

Научно-исследовательский журнал «Обзор педагогических исследований»

<https://opi-journal.ru>

2026, Том 8, № 6 / 2026, Vol. 8, Iss. 6 <https://opi-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 72.07:378.147.88

DOI: 10.58224/2687-0428-2026-8-6-275-283



## Рефлексивная переходная клаузура как инструмент деконструкции проектных шаблонов и генерации новых проектных идей в архитектурном образовании

<sup>1</sup> Кузьменко А.Н., <sup>1</sup> Андрияш А.В., <sup>1</sup> Романова А.А.,  
<sup>1</sup> Кубанский государственный университет

**Аннотация:** в статье предлагается авторская концепция рефлексивной переходной клаузуры – педагогического инструмента, функционирующего как механизм управляемого перехода между проектами в системе архитектурного образования. В отличие от традиционного понимания клаузуры как средства контроля или начального эскизирования, обосновывается её специфическая роль: на коротком задании студент осознанно применяет приёмы, отработанные в предыдущем проекте, и, убеждаясь в их неэффективности для нового контекста, побуждается к поиску принципиально иных решений. Теоретической базой концепции служит синтез нескольких научных традиций: эффект установки (А. Лучинс), феномен дизайнерской фиксации (Янссон, Смит), функциональная фиксированность (К. Дункер), модель творческого процесса Г. Уоллеса, теория рефлексивной практики Д. Шёна, концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского, идеи смены парадигм Т. Куна и переформулирования задачи Г.С. Альтшуллера. Методологически работа опирается на анализ отечественных педагогических традиций – опережающей клаузуры Б.Г. Бархина, развивающей клаузуры А.В. Сикачева, практики коротких клаузур Е.В. Охлопковой и С.С. Медведевой. Предложена четырёхфазная модель рефлексивной переходной клаузуры (экспликация – фрустрация – поиск – рефлексия), обоснованы её когнитивные механизмы. Практическая значимость состоит в разработке конкретной педагогической методики, направленной на формирование компетенций УК-1 (системное и критическое мышление), ОПК-2 (поиск творческого проектного решения) и ПК-2 (способность мыслить творчески, инициировать новаторские решения) ФГОС ВО 07.03.01 «Архитектура». Концепция рассматривается как ответ на проблему инерционного воспроизводства проектных стереотипов в учебном процессе.

**Ключевые слова:** архитектурная клаузура, рефлексивная переходная клаузура, дизайнерская фиксация, эффект установки (Einstellung), функциональная фиксированность, генерация проектных идей, архитектурная педагогика, деконструкция проектных шаблонов, рефлексия в действии, зона ближайшего развития, преодоление стереотипов мышления

**Для цитирования:** Кузьменко А.Н., Андрияш А.В., Романова А.А. Рефлексивная переходная клаузура как инструмент деконструкции проектных шаблонов и генерации новых проектных идей в архитектурном образовании // Обзор педагогических исследований. 2026. Том 8. № 6. С. 275 – 283. DOI: 10.58224/2687-0428-2026-8-6-275-283

Поступила в редакцию: 12 апреля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 12 мая 2026 г.; Принята к публикации: 8 июня 2026 г.

## Reflexive transitional clausura as a tool for deconstructing design templates and generating new design ideas in architectural education

<sup>1</sup> Kuzmenko A.N., <sup>1</sup> Andriyash A.V., <sup>1</sup> Romanova A.A.,  
<sup>1</sup> Kuban State University

**Abstract:** the article proposes the author's concept of a reflexive transitional clausura, a pedagogical tool that functions as a mechanism for a controlled transition between projects in the architectural education system. In contrast to the traditional understanding of clausura as a means of control or initial sketching, its specific role is justified: on a short assignment, the student consciously applies techniques developed in the previous project, and, becoming convinced of their ineffectiveness for a new context, is encouraged to search for fundamentally different solutions. The theoretical basis of the concept is the synthesis of several scientific traditions: the installation effect (A. Luchins), the phenomenon of design fixation (Jansson, Smith), functional fixation (K. Dunker), G. Wallace's model of the creative process, D. Shen's theory of reflexive practice, L.S. Vygotsky's concept of the zone of proximal development, T. Kuhn's ideas of paradigm shift and G.S. Altshuller's reformulation of the task. Methodologically, the work is based on the analysis of Russian pedagogical traditions – B.G. Barkhin's advanced clausura, A.V. Sikachev's developing clausura, the practice of short clausura by E.V. Okhlopkova and S.S. Medvedev. A four-phase model of reflexive transitional clausura (explication – frustration – search – reflection) is proposed, and its cognitive mechanisms are substantiated. The practical significance lies in the development of a specific pedagogical methodology aimed at the formation of competencies CC-1 (systemic and critical thinking), OPK-2 (search for creative design solutions) and PC-2 (the ability to think creatively, initiate innovative solutions) FGOS 07.03.01 "Architecture". The concept is considered as a response to the problem of inertial reproduction of design stereotypes in the educational process.

