

політичної динаміки. Предметом цивілізаційного підходу є сукупність всіх форм людської життєдіяльності в їх історичному розвитку.

Освітні традиції кожного народу відрізняються своєю своєрідністю, відображаючи особливості буття етносу. Тому кожен етнос має свій унікальний підхід до вирішення освітніх проблем. Етнокультурні джерела зберігають в собі програмно-цільові установки в галузі освіти, що панують в певному співтоваристві в той чи інший конкретно історичний період. Вони дають етносу реальну можливість визначити актуальні в даний час ціннісні орієнтації. Важливо аналізувати історичні тексти, які є відображенням динаміки ціннісної системи та формують ідеологію.

В архітектурних школах Франції та США студенти самостійно формують свою програму із обов'язкових дисциплін та дисциплін за вибором, кожна з яких має свою кількість залікових одиниць. Винахідливість програм та методик передбачає також свободу вибору студентами педагогів та педагогами студентів. А чи готові ми до таких реформ?

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гершунский Б. С. Философия образования. — М., 1998. — С. 29.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — С. 192.
3. Лихачев Д. С. Реформаторство в российском образовании // Педагогика. — 1996. — № 7.
4. Воспитание в духе патриотизма, дружбы народов, веротерпимости. «Круглый стол» // Педагогика. — 2000. — № 5. — С. 41–58.
5. Ушинский К. Д. Собрание педагогических сочинений. — СПб., 1875. — С. 417.
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. — М.: Педагогика, 1985.
7. Панарин А. С. Философия политики: Учебное пособие для политологических факультетов и гуманитарных вузов. — М., 1996.
8. Лутовинов В. И. Патриотизм и проблемы его формирования у российской молодежи в современных условиях (социально-философский анализ) Дис. докт. философ. наук. — М.: Военный университет, 1998.

УДК 72.01

*Е. И. Ремизова*

### ПРОИСХОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В АРХИТЕКТУРЕ

В современной архитектурной и дизайнерской педагогике конца XX века удивительным образом укоренились и широко распространились принципы и методы обучения проектированию, разработанные педагогами архитектуры еще в XVII–XIX веках. Истоки этого явления коренятся в западноевропейской культуре XVII века, а именно во Франции времен Людовика XIV, когда закладывались основы академической системы подготовки архитекторов. Альтернативу ей созда-

ла возникшая в Париже веком позже система политехнической подготовки архитекторов. Оба эти явления распространились и на восток, в Россию, где уже в XX веке под влиянием модернистской и функционалистской проектной идеологии в трансформированном виде они составили основу советской педагогики. В настоящее время, когда традиционное обучение подвергается критике и создаются новые формы учебного проектирования, представляется важным обратиться к истокам и раскрыть механизмы возникновения различных форм и методов обучения проектированию.

***Академическая система подготовки проектировщиков.  
Нормативная эстетика и педагогика классицизма***

За отправную точку в историческом обзоре проектировочного образования целесообразно принять середину XVII в., когда во Франции создавались Академии — первые специальные учебные заведения. Происходившие в это время процессы централизации власти и утверждения абсолютистского режима сделали необходимой разработку новых форм управления и организации для важнейших областей человеческой деятельности. Для архитектуры и других художественных областей это выразилось в стремлении к повсеместной единообразной репрезентации государственной власти. Для этого было необходимо реорганизовать систему обучения на основе единых принципов художественной деятельности и создать систему понятийных и учебных средств, необходимых для передачи этих принципов в обучении. Для достижения этой цели во Франции в середине XVII века создаются новые учебные заведения (Академии живописи — 1635 г., скульптуры — 1647 г., архитектуры — 1671 г.), призванные проводить единообразную подготовку профессиональных кадров.

