

2. **Ханаху Р. А.** Традиционная культура Северного Кавказа: вызовы времени (социально-философский анализ). – Ростов-н/Д, 2001. – 192 с.
3. **Исакова Н. В.** Культура и человек в этническом пространстве: этнокультурологический подход к исследованию социальных процессов. – Новосибирск, 2001. – 344 с.
4. **Арутюнов С. А.** Народы и культуры: развитие и взаимодействие. – М. : Наука, 1989. – 247 с.
5. **Радин П.** Трикстер. Исследование мифов североамериканских индейцев с комментариями К. Г. Юнга и К. К. Кереньи. – СПб. : Евразия, 1999. – 288 с.
6. **Михайлин В.** Тропа звериных слов: пространственно ориентированные культурные коды в индоевропейской традиции. – М. : Новое лит. обозрение, 2005. – 540 с.
7. **Мелетинский Е. М.** Культурный герой // Мифы народов мира : энцикл. : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. – М. : Сов. энцикл., 1992. – Т. 2. – С. 25–28.
8. **Мелетинский Е. М.** Палеоазиатский мифологический эпос. Цикл Ворона. – М. : Наука, 1979. – 228 с.
9. **Новик Е. С.** Структура сказочного трюка // От мифа к литературе. – М. : Изд-во РГУ, 1993. – С. 139–153.
10. **Абрамян Л.** Ленин как трикстер // Современная российская мифология / сост. М. В. Ахметова. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2005. – С. 68–89.

УДК 159.9 + 72

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ АРХИТЕКТОРА НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Н. В. Багрова* (Новосибирск)

*В статье, в рамках описания методологических проблем проектирования основных образовательных программ нового поколения при профессиональной подготовке архитекторов, анализируется возможность разрешения противоречий путем интерпретации эйдетической основы и целеполагания образовательных программ с позиций развития критического мышления.*

**Ключевые слова:** проектирование основных образовательных программ подготовки архитекторов, компетентностный подход в профессиональной архитектурной подготовке, критическое мышление.

## THE COMPETENCE APPROACH TO THE EDUCATION OF THE ARCHITECT BASED ON THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

*N. V. Bagrova* (Novosibirsk)

*In the article, in the context of description of the methodological problems of designing the new-generation, basic educational programs for architects, there*

---

**Багрова Наталья Викторовна** – кандидат культурологии, первый проректор Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии.

630099, г. Новосибирск, Красный проспект, д. 38.

E-mail: a2000407@yandex.ru

*is analyzed the possibility of resolving the contradictions by interpreting the eidetic foundations and the purposes of educational programs from the positions of critical thinking.*

**Key words:** *designing the basic educational programs for architects, competence-based approach to the professional architectural education, critical thinking.*

Актуальность разработки методологической базы проектирования основных образовательных программ высшего профессионального образования в контексте модернизации системы образования обусловлена изменениями целевых ориентиров и концепции подготовки специалистов. Анализируя комплекс программных документов [1, с. 2], стратегическую цель модернизации можно определить как установление соответствия международных квалификационных стандартов работодателей и обязательств образовательных организаций. В этой связи действовавшая на протяжении долгого времени концепция профессиональной подготовки, направленная преимущественно на формирование теоретического отношения к действительности с преобладающей долей академической, знаниевой составляющей, уступает место компетентностной концепции с деятельностной доминантой активности, предприимчивости, самостоятельности и социальной ответственности выпускников как субъектов рынка труда. Таким образом, новый формат отношений вузов с рынком труда строится в компетентностной парадигме.

Опыт проектирования основных образовательных программ направления 270100 «Архитектура» на уровне бакалавриата и магистратуры выявил ряд проблем, которые связаны как с многообразием интерпретаций понятий и технологий разворачивания компетентностного подхода, так и неготовностью инфраструктуры и социальных институтов, задействованных в реализации программ, к диалогу в процессе их проектирования. Одним из проявлений этих проблем стал, в частности, тот факт, что гарантирующая академическую свободу вуза универсальность формулировок новых образовательных стандартов сегодня настолько автономизировала содержание образовательных программ одного направления в разных школах, что интеграция школ в единое образовательное пространство стала принципиально невозможной. Появилась острая необходимость в дополнительных документах, регулирующих механизм взаимного признания зачетных единиц. Очевидно, что в условиях отсутствия отработанной обратной связи с работодателем, который, собственно, и оценивает степень компетентности выпускника высшей школы, такой результат прямо противоположен ценностям Болонской декларации.