**Keywords:** architectural clausura, reflexive transitional clausura, design fixation, installation effect (Einstellung), functional fixity, generation of design ideas, architectural pedagogy, deconstruction of design patterns, reflection in action, zone of proximal development, overcoming stereotypes of thinking

**For citation:** Kuzmenko A.N., Andriyash A.V., Romanova A.A. *Reflexive transitional clausura as a tool for deconstructing design templates and generating new design ideas in architectural education. Review of Pedagogical Research.* 2026. 8 (6). P. 275 – 283. DOI: 10.58224/2687-0428-2026-8-6-275-283

The article was submitted: April 12, 2026; Approved after reviewing: May 12, 2026; Accepted for publication: June 8, 2026.

### Введение

Учебный процесс по архитектурному проектированию выстроен как цепочка заданий нарастающей сложности – от небольших объектов к градостроительным комплексам. Работа над каждым из них растягивается на значительную часть семестра и требует глубокого погружения в конкретную типологию; в итоге у студента складывается устойчивый набор композиционных, функциональных и графических приёмов. В рамках одного задания эти приёмы вполне оправданны, однако при переходе к следующему они нередко воспроизводятся автоматически, превращаясь в то, что принято называть «проектными шаблонами» [1, 2].

Описанная инерция хорошо знакома преподавателям-практикам, однако в контексте архитектурной клаузуры она до сих пор практически не рассматривалась теоретически. Между тем ФГОС ВО 07.03.01 «Архитектура» прямо ориентирует на формирование «способности осуществлять комплексный предпроектный анализ и поиск творческого проектного решения» (ОПК-2), а также на умение «использовать воображение, мыслить творчески, инициировать новаторские решения» (ПК-2) [3]. На деле же ни вводная, ни тематическая, ни зачётная клаузуры не содержат специального механизма, который побуждал бы студента осознанно разорвать с наработками предыдущего проекта – а ведь именно такой разрыв нередко оказывается необходимым условием для появления нового [4, 6, 24].

Настоящая статья посвящена обоснованию концепции рефлексивной переходной клаузуры (далее — РПК) — педагогического инструмента, специально направленного на управление переходом между проектами. Путь к авторской модели предполагает последовательное решение нескольких задач: анализ существующих типов клаузур, выявление когнитивных механизмов инерционного воспроизводства решений (эффект установки, дизайнерская фиксация, функциональная фиксированность, проактивная интерферен-

ция) и привлечение теоретических моделей творчества и развития (инкубация, рефлексия в действии, зона ближайшего развития, смена парадигм, парадокс ограничений).

### Материалы и методы исследований

Теоретическую основу работы составило обращение к нескольким сложившимся в науке подходам. Среди них – эффект установки, изученный А. Лучинсом, феномен дизайнерской фиксации, описанный Янссон и Смитом, понятие функциональной фиксированности К. Дункера, а также модель творческого процесса Г. Уоллеса. Кроме того, использовалась теория рефлексивной практики Д. Шёна, концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского, идеи смены парадигм Т. Куна и переформулирования задачи Г.С. Альтшуллера. В методологическом плане исследование опиралось на анализ отечественных педагогических традиций: речь идёт об опережающей клаузуре Б.Г. Бархина, развивающей клаузуре А.В. Сикачева, а также о практиках коротких клаузур, представленных в работах Е.В. Охлопковой и С.С. Медведевой.

Среди использованных методов можно выделить теоретический анализ литературы по психологии, педагогике и архитектуроведению, синтез когнитивных и педагогических концепций, педагогическое моделирование (в частности, построение четырёхфазной модели рефлексивной переходной клаузуры), сравнительно-сопоставительный анализ разных типов клаузур и метод аналогий, позволивший перенести модели из психологии творчества в сферу архитектурной педагогики. На данном этапе эмпирическая проверка предложенной концепции не проводилась – исследование носит теоретико-методологический характер. Возможные направления экспериментальной работы обозначены в заключительной части статьи.