Прототипом организационной структуры новых учебных заведений не могли служить ни старые университеты, ни традиционное для средневековья ученичество у мастеров, ни известные в истории формы педагогических профессиональных объединений живописцев и архитекторов (т. н. академии, например, болонская «Академия вступивших на правильный путь» под руководством братьев Карраччи, существовавшая в Италии в начале XVII в.), взятые по отдельности. Поэтому в организационной структуре вновь создаваемых академий сочетались практические формы организации, заимствованные из опыта всех перечисленных способов подготовки.

Академическое обучение впервые начало, фиксируя свои цели, средства и методы, создавать специальные теоретические программы, учебные пособия и проектные задания. Новые приемы обучения не могли быть сформированы в отрыве от существовавшей архитектурной практики, поэтому ряд принципов и приемов обучения (показ как делать, личный пример, традиционное повторение) были перенесены в академическую систему из ремесленной практики и продолжали существовать наряду с новыми формами (лекции, изучение обмеров, копирование образцов, учебное проектирование на заданную тему и др.). Место ренессансного мастера, выполнявшего одновременно роли практика и педагога, в академии занимает педагог-профессионал, совмещавший также функции теоретика. Именно перед архитектором-педагогом ставится специфическая задача создания теорети-

ческих основ архитектуры. Через такую систему обучения стало возможно осуществлять и управление развитием практической деятельности.

Создание Академии архитектуры закрепило процесс дифференциации профессий в области архитектуры и придания им отдельных функций в процессе создания архитектурного произведения. Если в период Возрождения архитектор выполнял одновременно функции практика, теоретика и главного строителя, то в период классицизма теоретизирование, управление строительством и обучение четко разграничиваются и обособляются. Каждая область профессии очерчивает специфику своих целей и задач: в частности, перед архитектурной теорией выдвигается задача выявлять, формулировать и передавать в обучении «вечные законы красоты». При этом задачи архитектора-практика по-прежнему охватывают стадии от создания замысла до реализации проекта, не отделяя пока архитектора от инженера, экономиста и т. п.

В XVII веке в философии и науке постепенно формируется и утверждается новый рационалистический способ теоретического и практического мышления, тяготеющий к нормативной организации любых видов деятельности, что существенно отличало его от традиций диалогического мышления эпохи Возрождения и иррационального барокко. Принцип рационализации, нормирования и канонизации мышления ведет к ограничению мыслимых точек зрения и фиксации образцов «правильности» и «разумности».

Во второй половине XVII века наука разрабатывает новые методы, основанные на механистическом расчленении исследуемого предмета или явления на элементарные составные части. В этот же период по аналогии со строением естественно-научной теории Французской Академией были заложены основы эстетической и архитектурной теории.

В области теории искусства и архитектуры в качестве объекта исследования выступают конкретные художественные произведения. Они также исследуются с точки зрения их строения и аналитический метод распространяется уже не только на объект исследования, но и на строение самой искусствоведческой и архитектурной теории. В теоретическом исследовании архитектурное произведение представляется расчленённым на элементы, а каждый элемент может выступать в роли самостоятельного объекта изучения и вне связи с другими. Целостность произведения при этом осмысливается достаточно механистически. Центральным становится понятие ордера, который олицетворяет всю архитектуру в целом и является законом целостности и красоты произведения [1].

Аналитический принцип картезианской философии был переосмыслен архитектурной теорией и практикой. Понятие порядка послужило средством расчленения и анализа архитектурных объектов, перевода «законов» строения объектов в правила их создания и, таким образом, нормирования практической деятельности архитектора. Это отразилось в жестком наборе правил работы с формой, которые зафиксированы в трудах Ф. Блонделя, Ш. А. Давиле, Ж. Боффрана, Р. де Пиля, К. Перро, А. Фелибьена.

