

УДК 37

DOI 10.21661/r-463752

Г.П. Климова, В.П. Климов

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ
КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДУКТИВНОГО ИЗМЕНЕНИЯ
КАЧЕСТВА ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: в данной статье исследуются продуктивные возможности педагогического проектирования, направленного на решение конкретных задач профессионально-педагогической рефлексии субъектов образовательного процесса в области дизайна.

Ключевые слова: рефлексия, адаптация, педагогическое проектирование, дизайн-образование.

G.P. Klimova, V.P. Klimov

**PEDAGOGICAL REFLECTION
AS A TOOL FOR PRODUCTIVE CHANGE
IN THE QUALITY OF DESIGN EDUCATION**

Abstract: this paper explores the productive opportunities of instructional design intended to solving problems of vocational teaching reflection of educational process subjects in design.

Keywords: reflection, adaptation, instructional design, design education.

Подготовка специалистов в области дизайна традиционно велась в специализированных художественно-проектных вузах. Но в последнее время у нас в стране в массовом количестве открывались новые престижные специальности дизайна на базе гуманитарных, технических и даже педагогических вузов. В последнем случае можно говорить о новой области дизайн-образования – подготовке дизайнера-педагога.

Подготовка велась по наиболее популярным и престижным специализациям дизайна: средовому, ландшафтному, модельному, графическому, арт-дизайну,

медиадизайну и т. д. Инициатива внедрения новых специализаций осуществлялась, зачастую, без должных анализа, опыта или концепций обучения профессии, кадрового обеспечения вуза и методологических оснований подготовки специалистов. Не учитывалась степень востребованности носителей новых компетенций в обществе и в системе образования. Проблемы усугубились еще и переходом высшего образования на уровневую систему, а также опережающим естественную дидактическую адаптацию дизайн-образования интенсивностью появления все директивных требований реформ, новых стандартов на фоне продолжающейся критики педагогической общественности предлагаемых бюрократических форм, методов, идей. Кроме того, вскоре стали обнаруживаться досадные упущения и неудовлетворенность качеством профессиональной подготовки, как у выпускников, так и у работодателей.

Субъектами дизайн-образования, осуществляющими педагогическую деятельность в вузе могут являться, как сами дизайнеры, так и выпускники художественных или технических вузов, самостоятельно освоившие начала дизайна. Отсутствие у этих преподавателей педагогического образования (в его современном проектно-технологическом понимании), в новых условиях создают у них серьезные дидактические трудности при переводе содержания (рецепции) своего предметного поля на профессионально-педагогическую практику и ее организационно-методическое обеспечение [2, с. 95].

Реформы и изменения в системе образования предполагают разной степени рефлексию со стороны ее субъектов – как образовательных учреждений, так и педагогического сообщества в целом. В первом случае отражение происходит в рамках исполнения директивных предписаний по нисходящей схеме: управления федеральных и региональных министерств – руководство вуза и его структуры – институты, факультеты, кафедры. Обратная связь лояльна, критика выявлена слабо или не предполагается вовсе. На нижних уровнях коммуникации возможна дозированная свобода толкований и адаптаций в рамках статуса, профиля вуза, его специализаций. На всех этих уровнях системы образования может осу-

ществляться локальное или перманентное проектирование (коррекция) педагогических процессов с целью улучшения качества образования. Для руководителей это оптимизация систем управления и контроля внутри вузовских процессов, а также проектирование перспективных линий развития организации в новых условиях.

Процесс адаптации новых реформ непосредственными субъектами педагогического процесса (профессорско-преподавательским составом) несколько иной. Рефлексия преподавателя проявляется как необходимость ответа на внешние вызовы системы как сигнал к изменениям своей практической деятельности. Эта педагогическая рефлексия есть отражение опыта и внутренних процессов мыследеятельности преподавателя сугубо индивидуальна и может, соответственно, приобретать различные смыслы. Дифференцированным смыслам и значениям рефлексий могут соответствовать и различные дефиниции: саморефлексия, автодидактическая рефлексия, самодиагностика, самоанализ, креативная самопровокация и т. д. В ряде случаев мониторинг личных достижений (критическая самодиагностика) может привести к осознанию необходимости самосовершенствования в формах самообразования или системного повышения квалификации.