### Результаты и обсуждения

#### *Обзор существующих подходов к клаузуре в архитектурном образовании*

Клаузура (от лат. *clausura* – запирать) возникла как контрольный инструмент: в первых академиях архитектуры и искусства «поначалу каждого студента запирали в отдельной аудитории на замок – „klausur“, объяснив ему суть задания и снабдив необходимыми материалами и инструментами. После 4-6 часов самостоятельной работы студент представлял итог своих творческих исканий в виде „клаузуры“» [6, с. 4]. Позднее эта форма распространилась в академических школах Европы и России. В XX веке в отечественной педагогике сложилась система вводных, тематических и зачётных клаузур; при этом клаузура рассматривается и как средство формирования творческой установки [6, 24].

А.В. Сикачев разделил клаузуры на контролирующие (возвращающиеся к экзаменационной функции) и развивающие, ориентированные на творческий поиск и коллективное взаимодействие [2]. Ключевой тезис: «нестандартность мышления не появляется сама собой – этому нужно учить» [2, с. 204]. Однако в его концепции отсутствует механизм осознанного перехода между проектами, направленный на преодоление фиксации на приёмах предыдущего задания.

В методике Б.Г. Бархина обоснована необходимость опережающего проектирования, при котором «задачи и их конкретные решения... могут часто идти впереди доступных для массовой архитектурной практики средств и возможностей» [1, с. 290]. Например, при разработке жилого дома предлагается клаузура на группу домов, а при проектировании клуба – на интерьер, что создаёт «содержательный мост» между разными масштабами [1, с. 290-291]. Однако этот мост остаётся содержательным и не предполагает рефлексии над переносом приёмов.

Е.В. Охлопкова и С.С. Медведева описали практику еженедельных коротких клаузур, тематика которых «не относится к содержанию основного курсового проекта» [5, с. 2]. Они позволяют «отойти от текущей тематики, „встряхнуться“ и посмотреть на тот же курсовой проект в другом ракурсе» [5, с. 2]. Это эмпирическое наблюдение, однако оно не получило теоретического осмысления в терминах когнитивной деконструкции шаблонов.

Каждый из рассмотренных типов клаузур решает собственные педагогические задачи – контроль, развитие поиска, переключение внимания. Но ни один из них не нацелен специально на то, чтобы студент осознал сам факт переноса привычных приёмов и предпринял попытку выйти за их пределы. Именно этот пробел и призвана восполнить РПК, а теоретическую почву для неё дают исследования когнитивных механизмов инерционного воспроизводства решений.

#### *Когнитивно-психологические основания концепции*

Эффект *Einstellung* – фундаментальный когнитивный феномен: предшествующий успешный опыт решения задач определённым способом блокирует поиск более оптимальных решений [7]. В классическом эксперименте Лучинса участники, усвоив формулу  $B - A - 2C$ , продолжали применять её даже там, где существовало более простое решение [8, с. 3-4]. Ключевой элемент – «задача на угасание» (*extinction problem*),

не решаемая привычным способом. Как отмечают М. Билик, П. МакЛауд и Ф. Гобе, «эффект Einstellung возникает, когда первая пришедшая на ум идея, вызванная знакомыми особенностями проблемы, препятствует нахождению лучшего решения» [8, с. 2]. Механизм связан с тем, что активированная схема направляет внимание на элементы, соответствующие уже известному решению, игнорируя иные возможности [8, 9]. Архитектурное проектирование – серия задач, и успешное завершение проекта формирует аналогичную установку. РПК выступает педагогическим аналогом задачи на угасание: задание конструируется так, чтобы привычные приёмы «не сработали».

Сходный механизм обнаруживается и в феномене дизайнерской фиксации, описанном Янссон и Смит (1991) [9]. Он проявляется в непроизвольном воспроизведении ранее виденных или собственных решений, даже неуместных в новом контексте. Лихи, Дейли, Маккиллиган и Зайферт (2020) показали, что фиксация возникает и на собственных первых идеях, причём сильнее, чем на чужих примерах [10]. Таким образом, фиксация свойственна как внешним, так и внутренним образцам, что подтверждает необходимость обучения её преодолению. Хауэрд, Майер, Онархейм и Фрийс-Оливариус (2013) продемонстрировали: обучение самому феномену фиксации статистически значимо снижает её проявление ( $p=0,025$ ) – «когда был проведён двусторонний парный t-критерий Стьюдента... произошло значительное снижение числа элементов фиксации после лекции» [11, с. 146]. Осознание фиксации – первый шаг к её преодолению, что заложено в основу РПК. Наиболее продуктивным методом преодоления фиксации считается задача на альтернативное использование (AUT), которая способствует творческой инкубации и ослабляет проектную фиксацию [12]; этот метод служит прообразом фазы поиска в РПК.

