Исследование методики «спроектировал-построй» (design-build)»*

РУССКОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА E-LIBRARY.RU)	АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ СЕГМЕНТ (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕСУРСА ACADEMIA.EDU)
КРЕАТИВНОСТЬ В «АО»	
«Креативная парадигма в «АО» *«Художественно-творческие аспекты «АО»* *«Творческие дисциплины архитектурного образования»* *«Методика формирования креативности в профессиональном «АО»* *«Тенденции архитектурно-художественного творчества и развитие «АО»* *«Исследование «творческого метода архитектора»* *«Развитие творческого потенциала будущих архитекторов»*	*«Набросок как подход к повышению креативности и «АО»* *«Пост-антропоцентрическая креативность как дигитальная креативность»* *«Архитектурная креативность в коммерциализированном киберпространстве»* *«Архитектурное творчество и вера в текстуальные и визуальные сферы»* *«Реальность» vs «креативность» : о кажущемся противоречии»* *«Нарциссическая vs реальная креативность»* *«Фигура «одинокого героя» архитектора-творца и коллективная практика»* *«Творчество» как манипулирование формальными концепциями»*
КОМПОЗИЦИОННЫЕ ВОПРОСЫ «АО»	
«Композиционный анализ» *«Композиционное мышление архитектора»* *«Основы архитектурной композиции»* *«Моделирование композиции»* *«Законы формообразования»* *«Композиционное пространство»* *«Роль архитектурной композиции в непрерывном «АО»*	*«Курс архитектурной композиции в университете Сеговия (Испания)»* *«Анализ архитектурных форм»* *«Композиционирование» vs «копирование» - Я. Черников»* *«Композиционный геометрический (диатропический) анализ»* *«Серия упражнений для развития навыков формообразования»* *«Морфогенез в архитектуре»*
ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ «АО»	
«Роль рисунка в современном архитектурно-художественном образовании» *«Академический рисунок как основа искусства дизайнера и архитектора»* *«Фантазийный рисунок в творческой самостоятельной работе студента»* *«Архитектурно-художественный синтез»* *«Цветовая культура»* *«Компьютерная живопись»* *«Роль пленэрной практики в архитектурно-художественном образовании»* *«Художественно-изобразительное мастерство архитектора»* *«Творческое развитие будущих архитекторов в подготовке по рисунку»* *«Выполнение ассоциативных архитектурно-графических композиций в контексте креативной парадигмы образования»*	*«Проблемы восприятия и репрезентации»* *«Исследования цвета»* *«Рисование по воображению»* *«Исследование репрезентаций в аспекте культурных различий»* *«Архитектурные репрезентации и графические коммуникации»* *«Рисунок как посредник»* *«Интерпретация проектной деятельности в живописи»* *«Визуальная грамотность в архитектурном образовании»* *«Линия как средство концептуального выражения в проектном образовании»* *«Сложные изображения в «АО»* *«Связь визуальных презентаций и результатов «АП»* *«Соединение компьютерных коммуникационных технологий с традиционными»*

Рис. 13 Тематическое поле "Композиционные, художественные, творческие аспекты "АО"

Тематическое поле «Композиционно-художественные, творческие аспекты АО»

Традиция отождествлять «творчество» с художественной деятельностью, а в композиции видеть исключительно художественно эстетическое содержание существует в архитектурном образовании и России, и зарубежья. Принято о творчестве говорить, как о покойнике – либо хорошо, либо ничего[20]. – Тем более сегодня, в сезон цветения «креативного класса» и «креативного города». Наши соотечественники о креативности пишут охотно и позитивно. Рассматриваются «креативная парадигма АО», «творческие дисциплины АО», «тенденции архитектурно-художественного творчества», «творческий метод» и «методика формирования креативности», «творческий потенциал архитектора» (рис.13). «В архитектурные вузы, - как отмечает А.Л. Гельфонд, - идут «за творчеством» и не только за творчеством, но и за творческой атмосферой» [17, с.35]. В англоязычной литературе мы тоже встретим комплиментарные по отношению к данной теме статьи, где «креативность» - это то, к чему по умолчанию следует стремиться («Набросок как подход к повышению креативности и «АО»).