Теоретические работы классицизма отличает поиск всеобщего и закономерного. Ньютонское «желание свести философию к ее математическому выражению» [2, с. 268] сказалось и на архитектурной теории. Метод математического осмысления явлений архитектуры опирался на давнюю традицию обмера па-

мятников. С целью выяснения закономерностей построения ордеров и его элементов производились обмеры множества памятников, вычислялись числовые соотношения между частями и целым, классифицировались различные виды элементов, производился тщательный сравнительный анализ элементов и целых памятников различных авторов. В результате этого сравнения выявлялись типичные и устойчивые закономерности построения архитектурного сооружения. Выявленные закономерности осмысливались как законы строения архитектурных объектов, естественно им присущие. На их основе выводились правила построения тех или иных видов сооружений. Они и были призваны обеспечить единообразие архитектурной практики и создаваемой предметной среды и соответствие объектов требованиям «высокого вкуса». Под влиянием картезианской философии и науки сложилась система нормативно-рационалистического мышления классицизма, определившая методы профессиональной подготовки архитекторов и художников.

В состав Академии включаются ряд ведущих архитекторов Франции, «в задачу которых входит работа над внедрением прекрасной архитектуры, которая служила бы воспитанию общества» [3, с. 6]. Наряду с этой основной задачей выдвигались такие задачи: преподавать «наиболее истинные и точные правила архитектуры», «привить смелость и любовь к своему искусству» молодым архитекторам, развивать способности к руководству строительством. В основу программы обучения, созданной первым директором Академии архитектуры Франсуа Блонделем, был положен пятитомный «Курс архитектуры» (1675–1683). По примеру Витрувия и Блондель начинает свой труд с объяснения того, что необходимо знать архитектору и каким образом необходимо распределить время для лучшего усвоения знаний. Он разграничивает время занятий основной дисциплиной — архитектурой и дополнительными предметами, «которые абсолютно необходимы архитекторам, как то: геометрии, арифметики, механики, законов так называемых движущих сил, гидравлики, трактующей о движении воды, гномоники, т. е. искусства делать солнечные квадранты, военной архитектуры и фортификации, перспективы, каменотесных работ и различных разделов математики, основные из которых уже объяснены в трактатах, написанных на эти темы» [3, с. 6].

Опираясь на нормативно-рационалистические приемы мышления, классицизм создал иерархизированную картину строения архитектуры. Изображение «системы архитектуры» в словаре к «Курсу архитектуры» Ш. А. Давиле разделяет архитектуру на гражданскую и гидравлическую, а затем в гражданской выделяет три составные части: искусство строительства, искусство распределения (размещения) и искусство декорирования. Противопоставив область существования объекта искусству распределения, под которым подразумевается область проектирования, Давиле выделяет в последнем три составляющие: замысел, обычай и правило, т. е. соотносит желаемое, принятое и предписываемое. Это разделение демонстрирует наиболее интересное правило классицизма, характеризующее меру свободы архитектора в этот период. Свой замысел, идею будущего сооружения он должен согласовать с принятой традицией и предписываемыми ему правилами создания произведения. Под обычаем подразумевается типология известных сооружений, осуществлявшая связь с традицией и представляющаяся современникам в виде образцов или даже конкретных образцов [4].

Классицизм приходит к жесткой регламентации всех форм проявления художественной деятельности, а поэтому ищут формы нормирования и самого процесса создания произведения. В период классицизма во всех областях художественной деятельности теория приобрела функции оценочной системы, а в практике проектирования — функции методики. Она канонизирует процесс создания произведения, выделяет его отдельные стадии, последовательность процедур, регламентируя принципы анализа и оценки произведения.

Закрепление и утверждение нормативно-рационалистического подхода в проектировании произошло благодаря разработанной Академией системе обучения. Для подготовки архитекторов кроме «Курса архитектуры» Ф. Blondеля были созданы такие учебники, как «Принципы архитектуры» А. Фелибьена, «Ордер пяти видов колонн согласно методу древних» К. Перро, «Курс архитектуры» Ш. А. Давиде и др. Поражает удивительная согласованность в построении и изложении учебного материала. Сравнение учебников Ф. Blondеля, А. Фелибьена и Ш. А. Давиде говорит о практически полном совпадении взглядов этих авторов на способы обучения архитекторов и последовательность изложения учебных содержаний.