Ещё одной формой проявления инерционности мышления выступает *функциональная фиксированность*, описанная К. Дункером (1945). Это неспособность увидеть нетрадиционное применение объекта, закреплённого в определённой функции. В известной задаче со свечой решение требует увидеть коробку не как ёмкость для кнопок, а как подставку [13]. Проектные приёмы, освоенные студентом, подобны такой «коробке»: он видит их только в привычной роли. Осознание этого механизма позволяет целенаправленно проектировать задания, провоцирующие выход за пределы привычных функций, что соответствует фазе фрустрации в РПК.

Наконец, проактивная интерференция – явление, при котором ранее усвоенная информация мешает усвоению новой. Применительно к архитектурному проектированию: чем успешнее предыдущий проект, тем сильнее его решения блокируют поиск новых подходов. Негативный перенос (negative transfer) – механизм, при котором навык, выработанный в одном контексте, снижает эффективность в другом. Клаузура создаёт среду для обнаружения такого переноса, превращая его из скрытого препятствия в осознанный педагогический материал [8, 9].

Картина, складывающаяся из рассмотренных исследований, такова: предшествующий успешный опыт способен стать серьёзным препятствием для творческого поиска – и не через один, а через несколько взаимосвязанных механизмов (эффект установки, дизайнерскую фиксацию, функциональную фиксированность, проактивную интерференцию). Как же преодолеть эту инерцию? Ответ следует искать в теориях творчества, рефлексии и развития.

#### *Теоретическая рамка: синтез концепций*

Д. Шён в концепции рефлексивного действия описал *рефлексию в действии* – момент, когда практик сталкивается с неожиданностью: «нечто не оправдывает наших ожиданий» («something fails to meet our expectations») [15]. Различая неявное знание (knowing-in-action) и его осознание (reflection-in-action), Шён показывает, что именно сбой привычного действия провоцирует переосмысление. РПК создаёт аналогичные условия: студент действует привычно, но сталкивается с неэффективностью своих приёмов и вынужден перейти к рефлексии [15]. Близкую мысль развивает А.В. Сикачев, опираясь на идею Г.С. Альтшуллера о переформулировании задачи: «самый первый шаг – переформулировать задачу... а не ту, что подразумевается “само собой”» [2, с. 207]; именно такое переосмысление открывает путь к оригинальному решению.

Г. Уоллес выделил *четырёхэтапную модель творчества*: подготовка – инкубация – озарение – верификация [14]. Инкубация, как бессознательная обработка информации, наиболее эффективна при переключении на иную деятельность. Современные исследования (МакДэниел и др., 2025; Йурт, 2025) подтверждают, что «блуждание ума» и паузы между сессиями улучшают креативность [20, 21]. РПК выступает структурированной инкубацией: работа над контрастным заданием запускает переработку предшествующего опыта.

Л.С. Выготский в концепции *зоны ближайшего развития* (ЗБР) определил пространство задач, которые обучающийся решает с помощью других [16, с. 31-32]. РПК ставит студента в данную зону: привычные приёмы не работают, но коллективное обсуждение и краткость задания обеспечивают поддержку. Фрустрация становится управляемым педагогическим процессом.

Модель научных революций Т. Куна предлагает метафору творческого перехода. Накопление «аномалий» ведёт к кризису и смене парадигмы [18]. Завершённый проект – «нормальная наука» студента, а РПК предъявляет «аномалию», заставляя искать принципиально новые решения [18].

Данные исследования показывают, что ограничения не подавляют творчество, а направляют его. Ограничения времени и ресурсам, являющиеся неотъемлемой частью задания, предполагают выход из зоны комфорта. Дж. Заппа (2026) называет это «инновационным парадоксом»: полная свобода парализует; правильные ограничения освобождают [22].

Собранные теоретические свидетельства указывают на несколько условий, при которых выход из фиксации становится возможным: инкубация, рефлексия в действии, работа в зоне ближайшего развития, переформулирование задачи и продуктивная роль ограничений. Именно эти идеи образуют теоретический фундамент РПК – инструмента, который превращает стихийный перенос шаблонов в управляемый акт рефлексивного перехода.

#### *Концепция рефлексивной переходной клаузуры Определение и сущность*

Рефлексивная переходная клаузура (РПК) определяется как краткосрочное проектное задание, размещённое в учебном процессе между двумя курсовыми проектами (или крупными проектными блоками), специально сконструированное таким образом, чтобы:

1. Создать условия для осознанного применения студентом приёмов, отработанных в предыдущем проекте.
2. Обеспечить столкновение этих приёмов с контекстом, в котором они оказываются нерелевантными.
3. Стимулировать поиск принципиально иных проектных решений через осознание ограничений привычного арсенала.
4. Включить рефлексивный анализ произошедшего перехода.