Отличием зарубежных текстов является, во-первых, то, что креативность как феномен подвергается в некоторой их части теоретическому анализу («Пост-антропоцентрическая креативность как дигитальная креативность», «Архитектурная креативность в коммерциализированном киберпространстве», «Реальность» vs «креативность»: о кажущемся противоречии»). Но ещё более значимо то, что в ***Academia.edu*** встречаются публикации, подвергающие креативность, точнее - её однобокое художническое видение, критическому анализу. Среди них – «Архитектурное творчество и вера в текстуальные и визуальные сферы», «Нарциссическая vs реальная креативность», «Творчество» как манипулирование формальными концепциями», «Фигура «одинокого героя» архитектора-творца и коллективная практика». «Если архитектурное образование в чём и нуждается в нынешних условиях беспрецедентного экологического, социоэкономического, средового кризиса, -

пишет А. Тзонис, - так, отнюдь, не в поощрении нарциссической «свободы» от ограничений и спекулятивной новизне, а в реальной креативности, схватывающей и объемлющей экологическую и человеческую реальность с помощью метода, знания и ответственности перед обществом» [18, p.333].

Тема ***композиции*** вызывает к жизни очень похожие по своей направленности публикации в России с за рубежом. Здесь в фокусе внимания - анализ архитектурных форм (композиционный анализ), законы моделирования, формообразования, происхождения форм (морфогенеза), и методов преподавания («Основы архитектурной композиции», «Серия упражнений для развития навыков формообразования»). Именно среди публикаций на эту тему мы сталкиваемся с единственным примером внимания на портале ***Academia*** к российскому материалу – «Композиционирование» vs «копирование» и Яков Чернихов».

Раздел ***художественно-изобразительных аспектов*** АО также представлен в двух исследуемых массивах близкими тематически и содержательно публикациями. Отличия кроются в нюансах. Отечественные авторы охотнее обращаются к классическим и академическим понятиям – «рисунок», «академический рисунок», «архитектурно-художественный синтез», «художественно-изобразительное мастерство». Их зарубежные коллеги чаще используют профессионально ориентированный язык, порождённый проектной культурой и интересами: «репрезентации», «графические коммуникации», «коммуникационные технологии», «визуальная грамотность», «связь визуальных презентаций и результатов архитектурного проектирования». Англоязычные материалы очевиднее отражают в названиях проблемную, исследовательскую, поисковую направленность: «Исследование репрезентаций в аспекте культурных различий», «Проблемы восприятия и репрезентации», «Интерпретация проектной деятельности в живописи». Представленные на рис. 13 зарубежные примеры в названиях статей, как и непредставленные, не употребляют понятие «художественный».

23

Тематическое поле «Профессиональные основы архитектурного образования»

Часть статей этого массива посвящена ***моделям отношений, складывающихся между АО и архитектурной профессией***. И в России, и за рубежом доминирует представление о том, что, по логике вещей, профессиональная практика должна определять, чему и с какой целью нужно обучать в университетах (рис.14). Наши соотечественники исследуют темы «Архитектурно-строительный комплекс города и АО», «Рынок и потребности в архитектурных компетенциях», а зарубежные авторы – «Новый период воссоединения с практикой, отход от теории», «АО с точки зрения интеграции в рыночную практику», «Конфликт между дисциплинарной стабильностью, академическими традициями «АО» и гибкостью требований профессии», «О необходимости связать «АО» и реалии профессии на Филиппинах».