Во всех учебниках проводится два основных принципа. Первый заключается в том, что развертывание материала строится по принципу «от простого к сложному» или «от части к целому» и проводится крайне последовательно, от первой до последней страницы. Вторым принципом является признание ордерной системы основой архитектуры. Исходя из этого строится развертывание учебного материала. В усилиях по систематизации и упорядочению представлений и средств профессиональной работы доминировала тенденция к нормированию понятийного строя теоретической, критической и практической деятельности. На базе этих понятий строился свод правил, которые призваны были усовершенствовать творческий процесс, исключить напрасные поиски отдельных авторов и дать единую стройную рецептуру создания и оценки высокохудожественного произведения. С появлением такой рецептуры, выраженной в форме математических таблиц, геометрических схем, правил использования числовых закономерностей и понятийных критериев оценки, строились новые, рационализированные правила того, как создавать «красивое здание или сооружение», отличные от естественных, внутренне присущих самой деятельности приемов. Теперь уже не практика и ее нужды диктовали те или иные приемы творчества, а теория, анализируя готовые произведения, отвечающие критериям «высокого вкуса», выявляла и нормировала их, возвращая их потом в практику через обучение.

В центре системы архитектурных понятий классицизма располагалось понятие порядка. Порядок обеспечивал искомую красоту, гармонию, изящество и достигался при помощи симметрии, ордерного и пропорционального построения. Поскольку слово **order** означает одновременно и порядок и ордер, то именно ордер стал главной категорией в системе понятий классицизма, в центре классицистической теории оказалась теория ордерных построений. Исследованию ордеров, их пропорций, закономерностей построения их формы, сравнению ордерных построений различных мастеров посвящается «Курс архитектуры» Ф. Blondеля (1675–1683 гг.) [1], «Ордер пяти видов колонн согласно методу древних» К. Перро (1683 г.), «Курс архитектуры» Ш. А. Давиде (1691 г.), «Принципы архитектуры» А. Фелибьена (1697 г.), «Сравнение архитектуры древней и новой в собрании

десяти главных авторов, которые писали о пяти ордерах архитектурных» Фреара де Шамбре (1650 г.) и др. В центре внимания архитектурной теории оказывается не произведение в целом, а отдельная его часть. Следуя аналитическому принципу картезианской философии, изучаемый объект представляется в виде суммы самостоятельных элементов, каждый из которых изучается отдельно. Такой деструктивный подход проводился в практику через систему обучения архитекторов сначала во французской Академии, а затем и в других вузах Европы, например, в первых русских архитектурных школах.

Ордер из простого архитектурного элемента становится, во-первых, ведущим формообразующим фактором архитектуры, во-вторых, знаком, символом, представителем здания, выражающим его значение.

Обучение архитекторов в Академиях привело к канонизации такого процесса проектирования и фиксации отдельных его стадий. Результатом разработки нормативной методики явились система последовательных композиционно-декомпозиционных действий с ордером в процессе создания произведения и схема критического анализа произведения, регламентировавшие практическую деятельность архитектора и мышление теоретика и критика.

В выработанной классицизмом системе средств достижения идеальной красоты, гармонии и изящества представления об ордере были неразрывно связаны с понятиями пропорции и симметрии. В своей книге «Принципы архитектуры, скульптуры, живописи и др. искусств» А. Фелибьен, поддерживая точку зрения К. Перро, говорит, что «порядок — это размещение и положение того, что называют ордерами» [5, с. 689], а ордер он определяет «как закон для пропорции колонн, т. е. для их некоторых частей, которые им соответствуют согласно различным пропорциям, им присущим» [5, с. 690]. Т. о., порядок зависит от ордера, а ордер — это закон. Пропорция же — это «отношение одного предмета к другому при соответствии всех частей» [5, с. 725].

