

АРХИТЕКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СТАНДАРТ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Н. Ф. Метленков

(УМО по образованию в области архитектуры)

В нашей стране со времени распада СССР разработаны и внедрены два поколения стандартов (1994 – ГОС 1-го поколения, 2000 – ГОС 2-го поколения). Сейчас в 2007–2010 годах ведется разработка образовательных стандартов третьего поколения (Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования – ФГОС ВПО), учитывающих требования Болонской декларации, которую Россия подписала в 2003 году.

Цель стандартизации отечественного образования – двигаться вперед, к будущему образованию не в одиночку, а сообща, вместе с мировым сообществом, в частности с европейским. Для нашей страны вновь создаваемые государственные образовательные стандарты могут стать, в зависимости от нашей позиции, позиции в основном субъектов образования или прорывом, процессом инновационных преобразований сферы отечественного образования и выводом ее на передовые рубежи в мире, или ее нивелировкой под уже сложившиеся в мире, и в частности в Европе, нормы и представления, и таким образом, заведомой постановкой его на вторичные позиции. И зависит это, прежде всего, от понимания сути современного общекультурного контекста, демонстрирующего фундаментальные перестроечные процессы, и от способности принятия этих изменений. Ведь Болонская декларация представляет собою лишь одну из форм реакции сферы образования на происходящие в обществе глобальные перемены.

А перемены эти – неординарны, они несут иное качество бытия и отличаются глобальностью (всеобщностью) и небывалой прежде скоростью. Происходящие перемены настолько стремительно осуществляются (одни средства деятельности или свойства продуктов устаревают, другие появляются), что не каждый способен поспеть за этой динамикой перемен всего во всем: в бытии, производстве, познании. Причем, изменения эти не случайные, а закономерные и даже давно ожидаемые. На неотвратимость этих глобальных социальных перемен, например, социологи, указывали намного раньше, чем они начали происходить. Причины их назывались

разные, но все же большинство исследователей сходились в одном: главная причина – смена способа производства (Тоффлер А. и др.). Причем, таких глобальных смен способа производства, какая происходит сейчас, в истории было немного, как минимум две, а сейчас происходит третья: первая смена – это переход с каменного производства на металлическое ремесленное производство, вторая смена – это переход с металлического ремесленного производства на машинное производство и, наконец, третья, современная смена – это переход с машинного производства на персонально-электронное высокотехнологическое постиндустриальное производство. В конечном счете именно сегодняшняя смена способа производства и породила современную нам постмодернистскую культуру.

Постмодернистская культура. Все исследователи указывали и указывают на главную отличительную черту современного, третьего, электронного, этапа глобальных цивилизационных перемен – антропоморфизацию культуры, то есть выдвижение ею в качестве своего главного содержания, носителя и побудителя, в качестве своей главной ценности – Человека, что и стало характеризоваться как «постмодернистская» культура. Как будто, Протогоровское «человек – мера всех вещей», только сегодня и начинает восходить на вершину социальных ценностей. И личностная культура становится, наконец, ядром социального бытия, в том числе и творческого бытия. Она более всего соответствует постиндустриальному постмодернистскому персонально-электронному способу производства, становится следствием удовлетворения новой заглавной потребности человека, потребности в собственной суверенности, а значит – в переоценке им роли процессов самостановления, саморазвития.

В соответствии с этой потребностью, ведущей социальной ценностью становится именно человек как личность, как гражданин, как творец своего бытия, а тем самым и бытия общества в целом, а на лидирующую роль в методологии выдвигается антропология. Мир начинает представлять все более очеловеченной реальностью, где человек сам себе отводит все более активную, явно творческую роль. В связи с чем, в науке сегодня и становится актуальной проблематика достойного бытия конкретного человека, а это значит – проблематика саморазвития: поиск таких условий, средств и форм, при которых возможно было бы саморазвитие главной социальной ценности – человека как гражданина, личности, творца. Вот почему, в этот постмодернистский период заявляют о себе как о доминантных отношении саморазвития и выражающие их понятия – «личностная культура» (Пола-ни М. и др.), «парадигма саморазвития».