Существует и другая модель отношений в паре «профессия – образование», которая меняет позиции местами. Фактически, концепции ФПК – «повышения квалификации» - и «дополнительного образования» в вузе неявно исходят из предположения, что практику есть чему здесь поучиться, то есть, что сфера образования способна формировать практику. Эта же идея лежит в основе «непрерывного профессионального образования». Для убеждённых сторонников первой модели неожиданно прозвучит тема «Социальное конструирование архитектурной профессии с помощью архитектурного образования в Турции». Но не везде и не всегда образование способно выполнять функции лидера. Отмечается, что за рубежом в 1950-е – 1970-е годы АО вело за собой практику, а теперь «плетётся в хвосте профессии» [11, p.76]. «Проектные профессии радикально изменились и продолжают меняться, - пишет А. Салама, - а проектное образование в специальностях, связанных с построенной средой, реагирует /.../ очень медленно, а то и просто противится переменам» [7, p.10-11]. Первая модель порождает исследования и публикации об инструментах и методах ***профессионализации в АО***. В последние годы появились отечественные авторы (пока очень немногочисленные), рассматривающие проблему трансляции профессионального содержания в образовательное и связь этих двух сфер. Стали изучаться «непрерывное профессиональное образование», «стандарты профессионализма» в их увязке с образовательными стандартами, феномен «интернатуры» - послевузовской практической подготовки выпускников [19,20]. За рубежом, где только ещё обсуждаемая в России стажировка выпускников опробована десятилетиями (Intern Development Program – IDP), публикуют результаты социологического анализа её эффективности. Рассматриваются такие нюансы профессионализации как «Отражение архитектуры в практических руководствах для архитектурного образования», моделирование профессиональных навыков с помощью компьютерных игр.