Круг замкнулся. Все нормативные понятия неразрывно связаны, и друг без друга существовать не могут. Ордер обеспечивает искомый порядок путем задания закона пропорционирования. От выбора того или иного ордера будет зависеть весь облик здания и его пропорциональный строй.

Закон пропорционирования связан с законом симметрии. Понятие симметрии Фелибьеном вслед за Перро противопоставляется витрувианскому и приобретает современное звучание. В этой всеобщей взаимосвязи проявилась характерная черта академической теории классицизма — ее непреодолимая статичность, неспособность к развитию. Эти черты педагогической доктрины классицизма были ее органической, структурной характеристикой и создавали объективные предпосылки для ее преодоления в дальнейшем. В то же время именно академическая модель обучения впервые выделила композицию в особый предмет обучения, и это стало крупнейшим завоеванием в истории художественно-проектного образования.

У Фелибьена композиция как духовное начало, способное облагородить природу [6, с. 157], впервые отделяется от материальной структуры вещи и соотносится с ее содержательной стороной. При этом подчеркнуто, что композиция совершается на уровне мышления, а не в уровне «оперирования руками», это явление движения мысли, а не рук. Именно в это время ремесло окончательно отделяется от проектной практики и композиция становится основой нового проектировоч-

ного профессионализма. Подчеркивается нормативная функция композиции. Она выражалась в том, что даже природа, понимавшаяся как высочайшее и совершеннейшее творение бога, нуждалась в «облагораживании», т. е. в упорядочении, и сделать это мог только человеческий разум.

Никола Пуссен, рассматривая процесс создания картины, выделяет композицию как одну из стадий этого процесса. В письме Пуссена к Фреару де Шамбре звучит мысль о том, что композиция является первой и главной стадией в процессе создания картины. Такое процессуальное понимание композиции породило догадку, ставшую на дальнейших этапах развития архитектурно-художественного образования фундаментальным методическим принципом, о том, что композиция может быть предметом обучения, и только ей, в сущности, и может научиться начинающий художник.

### *Подготовка проектировщиков в системе инженерного образования*

Период XVIII–XIX веков охватывает сложный переломный этап в развитии архитектурной практики, теории и обучения, характеризующийся коренным изменением ориентации архитектурной мысли, выявлением новых объектов обучения и созданием новых предметов и содержаний художественной деятельности, формированием новых методов исследования, проектирования и обучения, а также появлением в связи с этим новой системы понятий и представлений.

Этот этап в развитии архитектурно-проектной педагогики связан с возникновением нового взгляда на мир. Просвещение явилось эпохой, которая впервые оказалась способной взглянуть на себя со стороны и тем самым понять свое бытие, свои культурные способности, свою продуктивную силу как нечто преходящее, переходящее в прошлое, в историю, и вместе с тем как некий неисчерпаемый в непреходящий образ культуры [7, с. 151]. Это замечание В. С. Библера фиксирует то, что начиная со второй половины XVIII века человечество акцентирует внимание на динамике своего развития и отмечает преходящий характер своего современного состояния. Такая фиксация в корне меняет отношение к окружающему миру и событиям, в нем происходящим. На этой основе перестраивается все мышление, как научно-теоретическое, так и практическое. Историчность мышления становится определяющей чертой в период конца XVIII — середины XIX веков.

Т. о., появление новых задач в области градостроительства, промышленного и гражданского строительства, развитие новой строительной техники и материалов, широкое распространение инженерных и научных знаний и многие другие причины сделали невозможным дальнейшее существование старой системы подготовки архитектурных кадров и привели в конце XVIII века к появлению нового — политехнического направления в образовании. Упразднение Академии архитектуры в 1793 г. и сосредоточение ее функций в одном из классов Института Франции и в Школе изящных искусств в определенном смысле завершало процесс разрушения нормативной системы классицизма, а открытие в 1794 г. в Париже Политехнической школы, послужившей прообразом будущих политехнических вузов, означало официальное утверждение новых направлений — рационализма и эклектики.

