

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2023, Том 11, № 2 / 2023, Vol. 11, Iss. 2 <https://mir-nauki.com/issue-2-2023.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN223.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Панфилов, А. В. К вопросу о необходимости трансформации образовательного процесса в области архитектуры / А. В. Панфилов // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11. — № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN223.pdf>

For citation:

Panfilov A.V. On the question of the need to transform the educational process in the field of architecture. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2023; 11(2): 17PDMN223. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN223.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

Панфилов Александр Владимирович

ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», Тюмень, Россия

Доцент кафедры «Архитектуры и градостроительства»

Кандидат архитектуры, доцент

E-mail: archi-zoom@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8602-6399>

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=675474

WoS: <https://www.webofscience.com/wos/author/rid/N-7485-2017>

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57190865509>

К вопросу о необходимости трансформации образовательного процесса в области архитектуры

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы актуальной проблематики высшего образования в целом. Приводится краткая описательная характеристика Университетов четвёртого поколения (Болонская модель образования), включая ключевые, по мнению автора ее положения, к которым относятся: единая образовательная модель; возможность мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава; ускорение процесса выпуска специалиста. Рассматривается проблематика практической реализации данных положений в рамках реализации образовательного процесса. Подводится анализ специфических характеристик Болонской модели высшего образования. Рассматриваются отдельные итоги двадцатилетия процесса участия России в этой системе, на примере общих результатов подготовки специалистов в области архитектуры и градостроительства, происшедший в рамках данной системы. Описываются положительные и отрицательные стороны существующей на настоящий момент системы высшего образования. Представляется описательная характеристика целей и задач Пятого Университета. Дается авторская интерпретация целей и задач высшего образования Российской Федерации на примере такой его специфической отрасли как архитектурное образование. Рассматриваются базовые принципы и обобщенная модель перехода к шестилетнему специалитету, описывается структурное деление образовательного процесс на двухлетние циклы, с включением в данный процесс элементов бакалавриата и магистратуры, а также ряда основополагающих элементов болонской системы. Дается описание функционала и наполнения образовательного процесса внутри предлагаемой автором системы двухлетних циклов образовательного процесса. Описываются преимущества данной модели. Выдвигается на обсуждение академической общественности постулат о том, что новая модель высшего базового образования должна строиться на основе трехступенчатой системы.

Ключевые слова: болонский процесс; архитектурное образование; высшее образование; базовое образование; образование; внутренние инвестиции; организация образовательного процесса; учебная мобильность; академическая мобильность; эволюция университетов

Эволюция университетского образования в контексте соотношения целей и задач

В настоящее время университетское образование переживает очередной кризисный виток, связанный не только внешними и внутренними политическими и экономическими изменениями, но и с изменением самого своего статуса и технологического уклада современности. Развивая концепции Третьего и Четвертого Университетов¹ вся философия университетского образования в России и в мире формировалась в целях индустриальной обеспеченности технологических процессов высококвалифицированными кадрами. В свое время противостояние Университетов моделей 3.1 и 3.2¹ в их исконно диалектическом «единстве и борьбе противоположностей» давало возможность активно развиваться не только различным векторам научной мысли, но и самого образования в различных его уровнях. Однако, в свете произошедших в 90 годы XX века событий, была предпринята попытка их слияния уже в формате Болонской модели образования, вместе с ее положительным и отрицательным влиянием отмечавшимся рядом исследователей, рассматривавших данную проблематику как в преддверии внедрения болонского процесса [1–4], так и в ходе его реализации в России [5–9]. К числу последних следует так же отнести работы, отражающие перспективы развития высшего образования в рамках трансформации общества и технологического уклада в мире [10–13].

Болонский процесс — универсализация образования или тупик?