В телеологическом аспекте отчетливо наблюдаемая поляризация позиций академического сообщества и «практиков» в отношении вопросов целеполагания образовательных программ сегодня существенно затрудняет начало диалога. В условиях высокой социально-экономической динамики работодатель ощущает свою способность «оформить заказ» на выпускника в компетентностном описании с максимальной перспективой «на сегодня» в то время как выпускники смогут в полном объеме развернуть свои компетенции только после семи лет обучения для полу-

чения степени магистра архитектуры и трех-пяти лет практической деятельности.

Однако описанную проблемную ситуацию и отход к противоположным позициям можно рассматривать как первую необходимую стадию модернизационных процессов, если рассматривать интеграцию как полярную фазу маятникового развития институциональной структуры и культуры образования от разъединения к объединению. Говоря о текущем состоянии модернизации, необходимо выявлять потенциал изменений и направление вектора ближайшего развития.

В эйдетическом аспекте построения методологической базы образовательных программ высшей школы А. Г. Бермус замечает, что «мы можем говорить о том, что российская теория и практика профессионального образования (особенно в высшей школе) в большей степени связана с классической университетской традицией, находящей свое обоснование в идеях платонизма, новоевропейского рационализма, философии культуры <...> Компетентностный подход укоренен в неклассических представлениях позитивизма и прагматизма, современной теории менеджмента, текстологии <...> Российское педагогическое сознание в существенной степени – объектоцентрично. <...> Соответственно, и компетенция в российском смысле определяется как способ деятельности в отношении определенных объектов. Если же обратиться к американскому опыту формулировки компетентностных моделей, то здесь на первый план выходит действие, операция, соотносящиеся не с объектом (реальным или идеальным), но - с ситуацией, проблемой. Соответственно, объекты приобретают совершенно иной статус: это уже не естественные феномены, которые должны быть опознаны, описаны и классифицированы, но - рукотворные свидетельства овладения соответствующей компетенцией (планы, отчеты, аналитические записки)» [2].

Гипотетически предполагается, что, перенастраивая фокус внимания от объекта деятельности и ситуации деятельности к субъекту деятельности в ситуации, мы можем получить принципиально новый вариант эйдетического основания профессиональной подготовки. Этот подход и в эйдетическом и в телеологическом аспектах конструирует промежуточную переходную модель образовательной программы на основе паритета академического и деятельностного начал с доминантой субъектности.

Таким образом, стартовые проблемы проектирования новых образовательных программ, на наш взгляд, можно преодолеть путем последовательного нарастающего включения элементов компетентностного подхода в циклы ротации образовательных программ. В этом случае целеполагание программ первых итераций выстраивается с позиции широкого универсального фундаментального образования как ведущей ценности. При этом осведомленность в профессиональном предмете предполагается как необходимое, но недостаточное условие. Дидактический акцент первых программ делается на разворачивании совместной работы студентов и преподавателей по осмыслению профессиональной культуры с позиций осознанного отношения к методу собственной работы и осознанного управления методом.

В результате предполагается, что выпускники первых генераций помогут не только критично оценить возможности и недостатки нового подхода на практике, но и творчески переосмыслить концепцию образования с точки зрения вчерашнего выпускника и ныне молодого преподавателя. Целью первых образовательных программ в этом случае является формирование, наряду с прочими, и таких владений студентов, которые позволяли бы совершать мыслительный выход за пределы конкретной деятельностной ситуации. При этом в качестве «деятельностной ситуации» рассматриваются не только педагогические симуляции, выстроенные вокруг учебной псевдопрофессиональной задачи, но и ситуации, связанные с проектированием самой учебно-игровой профессиональной деятельности. Подобный выход из контекста возможен только при развитом теоретическом сознании выпускника. Таким образом, в качестве одного из результатов обучения на основе компетентностного подхода полагается способность продемонстрировать владение разными элементами мышления, позволяющими не только решать конкретные производственные задачи, но и выходить за их рамки. Это владение содержит в своей основе навыки рефлексии.

В качестве стимула рефлексии в педагогической действительности традиционно используется внешняя оценка. Она имманентна любой образовательной технологии. Ее изучению посвящены многие педагогические исследования. Задача нового подхода – вызвать способность к выходу из деятельностной ситуации, из текущего контекста с минимальным участием внешних стимулов. Полагается, что такой выход можно совершить посредством тренировки собственного критического мышления в ситуации самоопределения.