«Между тем Академия, в принципе уничтоженная, продолжала еще оказывать значительное влияние, потому что упраздненная как общество, она «временно»

сохранила в своих руках могущественное оружие преподавания» [8, с. 131]. Академические традиции классицизма продолжали 4-й класс Института Франции и Школа изящных искусств. Новые же традиции, противопоставленные нормативным требованиям академизма, создавались в Политехнической школе.

Обучение архитекторов в этих учреждениях приобретало специфическую ориентацию. В результате усложнения и дифференциации архитектурной профессии происходило разделение на архитекторов-инженеров и архитекторов-художников, что соответствовало взаимной эмансипации областей инженерии и искусства. Утверждение этого разделения в дальнейшем привело к закреплению этих различий в системе подготовки архитекторов в политехнической и художественных школах [9, с. 76]. Появлялись специфические методы и приемы обучения, обособливались отдельные виды знаний, начинало проявляться различие используемых систем понятий и представлений в инженерном и художественном обучении.

Изменениями в архитектурном образовании в значительной мере были обусловлены сложные процессы перестройки архитектурной теории, а XIX веке, отмеченном кризисом старой архитектурной теории и академической системы обучения, впервые начинают осознаваться как значимые коренные проблемы современной архитектуры: педагогики архитектурной школы, предмета архитектурного образования, средств и методов проектирования и обучения, языка архитектуры и др. Преобладающим в этих исследованиях в первой половине XIX века стал историко-типологический метод, отразивший существо и специфику архитектурного творчества периода эклектики. В сложившейся к началу XIX века общественно-политической ситуации, ориентирующей архитектора на создание максимального разнообразия и индивидуализацию архитектурных объектов, историко-типологическая форма представления и фиксации материала оказалась наиболее плодотворной. Развитое французской Академией и продолжавшее использоваться в Школе изящных искусств положение о том, что только античное искусство может служить объектом исследования и образцом для подражания, было подвергнуто сомнению. В число изучаемых в школах образцов начинают включаться произведения готического, романского (в России — древнерусского и византийского) искусства, а затем и всего богатства стилей Нового времени.

Изучение этих разнообразных и многочисленных образцов-прототипов нуждалось в новом педагогическом методе. Теперь обучение должно было ориентироваться на освоение стилей и соответствующих им типов (объектов, элементов, форм, функций, конструкций и т. п.), способов их сочетания и соединения в объекте. Композиционная подготовка, пока еще не отделившаяся от обучения проектированию в целом, должна была служить передаче типологических знаний и представлений. Последние были направлены на процесс проектирования, понимавшийся как совокупность приемов и способов оперирования разными типами.

Центральными знаниями, необходимыми для профессионального образования, становятся представления о типах сооружений. Типология стилей, форм (под формами часто понимались отдельные элементы сооружения) и приемов их сочетания как учебная дисциплина была характерна в основном сначала для академической школы, а затем и для Эколь де Боз-Ар [10, с. 71], в то время как типология функций, конструкций, материалов и способов их применения акцентировалась



в Политехнической школе и подобных ей аналогичных учебных заведениях. Однако говорить о четкой дифференциации учебных дисциплин и их предметных содержаний в учебных заведениях первой половины XIX века очень трудно, так как между ними существовало множество точек соприкосновения.

Теоретические знания в соединении с практико-методическими составляли содержание композиционной подготовки. Основу композиционных представлений составляли новые понятия стиля, типа, изменчивости и развития и постепенно терявшие свое значение понятия классической теории о симметрии, пропорциональности, соразмерности и т. п. Все эти понятия, по-разному группировавшиеся в учебных дисциплинах различных школ, имели практико-методический оттенок.

