

НИКАКОЙ ХРОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНИ «ОБЪЕКТНОСТЬ» АРХИТЕКТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕ СУЩЕСТВУЕТ

Д.Л. Мелодинский

Московский архитектурный институт (государственная академия), Москва, Россия

Аннотация

При решении вопросов модернизации архитектурного образования попытки представить современный культурный контекст однобоко в виде постмодернистских взглядов, апеллирующих только к субъектности и антропологии (Н.Ф. Метленков) ошибочны, поскольку исключаются все исторические достижения классической философской школы.

Объектный подход (естественно-научный) как был, так и остаётся мощным стимулом приобретения знаний, инструментом научного творчества, разработки логически обоснованных теорий. Его интеллектуальный арсенал является основой прогнозирования будущей жизни, управления многими общественными процессами.

Неразумно разрушить традиционную объектную парадигму образования и направить все усилия только в русло субъектноориентированности. Только интеграция объектного и субъектного подхода в новых условиях может привести к желаемому успеху. Некритическое принятие административных установок без учёта специфики архитектурного творчества и традиционного положительного опыта в трансляции профессиональных навыков может привести к ослаблению деятельности архитектурной школы.

Ключевые слова: архитектурное образование, модернизация, объектность мышления, творческий проектный процесс, синтез знаний и интуиции

NO CHRONIC DISEASE "OBJECTIVITY" DOES NOT EXIST IN ARCHITECTURAL EDUCATION

D. Melodinsky

Moscow Institute of Architecture (State Academy), Moscow, Russia

Abstract

In addressing the question of modernization of architectural education attempts to present the contemporary cultural context as one-sided, as the postmodernist view that appeal only to the subjectivity and anthropology (N.F. Metlenkov) is wrong, because it eliminates all the historical achievements of the classical school of philosophy.

Objectivity approach (natural scientific) as it was, and still is a powerful stimulus of knowledge acquisition, a tool of scientific creativity and development of logically sound theories. It's intellectual arsenal is the basis of forecasting of the future life and management of many social processes.

It is unwise to destroy the traditional object paradigm of education and to direct all the efforts only subject orientation. Only the integration of the object and the subject approach in the new environment may lead to the desired success. Uncritical acceptance of administrative units without regard to the specifics of architectural creativity and traditional positive experience in broadcasting professional skills may lead to a weakening of the architectural school.

Keywords: architectural education, modernization, objectivity thinking, creative design process, the synthesis of knowledge and intuition

После долгих бесплодных усилий появилось нечто важное, касающееся проблемных вопросов, которые сегодня вышли на первое место в связи с модернизацией архитектурного образования в духе Болонской конвенции и будоражат умы многих, причастных к этому процессу. Речь идёт о цикле статей Н.Ф. Метленкова - руководителя лаборатории архитектурной педагогики, из которых главная «Объектность – хроническая болезнь архитектурного образования» [1]. В связи с выдвинутыми научными положениями есть смысл их обсудить и представить несколько иную точку зрения, поскольку с рядом мыслей никак нельзя согласиться. Ключевое слово, вокруг которого раскручивает свою позицию автор спорной статьи, – «объектность».

1. «Объектность – объектность мышления, сознания, ментальность» - «порок всей современной эпохи» - такое смелое утверждение, которое звучит как приговор, делает профессор Метленков. Он пишет: «Распространённость объектного подхода была обусловлена, в немалой мере, и всеобщей распространённостью *естественнонаучной картины мира* (курсив – Д.М.): мир и объектное наполнение его – первичны, а человек со своими особенностями, в том числе и со своим сознанием – вторичны. Сегодня, когда индустриальная эпоха вместе с доминирующей в ней естественнонаучной картиной мира уходят на второй план, а на первый выходит постиндустриальная эпоха со своей доминирующей гуманитарной картиной мира (с человеком в центре её) и соответствующим гуманитарным подходом и понятийно-категориальным аппаратом, объектный подход предстаёт **атавизмом**, «хронической болезнью», с которой надо **бороться**, чтобы выжить архитектурной профессии как креативной, инновационной по природе своей» [1]. Согласимся только с одним – «объектный подход связан с естественнонаучной картиной мира». А вот то, что объектный подход – это атавизм и с ним надо бороться, чтобы выжить (архитектурной профессии), возразим категорически. Это заявление противоречит современной культурной ситуации и в силу своей ошибочности заведёт далеко в дебри в условиях модернизации архитектурного образования, проводящейся в спешке и хаотично.

