

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

ва и бедности, расчета и творчества, пользы и красоты, которые, в свою очередь, могут составлять полюса профанного мира (повседневного, утилитарного) и мира сакрального (трансцендентного, элитарно-профессионального). Исходя из нашего тезиса, что человек больше, чем его сознание, мы определили дизайн как гетерогенный феномен. Главные векторы: дизайн как потребительский дискурс, основанный на традиционной функциональной школе создания серийных массовых изделий индустриальным способом (коммуникатор эстетического формализованного конструкта); и дизайн беспредметный (метафизический), который, как бы и сам себе не принадлежит – невидим, эфемерен, не субстанционален – является особым качеством – проектным мышлением, направленным на какой-либо системный объект. В этом случае, он существует не как специфическая художественная или эстетическая деятельность, а как особое творческое отношение к объекту, как проектный вариативный фактор, способный присутствовать в любой деятельности, быть направленным на совершенствование действительности и только там, где осознается ощущение границы цивилизации достигнутого и культуротворчества будущего.

Дизайн как проектная деятельность тотально охватывает все большие социальные и культурные пространства. По существу, сегодня речь идет о дизайне как школе, методологии проектного мышления в области социокультурного проектирования. Одной из сфер его внимания стала и система образования, в том числе, определяющая круг проблем профессиональной подготовки специалистов в условиях не прекращающейся модернизации образования и требующее поисков новых теоретических идей и методологических подходов к этому процессу реформирования.

Дизайн есть представление об «идеальном», а исходная точка проектной деятельности начинается с осознания проблемной ситуации (функционального несоответствия, несовершенства, устаревания, хаоса, кризиса, конфликта и т. д.), а также, по возможности, наличия предварительной проектной идеи по изменению уже очевидных качеств рассматриваемого системного объекта. Проектность как его сущностное основание предполагает перенесение идеального эстетического представления на любой объект дизайнерского внимания с целью его формального или содержательного преобразования по законам гармонии, целостности и красоты. Проектная культура может

быть определена как синоним и желаемая составляющая духовной структуры активной творческой личности, а значит должна стать объектом внимания и целью всех социальных программ, в том числе, систем образования и воспитания. Современная ситуация в отечественном образовании – есть ситуация кризиса, несовершенства. Почти двадцатилетний процесс изменений демонстрирует разную степень и характер доминирующих влияний – теоретических обоснований и прогнозов, волевых управленческих решений, социальных рефлексий по поводу педагогических практик или каких-либо других реакций на состояние отечественной системы образования.

Поэтому, оправдано и закономерно повышенное внимание к дизайн-образованию – этой относительно новой области педагогической теории и практики профессионального образования. Эту дефиницию – «дизайн-образование», нужно понимать уже не как синоним дизайнерскому образованию (т. е. процессу подготовки дизайнера), а как теоретико-методологическое направление и средство позитивного реформирования всей системы образования на основе проектного творчества. Дизайн-образование представляется здесь как интерпретация и понимание той содержательной части теории и философии дизайна, которая, преодолев одномерность глобального дизайна, распространяющегося по всему миру под влиянием технического прогресса и коммерческого рынка, относится к дизайну как к «матрице жизни», и где доказывается необходимость его целостного рассмотрения и понимания его задач и связей с реальной жизнью большинства людей (В. Папанек: «Все люди – дизайнеры»). Таким образом, сегодня дизайн воспринимается как уровень развития и степень социальной активности человека, поступки и программная деятельность которого базируются на позитивных и прогностических «представлениях об идеальном» в стремлении ко все более высокому уровню личностной культуры. Сравнения с идеалом позволяют ему, субъекту социального творчества, каждый раз определять и преодолевать негативные явления (устаревания, несовершенства и т. д.) окружающей действительности с ценностных позиций архитектурных искусств – законов целостности, гармонии и красоты, но не только в предметно-средовом понимании, а в более широком, с позиций мировоззренческих установок на формирование и социально-культурного средового окружения, и всей жизнедеятельности.

Таким образом, дизайн-образование должно пониматься сегодня как необходимая и особая педагогическая область, позволяющая экстраполировать методы и средства проектной культуры на все уровни профессионального образования с целью их оптимизации. Основы педагогического проектирования и дизайн-образования еще не достаточно включены в процесс и практику подготовки специалистов системы педагогического и профессионально-педагогического образования. Поэтому деятельность и ее теоретическое осмысление данной проблемы являются инновационными.

Взгляд на дизайн как универсальный вид человеческой деятельности ставит задачу подготовки уникального специалиста, способного ориентироваться в разных областях знаний, требует и иной системы образования, основанной на принципах и методах особого проектного мышления и формирования проектной культуры как цели образования (В. Ф. Сидоренко «Модель опережающего образования» и «Дизайн как общеобразовательная дисциплина»). Кроме того, сама история системы отечественного образования представляет собой цепь то эволюционных, то реформаторских процессов, плановых или стихийных, но всегда вызванных фактами ее несовершенства и, именно поэтому, сама система представляется очевидным полем проектирования (Х. Г. Тхагапсоев «Дизайн как феномен культуры и образования»). Все это позволило ведущим теоретикам дизайн-образования окончательно сформулировать достаточно емкую формулу дизайн-образования: «Системная форма создания культуротворческой среды в образовании, в обществе и государстве».