Современное постмодернистское образование. Суть и направленность сегодня происходящих в сфере образования процессов революционных изменений – это, прежде всего, антропологизация образования, как всей сферы в целом, так и отдельных образовательных средств.

В первую очередь, происходит смена «объекта» педагогического внимания. Так, в предыдущий период – период классической науки с ее естественно-научной картиной мира – главным объектом педагогического внимания (исследования и освоения) были объектные знания, то есть знания о свойствах естественных или искусственных явлений и сооружений. Соответствующим образом складывались и учебные дисциплины, то есть они определялись знаниями о том или ином объекте: «Общественные здания», «Жилые здания», «Сады и парки», «Промышленные сооружения», «Архитектурные конструкции», «Климатология», и т.д.

Сегодня, в период постклассической науки, главным объектом и науки вообще, и педагогической науки и практики, становятся не «объекты», а «субъекты» и прежде всего «творческие личности» с их проблематикой персонального профессионального становления. Соответственно, и предметами педагогического внимания первого плана становятся деятельностные характеристики профессионального становления творческих личностей (условия, закономерности, индивидуальные методы) в рамках любых учебных или профессиональных процессов: эскизирования, проектирования, прогнозирования, восприятия, мышления и др. Принципиально меняется и «метод педагогических исследований». Метод классических исследований базируется преимущественно на гипотетико-дедуктивной модели выявления и обобщения прошлого, а по сути – на аналоговом моделировании сложившихся отношений и формулировании обобщающих их выводов и рекомендаций. А это означает, что классический метод педагогических исследований ориентирует исследователей на получение знаний о прошлом, и прежде всего, путем максимального учета всего того, что было в этом прошлом, а отсюда и ориентация на системный подход, и главное, на культивирование вообще прошлого опыта. В конечном же счете в результате такой ориентировки и происходит планомерное и почти планированное отставание образовательной сферы от темпов развития жизни и профессии.

Метод постклассических педагогических исследований – принципиально иной, он ориентирует не столько на добывание знаний путем обобщения прошлого опыта, сколько на понимание явлений будущего и на

подготовку к ним. Объект его исследования – это не прошлое, а будущее, а потому он требует максимально возможного отказа от всего сложившегося опыта. А в этом случае практически исключается из средств познания системный подход с его ориентированностью на объекты и объективность, и активизируются средства сугубо субъективных экзистенциально-креативных подходов, позволяющих по малейшим индивидуальным интуициям и эмоциональным предощущениям, выявлять черты будущего, причем, как правило, с непосредственным участием в продвижении к этому будущему самих исследователей ситуаций как саморазвивающихся субъектов социальности.

Поэтому, новые постклассические педагогические исследования выдвигают на передний план такие познавательные средства, которые совсем недавно или вовсе не рассматривались таковыми, или были во вторых-десятых эшелонах педагогической гносеологии, и прежде всего это средства коммуникативно-когнитивных стратегий познания (Степин В. С. и др.). Поэтому, сегодня не только книжные знания мыслителей-одиночек имеют ценность (Дарвин Ч., Гегель Г., Маркс К. и др), но и дискурсивные результаты различных групп специалистов начинают претендовать на истину о будущем.

А это означает, что сегодня выходят на первое место не средства системного подхода, а познавательные средства синергетического подхода, позволяющие прогнозировать саморазвивающиеся явления, и требующие это делать не время от времени, а постоянно. По сути, теперь каждый практический шаг не только в архитектуре, но прежде всего в архитектурной педагогике должен быть научно обоснован. А это выводит научные исследования и в архитектурной педагогике на первый план значимости среди педагогических средств.

Вот таков сегодня культурный быстро меняющийся контекст, и тенденция этих изменений – антропологизация бытия и творчества. На этом фоне Болонское движение в образовании выглядит лишь одним из возможных шагов на этом большом пути цивилизационной перестройки и культуры в целом, и профессиональных сфер.