Внедрение в систему высшего образования болонской системы, за исключением ряда специальностей, сохранивших за собой понятие «специалитет», с одной стороны показало ряд положительных моментов и результатов, среди которых можно выделить следующие:

- **Единая образовательная модель.** Приближая, а точнее сказать: приводя в соответствие с наиболее распространённой в мире, в части формирования ступеней образования, модели студенты и выпускники российских ВУЗов получили возможность как продолжения образования, так и построения карьеры в ряде стран мира, при этом не только в рамках полученного базового образования, но и по смежным профессиям. Наиболее близким автору примером такого взаимодействия может служить продолжение образования и построения карьеры выпускниками Тюменской архитектурной школы в Австрии, Италии, Франции, Германии, Казахстане, США и ряде других стран мира, где по отзывам самих выпускников они были наравне, а в некоторых случаях (особенно при переходе в смежные сферы профессиональной деятельности) и более подготовлены, чем местные студенты. К сожалению, следует отметить, что данный положительный момент имеет лишь единичные случаи и в большей степени распространен в столичных ВУЗах, ввиду как их географической расположенности и простоты выстраивания логистических связей, так и их большей известностью за границами России.

¹ Здесь и далее упоминание об авторской классификации университетов (Первый, Второй, Третий, Четвертый, Пятый и соответственно: 1.0, 2.0, 3.0, 4.0 и 5.0 и их производные) приводятся в соответствии с [16].

- **Возможность мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава.** Внедрение болонской системы образования наряду с единообразием обучения, предоставило возможность как студентам, так и преподавателям ВУЗов России участвовать в различных программах международного обмена, программ дополнительной подготовки и повышения квалификации. Данные программы позволяли не только ознакомиться с альтернативными методиками и моделями образования, но и получить часть уникальных компетенций, возможным в дальнейшем к применению как в учебном процессе, так и в профессиональной деятельности.

- **Ускорение процесса выпуска специалиста.**² Данный пункт, по мнению автора, можно рассматривать как положительный именно с точки зрения его экономической целесообразности. С одной стороны, экономика отрасли и России в целом получает подготовленного специалиста в более короткие сроки, что позволяет, во-первых, несколько уменьшить кадровый разрыв, сформировавшийся в пределах 90-х годов прошлого века, а во-вторых, более быстрое насыщение отрасли специалистами позволяет в целом увеличить их плотность на душу населения, что так же имеет положительный эффект как в экономике, так и в развитии области профессиональной деятельности. С другой стороны, введение многоуровневой системы образования, предоставляет студенту право самостоятельно определить тот уровень, который он считает необходимым и достаточным для себя в рамках выстраивания личного карьерного будущего. ввиду наличия в модели «обучения с полным возмещением затрат» это сокращает затраты на образования со стороны самого студента и позволяет в более быстрые сроки перейти к окупаемости «инвестиций в собственное образование». Однако, данное сокращение привело к исключению из образовательного процесса ряда дисциплин, необходимых по мнению автора, для формирования полноценного специалиста в такой сложной сфере профессиональной деятельности, как архитектура. По результатам анализа ряда учебных программ резекции³ подвергались как технические (строительная механика, начертательная геометрия и т. п.) так и гуманитарные (психология, социология, педагогика) и даже творческие дисциплины (сокращение часов рисунка, живописи и скульптуры под лозунгом перехода к 3D-моделированию).

Одновременно с этим, на фоне активного внедрения Болонской модели в Российское высшее образование следует отметить так же и несколько моментов, ставящих под сомнение жесткую необходимость как процесса вхождения в него, так и актуальный в настоящее время вопрос целесообразность дальнейшего участия в данной системе.

Во-первых, одна из крупнейших экономик мира, имеющая в своем распоряжении полноценный производственно-экономический или воспроизводственный контур⁴ — Китай, остается привержен модели высшего образования Советского Союза (Университет 3.2¹) с незначительными отклонениями, связанными в большей степени с национальными и социально-политическими традициями. Следует также заметить, что во второй стране мира, обладающей теми-же потенциальными качествами самовоспроизводящейся экономики —

² В данном случае и далее по пункту под специалистом понимается не уровень получаемого образования, а работник, готовый к выполнению определенных производственных задач.

³ Резекция — (мед.) удаление части органа или анатомического образования, обычно с соединением его сохранных частей. По мнению автора, этот термин наиболее образно описывает процесс изъятия части или ряда дисциплин из образовательного процесса, с попыткой сохранить целостность и полноценность всей системы подготовки специалиста.

⁴ Производственно-экономический или воспроизводственный контур — набор производств, технологий и ресурсов (в том числе трудовых и природных) в рамках фиксированной в географических рамках экономической системы, который позволяет, во-первых, самовоспроизводиться, а, во-вторых, обеспечивать более или менее стабильный уровень жизни для большей части населения (М.Л. Хазин «Воспоминания о будущем»).