В процессе подготовки архитекторов исторические, типологические и практические знания, представления и навыки передавались путем довольно сложного сочетания и связи различных форм обучения. В лекционных курсах излагались историко-теоретические и технико-конструктивные сведения. Но так как в XIX веке была выдвинута задача освоения и использования форм и приемов творчества различных эпох и народов, то основная часть учебного процесса была отведена практическим занятиям по копированию исторических образцов, рисованию гипсов и с натуры [11, с. 142], а на старших курсах — выполнению композиционно-проектировочных заданий.

Хорошим примером могут служить лекции Ж. Н. Л. Дюрана, читавшиеся в Политехнической школе. Композиционная подготовка впервые была включена как составная часть дисциплины «Архитектура». Весь курс лекций Ж. Н. Л. Дюран делит на три составные части: после краткого введения, посвященного общим принципам архитектуры, следует первая часть лекций «Элементы зданий», содержащая сумму фактических исторических сведений о составных частях зданий, типологизированных по назначению, материалу, форме и пропорциям.

Вторая часть теоретического курса «Композиция в целом», определение которой фактически приравнивалось Дюраном к определению процесса проектирования и выявлению основных его этапов. Впервые в учебном курсе было дано последовательное описание учебного и реального процесса проектирования: «После того как мы хорошо ознакомились с этими разными объектами, которые в архитектуре являются тем, чем слова в речи, ноты в музыке, без совершенного знания которых невозможно будет идти дальше, мы увидим:

1. как их следует сочетать между собой, т. е. как следует их расположить относительно друг друга, как по горизонтали, так и по вертикали;

2. как при помощи этих сочетаний приходят к образованию различных частей здания (...). После того, как эти различные части будут хорошо изучены, мы увидим;

3. как следует их сочетать в свою очередь в композиции ансамбля зданий [12, с. 29]. В этом определении выявлены три «уровня», на которых осуществляется комбинирование, — это элементы, части и ансамбль, соответствующие трем этапам проектирования. Элементы и части должны быть выявлены до начала комбинирования, после чего осуществляется процесс композирования сначала с конструктивными элементами, а затем с функциональными частями (т. е. помещениями) «с целью образования единого ансамбля».

Третья часть учебника Дюрана служила обобщением и практикумом к курсу лекций и называлась «Анализ зданий». В ней приведен систематический разбор различных сооружений на основе выделенных ранее критериев. Считалось, что большое число анализов, проводимых учащимися, приведет к глубокому проникновению в секреты архитектурного мастерства и позволит выявить принципы или правила композиции, которыми можно будет пользоваться на практике.

Дюран выделил в самостоятельный раздел работу по разложению зданий на элементы и их изучению, рекомендуя в качестве следующего шага упражнения по композиции.

После поэтапного изложения процесса обучения Дюран заключает о сути метода: «Метод, которому должно следовать, если хочешь научиться композировать, заключается вначале в комбинировании различных элементов между собой, затем в переходе к различным частям здания и от этих частей ко всему ансамблю. При композиции, наоборот, следует начинать с ансамбля, переходить к частям и заканчивать деталями» [12, с. 92].

Т. о., методически обучение композиции и собственно проектирование четко различались последовательностью осуществления процедур. Эти черты обучения не замедляют сказаться и на самом произведении архитектуры. Если в паре «целое — часть» классицизм настаивает на целом, то эклектика, напротив, на первый план выводит часть, деталь, элемент. Хотя Дюран рекомендует идти от части к целому только при обучении, а в реальном проектировании — обратным путем, однако второй путь, в отличие от первого, остается методически не разработан. По-видимому, сам Дюран догадывался, что творческий метод классицизма вернуть невозможно, а в новых условиях исторического художественно-проектного мышления может быть и не нужно. Историческая деталь становилась новым формообразующим фактором. Ордер, вместе со своим веками шлифовавшимся способом формообразования, теперь становился лишь одним из многих элементов, использовавшихся в проектировании. «Эклектика — классический пример стилевой системы, где частное преобладает над общим. Силу воздействия многочисленных средств архитектурной выразительности эклектика пытается заменить и компенсировать декоративными деталями, превратившимися в основного носителя красоты и идейного содержания» [13, с. 35].

