

10. *Каган Ю. О.* Класс резного искусства. Екатеринбург: Аква-Пресс: ИГЕММО, 2002.

11. *Каменский В. А.* Художники крепостного Урала. Свердловск: Свердловское кн. изд-во, 1957.

12. *Молева Н. М., Белютин Э. М.* Русская художественная школа второй половины XIX – начала XX века. М.: Искусство, 1967.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

И. Г. Шендрик

канд. психол. наук, доцент РГППУ, Екатеринбург

Сам термин «художественное образование» влечет за собой коннотации довольно неоднозначные и не совсем определенные. Само собой разумеется, что подходить к нему как к образованию инженера или строителя, профессиональная деятельность которых устоялась во времени, а все новшества появляющиеся должны пройти долгий путь проб и только в случае повторяемости успеха могут быть внедрены, вряд ли стоит. Предназначение художника – создание новых элементов культуры, если не вечных, то хотя бы эксклюзивных, где повторяемость признак не достоинства, а деградации. Художник вынужден все время самоопределяться относительно своего видения окружающего, выделять новые аспекты, размерности бытия. Создание художника позволяет смотреть через него на мир вокруг нас и находить в нем что-то новое для себя. «Яблоки Сезанна» являются представителями целого мира, без которого мы чего-то бы не знали о себе.

В связи с вышесказанным, на первый взгляд, вопрос о том, можно ли проектировать образование художника кажется не совсем уместным. На самом деле как образовывать творца и кто это может сделать? Какая технология здесь возможна? Что нужно делать для того, что бы не загубить «искру божью»? Для ответа на этот вопрос необходимо разобраться с сущностью проектирования вообще и проектирования образования, в частности.

Проектирование как специфически человеческий вид активности приводит к выработке системы представлений о деятельности,

в результате осуществления которой человек сможет достигнуть желаемого будущего. В проекте, в соответствии с выработанными критериями и представлениями об акте деятельности, должны просматриваться как описание наличного состояния и образ желаемого будущего, так и способов реализации деятельности по достижению последнего, основанных на существующих закономерностях.

В результате проектирования, создается обусловленное и востребованное культурой описание деятельности, т. е. такой способ взаимодействия человека с миром, который может, с определенной вероятностью, обеспечить достижение ими (человеком и миром) желаемого будущего. Проектирование, рассмотренное с позиций возможности его трансляции другим людям, должно быть описано в соответствии с определенными критериями. Это является необходимой предпосылкой превращения проекта в культурный факт, предполагающий понимание сути и целей проекта другими людьми, существующими в рамках той же культуры, что и проектировщик. В противном случае проект может быть не принят, не по причине его недостаточно высокого качества, а вследствие недопонимания.

Критериально ориентированное описание проекта способствует не только его пониманию другими людьми, но также возможности его реализации и даже развития. В этом случае перспективы реализации проекта определяются, во-первых, его адекватностью имеющим место актуальным культурным смыслам, во-вторых, наличием и готовностью realizатора проекта. Последнее обстоятельство приводит, чаще всего к тому, что проектировщик и realizатор проекта совмещаются в одном лице. Автор проекта воплощает проект в жизнь, принимая на себя всю полноту ответственности за проект. Данное обстоятельство определяет выбор, как конкретного проекта, так и парадигмы проектирования.

Анализ исследований по проблемам проектирования дает возможность выделить различные парадигматические подходы к проектированию: канонический, системотехнический и деятельностный. Возможности реализации каждой из парадигм проектирования определяются общим смыслами, бытующими в культуре и составляющими ее контекст. В предпочитаемой в рамках культуры парадигме проектирования отражается ее специфика, т. е. свой особенный,

обобщенный способ взаимодействия с действительностью. Каждой культуре соответствует своя преимущественно реализуемая в ней парадигма проектирования.

Так, для традиционной культуры, т. е. культуры, ориентированной на воспроизводство оправдавшего себя опыта взаимодействия человека с действительностью, главным становится каноническое проектирование. В классической культуре, рассматривающей в качестве критерия правильности выбранного способа взаимодействия с действительностью научные знания, преобладающим становится системотехническое проектирование. В неклассической культуре наиболее перспективным становится деятельностное проектирование, в основе которого лежит развивающаяся деятельность человека.

Характерный для настоящего времени переход от классической к неклассической культуре с ее идеалами рациональности проявляется в том, что:

- вместо независимости результатов познания от субъекта приходит признание необходимости критико-рефлексивной позиции субъекта и учета ее в организации взаимодействия с действительностью;
- ориентация на «закрытость» систем в классическом варианте сменяется тенденцией к «открытости», т. е. к возможности выхода за пределы любых конечных предпосылок познания;
- вместо классического «монологизма», установки субъекта на отстаивание собственной позиции принимается «диалогизм», признание правомерности не сводимых друг к другу позиций;
- классическая установка на полную рационализацию ментальности признается несостоятельной и не исчерпывающей рациональное отношение человека к действительности;
- на смену классической ориентации, связанной с апелляцией к внешнему авторитету (в том числе и знанию) и снятию, таким образом, с себя ответственности приходит принятие субъектом ответственности на себя и риск принятия самостоятельного решения.