Неочевидность дефиниции понятия «критическое мышление» проявляет проблему синкретичности критической составляющей в пространстве мышления вообще. В философском дискурсе понятие критического мышления синонимично понятиям логического и аналитического мышления. Кроме того, критическое мышление содержит компоненты творческого продуктивного мышления. Функциональное отличие критического мышления от какого-либо другого состоит в том, что оно включает в себя оценку не как процедуру отбора варианта в творческом мышлении и не как рефлексии в логическом мышлении (или проверку достоверности в аналитическом мышлении). В критическом мышлении оценка – продукт самого размышления.

На наш взгляд, можно говорить о генетической связи критического мышления с «конструктивным скептицизмом», исходной посылкой которого является допущение о том, что отсутствие однозначного ответа на вопрос (или отсутствие единственного решения проблемы) не является исключительным обстоятельством, но в большей степени нормой нашей действительности. С этих позиций наиболее адекватным способом организации педагогической ситуации развития критического мышления является ситуация самоопределения в деятельности.

Каким образом эта ситуация стимулирует развитие компетенций, в основании которых лежат функции критического мышления?

С точки зрения компетентностного подхода, критическое мышление должно реализоваться в деятельности, демонстрируя способности к целеполаганию, выбору путей к достижению цели, проявляться в коммуникативных навыках и навыках аргументации собственной позиции. Развитое критическое мышление стимулирует мотивацию к саморазвитию, способствует приобретению умения ориентироваться в быстро меняющихся обстоятельствах и критически оценивать свои достоинства и недостатки. В ряду профессиональных компетенций критическое мышление осуществляет аксиологическую, селективную, даже продуктивную функции, находясь в ядре творческой профессиональной деятельности. Критическое мышление проявляется себя там, где необходим рефлексивный выход из ситуации. По словам Г. В. Сориной, рефлексия сочетается с другими навыками: «критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация». Далее автор делает вывод о том, что рефлексия «может быть проинтерпретирована как форма практической логики, рассмотренная внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта» [3].

Близко к определению критического мышления в качестве практической логики подходит Д. Халперн [5] в детальном анализе интеллектуальных умений, базирующихся на функциях критического мышления. В качестве таких умений выступают: аналитические процедуры, выдвижение, формулировка, разработка гипотезы, поиск аналогий, привлечение знаний, актуализация причинно-следственных отношений, аксиологический анализ, сравнение, сопоставление, противопоставление, анализ применимости в реальных условиях, изучение иных точек зрения и построение контраргументации, оценка и проверка ее достоверности, обобщение идей.

Каким образом обучение «практической логике» реализуется в профессиональной подготовке по творческим направлениям и, в частности, в архитектурной подготовке?

В качестве отправной точки поиска ответа на этот вопрос можно постулировать не нуждающуюся в обосновании связь архитектурной педагогики и архитектурно-теоретического знания (академического, методологического, эмпирического и т. п.). Естественно, что кризисные состояния архитектурной теории немедленно сообщаются с архитектурной педагогикой.

Кризисное состояние архитектуроведения теоретик архитектуры и методолог А. Г. Раппапорт описывает следующим образом: «в современной теории архитектуры акцент делается <...> на нормативную сторону - на принципы и методы, которые, якобы способны обеспечить продуктивное развитие архитектурного проектирования, а критический анализ этих принципов, соотношение мифологических, логических, нормативных и эмпирических моментов в их построении остается не выявленным»

[6, с. 27]. Из чего можно сделать вывод о том, что современное архитектуроведение готовится вступить в очередную фазу активизации рефлексивных тенденций, которую не раз уже переживало. Таким образом, ситуация самоопределения в рефлексивном выходе характерна не только для педагогической действительности подготовки архитекторов, но представляет собой сегодняшний экзистенциальный субстрат профессии в целом. В этой ситуации, которую можно охарактеризовать как состояние текущего «горизонтального» состояния профессиональной культуры с характерными размытыми ориентирами, особенно востребован «иммунитет» к предвзятости и манипуляциям. Особо актуальными становятся универсальные структуры деятельности, технологии, алгоритмы и операции, совершаемые с любым эмпирическим материалом. Необходимо лишь осознать их, отделив от эмпирического содержания.