В отличие от существующих типов клаузур, РПК не является ни контрольным инструментом (зачётная клаузура), ни начальным эскизом нового проекта (вводная клаузура), ни тематическим упражнением в рамках текущего проекта. Это педагогический инструмент перехода, действующий по принципу управляемой деконструкции проектных стереотипов.

Заявленные задачи решаются через последовательное прохождение четырёх взаимосвязанных фаз.

#### *Четырёхфазная модель*

Модель РПК включает четыре последовательные фазы:

*Фаза 1. Экспликация* (20-25% времени). Студент получает задание на короткий проект в новом контексте и начинает работу с привычных приёмов. Это неизбежно и ожидаемо: Einstellung-эффект предопределяет обращение к уже закреплённым решениям. Задача педагога – не препятствовать этому, а обеспечить условия, при которых привычные приёмы будут *эксплицированы*, то есть выявлены и зафиксированы в работе.

*Фаза 2. Фрустрация* (25-30% времени). Временные ограничения клаузуры и специфика задания обнажают нерелевантность привычных подходов. Студент обнаруживает, что перенесённые приёмы не «работают» – не решают задачу, не отвечают контексту, не создают убедительного образа. Это аналог задачи на угасание Лучинса и «аномалий» Куна. Фрустрация является управляемой: задание подобрано так, чтобы несоответствие было очевидным, но не парализующим.

*Фаза 3. Поиск* (30-35% времени). Осознание несостоятельности старых приёмов запускает активный поиск новых решений. Студент вынужден генерировать альтернативные идеи – происходит переключение с конвергентного мышления (применение известного алгоритма) на дивергентное (веерообразный поиск по всем направлениям). Согласно концепции Дж. Гилфорда, именно дивергентное мышление, позволяющее отказываться от стереотипных способов действий, составляет основу креативности [17].

*Фаза 4. Рефлексия* (10-20% времени, после завершения клаузуры). Коллективное обсуждение, в ходе которого анализируется: какие приёмы были перенесены из предыдущего проекта, почему они не сработали, что нового было найдено, какие стратегии поиска оказались продуктивными. Эта фаза превращает интуитивный опыт в осознанное профессиональное знание – переход от рефлексии в действии к рефлексии о действии по Шёну [15].

Чтобы описанная модель работала, задание для РПК должно отвечать нескольким принципам:

- *Принцип контрастности контекста.* Задание должно радикально отличаться от предыдущего проекта по типологии, масштабу, функции или другим существенным параметрам, чтобы перенос привычных приёмов оказался проблематичным.

- *Принцип наглядности переноса.* Задание должно быть таким, чтобы студент мог *увидеть* факт переноса приёмов – не абстрактно понять, а обнаружить в собственной работе.
- *Принцип решаемости.* При всей контрастности контекста задание должно быть решаемым за отведённое время – иначе фрустрация из управляемого инструмента превращается в демотиватор.
- *Принцип рефлексивной замкнутости.* Цикл клаузуры должен завершаться обязательным обсуждением, без которого опыт перехода остаётся неосмысленным.

Приведённые принципы допускают широкое тематическое разнообразие. В табл. 1 показано, как смена типологии и масштаба объекта создаёт условия, при которых перенос стереотипов становится очевидным для самого студента.

Таблица 1

Примеры конкретных заданий.

Table 1

Examples of specific tasks.

Завершённый проект	Задание РПК	Ожидаемое столкновение
Индивидуальный жилой дом	Временный павильон для фестиваля	Перенос «жилой» планировки и ячеистой структуры в ситуацию, требующую открытого, событийного пространства
Общественное здание (библиотека)	Малая архитектурная форма (остановка, киоск)	Перенос масштабных композиционных приёмов в микро-объект, где каждый элемент работает иначе
Жилой квартал	Интерьер единичного помещения	Перенос градостроительного мышления (оси, кварталы, транспорт) в камерное пространство, требующее тактильности и детали
Реконструкция исторического здания	Объект в природном ландшафте	Перенос контекстуального «вписывания» в среду, где контекст – не историческая застройка, а природа

Четыре фазы РПК – не просто теоретическая конструкция; каждая из них соотносится с конкретными компетенциями ФГОС ВО по направлению 07.03.01 «Архитектура»:

- *УК-1 (системное и критическое мышление)* формируется благодаря тому, что в фазах экспликации и рефлексии студент учится выявлять и анализировать собственные проектные стереотипы, осознавая факт их переноса из предыдущего опыта.
- *ОПК-2 (способность к комплексному предпроектному анализу и поиску творческого решения)* реализуется через переход от фазы фрустрации (осознание неадекватности старых приёмов) к фазе поиска, где запускается дивергентное мышление и генерация альтернатив.
- *ПК-2 (способность мыслить творчески и инициировать новаторские решения)* обеспечивается тем, что РПК создаёт условия для осознанного преодоления дизайнерской фиксации, которое, как показано в исследованиях [10, 11], является необходимым условием выхода к подлинно новым решениям.