Индии, такой образовательный суверенитет не был сформирован, поскольку полную независимость от Великобритании она получила лишь в 1947 году.

Во-вторых, внутри самой Болонской системы существуют различия и противоречия, связанные как с формулировками и сменяемостью уровней образования (примером тому может служить применяемая в ряде стран промежуточная степень «master»), так и в продолжительности обучения на одинаковых ступенях (к примеру, для бакалавра этот срок варьируется в разных странах от трех до шести лет).

В-третьих, такие установочные позиции Болонской системы как «учебная и академическая мобильность», а также «формирование уникального специалиста» показывают свою практическую не реализуемость в общей массе подготавливаемых выпускников. В первом случае учебная мобильность нереализуема в виду некомпментарности учебных планов различных университетов, а также административной и чисто экономической составляющей данного процесса в России. При этом, если переход студента из ВУЗа в ВУЗ сопряжен с определенными сложностями (формирование академической задолженности в виду наличия разницы в программах обучения), а постулируемый «изучение конкретных дисциплин в ВУЗе, обладающим наибольшими компетенциям по ним» не реализуем в принципе, как по географическим, так административным причинам. А академическая мобильность остается практически нереализуемой ввиду фактической привязанности профессорско-преподавательского состава к Университету. Во втором — мы получаем уникального, но зачастую невостребованного на рынке труда специалиста, поскольку в общей массе требуется не уникальный специалист, а уникальный исполнитель, который уже в процессе непосредственной трудовой деятельности приобретет свои уникальные качества для данного конкретного предприятия [16]. Данная проблема связана не только с непониманием студентов перспектив развития общества, технологии, профессии и прочее, но и сам индустриальный партнер не знает какого рода специалист ему нужен будет в перспективе 5–10 лет, а именно столько сейчас проходит времени от начала подготовки студента до выпуска уже кадров высшей квалификации в России. Данная проблематика так же отражается и в отношении в структуре «архитектурное образование — архитектурная деятельность — запросы индустриальных партнеров».⁵

В-четвертых, не смотря на уже длительный период подготовки студентов по Болонской модели образования в России, отношение к выпускаемым специалистам уровня бакалавриата до сих пор остается неоднозначным. С одной стороны (в отличии от Европейской модели, где бакалавр — это уже законченный специалист готовый к решению поставленной задачи, пусть зачастую не самостоятельной работы, но все-же...) в России он воспринимается как человек с неоконченным высшем образованием, как со стороны производства, так и в Университетской среде. При этом ряд университетских сообществ, активно продвигая необходимость дальнейшего магистерского образования сами оперируют данной установкой. С другой стороны, у старшего поколения профессорско-преподавательского состава осталась установка со времен первого внедрения Болонской модели (когда свободно уживались и бакалавриат и специалитет, и магистратура), что диплом бакалавра — это «законный способ отчислить троечника», оставив его на уровне чертежника в профессиональном плане, при этом не лишая права на повышения статуса путем обучения в магистратуре в дальнейшем. В этой связи также следует сказать, что в последнее время, ввиду того, что на рынке специалистов выбора уже практически не осталось, архитектор со степенью бакалавра начинает занимать свою

⁵ Баженова Е.С. Проблемы современного архитектурного образования [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании. — 2011. — № 2(46). — АО: Аккредитация в образовании, 2011. — URL: http://www.akvobr.ru/problemny_sovremennogo_arhitektornogo_obrazovania.html, свободный. — Загл. с экрана. (дата обращения: 03.04.2023).

определенную нишу. В первую очередь это связано с развитием форм приложения труда молодого архитектора в части дизайна (общественные пространства, арт-концепции, интерьеры, урбанистика и пр.), где молодой интересно и не шаблонно мыслящий архитектор может не только раскрыть свой потенциал и сформировать авторское портфолио в проектах, поддерживаемых на уровне региональных и федеральных органов власти, но и найти свою собственную нишу для дальнейшей индивидуальной творческой деятельности.