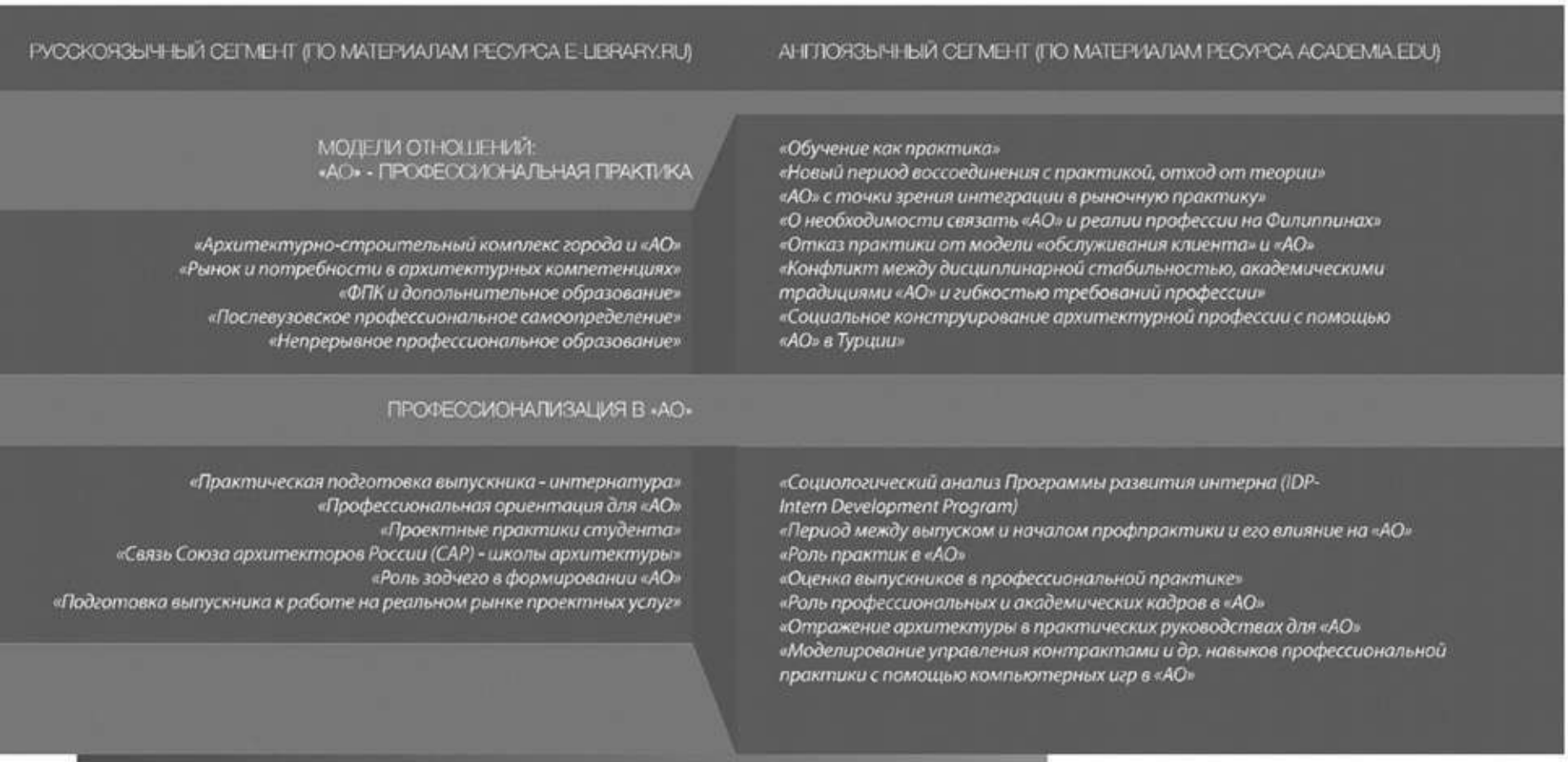


Рис. 14 Тематическое поле "Профессиональные основы архитектурного образования"

Заключение

Наше исследование показывает, что архитектурное образование сравнительно мало интересует академическую науку, а среди публикаций о разных образовательных отраслях, - и в России, и за рубежом, - оно представлено хуже многих других.

Англоязычная и русскоязычная области исследования АО имеют немало общего, в частности – одинаково работающие тематические поля, сферы академического интереса. Но эти поля разработаны и ухожены в разной степени, отличается видение основных проблем, по-разному трактуются некоторые ключевые понятия, направления и цели развития.

Многие российские авторы архитектурно-образовательных публикаций считают проблемами, в первую очередь, следствия, результаты проводимых реформ. В том числе: «распад единого образовательного пространства» (из-за ослабления министерского регулирования, отказа от единого типового учебного плана, обязательного для всех перечня дисциплин, учебников, тем, подходов...); эрозию моделей архитектурного образования как «художественного» и учебного процесса академического типа; распространение «проектной культуры», угрожающей «творчеству»; темпы реформы, не оставляющие педагогам шансов не только реализовать, но даже осмыслить её; несогласованность профессиональных и образовательных стандартов; угрозу традициям под напором непродуманных или «чужеродных» инноваций.

Другие исследователи, напротив, говорят о необходимости преодолеть консерватизм отечественной архитектурной школы, призывают решительнее интегрироваться «в международное образовательное пространство» и ликвидировать драматическое отставание от мирового образовательного авангарда.

Как показал содержательный анализ многих отечественных публикаций, несмотря на происходящие перемены, роль в образовании классицистских установок по-прежнему велика, понимание архитектурного образования как архитектурно-художественного широко распространено, трактовка «творчества» как личностного самовыражения весьма влиятельна. Российское АО гораздо более, чем зарубежное, обращено в прошлое, к традиции, к истокам при относительно слабом интересе к будущему и к экспериментированию. В нашей архитектурной школе часто недооцениваются научно-исследовательский и социально-этический компоненты, а архитектурное проектирование ориентирует на устоявшиеся или новые, но «типы зданий». Она в целом довольно некритична по отношению к целям, идеям и методам рынка, к современному теоретическому и проектному зарубежному «мэйнстриму», а вместо воспитания политически зрелых и активных архитекторов, нередко ориентирована на подготовку безропотных помощников инвестора, коммерческого застройщика или довольно эгоистичных «художников».