В неклассической культуре, наряду с существующим ранее представлением о научности, появляется новый тип научности – «проектный» (В. В. Давыдов), который предполагает получение знаний, необходимых для выполнения деятельности не только до начала ее реализации, но и во время ее осуществления. В связи, с чем начало

нового дела связывается с риском для того, кто его начинает. Репутация автора проекта может пострадать, если его предположения (гипотезы) относительно недостающих знаний окажутся неправильными. Получение необходимых для реализации проекта знаний не только до, но и в процессе проектирования является довольно широко распространенной практикой при организации деятельности в ситуации неопределенности. Достаточно вспомнить слова Наполеона о том, что «в начале надо ввязаться в бой, а там – посмотрим». Но то, что в условиях классической культуры было «исключением из правил», в неклассической культуре становится правилом. Реализация этого правила востребует ответственность, риск, компетентность и интуицию проектировщика, которые могут быть обеспечены только внерациональными критериями (например, эстетическими, такими, как «красота», «гармония», «любовь» и т. п.).

Критерии проектирования должны быть представлены в некоторой объективной форме, предполагающей возможность их однозначного и непротиворечивого понимания другими людьми, а не только проектировщиком. Известно, что проектирование в дизайне не только допускает, но и полагает обязательным использование проектировщиком субъективных критериев, в которых находит выражение его отношение к красоте, гармонии, мере и т. п., т. е. всего того, что можно назвать эстетическими критериями. Включение в проектирование в рамках дизайн-образования, субъективно значимых для проектировщика, его собственных эстетических критериев, за которые он несет всю полноту ответственности, создает основания для того, чтобы отнести его к неклассической парадигме проектирования. Проектирование в дизайн-образовании коренным образом отличается от всех остальных типов проектирования, таких как каноническое и системотехническое, где стремление к объективности и непротиворечивости с позиций традиции или веры является определяющим.

Делегирование ответственности за проект его автору ставит последнего в ситуацию неопределенности, что приводит к необходимости выбора или самоопределения. Выбирая, автор проекта рискует, по сути дела, самим собой, своими ценностями, поскольку не все критерии выбора в этом случае, как уже отмечалось выше, объективны и рациональны. Эта ситуация обычная для сферы искусства должна

стать обыденной практикой в педагогике художественного образования, где должен проявляется, прежде всего, «феномене авторства», когда педагогами создаются авторские программы, школы и т. п. В «феномене авторства» происходит интеграция утилитарности и красоты, характерная для дизайна.

Проектирование в рамках дизайн-образования имеет деятельностный характер, т. е. его реализация детерминирована закономерностями процесса реализации человеческой деятельности, а не только ее результатами. Востребованность деятельностного проектирования, как парадигмального основания проектирования в дизайн-образовании, предопределена пониманием образования как единства процесса и результата движения человека к его собственному индивидуальному «про-образу культуры» (М. Хайдеггер). При этом понимание специфики нынешней культурной ситуации как полипарадигмальной (М. М. Бахтин) требует перехода от сложившегося (еще со времен Я. А. Коменского) технократического подхода к проектированию образования к гуманистическому, когда человек, во-первых, имеет возможность выбирать (свобода) и, во-вторых, несет ответственность за свой выбор (ответственность).

Ретроспективный взгляд на развитие отечественного образования с середины 1980-х гг. дает возможность проследить, как в реальной практике, так и по нормативным документам, развитие описанных выше тенденций, которые можно обозначить как движение «от вариативного образования к образованию по выбору» (А. Г. Асмолов, Е. В. Ткаченко). При этом последний период времени (с 2002 г.) нами не учитывается, так как, на наш взгляд, то, что пытаются сделать в образовании сегодня, вступает в противоречие не только с основными тенденциями его развития, но ставит под вопрос будущее страны.

Реализация неклассического подхода в проектировании художественного образования возможно через проектирование в рамках дизайн-образования, которое является деятельностным проектированием (дизайн-проектированием), т. е. проектированием целостной человеческой деятельности в ее структурно-функциональной полноте, в ходе которого уточняются и вырабатываются связанные с ним цели, средства и критерии. Проектировщик принимает ответственность на себя за результаты проектирования.

Ориентация дизайн-проектирования не только на рациональные, но и на эстетические критерии дает возможность использовать его ситуации неопределенности, когда многое решает интуиция и вкус человека. Практическая реализация проектирования с позиций дизайн-проектирования в образовании требует того, чтобы вхождение человека в любое образовательное пространство в рамках, которого он предполагает включиться в образовательный процесс, должно начинаться не с простого целеполагания, а с самоопределения, в ходе которого сам субъект построит образ желаемого будущего и осуществит его соотношение с деятельностной спецификой того образовательного пространства, в которое ему предстоит войти. Только после этого человек сможет, опираясь на представления об условиях будущей деятельности, осуществить реальное целеполагание, понимая при этом, что на следующем этапе возможно его будет ожидать перспектива перепроектирования, т. е. осуществления того же, что было сделано ранее.

