

Т. Ю. Быстрова

*Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
Екатеринбург*

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В МАГИСТРАТУРЕ ПО ГРАФИЧЕСКОМУ ДИЗАЙНУ: ПЕРВЫЙ ОПЫТ

Аннотация: В статье анализируется опыт автора в качестве куратора группы магистрантов по графическому дизайну, включившейся осенью 2022 г. в программу проектного обучения в УрФУ. Показаны критические точки реализации проекта по графическому дизайну в существующем формате. Сформулированы рекомендации по оптимизации проектного обучения в магистратуре по дизайну.

Ключевые слова: проектное обучение, графический дизайн, магистратура.

T. Yu. Bystrova
Ural Federal University
named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
Ekaterinburg

PROJECT LEARNING IN MASTER STUDIES FOR GRAPHIC DESIGN: THE FIRST EXPERIENCE

Abstract: The article analyzes the author's experience as a curator of a group of undergraduates in graphic design, who joined the project-based learning program at UrFU in the autumn of 2022. The critical points of the implementation of the graphic design project in the existing format are shown. Recommendations are formulated for optimizing project-based learning in the master's program in design.

Keywords: project-based learning, graphic design, master program.

Сегодня образование все чаще понимается как социальный институт, нацеленный на передачу и приумножение не только знаний, но и культурного опыта, традиций, верований и ценностей (Ж. Гиро, Д. Ван Дийк). Оно перестает рассматриваться как самодостаточный, замкнутый на себя процесс, приобретая в глазах профессионалов и общества все более яркую социальную окраску. Говоря об экономике нового типа, М. Кастельс в 2000 г. указывал, что конкурентоспособность зависит в первую очередь от способности производить и обрабатывать информацию, основанную на знаниях. Это привело к трансформации всех ступеней образования, переориентации на максимальную связь с практикой.

Запрос образованию со стороны общества сказывается на изменяющейся лексике процесса обучения, к примеру, термин «компетенция» в момент своего появления предполагал, что это не просто наличие специальных профессиональных знаний и личностных качеств, но их соответствие социальной ситуации, правда, в 2010-х гг. М. Е. Бершадский критично высказывался о том, что содержание этого термина тождественно умениям [1],

однако другие специалисты (Б. Д. Эльконин, А. М. Аронов, Т. М. Ковалева, В. А. Болотов и др.) дискутировали с ним, связывая компетенции со способностями специалиста к самостоятельным действиям за пределами учебных задач. В итоге сегодня результат образования связывается с готовностью выпускников вузов нести ответственность за собственное и общественное благополучие, ориентироваться в проблемах реальной жизни, доводить знания и умения до этапа их применения на практике.

Для этого, прежде всего, необходимо преодолеть разрыв между образованием и реальной практикой, чему и призвано способствовать проектное обучение, вводимое на всех специальностях Уральского федерального университета.

За обозначением «проектное обучение» применительно к высшей школе пока не стоит какого-либо методологического базиса, соединяющего в себе представления о проектности и задачи высшей школы. Поэтому автор статьи отталкивается от достаточно хорошо проработанных за последние два десятилетия общетеоретических представлений о дизайне и проектном мышлении. Подходя к проектному обучению с методологических позиций, необходимо помнить, что проектом называется выполняемое с использованием техник проектного мышления действие, соединяющее в себе замысел (модель) и воплощение [2, с. 65]. В частности, согласно авторитетному специалисту в этой сфере Дж. К. Джонсу проектированием считается процесс разработки систем, при этом проектирование может мыслиться как соучастие и творчество. Для обеспечения адекватного результата проектное мышление требует прохождения этапов дивергенции, трансформации и конвергенции [3]. Современные профессиональные нормы в дизайне предполагают обратную связь с заказчиком или пользователем на каждом этапе проекта (в нашем случае она организуется только один раз в семестре при завершении проекта, что неверно).

Второй методологической «опорой» были источники по проектному обучению в школе, начиная от работ Д. Дьюи, А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского. Под школьным проектом в российских источниках понимают учебный замысел, нацеленный на результат обучения (М. Битянова), способ организации самостоятельной работы учеников (З. Х. Ботмаева). Соответственно метод проектов определяется специалистами по школьному образованию

как система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под контролем учителя новых товаров и услуг, обладающих субъективной и объективной новизной и имеющих практическую значимость [4, с. 45]. На взгляд автора, словами о контроле здесь нарушается представление о проекте как командной, коллегиальной работе; однако остальные параметры метода могут учитываться в работе в вузе.

Партнером проекта, формулирующим техническое задание, был Строительный институт УрФУ. Речь шла об усилении идентичности института, в том числе среди сотрудников и студентов. По согласованию с партнерами продуктом были выбраны открытки как наиболее экономичный и системный носитель информации, создать который могут в том числе обучающиеся первого года.

Учебная группа первого курса магистратуры по графическому дизайну была разбита (согласно требованиям проектного обучения) на три подгруппы, в каждой из которых куратор назначил определенные компетентностные роли, такие как аналитик, визуализатор, менеджер. Для реализации цели проекта он разбивался куратором на три этапа, каждый из которых завершался представлением определенного продукта: анализом пространства и дизайна Строительного института, эскизами открыток, набором открыток под общей обложкой, каждую из которых разработал отдельный участник группы. Декомпозиция, благодаря которой студентам в значительной мере становятся понятнее ход и оценка проекта куратором, происходила и внутри этапов. Так, на втором этапе, когда разрабатывался шаблон открытки, предусматривались следующие действия студентов:

1. Формируйте шаблон, который позволит разным авторам соблюсти узнаваемость серии открыток. Серия — система, в которой не может быть совершенно разнородных продуктов.