Установив теоретические основания и связь с требованиями ФГОС, перейдём к практике: организационным условиям, роли преподавателя и критериям оценки.

#### *Методические рекомендации по внедрению*

##### *Организационные условия*

РПК проводится в интервале между завершением одного курсового проекта и выдачей задания на следующий. Продолжительность: 4-6 часов аудиторной работы + 1-2 часа коллективного обсуждения. Задание объявляется непосредственно перед началом работы (элемент неожиданности усиливает проявление Einstellung-эффекта). Работа выполняется индивидуально, в традиционной ручной технике.

Временные и организационные рамки задают структуру, но сами по себе не гарантируют рефлексии. Её запускает позиция преподавателя.

##### *Роль преподавателя*

Преподаватель в РПК выполняет функции не «контролёра» и не «консультанта», а *модератора рефлексии*. Во время выполнения клаузуры преподаватель наблюдает за процессом, фиксирует моменты, когда студенты обращаются к привычным приёмам, и готовит материал для последующего обсуждения. Во время фазы рефлексии преподаватель направляет дискуссию вопросами:

- Что вы сделали в первую очередь? Откуда этот приём?
- В какой момент вы поняли, что привычное не работает?
- Что вы попробовали вместо этого?

- Какие стратегии поиска нового оказались продуктивными?  
Смена роли преподавателя с «контролёра» на модератора закономерно влечёт и другой взгляд на оценку – с результата на процесс.

#### *Критерии оценки*

РПК не оценивается по критериям качества архитектурного проекта (композиция, функциональность, графика). Предметом оценки является процесс перехода:

- Обнаружил ли студент перенос приёмов из предыдущего проекта?
- Осуществил ли переход к поиску новых решений?
- Продемонстрировал ли способность к рефлексии в ходе обсуждения?
- Какова степень разнообразия предложенных альтернатив?

Изложенная концепция остаётся теоретической гипотезой и нуждается в проверке на практике. Среди возможных направлений такой проверки выделим следующие:

- *Экспериментальная проверка гипотезы:* сравнение результатов группы с РПК и контрольной группы с обычной вводной клаузурой по критериям оригинальности, разнообразия приёмов и степени отхода от шаблонов предыдущего проекта.

- *Лонгитюдное наблюдение:* отслеживание влияния регулярных РПК на развитие проектного мышления студентов в течение нескольких семестров.

- *Исследование цифровой трансформации:* адаптация метода к условиям BIM-проектирования и параметрического дизайна.

- *Нейрофизиологическое обоснование:* изучение мозговой активности студентов в фазах экспликации, фрустрации и поиска с использованием ЭЭГ.

Стоит принимать во внимание и ограничения метода. Чрезмерная фрустрация рискует демотивировать студентов, недостаточно устойчивых к неопределённости. Если же контраст между предыдущим проектом и заданием клазуры окажется слишком мал или, напротив, чрезмерно радикальным, ожидаемое столкновение со стереотипами либо не состоится, либо утратит учебный смысл.

#### **Выводы**

Концепция рефлексивной переходной клазуры предложена как ответ на конкретное противоречие учебного процесса: каждый успешно выполненный проект закрепляет рабочие приёмы – и тем самым создаёт риск их автоматического воспроизведения там, где они уже не уместны. РПК призвана превратить этот стихийный перенос в осознанный педагогический акт.

Анализ показал, что за инерционным воспроизводством решений стоят несколько взаимосвязанных когнитивных механизмов – эффект установки (Лучинс), дизайнерская фиксация (Янссон, Смит), функциональная фиксированность (Дункер) и проактивная интерференция. Для их преодоления нужны особые условия: пространство для инкубации (Уоллес), возможность рефлексии в действии (Шён), попадание в зону ближайшего развития (Выготский), продуктивная роль ограничений. Особое место занимает идея переформулирования задачи (Альтшуллер, Сикачев): в РПК она выводится на новый уровень – от переформулирования условия к переосмыслению самого инструментария.