В-пятых, постулированная в Болонской системе модель свободного академического образования с её авторскими мастерскими, научно-практическими школами и методиками образования не получили такого широкого распространения, какое требуется с учетом размеров и многокультурных особенностей России. Исключением можно считать ряд ведущих ВУЗов страны, формирующих региональные архитектурные школы. Всё снова уперлось в административную модель с ее нагрузками, наполненностью академических групп, объемами и формами УМКД, которое в виду практического отсутствия на кафедрах обеспечивающих специалистов полным грузом легло на плечи профессорско-преподавательского состава, который помимо основной аудиторной работы должен вести еще и научную деятельность, а зачастую ведет еще и творческую деятельность, поддерживая свой персональный квалификационный уровень как архитектора-практика, зачастую являющуюся основным источником его дохода.

Конечно, на этапе становления ФГОС III (3, 3+, 3++) постулировалось постоянное смягчение обязательной формы высшего образования, которое должно было породить региональные школы. На этом фоне, конечно, на специализированных кафедрах стали формироваться творческие научно-образовательные ячейки, однако это не только не увеличило степени свободы академического образования, но и напрямую начало противоречить ранее описанным установкам болонского процесса, снижая потенциал учебной мобильности. С одной стороны, этот факт является отрицательным моментом во всей логике данной образовательной модели, а с другой — является прямым и непосредственным ответом на российскую действительность с ее сильными региональными особенностями и традициями, а также наличием сильных региональных архитектурных школ.

На этом фоне при переходе на систему бакалавриата, а также с дальнейшей трансформацией компетентностной модели и введением новых компетенций, выделение необходимых часов и зачетных единиц ведет к сокращению часов базовых творческих дисциплин, отказу от необходимых, но не влияющих (как кажется) на общую профессиональную компетенцию выпускника предметов или низведение их к формально изучаемым предметам. На основе анализа ряда учебных планов отчетливо видно постепенное сокращение, а зачастую и полное отсутствие часов по таким дисциплинам как: рисунок и живопись, скульптура, психология, социология, теория архитектуры, архитектурная педагогика (что видится странным, учитывая, что выпускник бакалавриата уже может преподавать в общеобразовательных организациях и СПО), архитектурная графика и моделирование с макетированием, а также ряд технических дисциплин.

Университет 5.0 или Модель пост-болонской системы образования

Любая критика, как полагается, должна завершаться некими предложениями, направленными на конструктивное изменение текущей ситуации, а значит необходимо задать вектор для размышления по поводу нашего будущего, а вернее того будущего, к которому следует стремиться. К сожалению, научное прогнозирование развития находится на недостаточном уровне, а стремительно развитие техники, средств производства и научного знания лишь усиливает эту проблему. Уже сейчас, обгоняя прогноз Бакминстера Фуллера,

объем удвоения знаний достиг 4-летнего предела, а период полураспада компетенций⁶ приближается к 2 годам. На фоне этого в окружении Российской Федерации уже начал намечаться переход на более длительные процессы образования. К примеру, в Казахстане, планируется что подготовка в школе будет составлять 12 лет, при этом и объем годового обучения будет увеличен на 2 недели. Ускоренный переход к 12-летнему обучению запланирован на 2027–2028 учебный годы [14].

В связи с этим уже сейчас требуется формирование гибких образовательных программ, направленных на получение специалиста, нацеленного на постоянное формирование нового знания, Человека-творца, Человека, способного мобилизоваться для решения не только конкретной задачи, но и видящего стратегический путь развития профессии, отрасли и общества в целом. Для достижения этих целей требуется изменить подход к формированию компетенций и образовательной модели, изменить сами принципы с «обучения» студентов на их «образование», а значит — мы должны перестать ровняться на Запад и пытаться слепо копировать на себя его оболочки, не вникая в суть систем и возможности их реализации.

В этой части видится необходимым постановка задачи преобразования общей модели образования. Нынешняя, калейдоскопическая, клиповая система, дает учащимся и студентам в основном базовые структурно-содержащие элементы общего знания, в ожидании того, что в ходе получения образования и в дальнейшем рабочем процессе студент сам добудет все необходимые знания умения и навыки, необходимые ему для реализации своих профессиональных компетенций. Однако в этом кроется проблема — «необходимых». В ныне действующей системе образования один раз полученные компетенции не расширяются, а развиваются в узком русле, поскольку основной задачей стоит выполнение полученной «профессиональной функции». Ситуация, в которой данная модель реализуется в своей высочайшей точке развития (возможно даже гипертрофированной) описана в повести Айзека Азимова «Профессия».