В нашем понимании «объектность и субъектность» – два ключевых понятия, характеризующих классический философский стиль мышления, вытекавший из естественнонаучного подхода в осознании мироустройства. Объект – это весь мир, реальность. Человек-субъект находится вне его, смотрит как бы со стороны, изучает его свойства и отношения, извлекая определённую практическую пользу. В высшем своём проявлении эта модель воплощена в философских концепциях Декарта и Канта. Особенностью такой формы размышления было представление о приоритете познания. Для нас оно было воплощено в незыблемом принципе, о котором верно упоминает Метленков: первичность материи, вторичность сознания. Действительно, из этой схемы выпадал живой человек со всеми своими качествами. И мало этого, он оказывался вне реальной действительности, многомерного бытия.

Нет нужды описывать, как была обнаружена эта недопустимая слабость классической философии, и как разрабатывалась новая линия философствования, и как сформировался в наше время высокий статус субъектности, воплотившейся в так называемой неклассической философии (Кьеркегор, Дильтей, Шлейермахер, Гуссерль, Ясперс, Хайдеггер, Фуко, Даррида и многие другие западные и отечественные интеллектуалы). В связи с этим всё современное культурное пространство определяется через понятие *антропология*, т.е. в широком отношении к реальному живому человеку. Поэтому при любых анализах частных явлений общественной жизни, культурных проявлений, будь-то образование в целом или сфера архитектуры, её педагогическая составляющая как трансляция проектной культуры в будущее, мыслить вне нынешней концепции антропологии уже невозможно.

И с этим мы, безусловно, согласны с Метленковым. Но дальше ряд досадных нестыковок и расхождений. Автор утверждает: «объектный подход, достигший апогея в XX веке и показавший там все свои недостатки, и прежде всего, антигуманитарную, а значит – и антисоциальную направленность, для XXI века следует признать устаревшим, тупиковым и потому ошибочным в роли ведущего как для науки, так и для образования». Зададим

вопрос: это действительно так? Что этот подход для нынешней культурной ситуации уже не имеет никакого смысла?

Объектный подход (естественнонаучный, эмпирико-аналитический) как был, так и остаётся мощным стимулом приобретения знаний, инструментом научного творчества, разработки логически обоснованных теорий, без него человеческая цивилизация просто не могла бы развиваться и совершенствоваться. Интеллектуальный арсенал, полученный такой практикой, является основой прогнозирования будущей жизни, управления многими общественными процессами.

В отличие от объектного подхода, гуманитарный имеет другие основания. «Во-первых, гуманитарная наука изучает не природные явления, а такие, какие имеют отношения к человеку (самого человека, произведения искусств, культуру и прочее). Во-вторых, гуманитарные знания используются не с целью прогнозирования и управления, а для понимания или гуманитарного воздействия, например, педагогического... В-третьих, в гуманитарном познании учёный проводит свой взгляд на явление, отстаивает свои ценности; это не ценности прогнозирования и управления явлением, а ценности личности гуманитария, причём различные у разных учёных» [2].

Оба подхода не заменяют один другого, отражают разные стороны отношения человека к окружающей действительности, вскрывают существо фактов и явлений и одновременно формируют своё оценочное отношение к ним. Таким образом, неуклюжие попытки пригвоздить к позорному столбу «объектность» выглядят неуместной, искажающей реальность картиной. «Порознь как гуманитарная, так и естественно-техническая культура не обладают полнотой, ибо это разошедшиеся в последние столетия части единой культуры общества. Нельзя выдавать какую-то часть культуры за целостность, а также ошибочно ставить какую-то часть единого тела культуры выше или ниже другой. Гуманитарная и естественно-техническая культуры в отрыве друг от друга, при отсутствии взаимосвязи, не могут претендовать на гегемонию.

Каждая из них обладает своими достоинствами и недостатками» [3]. Исходя из этого, учёные свидетельствуют: «Прежде всего, речь должна идти о синтезе естественнонаучного и гуманитарного подходов» [4]. «Эмпирико-аналитические концепции постепенно инкорпорируют в свои системы круг антропологических проблем (субъект знания, субъект деятельности и др.) и, соответственно, данные гуманитарных наук, от которых ранее отвлекались. Антропологизм от крайнего индивидуализма движется к трактовке человека, которая пронизана идеями коммуникации и интерсубъективизма» [5].

2. Философские представления естественным образом находят отражение и в современных образовательных стратегиях. Никто не спорит о важности гуманитарного подхода и воплощения антропологических идей в педагогике, о которых говорилось выше. Научно-педагогическое сообщество озабочено, как реализовать новый философский взгляд на человека. Внутри его существуют разные несовпадающие направления и предложения конкретных практических решений. Если предельно упростить особенности объектного и субъектного подходов в образовании, то вырисовывается следующая картина: В объектной парадигме и составляющих её педагогических направлениях акцент делается на целенаправленном воздействии на ученика, в условиях более или менее строго управляемой педагогической системы.