Справедливость требует признать, что сказанное относится и к изрядной доле публикаций, а значит и школ, зарубежья. Между тем, и в англоязычной мире, и в России издаются материалы, свидетельствующие о том, что там и здесь складывается архитектурное образование нового типа. Для него характерны исследовательский, аналитический характер обучения, проблемно-ориентированный подход, критический характер теоретической подготовки, ценности экспериментирования и поиска. Всё, что развивает архитектуру как профессию получает здесь приоритет, а «творчество» рассматривается как инновационность по части решения человеческих проблем. Культивируется концептуальность, фундаментальность, изобретательность в постановке исследовательских и проектных задач, методологическая продвинутость (внимание к методам, их изучение и сознательное применение), междисциплинарность, «студентоориентированность», «культурозаострённость», этическая озабоченность, социально ответственная педагогика, ценности «средового подхода». Эта система ориентиров не сможет и не должна стать единственной в архитектурной школе России, но стать влиятельной и заметной альтернативой другим подходам может и должна.

Библиография

1. Folić, B. Sodobno Arhitekturno Izobrazevanje – Izbrani Primeri [Contemporary Debates on the Education of Architects – Selected Examples / B. Folić, S. Kosanović, T. Glažar // Arhitektura, Raziskave [Architecture, Research]. – 2014. - #1. – pp. 5-14.
2. Salama, A. New Trends in Architectural Education: Designing the Design Studio. - Raleigh, NC: Tailored Text, 1995. – 191 p.
3. Salama, A.M. Transformative Pedagogy in Architecture and Urbanism. - Solingen, Germany: Umbau-Verlag. 2009. – 208 p.
4. Salama, A.M. Spatial Design Education: New Directions for Pedagogy in Architecture and Beyond. – Ashgate Publishing Co, 2015. – 385 p.
5. Левин, И.Л. Парадигмальный анализ развития школ высшего архитектурно-художественного образования // Интернет-журнал «Науковедение». – т.7, №4(2015). URL: http://naukovedenie.ru/PDF/27PVN415.pdf
6. Капустин, П.В. Ориентиры развития архитектурного образования и деятельности: важнейшие категории// Архитектурные исследования. – 2015. - №2(2). – С.4-12.
7. Salama, A. Design Education: explorations and prospects for a better built environment/ A.M. Salama, M.J. Crosbie// ArchNet – IJAR. – Vol.4. – Issue 2-3, 2010. – pp. 10-18.
8. Багрова, Н.В. Компетентностный подход к подготовке архитекторов на основе развития критического мышления // Философия образования. – 2011. – т.38. - №5. – С. 282 – 288.
9. Тарасова, И.В. Противоречия в архитектурно-художественном образовании // Современные технологии и методики в архитектурно-художественном образовании: Материалы международной научно-методической конференции. – Новосибирск: НГУАДИ, 2016. – С.110-112.
10. Малахов, С.А. Когда появится возможность обучать архитектуре как полноценной профессии? // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Градостроительство. Сб. статей под ред. М.И. Бальзанникова, К.С. Галицкого, Е.А. Ахмедовой. Самарский государственный архитектурно-строительный университет. Самара, 2016. – С.128-131.
11. Tzonis, A. Architectural Education at the crossroads// Frontiers of Architectural Research. – 2014. – N3. – pp. 76-78.
12. Малахов, С.А. Композиция и исследование, концепция и контекст – основные методологические приоритеты кафедры инновационного проектирования Самарского государственного архитектурно-строительного университета / С.А. Малахов, Е.А. Репина // Вестник СГАСУ. Градостроительство и архитектура. - 2015. - №4(21). – С.43-52.
13. Sinclair, B.R. Pursuing viva/City: Caveats Considering Conscience in Environmental Design Education + Practice". 13th Symposium on Sustainable Development: Theories, Strategies and Global Governance Systems. – Germany, 2012.
14. Меерович, М.Г. Магистратура как индивидуальная программа самоподготовки в системе архитектурно-художественного образования /М.Г. Меерович, Е.В. Ямова // Современные технологии и методики в архитектурно-художественном образовании: Материалы международной научно-методической конференции. - Новосибирск: НГУАДИ, 2016. – С.97-99.
15. Tzonis, A. Architectural Education: The core and the local// Frontiers of Architectural Research. - 2014. - N3. - pp. 224-226.
16. Salama, A. Delivering Theory Courses in Architecture: Inquiry-based, Active, and Experiential Learning Integrated// Archnet – IJAR, International Journal of Architectural Research. – Vol.4. – Issue 2-3. – 2010. – pp. 278-295.
17. Гельфонд, А.Л. Учебный процесс и реальное проектирование. Возможность диалога // Архитектура и строительство России. – 2009. - №4. – С.31-37.
18. Tzonis, A. Creativity Real and Imagined in Architectural Education // Frontiers of Architectural Research. - 2014. - N3. - pp. 331-333.
19. Баженова, Е.С. Модернизация архитектурного образования. Предложения Союза архитекторов России // Аккредитация в образовании. – 2014. - №1. – С.35-37.
20. Баженова, Е.С. Политика Союза архитекторов России в области непрерывного архитектурного образования // Наука, образование и экспериментальное проектирование. Тезисы докладов международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, молодых учёных и студентов. – М.: МАРХИ, 2014. – С.34-35.