Архитектурное образование и стандарты третьего поколения. Главной задачей исследовательской работы последних лет, руководимой УМО, было выявление и введение в новые стандарты базовых ориентиров актуального сегодня в рамках всеобщего процесса антропологизации постмодернистского образования с его ведущей концепцией самообразова-

ния и главной целью – воспитание творческих личностей, и прежде всего, развитие их творческих потенциалов самоопределения в профессии и обществе, и в первую очередь: «студентоориентированный учебный процесс», «компетентностный подход», «зачетно-кредитная система» и др. Это соответствует и ряду авторских теоретических положений, заявленных ранее, и что важно, и стратегическим целям развития страны в направлении повышения конкурентоспособности отечественного образования и перспективам развития высшего профессионального образования в соответствии с процессом углубления демократизации и рыночных отношений, возрастающей потребности молодежи в высшем образовании и в студентоориентированном учебном процессе.

Отечественные стандарты третьего поколения представляют собою качественно новые, более прогрессивные, документы по сравнению со стандартами второго поколения. По ряду параметров они адекватны европейскому и американскому актуальным подходам, в том числе по компетентностно-кредитному формату, по содержанию и критериям образования. Основные их параметры – следующие.

1. *Модель уровневого образования* (бакалавриат, магистратура), конечно, ближе к концепции студентоориентированного учебного процесса, чем моноуровневая, безальтернативная, на которую отечественное образование перешло после Октябрьской революции 1917 года. Главное неоспоримое достоинство модели уровневого образования в том, что она обладает несколько большим потенциалом выбора, то есть она позволяет учащимся выбирать (учиться или работать) не один раз при поступлении в вуз (как это имеет место при моноуровневой системе образования), а как минимум два раза – и при поступлении в вуз, и после окончания Бакалавриата. А такая возможность – возможность более широкого выбора – и есть одно из основных условий становления творческой личности. Хотя, если бы наряду с уровневой моделью образования, на равных правах оставалась бы и отечественная моноуровневая модель образования, то выбор для студентов стал бы еще более широким, что соответствует требованиям современного образования. А для исследователей сложилась бы уникальная возможность наблюдать конкурентную борьбу двух моделей – западной и отечественной, и выявлять преимущества и недостатки каждой для того, чтобы найти новую еще более эффективную современную модель для отечественного образования.

2. *Сроки архитектурного образования* в Стандартах третьего поколения заложены совершенно конкретные как для бакалавриата, так и для магистратуры: если в Европе они колеблются от 4+2 до 5+2; в США – от 5+2 до 6+2; то в России они заложены 5+2 и для специалитета – 6 лет. Но именно по этому параметру ФГОС заведомо обладает одним существенным, родовым, недостатком – он задает сроки образования только одним однозначным, жестким, способом (или 5, или 6, или 7 лет), и не предоставляет возможности вузам и субъектам образовательного процесса самим выбирать для себя индивидуальные условия и сроки для самообразования. Для этого ФГОСы должны бы устанавливать сроки образования в бакалавриате или магистратуре лишь в определенных границах, в формате «от» и «до». Такое качество Стандартов сделало бы их еще более гибкими, что и требует сегодняшнее время, весьма быстро меняющее представления о жизни и профессии. Так, уже последние десять лет выявили мировые тенденции к увеличению сроков образования профессионально ориентированных специалистов в области архитектуры. И это не случайно. Этого требует, прежде всего, уникальность содержания профессии, где увеличение сроков образования диктуется наличием здесь трёх в равной мере развитых, весьма нагруженных чрезвычайной социальной ответственностью и постоянно усложняющихся блоков компетенций и соответствующих им дисциплинарных комплексов: научно-технического, социально-гуманитарного и композиционно-художественного. Например, сегодня и в Европе, и Америке (в соответствии с требованиями международных культурных и профессиональных организаций – ЮНЕСКО, Международный Союз Архитекторов, Совет Архитекторов Европы, и требованиями работодателей западных стран) профессиональными признаются лишь те образовательные программы бакалавров, на которых теоретическое обучение составляет не менее пяти лет, а время проектной практики – не менее двух лет.