Реализуется пассивная позиция человека-объекта в образовательном процессе, направленном на его адаптацию и интеграцию в общество и культуру. Субъектная парадигма акцентирует внимание на свободном саморазвитии личности, её самоуправлении. Эта модель ориентирована на личность, её индивидуальное саморазвитие и самоизмерение, каждый учащийся рассматривается как субъект, активный участник педагогического процесса, влияющий на самого себя и свой выбор. (Л.А. Липская). Однако обратим внимание на важное обстоятельство, которое не видит Метленков. Человек осознаётся в своей многокачественности, в диалектическом единстве субъективного и

объективного, природного и социального, телесного и духовного. Поэтому подходы не исключают, а дополняют друг друга.

«Было бы неразумным полностью разрушить традиционную (объектную) парадигму образования, поскольку она, воплотившись в педагогической практике не только в нашей стране, но и во всех европейских странах, обеспечила успехи европейской культуры и цивилизации. Разрушить эту систему образования до основания (в архитектурном образовании - мечта Метленкова – Д.М.) означает разрушить его фундамент. Речь идёт не о революционной, а о постепенной смене философско-антропологических оснований педагогики, о создании единого педагогико-антропологического пространства на основе интеграции объектной и субъектной парадигмы, которая вытекает из объектно-субъектной природы человека [6].

Таким образом, в образовательном процессе в наше время реализуются не один, а два подхода: объектный подход и субъектный подход. Аналитики утверждают: «каждый из подходов – правильный (!), но каждый – по-своему ограничен, поскольку отражает только какую-то одну сторону человека, не рассматривая его как целостное существо, одновременно выступающее в качестве и объекта, и субъекта педагогических отношений». Указанные подходы не исключают, а дополняют друг друга. Чувствуете, весь пафос Метленкова лишается смысла. А утверждение, что субъектный подход *самодостаточен* в качестве творческого и образовательного средства, способно только дезориентировать практиков архитектурной школы. Если свести всё к либеральному субъективизму саморазвития, субъектоориентированности, исключив элементы объектного педагогического подхода – дисциплину, управляемость, систематичность и прочее - это значит получить хаос или профанацию образовательного процесса.

Неточно отразив реальную картину мироустройства, принизив значимость естественно-научного подхода, представив его «атавизмом» и «хронической болезнью», Метленков обозначает ложную, искажённую ситуацию и в образовании (в том числе архитектурном).

3. Взав за основание состояние культурного фона в виде постклассической философии и педагогической антропологии, не избежав при этом, на наш взгляд, серьёзных неточностей, Метленков обращается далее к архитектурному образованию. Это заслуживает особого внимания, поскольку нарисована предельно мрачная картина его состояния, можно сказать безысходная. Все проявления хронической болезни от одностороннего понимания объектности. Объектность воплощает **образцы (прототипы)**, что заявляли о себе в прошлом, и архитектурный метод поэтому – **«реконструктивный»**. Этот порочный метод формирует у учащихся приспособление бывших форм к нынешним конкретным ситуациям. Метленков настаивает: надо убрать образец как воплощение ушедшего прошлого «того, что было или того, что есть». Однако он не разъясняет, а как собственно должен развиваться творческий проектировочный процесс, что является его основой и началом генерирующего импульса. Вместе с тем существуют серьёзные исследования этого вопроса.

Любой творческий акт в психологическом отношении есть процесс преобразования представлений, создание новых образов на основе имеющихся. «Если придумать даже что-то совершенно необычное, то при тщательном рассмотрении выяснится, что все элементы, из которых сложился вымысел, взяты из жизни, почерпнуты из прошлого опыта, являются результатами преднамеренного или непреднамеренного анализа бесчисленного множества фактов как первой стадии творческой фантазии» [7].

Академик Т.А. Славина по отношению к архитектурному творчеству пишет: «Если «продуктом» проектирования является образная модель сооружения, то «материалом» служат визуальные образы, мысленные представления о структуре и форме материальных объектов, хранящихся в зрительной памяти мастера... **Опора на образец – объективно необходимый момент творческого процесса** (выделено нами – Д.М.). Методологи указывают: отбор образцов происходит в момент осознания задачи и сложения замысла» [9]. Следование образцу не означает копирование и его дословное воспроизведение.