Как известно, осознанию подлежит лишь то, что превращено в содержание сознания, то есть интериоризовано в системе личностного знания. Только персонифицированные структуры деятельности могут стать основанием для реализации технологий. Каковы структуры критического мышления и каковы технологии их персонификации?

В дидактическом аспекте «Критическая педагогика» Л. М. Симели устанавливает основные принципы развития критического мышления следующим образом: «в центре движения, которое я защищаю в моих методах обучения - потребность: 1) развития понимания характера репрезентации действительности; 2) обеспечения знаниями о контекстах и целях; 3) поощрение интереса к изучению процесса выбора, интерпретации, и действия после восприятия артефакта в различных контекстах» [4, р. 148].

Таким образом, приоритетом в организации педагогической ситуации является не формирование знания о конкретных методах или даже принципах, но развитие критического мышления как глубинной основы, функционального базиса профессиональной деятельности. Для этого необходимо осознать атрибутивность критического мышления в любой работе. Отсюда можно сформулировать задачу обязательного включения в качестве раздела любой работы выведенных из сознания, определенных результатов критического осмысления собственных действий.

В технологическом аспекте формирование критического мышления предполагает ответы на вопросы о цели познавательной деятельности, об исходных гносеологических посылах, о программе действий и результатах обратной связи. Ответы должны содержать в себе вариативный выбор, обобщение фактов, оценку достоверности аргументов, оценку неопределенности и сопоставление ее с прогнозом решения.

Критическое мышление включено в последовательность основных мыслительных операций процесса рассуждения и аргументации; оно является необходимой составляющей формулирования проблемы, постановки цели, выдвижения гипотезы, построения прогноза последствий реализации гипотезы, анализа и обоснования оценки последствий, выдвижения альтернатив. В компетентностном аспекте этот тип мышления начинает проявлять себя в погружении в ситуацию неопределенности, когда включаются знания и способности их применять в оценке ситуации. В поста-

новке проблемы, в анализе аргументов, выборе и оценке решений базовой операцией критического мышления является сопоставление.

Сопоставление условно можно разделить на два вида: сравнение аналогов и выявление соответствия. Сравнение аналогов осуществляется на эмпирическом уровне критического мышления. Выявление соответствия – на нормативном и ценностном уровнях. На эмпирическом уровне преобладает когнитивная составляющая мышления. На нормативном и ценностном – логическая. Помимо проектирования технологии и обучения алгоритму мыслительных операций, важным представляется тщательный подбор материала критического осмысления в подмножествах эмпирики «кейсов», академического материала, результатов научных исследований. Наряду с перечисленными ситуациями педагогического сопровождения на пути к найденному и известному заранее результату, педагогические ситуации могут разворачиваться как неопределенные, не имеющие заготовленного ответа. Это ситуации осмысления по поводу самой технологии критического мышления и мыслительных алгоритмов.

Итак, сама идея модернизации создает особую проблемную ситуацию, открывающую актуальность и запускающую процесс осознания новых возможностей и, прежде всего, возможности совместного творчества работодателей, высшей школы и студентов по моделированию результатов образования и образовательного процесса. Внимание к этой стороне преобразований в интерпретации эйдетической основы и целеполагания образовательного процесса в совместной научно-методической работе студентов и преподавателей, внедренной в образовательный процесс, с одной стороны, позволит начать работу по преодолению неопределенности понятийного аппарата и достижению конвенций о механизмах модернизации между высшей школой и работодателем, а с другой стороны, будет способствовать активности, предприимчивости, самостоятельности и социальной ответственности выпускников как субъектов рынка труда.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Болонский** процесс: Бергенский этап / под ред. В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов : Рос. новый ун-т, 2005. – 174 с.
2. **Бермус А. Г.** Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Эйдос. – 2005. – 10 сент.
3. **Сорина Г. В.** Критическое мышление: история и современный статус // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 2003. – № 6. – С. 97–110.
4. **Semali L. M.** Literacy in Multimedia America. – New York–London : Falmer Press, 2000. – 243 p.
5. **Халперн Д.** Психология критического мышления. – СПб. : Питер, 2000. – 241 с.
6. **Раппапорт А. Г.** История архитектурной мысли и ее будущее : докл. // Личность, эпоха, стиль : междунар. науч. конф. по вопр. всеобщей истории архитектуры (6–7 окт. 2008 г.). – М. : НИИ ТАГ РААСН, 2008.