3. *Содержание Стандартов*, с точки зрения деятельностного подхода, максимально приближено к содержанию профессиональной практики современного архитектора, в частности отражает четыре базовых комплексных вида профессиональной архитектурной деятельности: «проектная»; «теоретическая, научно-исследовательская и критическая»; «организационно-управленческая и коммуникативная»; «педагогическая». Такой модульный подход к построению учебного содержания позволяет увеличить, прежде всего, свободу выбора и мобильность студентов.

ФГОС ВПО третьего поколения имеет две составляющие части: «базовую» (федеральную, неизменную и обязательную: в бакалавриате – это примерно 50% трудоемкости, в магистратуре – 30% трудоемкости), и «вариативную» (вузовскую, наполняемую каждым вузом самостоятельно: в бакалавриате – не менее 50% трудоемкости, в магистратуре – не менее 70% трудоемкости), и ряд профилей (специализаций), например во ФГОС Бакалавра архитектуры таких профилей семь (архитектурное проектирование, градостроительное проектирование, проектирование городской среды, проектирование интерьера, ландшафтное проектирование, реставрационное проектирование, художественное проектирование), а во ФГОС Магистра архитектуры подобных специализаций две (исследовательско-проектная и исследовательско-педагогическая). Это позволяет так же увеличить свободу выбора студента и тем самым повысить креативный потенциал выпускника.

Такая структура Стандартов подготовки выпускников разного уровня и профессиональной направленности являются эффективным инструментом построения собственных образовательных программ вузами и индивидуальными путями образования учащимися, то есть в построении вузами студентоориентированного учебного процесса. Более того, реализация предлагаемого ФГОС ВПО обязывает вузы самостоятельно разрабатывать основные образовательные программы по направлению Архитектура на основе федерального государственного образовательного стандарта, но с определенным профилем, учитывающим как собственные традиции и возможности, так и потребности регионального рынка труда. Это позволит вузам со временем создать архитектурные школы с индивидуальным, неповторимым творческим обликом, избавиться от сложившейся унифицированности и занять собственные ниши в профессиональном спектре образовательных услуг в России и в более широком контексте. Фактически это будет означать начало процесса создания авторских архитектурных школ в нашей стране.

4. *Компетентностная модель* впервые составила ядро ФГОС ВПО третьего поколения, в противоположность предшествующему Стандарту второго поколения, составленному на основе «дисциплинарного подхода».

В чем их разница? Дисциплинарный подход, унаследованный сферой образования от классической науки, требует заполнения всего предметного содержания учебных процессов, по сути, научными дисциплинами. Вследствие этого, студент должен знать основы (а нередко и более глубоко) изу-

чаемой дисциплины, где, вследствие логики построения дисциплины, включено немало материала, который не имеет или мало имеет отношения к осваиваемой профессии. В результате, студент изучает много, перегружен дисциплинами (ему даже порою не хватает времени), а в его профессиональный метод многое из этого не укладывается вовсе. То есть к.п.д. образования – намного ниже ожидаемого.

Компетентностный подход стремится избежать этого и требует заполнять поле предметного содержания в учебных процессах лишь теми учебными курсами, которые непосредственно нужны будущему профессионалу.

Для этого и строилась компетентностная модель, сначала профессиональной деятельности, а затем и высшего профессионального архитектурного образования, с разведением последней по двум взаимосвязанным ступеням – «бакалавриат» и «магистратура».

Бакалавр архитектуры представляет собою первую профессиональную академическую степень, ориентирующую выпускников на решение, в первую очередь, массовых проектных задач, требующих, главным образом, исполнительской культуры.