Итак, движение творческой мысли (проекта – с учётом его художественно-образного содержания) начинается не с пустого места, а на основе огромного по объёму визуального материала, хранящегося в памяти архитектора. В нём различным образом сплавлены наглядные представления об архитектурных формах с понятийными, категориальными формализациями. (В. Глазычев, Ф. Новиков и др.) Структура этого «личного парка форм», его элементы, типы ещё детально не изучены и не описаны. Однако есть весьма убедительные анализы и версии его представления (Т. Славина, В. Глазычев, Н. Нечаев, Т. Гудкова, Б. Бархин, Г. Сомов, Е. Пронин, С. Малахов и др.) В нём присутствуют как рациональные основания, так и качества феноменологической трансцендентальной чувствительности. Кстати, это примеры рефлексии профессии, о которой Метленков пишет, что таковой не существует.

Далее «реконструкция» - отрицательный архитектурный метод. Вследствие использования этого дурного метода у студентов складывается менталитет прошлой эпохи, менталитет «исполнителей-разработчиков – пугает автор. А в современной архитектуре востребован иной метод и менталитет «творцов-новаторов», «творцов-пионеров». Только критик не идёт дальше и не раскрывает содержание и структуру этого «прогрессивного метода». В результате всё это выглядит пустой декларацией. Не в пример Метленкову, существует ряд весьма убедительных версий развития мыслительного проектировочного процесса и раскрытия архитектурного метода.

Так Т. Славина ядром творческого метода, основой развития архитектуры считает «преобразования образцов». По смыслу это и есть метод преобразования, если угодно, реконструкции. «В зависимости от степени тождества или отличия нового объекта и его образца можно предложить три метода его преобразования: *коррекция* – частичное изменение не системообразующих структурных связей; *синтез* – использование нескольких образцов, в каждом из которых могут быть обнаружены какие-то признаки, сообразные целям нового проектирования; *инновация* – введение принципиально новых, ранее не использовавшихся структур, источником которых может быть «естественная» (природная) и искусственно созданная форма или техническое изобретение. Как показывает история, весомые для архитектуры инновации появляются сравнительно редко – как и фундаментальные научные открытия, зато коррекция и синтез определили всё разнообразие истории архитектуры: новая архитектурная или градостроительная структура, появившаяся в ходе преобразования, становится «родоначальником» новой генетической линии» [7]. Как видим понятие «образец» и «реконструкция» здесь наполнены содержанием и не несут того негативного качества, как у Метленкова.

Архитектурное образование не «заражено» вирусом «объектности» уже потому, что объектность апеллирует к рациональности, знаниям, науке. А архитектура никогда не достигала этой крайности и оставляла за собой право на чувственность и интуицию. Она всегда сохраняла за собой статус особой таинственности, где непостижимым образом реализовывался синтез художественной интуиции и мысли. И по своей форме архитектурное творчество это, прежде всего, живая практическая деятельность, сохраняющая признаки архаичного ремесла. Так же выглядит и обучение культуре архитектурного проектирования, где учитель её воспроизводит в живом виде. Чувственность должна разрешаться в рамках эмпирического чувственного опыта и современной феноменологической трансцендентальности. Этого аспекта, похоже, Метленков совсем не видит и указывает ошибочные пути.

Теперь следует остановиться на специфике архитектурной педагогики, вытекающей из художественной природы зодчества, в силу чего в нём объектные и субъектные отношения проявляются особенным образом и влияют на архитектурное образование. Архитектурное проектирование действительно, разрушив ремесленную основу целостности, синкретичности, обращается к рассудочности, мышлению, теоретическому обобщению опыта. В освоении деятельности всё большую весомость приобретают знания, наряду с сохраняющимся восприятием живого примера работы учителя-мастера.

Однако обучение профессии при всех случаях сохраняет **деятельностную основу**. Оно использует особый вид знаний, на которые указывает выдающийся отечественный философ и методолог Г.П. Щедровицкий. Он предлагает различать виды знаний как **объектные** и **практико-методические**. Последние более всего отвечают творческой природе архитектурной композиции. Объектные знания, о которых говорилось выше, вырабатываются в ходе так называемой «естественной» точки зрения, когда изменения с объектами рассматриваются как независимые от человеческой деятельности, в силу внутренней природы объектов. Это классическая наука, которая конструирует идеальные объекты, отличные от эмпирической деятельности. Формула: изменение объекта [А] подчиняется закону [F].

Особенность практико-методических знаний заключается в том, что в отличие от первых, направленных на идеализацию природных объектов, их предметом становятся сами деятельности. Практико-методические знания (Я - знания) раскрывают представления о той последовательности действий или операций, которые надо совершить, чтобы из заданного или воображаемого материала получить необходимый продукт. Формула фиксации этих знаний может быть самой различной – от простых навыков до сложнейших разветвленных алгоритмов или “принципов метода” [10]. В объектных знаниях нет человека. Он изолирован, смотрит на мир со стороны. В практико-методических знаниях он включён в них как деятель.