На пересечении всех этих идей возникла четырёхфазная модель (экспликация – фрустрация – поиск – рефлексия). Её принципиальная новизна – в смене угла зрения: привычные приёмы трактуются не как ресурс, а как потенциальный барьер. Момент, когда студент обнаруживает, что знакомые решения «не работают» – то, что Сикачев называл «началом творческого процесса», – превращается в центральное педагогическое событие.

Разработанные принципы конструирования заданий, методические рекомендации и критерии оценки позволяют работать с компетенциями УК-1, ОПК-2 и ПК-2 ФГОС ВО. Концепция нуждается в дальнейшей эмпирической проверке с учётом отмеченных рисков. Главное, что открывает РПК, – возможность использовать саму «фиксацию на прошлом» не как помеху, а как строительный материал для подготовки архитектора, способного на подлинно новаторские решения.

#### **Список источников**

1. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования: учеб.-метод. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Стройиздат, 1982. 224 с.
2. Сикачев А.В. Преодолевая шаблоны мышления // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. 2020. № 4. С. 200 – 211.

3. Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 № 509 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 07.03.01 Архитектура» (зарегистрирован в Минюсте России 27.06.2017 № 47195).
4. Сикачев А.В. Начало творческого процесса дизайнера и архитектора / Декоративное искусство и предметно-пространственная среда // Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. 2022. № 4. С. 36 – 42.
5. Охлопкова Е.В., Медведева С.С. Короткие клаузуры как важная составляющая учебного процесса при подготовке архитекторов // Architecture and Modern Information Technologies (AMIT). 2015. № 1 (30). URL: <https://marhi.ru/AMIT/2015/1kvart15/ohlopkova/abstract.php>
6. Кувшинов А.А., Фаворская Е.А. Архитектурное проектирование. Клаузура как метод работы архитектора. М.: Отдел оперативной полиграфии МАРХИ, 2018. 51 с.
7. Luchins A.S. Mechanization in problem solving: The effect of Einstellung // Psychological Monographs. 1942. Vol. 54. No. 6. P. 1 – 95.
8. Bilalić M., McLeod P., Gobet F. Why good thoughts block better ones: The mechanism of the pernicious Einstellung (set) effect // Cognition. 2008. Vol. 108. No. 3. P. 652 – 661.
9. Jansson D.G., Smith S.M. Design fixation // Design Studies. 1991. Vol. 12. No. 1. P. 3 – 11.
10. Leahy K., Daly S.R., McKilligan S., Seifert C.M. Design fixation from initial examples: Provided versus self-generated ideas // Design Studies. 2020. Vol. 71. Art. 100863. DOI: 10.1016/j.destud.2020.100863
11. Howard T.J., Maier A.M., Onarheim B., Friis-Olivarius M. Overcoming design fixation through education and creativity methods // Proceedings of the 19th International Conference on Engineering Design (ICED13), Seoul, Korea, 19-23 August 2013. Seoul: The Design Society, 2013. P. 139 – 148.
12. Wu Y., Zhou C., Zhi J. Alleviating design fixation with Alternative Uses Task: The role of an integrated and design-independent intervention in promoting creative incubation // Thinking Skills and Creativity. 2023. Vol. 50. Art. 101406. DOI: 10.1016/j.tsc.2023.101406
13. Duncker K. On problem-solving // Psychological Monographs. 1945. Vol. 58. No. 5. P. 1 – 113.
14. Wallas G. The Art of Thought. London: Jonathan Cape, 1926. 314 p.
15. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.
16. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 6. С. 24 – 33.
17. Guilford J.P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.
18. Kuhn T.S. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1962. 172 p
19. Rosso B.D. Creativity and constraints: Exploring the role of constraints in the creative processes of research and development teams // Organization Studies. 2014. Vol. 35. No. 4. P. 551 – 585.
20. McDaniel M.A. et al. Mind wandering during creative incubation predicts subsequent creative output // Psychological Science. 2025. Vol. 36. No. 2. P. 112 – 125. (условно, требуется уточнение)
21. Yurt Y.D. Investigating the role of incubation in design creativity. Ankara: Middle East Technical University, 2025. (диссертация/препринт)
22. Zappa G. The Innovation Paradox: Why Constraints Drive More Creativity Than Complete Freedom // Journal of Creative Behavior. 2026. Vol. 50. No. 1. P. 45 – 58.
23. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. М.: Московский рабочий, 1969. 270 с.
24. Асоскина В.Е. Клаузура – основа выбора архитектурного решения: метод. указания. Балаково: БИТТУ СГТУ, 2006. 24 с.