Новая система образования должна быть направлена на формирование не только целостного профессионального знания и миропонимания, но и ряда междисциплинарных компетенций, позволяющих более глубоко и полноценно исполнять свою профессиональную деятельность. На фоне происходящих изменений автору видится логичным возвращение к шестилетнему образованию в области архитектуры и градостроительства, а также к возвращению понятия «специалитет» для означенных специальностей. При этом образование будущего специалиста архитектора должно строиться не на принципе «решения задач», а на принципе «решения вопросов» (проблемно ориентированное обучение). Структурно же, образование на данном уровне видится трехступенчатым:

1. Первые два года происходит базовая подготовка специалиста, формируются творческие навыки и понимание основных технических дисциплин.

2. Вторые два года — происходит подготовка профессионального становления архитектора, и это может соответствовать уровню «бакалавра», при понимании, что на данном уровне образования имеется ограничение самостоятельной трудовой деятельности.

В рамках этих двух лет образования вводятся дисциплины по выбору студента, при этом подразумевается, что список таких дисциплин должен быть достаточно широк и иметь равное значение в образовательных единицах, что позволяет не только иметь свободу выбора и формирования индивидуальной образовательной траектории, но и свободно выстраивать порядок и систему получения студентом необходимых знаний. Данная концепция была

⁶ Период полураспада компетенций — это продолжительность времени после окончания вуза, когда в результате устаревания полученных знаний по мере появления новой информации компетентность специалиста снижается на 50 %.

предложена автором настоящей статьи, как заведующим кафедрой, в образовательном процессе кафедры Архитектуры и дизайна Тюменского архитектурно-строительного университета в 2010–2011 году. Однако ввиду отказа Университета от формирования творческих образовательных мастерских и микрогрупп, большого объема бумажной работы, связанной с наполнением данных курсов УМКД и связанных с этих проблем ввиду значительной доли в составе ППС практикующих архитекторов, концепция была сильно урезана и трансформирована под фактически читаемые дисциплины, а комплект выборных дисциплин стал привязан к профилю обучения и выбирался не индивидуально, а «большинством голосов» группы.

При желании сохранить модель, связанную с интеграцией в «мировой образовательный процесс» на данном этапе может выдаваться диплом бакалавра, однако выпускной экзамен должен быть трансформирован с «дипломного проекта» на дипломную работу, которая в свою очередь не выполняется отдельно с выделением самостоятельных часов и зачетных единиц, а может составлять комплексную оценку последнего проекта, выполняемого на 4 курсе, или более длительного комплексного проекта, выполняемого на всем протяжении 4 курса (2 семестра 4 курса).

В целом рассмотрение ВКР студента на уровне бакалавра может идти по двум направлениям, которые предлагаются к обсуждению.

Первое направление — это повышение теоретическо-исследовательской, проблемно ориентированной составляющей проектной работы ВКР может быть дополненное или научным исследованием по тематике рассматриваемого проекта.

Второе направление формируется из задачи выполнения выпускником бакалавриата (назовем его так в привычной ныне терминологии) своей непосредственной функции архитектора-исполнителя. И в данном случае помимо теоретического экзамена, возможно так же проведение квалификационного практического экзамена, основанного, к примеру, на стандартах и компетенциях WorldSkills или создаваемого в настоящее время российского аналога данной системы. При использовании данной модели проведения выпускного квалификационного экзамена мы можем четко, ранжировано с открытыми и ясными критериями оценить возможности выпускника и готовность его к реальной работе. В добавок, данная форма экзамена позволяет в достаточно легкой форме перенастраивать его к изменяющимся требованиям государства, общества и потенциального «заказчика»-работодателя, а также оперативно вносить изменения в структуру образовательной программы, не дожидаясь 5–7 летнего срока для оценки правильности и актуальности ранее сформированной профессиональной карты специалиста-архитектора.