- 1.1. Будет ли белая окантовка на открытке и чему она служит, если будет

- 1.2. Будет ли одна надпись или несколько и где они стандартно размещаются на всех открытках серии

1.3. Где будет логотип стройфака УрФУ

1.4. Что размещено на обратной стороне и как скомпоновано. Это открытка для почтовых отправлений или просто так? Если первое, то место под марку и адрес

1.5. Не забудьте на обратной стороне строчку, объясняющую, что изображено на открытке, где это находится, кто автор этого и т. п. Мы делаем продвижение, оно без информации невозможно?

2. Примите коллегиальные решения о цветовой гамме и техниках, которые используются в серии. Вы учитываете фирменные цвета логотипа строительного института или нет (я не знаю ответа, сами решите, обоснуйте)?

3. Решите вопрос о наличии / отсутствии упаковки или обложки, используйте для них параметры шаблона, чтобы не разрабатывать дважды и соблюсти узнаваемость продукта в целом.

4. Распределите действия в команде: решите, будут ли у вас узкоспециализированные работники по отдельным операциям или каждый будет делать все. Как вам удобнее и рациональнее?

5. Учитывайте, в каких программах вы будете работать, заполняя пространство открыток.

6. Результат работы сдается в виде листка А4 или двух листков с исходным и итоговым образцом шаблона и пояснениями, что и почему менялось в ходе группового обсуждения.

Вопросы формулировались так, чтобы студенты хотя бы косвенно усваивали установки и ценности дизайна, поскольку на первых этапах обучения они часто руководствуются при принятии решений случайными или субъективными аргументами. Например, формулировка «чему служит белая окантовка на открытке» намекает на связь функции и формы, традиционную для классического дизайна. Опыт показал, что подобная информация не считывалась и не рефлексировалась студентами, а консультации не давали достаточно времени для расшифровки этих значимых моментов.

Информация размещалась в каждой группе и предваряла действия студентов. Для ее уточнения проводились еженедельные консультации, которые студенты почти не посещали, что привело к огромному количеству возвратов работ и общим невысоким оценкам со стороны куратора. Возможно, информация пока недостаточно точна, но это первый опыт

подобного онлайн-кураторства в педагогической практике автора статьи. Для технических специалистов, особенно при наличии регламентов или стандартов, декомпозиция более очевидна, тогда как творческий проектный процесс ей поддается с трудом. Особенности каждой отдельной группы или продукта будут требовать иных декомпозиций даже в случае схожих проектных заданий.

Об этом говорит и когнитивный подход в психологии, лежащий в основе проектного обучения. Находящийся в процессе активного, индивидуализированного получения знаний и навыков студент вправе ждать, что проектный алгоритм будет относительно прост и понятен для него.

Пока нужно признать, что результаты первого опыта проектного обучения графических дизайнеров двойственны. С одной стороны, все группы справились с заданием и представили наборы открыток, повышающих узнаваемость и идентичность Строительного института УрФУ. С другой стороны, процесс не в полной мере соответствовал критериям проектности. Укажем часть таких несоответствий и следствий из них:

- из-за работы в формате онлайн студенты редко и мало взаимодействовали друг с другом, еще меньше — с куратором;
- действия велись бессистемно и без оглядки на алгоритмы, выведенные куратором. Например, натурное обследование пространства института все три группы откладывали до ноября, хотя никаких объективных трудностей к тому, чтобы зайти в соседний учебный корпус, не было. Вместо разработки шаблона, обеспечивающего системность и тираж, сразу были представлены единичные авторские «картинки», не содержащие данных об изображении, самом институте, не имеющие адресного блока, какие есть у открыток;
- команды, по сути, не стали командами; в двух из трех из них лидеры «вытягивали» на себе весь проект, не делеясь работой с другими участниками. Отслеживать реальное положение дел онлайн невозможно;
- времени, отводимого на еженедельные консультации, не хватает для того, чтобы дать студентам необходимые знания, в том числе потому что они приходят в магистратуру по графическому дизайну из бакалавриата разных специальностей;
- возможности куратора в координации проекта не соответствуют данным ему полномочиям: статус куратора, скорее, приравнивается к статусу

технического работника, чем к автору концепции проекта. Это сказалось и на отношении студентов к преподавателю;

– формат проектного обучения не обеспечивает преемственности и развития командных и иных компетенций, поскольку разные партнеры и разные кураторы делают свою часть работы, полагаясь на интуицию, не имея внятной концептуально-методологической основы;

– необходимы более плотные контакты с партнерами-заказчиками, но у них для этого не хватает мотивации, поскольку, в отличие, предположим, от теплотехники или IT, где студентам дают узкие технические задачи, в сфере графического дизайна речь идет о продуктах, которые можно сделать быстрее, экономичнее, эффективнее, чем это делают студенты в рамках проектного обучения.

Заключение

Проектное обучение в высшей школе, в частности в УрФУ, своевременно и актуально. При этом, безусловно, необходимо усилить подготовку педагогов к осуществлению проектного обучения, дать им представление о закономерностях, технологиях, методиках ведения проектов. Наряду с весьма формализованным онлайн-форматом необходимо предусмотреть больше непосредственных контактов. И, конечно, проектное обучение не может и не должно подменять собой дисциплины проектного цикла в магистратуре, как это пока происходит.

Библиографические ссылки

1. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Вопросы интернет-образования. № 17. URL: http://vio.uchim.info/Vio_17/cd_site/articles/art_1_6.htm (дата обращения: 04.05.2023).
2. Быстрова Т. Ю. Философия дизайна : учебно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015.
3. Джонс Дж. К. Методы проектирования : пер. с англ. 2-е изд. доп. М. : Мир, 1986.
4. Словарь педагогического обихода / под ред. проф. Л. М. Лузиной. Псков : ПГПИ, 2003.