Магистр архитектуры рассматривается как вторая профессиональная академическая степень либо исследовательско-проектной, либо научно-педагогической профилизации, требующая поисково-концептуальной культуры.

Однако надо признать, что наши бакалавры и магистры по своим возможностям все же не адекватны соответствующим степеням в Европе и особенно в США, и прежде всего по срокам обучения. В США сейчас – самые большие сроки теоретической подготовки профессиональных бакалавров – 5–6 лет, по сравнению с нашими сроками образования бакалавров (4–5 лет).

Часто упускается главное – мы живем в постмодернистской культуре, где и профессиональная образованность ценится тоже совсем другая, чем в индустриальной эпохе. Если в индустриальной эпохе шло соревнование сфер образования по программам подготовки «специалистов-разработчиков», универсально способных разрабатывать любые проекты, то есть соревновались в подготовке т.н. «специалистов широкого профиля». То сегодня в профессии ценятся специалисты узкого профиля и особенно их элита – «специалисты-идеологи» (т.н. концептуалисты), способные задать новые траектории понимания архитектуры, культуры и в целом сферы обитания. А их подготовка строится на качественно иных основани-

ях: не столько на принципах «образования» ремесленников (то есть, обучения, натаскивания на ремесленные действия), сколько на принципах «воспитания» мыслителей (то есть, выращивания пионеров прогрессивного развития социального содержания).

Не адекватны бакалавры и по своему статусу. Например в США, два десятка лет назад сложилась такая ситуация в проектной практике, когда основными трудовыми кадрами рассматривались бакалавры (с 5–6-летней подготовкой). Магистры (с 7–9-летней подготовкой) ориентировались, главным образом, на исследовательско-педагогическую практику, и их выпускали в небольшом количестве – примерно 10% от числа выпускников-бакалавров. Но вследствие узкой прикладной подготовки, бакалавры со временем стали вытесняться магистрами и в проектной практике. И сегодня основной трудовой силой в проектной сфере стали рассматриваться уже не Бакалавры, а магистры, и их процент выпуска значительно вырос, практически до 100% по отношению к выпуску бакалавров.

В нашем законодательстве заложено все прямо наоборот. Основной трудовой силой в проектировании рассматривается бакалавр (с 4,5–5-летней подготовкой), а магистров предполагается выпускать примерно 10% от выпуска бакалавров. То есть мы воспроизводим американскую ситуацию 20-летней давности, и таким образом закладываем сами себе (понимая это или нет) 20-летнее отставание от современной американской образовательной практики.

5. *Образовательные модули.* В соответствии с общей мировой практикой организации архитектурного образования и исходя из требований компетентностного подхода предлагается рассматривать в качестве обязательной структуры предметного содержания его и базовой, и вариативной частей, не дисциплины, а «модули», которые дисциплинарно могут самостоятельно наполняться вузами. Функции контроля за содержанием и качеством образования при этом все равно остаются за формируемыми компетенциями.

На основании выявленных ключевых видов профессиональной деятельности и соответствующих им компетенций предложено модулирование профессионального цикла на семь учебных модулей – «проектирование»; «архитектурно-строительные конструкции, материалы и технологии», «инженерные системы и среда», «история и теория», «профессиональный язык и средства коммуникации», «менеджмент, право и этика», «педагогика». Данная система структурно-содержательной орга-

низации учебного процесса отражает передовые тенденции мирового архитектурного образования. Учебные модули профессионального цикла были сформированы в ходе анализа учебных программ ряда ведущих архитектурных школ США и Европы. Оптимальное соотношение удельного веса учебных модулей профессионального цикла также было установлено путем сравнения учебных планов ведущих мировых высших архитектурных школ.