Субъекты педагогической практики дизайн-образования должны строить дидактику и процесс инновационного образования по-иному. Ведь студентам, пришедшим с надеждой на достойное образование, нет дела до перманентных реформ высшей школы, проблем управления и самоорганизации, как и рефлексий педагогического корпуса. Перед каждым субъектом встают вопросы самообразования, что является процессом рефлексии собственных проблем, анализа и оценки средств, которыми педагог должен их решить.

Одной из главных трудностей подготовки дизайнера является ведение здесь как художественных (пропедевтических) дисциплин, так и проектных (профессионально ориентированных) циклов, которое должно изначально носить направленно методический характер и демонстративно артикулировать дидактический смысл каждого занятия. Пока же общекультурные, пропедевтические и

проектные составляющие дизайн-образования мало связаны между собой. В содержательной адаптации нуждаются также и преподаватели общевузовских кафедр, ведущих такие дисциплины как компьютерные технологии, материаловедение, черчение, инженерная графика и другие. Как правило, здесь педагогическая рефлексия, ориентирующая содержание собственной дидактики на специфику дизайнера образования малозаметна и не активна. Необходима программа мер усиления директивной роли целевой установки, принципиально учитывающей особенности и специфику дизайнских специализаций. Такие целевые требования предъявляются выпускающей кафедрой (институтом) общеинженерным, гуманитарным, экономическим и другим образовательным программам и структурам вуза. Еще одной задачей является оптимизация соотношения объема часов (содержания) изобразительной пропедевтики и проектно-эстетических дисциплин, при их принципиальном целевом разведении и манифестиации приоритета последних в дизайн-образовании [1, с. 61].

В ситуации с содержательными блоками обучения дизайнера можно обозначить несколько проблем в плане их соотношения между собой:

1. Традиционный блок интеграции – технико-технологический или технико-конструктивный. Модернизация его содержания обеспечивается теоретическими и практическими новациями из области науки и техники. Обновление определяется как объективным эволюционным развитием самого дизайна, так и постоянным его видовым «приращением».

2. Художественно-проектное наполнение дизайн-образования включает как пропедевтический уровень освоения основ изобразительной грамоты (рисунок, живопись, композиция), так и спецдисциплины (формообразование, художественное и пластическое моделирование, специальное проектирование в рамках соответствующих профилизаций). Требуется серьезная коррекция соотношения этих блоков.

3. Усиление роли внятной целевой установки выпускающими кафедрами для коррекции содержания дисциплин общетехнических и общегуманитарных

циклов, учитывающих каждый раз особенности проектной деятельности в дизайне.

Рефлексивное сопоставление педагогом своего профессионального «я» с менталитетом новой профессии с необходимостью требует самопроектирования себя как профессионала в рамках изменения своей ключевой квалификации от узкопрофильной к полипрофессиональной, а в идеале – экстрафункциональной. В последнем случае профессиональная компетентность как рефлексия базируется на общекультурной компетентности, вобравшей в себя все инвариантные требования к профессии со стороны общества.

Для разработки рецептивно-прогностической модели профессионально-педагогической адаптации субъектов образовательного процесса при смене дидактических и организационных парадигм рекомендуется создание вариативных учебных планов по каждой из специализаций, учитывающих и оптимизирующих баланс художественно-проектных, технических, общекультурных и педагогических компетенций. Только в рамках такого решения поставленной проблемы можно сформулироватьенную стратегию оптимизации дидактических процессов в области дизайн-образования.

Список литературы

1. Климов В.П. Развитие идей дизайн-образования в профессионально-педагогической парадигме / В.П. Климов, Г.П. Климова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. – 110 с.
2. Ткаченко Е.В. Дизайн-образование: концептуальные версии / Е.В. Ткаченко, В.П. Климов //Образование и наука. – 2000. – №1 (3). – С. 94–101.

Климова Галина Павловна – канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной информатики ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», Россия, Екатеринбург.

Klimova Galina Pavlovna – candidate of pedagogic sciences, associate professor at the department of applied informatics of FSBEI of HE “Ural State University of Architecture and Art”, Russia, Yekaterinburg.

Климов Виктор Петрович – канд. пед. наук, доцент кафедры философии, культурологии и искусствоведения ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Россия, Екатеринбург.

Klimov Victor Petrovich – candidate of pedagogic sciences, associate professor at the department of philosophy, cultural studies and art criticism of FSAEI of HE “Russian State Vocational Pedagogical University”, Russia, Yekaterinburg.