Методика, разработанная Дюраном, была настолько универсальна, что это создало ее огромную популярность в европейской архитектуре XIX века. Ее можно было приложить к любому историческому материалу. Благодаря ей идея «работы в стилях» была обеспечена методически, а фактический материал непрерывно поступал от археологов, путешественников, историков в многочисленных изданиях увражей, чертежей, зарисовок греческих, римских, древнерусских, романских, готических, ренессансных и других архитектурных форм. Его нужно было не просто упорядочить, но превратить в материал нового созидания, систематизируя его по времени происхождения, принадлежности той или иной культуре, изображать каждый памятник как целое и классифицировать все его части и детали. Обратная задача — воспроизвести композиционный формообразующий принцип каждой вещи и каждого вновь открытого стиля — в XIX веке фактически не была решена. Разложение и типологизация элементов стали основными предпосылками проектирования.

Копирование отдельных элементов исторических форм в процессе обучения постепенно переходило в упражнения по комбинированию элементов и частей зданий по горизонтали и вертикали и соединению их в ансамбль в графической схеме, а затем в эскизе.

Так как обучение ориентировалось на освоение и включение исторических образцов в практику проектирования, то задания на проектирование в «стилях» и образно-прототипическая форма фиксации композиции стали типичными для архитектурной школы и проектной практики периода эклектики.

\* \* \*

Оглядываясь назад на исторический путь, пройденный архитектурной педагогикой, мы должны констатировать, что в ней и сейчас очень активно используются принципы нормативно-рационалистического мышления и методы историко-типологического представления материала. И это происходит несмотря на то, что произошла смена основных понятийных и категориальных средств проектирования (осуществляется переход от объектного к средовому проектированию). Сложившийся плюрализм методов учебного проектирования, пожалуй, является в определенном смысле достижением современной архитектурной педагогики, но, с другой стороны, он может стать и тормозом в развитии обучения, если приведет к простой склейке (эклектике) различных методов и подходов. Только осмысленное, рефлексивное использование разных методик, соотнесенных с поставленной задачей может привести к диалогу этих методов и выстраиванию новой культурно и исторически осмысленной методики учебного проектирования XXI века, открытой для вхождения в нее новых взглядов и представлений.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Blondel F. Cours d'architecture enseigne dans l'Academie royale d'architecture. P. 1–5. — Paris, Roulland, 1675–1683.
2. Бернал Дж. Наука в истории общества. — М.: Иностр. лит., 1956.
3. Три века обучения // Современная архитектура. — 1969. — № 3 — С. 6–12.
4. Daviler A. C. Cours d'architecture. — Paris, Landiois, 1691.
5. Felibien A. Des principes de l'architecture. Paris, 1697.
6. История европейского искусствознания. От античности до конца XVIII века. — М.: изд. АН СССР, 1963.
7. Библер В. С. Век Просвещения и критика способности суждения. Дидро и Кант // Западноевропейская художественная культура XVIII века. — М.: Наука, 1980.
8. Бенуа Ф. Искусство Франции эпохи революции и первой империи (1793–1814). — М. — Л.: Искусство, 1940.
9. Аркин Д. Е. Архитектура эпохи Французской буржуазной революции. — М.: изд. Всесоюз. Акад. архит. СССР, 1940.
10. Van Zanten D. System Ecole de Beaux-Arts // Architectural Design. — 1978.
11. Marton D. A. Beaux-arts to burned arts // Progressive Architecture. — 1970.
12. Durand J. N. L. Precis des lecons d'architecture donnees a l'ecole Royale Polytechnique. — Paris, chez l'auteur, 1823.
13. Кириченко Е. И. Русская архитектура 1830–1910 годов. — М.: Искусство, 1978.