6. *Основные образовательные программы.* Разработанный ФГОС на основе компетентностного подхода является основой для разработки вузами своих собственных основных образовательных программ, обеспечивающих требуемое качество подготовки выпускников – бакалавров и магистров. Переход от компетентностных моделей к структуре ООП предполагается осуществлять по следующей схеме: комплексные виды деятельности – компетенции – модули профессионального цикла ООП – дисциплины – структурные элементы дисциплин (теоретический и практический; вводный, основной и продвинутый). Такой подход позволил взаимообусловить компетенции и модули образовательных программ. Например, дисциплинарное наполнение модуля «проектирование» запланировано по двум направлениям одновременно – «теоретическая часть» и «практическая часть». Теоретическая часть впервые предложена как обязательная и суверенная составляющая модуля и включает следующие учебные курсы и дисциплины: «Введение в теорию и методологию проектирования», «Теория и методология проектирования», «Теория и методология специализированных, междисциплинарных и продвинутых сфер проектирования». Практическая часть модуля включает следующие три почти традиционные дисциплины: «Введение в проектирование»; «Архитектурное проектирование-I», проектирование 1-го уровня, уровня бакалавриата; «Архитектурное проектирование-II», проектирование 2-го уровня, уровня магистратуры.

В целом стандартизация третьего поколения представляет собою шаг вперед по сравнению со стандартизацией второго поколения, и приближает отечественное образование, находящееся еще в значительной мере в границах требований индустриальной эпохи, к современному постмодернистскому образованию, образованию постиндустриальной эпохи. И тем не менее во ФГОСы еще столько много актуального не включено, чтобы они могли максимально отражать мировые тенденции и в сфере культуры,

и в сфере образования. А это означает, что настоящие Стандарты можно считать лишь в той или иной степени удачным паллиативным решением, так как «за бортом» ФГОСов осталось немало важнейших актуальных неразрешенных проблем, которые здесь можно лишь назвать:

- во-первых, стандартизация лишь ВПО без взаимоувязки со школьным и средне-специальным больше ставит вопросов, чем дает ответов на выдвигаемые временем образовательные проблемы;
- во-вторых, доступность высшего образования осталась на том же «элитном» уровне, то есть со вступительными экзаменами, а это означает, что не каждый выпускник школы, желающий дальше учиться, может воспользоваться своим конституционным правом – правом на образование. А такое положение дел в нашей стране с доступностью образования значительно отдаляет наше образование от европейских и американских норм, где для зачисления в вуз выпускнику средней школы, в соответствии с его конституционными правами, достаточно написать только заявление. Более того, в ряде стран (Япония, Франция и др.) разрабатываются нормативы введения всеобщего высшего образования;
- в-третьих, проблема обучения «в течение всей жизни», которая в европейских странах практически решена (то есть студент учится тогда, когда может и может учиться столько, сколько надо, хоть всю жизнь), в наших стандартах даже и не затрагивается;
- в-четвертых, бесплатность высшего образования для всех осталась только в воспоминаниях от советского времени, в то время как западное образование, практически, решило эту проблему;
- в-пятых, двух-уровневая система образования, вводимая в нашей стране, вместо трех-уровневой (бакалавриат-магистратура-докторантура), которая существует в США и в ряде стран Европы, будет, безусловно, отдалять профессиональное образование от научного образования, а тем самым будет отдаляться сфера образования от науки, в то время как Болонские принципы требуют их сближения;
- в-шестых, отечественная стандартизация проводится Министерством образования и науки под флагом максимально возможного «сокращения специальностей» (может быть даже исключительно из-за экономических соображений). Но в результате этого, в отечествен-

ном архитектурном образовании может остаться (если жестко следовать этому принципу) только одна специальность – «архитектура», а все остальные сферы профессиональной занятости могут обеспечиваться специалистами-выпускниками «профилей» или магистратур, которых может быть не более десятка. В то время как у наших конкурентов – США – архитектурных специальностей насчитывается более пятидесяти, а профилей – более пятисот.

Вот все эти и другие связанные с ними вопросы нужно Государственной Думе и Правительству РФ, конечно, совместно с профессиональными и образовательными организациями, как можно быстрее решать и формулировать в виде дополнений к Закону «Об образовании». Иначе о конкурентоспособности отечественного образования придется все более и более забывать.