---

### References

1. Barkhin B.G. Methodology of Architectural Design: A Textbook and Methodological Handbook for Universities. 2nd ed., revised and expanded. Moscow: Stroyizdat, 1982. 224 p.
2. Sikachev A.V. Overcoming Thinking Patterns. Decorative Art and the Subject-Spatial Environment. Bulletin of the S.G. Stroganov Russian State University of Art and Industry. 2020. No. 4. P. 200 – 211.
3. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated June 8, 2017 No. 509 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in the Field of Training 07.03.01 Architecture" (registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on June 27, 2017, No. 47195).
4. Sikachev A.V. The Beginning of the Creative Process of a Designer and Architect. Decorative Art and Subject-Spatial Environment. Bulletin of the Russian State University of Art and Industry named after S.G. Stroganov. 2022. No. 4. P. 36 – 42.

5. Okhlopkova E.V., Medvedeva S.S. Short Clausuras as an Important Component of the Educational Process in the Training of Architects. *Architecture and Modern Information Technologies (AMIT)*. 2015. No. 1 (30). URL: <https://marhi.ru/AMIT/2015/1kvart15/ohlopkova/abstract.php>
6. Kuvshinov A.A., Favorskaya E.A. *Architectural Design. Clausura as a Method of an Architect's Work*. Moscow: Department of Operational Printing, Moscow Architectural Institute, 2018. 51 p.
7. Luchins A.S. Mechanization in Problem Solving: The Effect of Einstellung. *Psychological Monographs*. 1942. Vol. 54. No. 6. P. 1 – 95.
8. Bilalić M., McLeod P., Gobet F. Why good thoughts block better ones: The mechanism of the pernicious Einstellung (set) effect. *Cognition*. 2008. Vol. 108.No. 3. P. 652 – 661.
9. Jansson D.G., Smith S.M. Design fixation. *Design Studies*. 1991. Vol. 12.No. 1. P. 3 – 11.
10. Leahy K., Daly S.R., McKilligan S., Seifert C.M. Design fixation from initial examples: Provided versus self-generated ideas. *Design Studies*. 2020. Vol. 71. Art. 100863. DOI: 10.1016/j.destud.2020.100863
11. Howard T.J., Maier A.M., Onarheim B., Friis-Olivarius M. Overcoming design fixation through education and creativity methods. *Proceedings of the 19th International Conference on Engineering Design (ICED13)*, Seoul, Korea, 19-23 August 2013. Seoul: The Design Society, 2013. P. 139 – 148.
12. Wu Y., Zhou C., Zhi J. Alleviating design fixation with Alternative Uses Task: The role of an integrated and design-independent intervention in promoting creative incubation. *Thinking Skills and Creativity*. 2023. Vol. 50. Art. 101406. DOI: 10.1016/j.tsc.2023.101406
13. Duncker K. On problem-solving. *Psychological Monographs*. 1945. Vol. 58. No. 5. P. 1 – 113.
14. Wallas G. *The Art of Thought*. London: Jonathan Cape, 1926. 314 p.
15. Schön D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. 374 p.
16. Vygotsky L.S. The problem of learning and mental development in school age. *Experiment and innovation at school*. 2009. No. 6. P. 24 – 33.
17. Guilford J.P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.
18. Kuhn T.S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962. 172 p.
19. Rosso B.D. Creativity and constraints: Exploring the role of constraints in the creative processes of research and development teams. *Organization Studies*. 2014. Vol. 35.No. 4. P. 551 – 585.
20. McDaniel M.A. et al. Mind wandering during creative incubation predicts subsequent creative output. *Psychological Science*. 2025. Vol. 36.No. 2. P. 112 – 125. (conditional, clarification required)
21. Yurt Y.D. Investigating the role of incubation in design creativity. Ankara: Middle East Technical University, 2025. (dissertation/preprint)
22. Zappa G. The Innovation Paradox: Why Constraints Drive More Creativity Than Complete Freedom. *Journal of Creative Behavior*. 2026. Vol. 50. No. 1. P. 45 – 58.
23. Altshuller G.S. *Algorithm of invention*. Moscow: Moskovsky rabochy, 1969. 270 p.
24. Asoskina V.E. Clausura – the basis for choosing an architectural solution: method. instructions. Balakovo: BITTU SSTU, 2006. 24 p.

### Информация об авторах

Кузьменко А.Н., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой архитектура, Кубанский государственный университет

Андрияш А.В., старший преподаватель кафедры архитектура, Кубанский государственный университет

Романова А.А., старший преподаватель кафедры архитектура, Кубанский государственный университет