По полноте творческую деятельность возможно спроектировать только в деятельностной парадигме, ориентированной на ее инициацию в рамках определенного ее теоретического представления, реализующем логику восхождения от абстрактного к конкретному. Теоретическое описание деятельности и ее структуры в соответствии со взглядами А. Н. Леонтьева предполагает ее рассмотрение в плоскостях регуляции и реализации. Согласно этим представлениям необходимо создавать условия для формирования всех структурных компонентов деятельности. Это определяет наличие основных шагов, составляющих процедуру проектирования. На проектировочном каждом шаге проектировщик должен самоопределиваться, поскольку только благодаря этому он сможет сохранить свою свободу и принять ответственность за проект на себя.

Первый шаг предполагает актуализацию у проектировщика потребностного состояния по отношению к проектированию, т. е. деятельности в результате которой будет получен некий нужный ему результат. Движение в эту сторону можно обеспечить только через осознание субъектом своих затруднений, которые препятствуют или могут препятствовать достижению образа желаемого будущего. Это осуществляется через соотношение субъектом своих представлений о своих Я-желающем и Я-требуемом. В Я-желающее проецируется

образ желаемого будущего субъекта, а в Я-требуемом отражаются реальные возможности достижения этого будущего. Здесь субъект, в том случае, если он не оторван от реалий своей жизни (родственники, друзья и близкие), должен ответить на вопрос: «Чего же ты хочешь?» И только после этого проектировщиком осуществляется конкретизация на уровне целей будущей деятельности, вырабатываются критерии и показатели их достижения.

Поэтапное представление процедуры проектирования предполагает учет следующих его составляющих, которые необходимо реализовать:

- самоопределение субъекта – выработку образа желаемого будущего и соотнесение с существующими требованиями;
- выработку целей деятельности, направленной на достижение желаемого будущего и их критериального описания;
- осуществление субъектом проектирования мониторинга реализации проекта (спроектированной деятельности);
- перепроектирование, т. е. корректировку образа будущего, целей и средств их достижения.

Осуществление педагогом самоопределения относительно своей будущей педагогической деятельности не являлось необходимым моментом для того, чтобы он смог работать в рамках традиционной педагогической деятельности, когда критерии и показатели эффективности его деятельности были четко и однозначно сформулированы. В случае же художественного образования самоопределение как педагога, так и его учеников должно стать не просто обязательным, но системообразующим элементом системы художественного образования. Изменения социокультурной ситуации, вызвавшие потребность в неклассических способах рационализации действительности актуализируют потенциал проектирования, содержащийся в дизайн-образовании, реализация которого невозможна без свободного и ответственного выбора субъекта деятельности, его самоопределения. В связи с этим единство свободы и ответственности как неперенный атрибут любого творчества, в том числе и художественного, требует от субъекта проектирования самоопределения, которое становится своеобразной отправной точкой как культуротворчество вообще, так и художественного творчества, в частности.

Литература

1. *Асмолов А. Г.* Стратегия развития вариативного образования в России // *Инновационная деятельность в образовании* 1994 № 3. С. 3–7.

2. *Герциунский Б. С.* Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа). М.: МПСИ, 1997. 120 с.

3. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1978.

5. *Сидоренко В. Ф.* Генезис проектной культуры // *Вопр. философии* 1984. № 10. С. 87–100.

6. *Ткаченко Е. В., Климов В. П.* Дизайн – образование: концептуальные версии // *Образование и наука»* № 1(3), 2000. С. 94–100.

7. *Ткаченко Е. В., Кожуховская С. М.* Дизайн-образование. Теория, практика, траектория развития. Екатеринбург: Аква-Пресс, 2004. 240 с.

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

В. П. Климов

член Союза дизайнеров, канд. пед. наук, доцент РГППУ, Екатеринбург

Глобальные изменения современной эпохи, стремительное развитие коммуникационных систем, межкультурная интеграция обострили внимание человека к миру повседневности, меняющимся реалиям жизни, своему будущему, сопровождаемое ростом интереса к дизайну (как проекции сущего на желаемое и представляемое будущее). Сущность дизайна до сих пор остается неясной ввиду множественности его определений, содержательных транскрипций, видов и сфер проявления. Дизайн как техника остался в прошлом. Определение его субстрата (как социокультурного феномена) и раскрытие его методологического потенциала сегодня продуктивно через представление его в метафизическом измерении, идеи которого восходят к философским взглядам на проблемы человеческого бытия.

Теоретики дизайна помещают его на границе: мечты и действительности, техники и искусства, производства и потребления, богатств