[8] Например, «проектная мастерская» С.А. Малахова и Е.А. Репиной в АСИ СамГТУ, Самара (б. СамГАСУ).
[9] В общем-то, знакомая нам, пусть и редко вспоминаемая сегодня тема «комплексного проектирования». В аспекте ПС она приобретает новое звучание.
[13] Полагают, что первый пример стратегии design-build был осуществлён знаменитой «шестой педагогической единицей» Ж. Кандилиса (UP-6), созданной в 1960-е гг. на руинах парижской École nationale supérieure des beaux-arts, когда студенты построили в рамках учебного процесса здание социального центра для португальских иммигрантов в Париже [1].
[14] Разные точки зрения на эту тему как-то высказали проф. Н.Ф. Метленков и проф. Д.Л. Мелодинский; см.: Метленков, Н.Ф. Объектность – хроническая болезнь архитектурного образования ///Архитектура и строительство России. 2010. № 3. С. 1; Мелодинский, Д.Л. Никакой хронической болезни «объектность» архитектурного образования не существует // Architecture and Modern Information Technologies. 2012. № специальный выпуск. С. 2.
[15] По мнению А. Тзониса, после долгих лет обращения только с объектами (зданиями) АО должно признать как высший приоритет «пользователя» и «использование построенной среды» [11, p.77].

[16] Элвин Боярский (Alvin Boyarsky) – в 1971 г. президент Лондонской Школы архитектурной ассоциации (Architectural Association School of Architecture) предложил новую концепцию АО: «открытый рынок образования» и модель учебного процесса "хорошо накрытый стол», где студенты выбирали из «меню» теорий, методологий, образовательных технологий [1, p.6].
[17] Алекс Тзонис, отмечает, что концепция «основ проектирования» - то есть некоего неизменного фундамента в АО и структурирования учебного процесса вокруг «глобального», «универсального» «ядра знания» - была инспирирована психологическими идеями «базового знания» начала XX в. и стала популярна во многих сферах образования в период до Второй мировой войны [15, p.225].
[18] Кратко о содержании поведенческо-средовых исследований см., напр.: Кияненко, К.В. Архитектурная наука в США: «ЭДРА» и человекоориентированные исследования // ACADEMIA. Архитектура и строительство. – 2011. - №1. – С. 38-43.
[19] Zeisel, J. Inquiry by Design. – New York: Cambridge University Press, 1984.
[20] Среди известных нам, крайне примечательных исключений - позиция В.Л. Глазычева, который рассматривал «творчество» как исторически преходящую ценность, ещё в XIX веке не занимавшую столь значимого места в профессии и, к тому же, не воспроизводимую в образовании. А также, - взвешенная оценка, данная «творчеству», Ю.И. Кармазиным и П.В. Капустиным. См. об этом Кияненко К.В. Архитектура как … Тяготы самоидентификации и профессиональное образование // Архитектурное интерпространство XXI века: опыт, проблемы, перспективы: Материалы междунар. науч.-метод. конф. (25-26 сентября 2013 г.). – СПб: Изд-во СПбГАСУ, 2013. - С. 155-160. [Текст публикации доступен на сайте Academia.edu – URL: https://vogu35.academia.edu/KonstantinKyarenko]