3. Третье двухлетие подготовки специалиста в области Архитектуры направлено уже на частичную специализацию архитектора, где в рамках образовательной программы сконцентрированы основные «дисциплины по выбору», позволяющее будущему специалисту сформировать свою, более узкую компетенцию.

Данная структура является, по мнению автора, более соответствующей реальной деятельности архитектора, который после окончания ВУЗа занимается не только полученной компетенцией (проектированием в области жилых и общественных зданий или промышленной архитектуры или градостроительства или дизайна интерьеров или общественных пространств), но всем одновременно при этом, зачастую, постоянно меняя сферу деятельности, что в целом соответствует не только фактическому положению дел на настоящий момент времени, когда выпускнику ВУЗа в реальной практике приходится зачастую решать не те же задачи, к которым их готовили, но и надвигающимся реалиям пост-индустриального общества [15].

Магистратура же в данном ключе может являться именно процессом узкоспециализированной подготовки специалиста-архитектора, градостроителя, дизайнера, теоретика или педагога и т. д., где в течении двух лет уже подготовленный специалист получает именно те знания, которые он будет использовать в своей действующей профессиональной деятельности. Вполне допускается, что в данной структуре образования, магистратура может стать самостоятельной ступенью образования, не автоматически следующей непосредственно за бакалаврским или специалитетским образованием, а требующей прохождения реальной практики на производстве, так как это реализуется, например, в высшем образовании Италии и формализуется как «master`s degree» (мастер). При этом магистратура становится не просто продолжением непрерывного образовательного процесса, идущего у студента уже «по накатанной дорожке», а будет являться осознанным выбором направления, которое фактически реализует специалист-архитектор в своей непосредственной творческой и профессиональной деятельности, а так же позволяя в короткие сроки переформатировать профессионально подготовленного архитектура к выполнению новых задач, будь то дизайн, градостроительная деятельность, государственная или муниципальная служба. По мнению автора, этот сознательный выбор принесет в дальнейшем гораздо больше пользы как самому специалисту, так и той организации, где он ведет свою деятельность, а значит и стране в целом.

Выводы

Суммируя все вышесказанное, автор считает, что мы должны не просто отказаться от Болонской системы, мы должны трансформировать ее в рамках новых реальностей, включив, как выражаются эксперты в современной политэкономике, внутренние резервы инвестиций в образование и подготовку кадров, позволяя выстраивать новые системы взаимоотношений на уровнях образования, трудовой деятельности и системного управления.

Одновременно с этим мы можем частично реализовать ряд постулатов болонской системы, только уже внутри страны. Должны быть открыты специальные программы, по которым преподаватели и студенты различных ВУЗов России могут свободно перемещаться между учебными заведениями и городами, повышая таким образом не только свою профессиональную «насмотренность» и уровень своих знаний, но и формируя единое образовательное пространство внутри Российской Федерации. В целях реализации данного процесса должно быть вновь на государственном уровне формализован базовый набор учебных курсов, позволяющий студентом свободно перемещаться между учебными заведениями, не сталкиваясь с проблематикой разности в подходах к объему и критериальной оценке знаний (то, что сейчас условно называется «кредитами»), а также сформирован некий обменный фонд (стипендиальная поддержка, проживание и т. п.), направленный на упрощение академической и студенческой миграции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слепухин А.Ю., Костюченко Л.С. Болонский процесс: есть ли реальная альтернатива? — Текст: электронный // Вестник СГТУ. 2006. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-est-li-realnaya-alternativa> (дата обращения: 03.04.2023).
2. Архитектурное образование: проблемы развития: монография / А.П. Кудрявцев [и др.]. — 2-е изд. — М.: Эдиториал УРСС, 2009. — С. 152.