А.Г. Раппапорт по отношению к архитектуре делает уточнение. Можно различать знания “Об” архитектуре, что составляет основной арсенал исторических познаний в теории архитектуры, и знания “В” архитектуре. “Знания “В” профессии – это такие знания, которые технически необходимы для осуществления проектного и творческого акта, часто непонятные стороннему наблюдателю, но необходимые профессионалу. В большинстве своём это практико-технические знания” [11]. Эти технологические по своей природе знания, отражающие описания практических средств художественной деятельности, норм художественного ремесла, стали чаще обозначать термином поэтика, который вошёл в обиход из литературы.

В итоге мы видели общие философские положения, знакомые по стандартным учебным вузовским программам, причём представленные с искажениями. То же касается и современной концепции образования. Мы обратили внимание на абсолютизацию одной из сторон – субъективность, в то время как современная философия и педагогика преодолели искусственные перегородки между метафизикой и антропологией, между миром и человеком. Мы ждали, что лаборатория архитектурной педагогики конкретизирует и спроецирует эту культурную ситуацию на архитектурную школу, следуя директивам модернизации в духе Болонского процесса. На деле всё ограничилось безудержной критикой существующего положения без конкретных приемлемых предложений.

Литература

1. Метленков Н.Ф. Объектность – хроническая болезнь архитектурного образования. // Архитектура и строительство России. – 2010. - №3.
2. Розин В. Традиционная и современная философия. - М., 2010. – С. 65.
3. Шубин В. Культура, техника, образование. - Днепропетровск, 1999.
4. Переслегин С. О соотношении гуманитарного и естественнонаучного познания в междисциплинарных исследованиях. - М., 2007.
5. Огурцов А., Платонов В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. - Санкт-Петербург, 2004. - С. 105.

6. Липская Л. Философско-антропологический фундамент современного образования. // Педагогика. - 2006. - №2.
7. Общая психология / Под ред. А.В. Покровского. - М., 1970. - с.323.
8. Славина Т. Ремесло // Архитектура и строительство Москвы. - 2002. - № 2-3.
9. Сидоренко В. Социально-технические и культурно-исторические процедуры проектирования // Труды ВНИИТЭ. - М., 1974. - №4.
10. Щедровицкий Г. Педагогика и логика. - М., 1993. - С.53.
11. Раппапорт А., Сомов Г. Форма в архитектуре. - М., 1990. - С.25.

References

1. Metlenkov N. *Arhitektura i stroitel'stvo Rossii* [Architecture and Construction in Russia]. 2010, no.3.
2. Rozin V. *Tradicionnaja i sovremennaja filosofija* [Traditional and modern philosophy]. Moscow, 2010, 65 p.
3. Shubin B. *Kul'tura, tehnika, obrazovanie* [Culture, technology, and education]. Dnepropetrovsk, 1999.
4. Pereslegin S. *O sootnoshenii gumanitarnogo i estestvennonauchnogo poznanija v mezhdisciplinarnyh issledovanijah* [On the relation between humanities and natural science knowledge in interdisciplinary studies]. Moscow, 2007.
5. Ogurtsov A., Platonov V. *Obrazy obrazovanija. Zapadnaja filosofija obrazovanija. XX vek* [Images education. Western philosophy of education. The twentieth century]. Saint Petersburg, 2004, 105 p.
6. Lipskaya L. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2005, no. 2.
7. *Obshhaja psihologija* [General Psychology]. Eds. A.V. Pokrovsky. Moscow, 1970, 323p.
8. Slavina T. *Arhitektura i stroitel'stvo Moskvy* [Architecture and Construction in Moscow]. 2002, no. 2,3.
9. Sidorenko V. *Trudy VNIITE`* [Works VNIITE]. Moscow, 1974, no. 4.
10. Schedrovitsky G. *Pedagogika i logika* [Pedagogics and logic]. Moscow, 1993, p. 53.
11. Rappaport, A., Somov G. *Forma v arhitekture* [Form in architecture]. Moscow, 1990, p. 25.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Д.Л. Мелодинский

Профессор кафедры «Основы архитектурного проектирования» МАРХИ, Москва, Россия.

Доктор искусствоведения

e-mail: melodinsky@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR**D.L. Melodinsky**

Professor of the department of Fundamentals of Architectural Design, Moscow Institute of Architecture (State Academy), Moscow, Russia. Doctor of Arts

e-mail: melodinsky@yandex.ru