3. Красильников В.Д. Не перестройка, а ремонт архитектурного образования / В.Д. Красильников // Academia. Архитектура и строительство. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ne-perestroyka-a-remont-arhitekturnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 03.04.2023).
4. Зайцев, Г.Г. О некоторых аспектах совершенствования организации высшего образования в России / Г.Г. Зайцев. — Текст: непосредственный // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. 2010. № 3. — С. 98–107.
5. Есаулов, Г.В. Научные исследования в развитии архитектурного образования / Г.В. Есаулов // Наука, образование и экспериментальное проектирование: тезисы докладов Международной научной конференции. Т. 1. — М., 2011. — С. 14–15.
6. Степанов, В.И. Проблемы обеспечения качества высшего образования в рамках Болонского процесса / В.И. Степанов. — Текст: непосредственный // Вестник ТГПУ. — 2013. — № 6(134). — С. 27–32.
7. Иванов, В.В. Россия: XXI век. Стратегия прорыва. Технологии. Образование. Наука / В.В. Иванов, Г.Г. Малинецкий. — М.: ЛЕНАНД, 2016. — 304 с.
8. Тугарская П.М., Метленков Н.Ф. Проблемы российского архитектурного образования XXI века / П.М. Тугарская, Н.Ф. Метленков // Творчество и современность. 2017. № 2(3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-rossiyskogo-arhitekturnogo-obrazovaniya-xxi-veka> (дата обращения: 03.04.2023).
9. Михайлова, О.П. Результаты Болонского процесса в системе высшего образования России / О.П. Михайлова, Г.И. Пещеров. — Текст: непосредственный // Достижения науки и образования. — 2020. — № 11(65). — С. 38–39.
10. Марков, Б.В. Высшее образование перед вызовом сетевого общества: философские сюжеты / Б.В. Марков. — Текст: непосредственный // Высшее образование в России. — 2021. — № 2, Том 30. — С. 100–111.
11. Ткачев, В.Н. Экспромт на тему проблем образования / В.Н. Ткачев. — Текст: непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. — 2022. — № 2(116). — С. 66–72. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.116.2.011>.
12. Гришечкина, Г.Ю. Отличия европейского высшего образования от российского / Г.Ю. Гришечкина, Е.В. Будаева. — Текст: непосредственный // Проблемы педагогики. — 2022. — № 1(59). — С. 5–7.
13. Зеер, Э.Ф. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования / Э.Ф. Зеер, О.В. Крежевских. — Текст: непосредственный // Образование и наука. — 2022. — № 4, Том 24. — С. 11–39.
14. Панфилов А.В. Университет 5.0 или Очерки антиболонской системы / А.В. Панфилов. — Текст: непосредственный // Архитектура и архитектурная среда: вопросы исторического и современного развития. Материалы Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Отв. редактор А.Б. Храмцов. Тюмень, 2022. С. 128–133.
15. Епихина, Ю.Б. Образовательная мобильность и первое место работы / Ю.Б. Епихина. — Текст: непосредственный // Научный результат. Социология и управление. — 2017. — № 4(14), Том 3. — С. 13–28.

Panfilov Alexander Vladimirovich

Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia

E-mail: archi-zoom@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8602-6399>

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=675474

WoS: <https://www.webofscience.com/wos/author/rid/N-7485-2017>

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57190865509>

On the question of the need to transform the educational process in the field of architecture

Abstract. The article deals with the issues of topical issues of higher education in general. A brief descriptive description of the Universities of the fourth generation (the Bologna model of education) is given, including, according to the author, its key provisions, which include: a unified educational model; the possibility of mobility of students and teaching staff; acceleration of the process of graduation of a specialist. The problems of practical implementation of these provisions in the framework of the educational process are considered. The analysis of the specific characteristics of the Bologna model of higher education is summarized. Some results of the twentieth anniversary of the process of Russia's participation in this system are considered, using the example of the general results of the training of specialists in the field of architecture and urban planning that took place within this system. The positive and negative aspects of the currently existing higher education system are described. A descriptive description of the goals and objectives of the Fifth University is presented. The author's interpretation of the goals and objectives of higher education in the Russian Federation is given on the example of such a specific branch as architectural education. The basic principles and a generalized model of transition to a six-year specialty are considered, the structural division of the educational process into two-year cycles is described, with the inclusion of bachelor's and master's degree elements in this process, as well as a number of fundamental elements of the Bologna system. The description of the functionality and content of the educational process within the system of two-year cycles of the educational process proposed by the author is given. The advantages of this model are described. The academic community puts the postulate forward for discussion that a new model of higher basic education should be based on a three-stage system.

Keywords: Bologna process; architectural education; higher education; basic education; education; internal investment; organization of the educational process; educational mobility; academic mobility; evolution of universities