Очевидна значимость дизайн-образования и для постсоветского пространства, где вся общественная наука, политика, плановая экономика и производство должны перейти на уровень высокого квалифицированного прогнозирования и проектирования. Поэтому, как утверждают авторы первой монографии о дизайн-образовании Е. В. Ткаченко и С. М. Кожуховская: «В ближайшие десятилетия дизайн и дизайн-образование будут определять темпы развития как рыночных производств и экономики, так и трансформации культуры человека и общества».

Развитие теоретических концепций и методологии проектирования в дизайне предполагает распространение средств его профессионального потенциала на систему образования в целом. Для образова-

тельной системы продуктивными оказываются не только опыт моделирования сложных объектов в рамках разнообразных подходов (организационном, функциональном, системном, деятельностном и т. д.), но и опыт выполнения дизайнером роли посредника, координатора деятельности различных организаций и специалистов, объединения их усилий на создание сложного системного объекта. Соединение утилитарных и эстетических, функциональных и образных начал в дизайне призвано обеспечивать объектам проектирования в системе образования качеств целостности, законченности, гармоничности и культуросообразности.

Сегодня центробежные процессы различного масштаба и уровня в образовании могут преодолеваются не только проектированием новых организационно-управленческих или содержательно-функциональных систем, но и организацией комплексных аналитических (предпроектных) или экспертных исследований по вычленению позитивного содержания традиционных педагогических и новейших инноваций в педагогической теории и практике. Например, такие понятия как педагогические технологии, педагогическое проектирование, моделирование и другие, формально имеющие проектные признаки, могут иметь разное содержательное наполнение, далекое от парадигм дизайн-образования, произвольно толковаться представителями различных педагогических школ.

Объектом дизайн-программирования могут являться общие и частные проблемы разных уровней отечественного образования: теоретический и научно-педагогический, управленческий и организационно-педагогический и непосредственный практический уровень, включающий частные методики и технологии ведения конкретных предметов, реализации конкретных тем и разделов курса.

Теоретики дизайн-образования настойчиво пропагандируют внедрение основ ее программы в самые широкие социально-культурные сферы. Их концептуальная модель дизайн-образования знаменует распространение содержания дизайн-образования едва ли не на все уровни воспитания и образования – от дошкольного до вузовского и послевузовского. Альтернативная программа перестройки образования состоит «в проекции на него образа культуры нашего времени – образа проектной культуры». Дизайн предстает здесь и как феномен

культуротворчества и как фундаментальная общеобразовательная система, обладающая стратегическими потенциями и методологией, позволяющими формировать всесторонне развитую личность, участвовать в процессе ранней профессиональной ориентации или «готовить специалистов, обладающих проектно-творческим, интегрирующим, междисциплинарным мышлением».

Художественное образование, как наименее разработанная область отечественной педагогики, также является очевидным объектом дизайн-проектирования. Здесь дизайн-образование предстает универсальным деятельностным инструментом, обеспечивающим системность, целеполагание, результативность, вариативность и прогнозируемость результатов. Теоретико-методологическим основанием уже сегодня могут стать результаты научно-исследовательской темы координативного плана НИР УрО РАО за 2000–2005 гг. «Развитие идей дизайн-образования» (рук. акад. РАО Е. В. Ткаченко), а в качестве эмпирической базы исследования, определившей проблемную ситуацию, явятся итоги нескольких научно-практических конференций по проблемам развития отечественного художественного образования и дизайна.

С 2004 г. нами осуществляется разработка проективной модели усовершенствованной системы профессиональной подготовки специалиста архитектурных специальностей, на примере одного конкретного образовательного учреждения – художественно-педагогического института (ХПИ) Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ). Впервые проблемы современного отечественного художественного образования в изменяющихся социально-экономических условиях и новой социально-культурной парадигме решаются путем привлечения теоретического и методологического потенциала дизайн-образования. Будут определены программно-целевые и организационные требования к педагогическим системам подготовки специалистов, адаптированные к конкретным моделям их будущей деятельности, учитывающие требования федерального и регионального компонентов ГОСа и специфику вуза.

Проект предполагает реализацию системного подхода, детерминированного сложно-структурированными связями исследуемой проблематики. Исследуются традиционные принципы, исторический опыт художественного образования, педагогическая мемуаристика

деятели отечественной художественной культуры с целью системного вычленения из этих материалов актуального художественно-педагогического содержания и потенциала. Анализируются инновационные поиски субъектов регионального образовательного процесса по созданию педагогических систем многоуровневого художественного образования в период его модернизации с целью их институционального представления. На основе научного и теоретико-методологического потенциала РГППУ, где одним из приоритетных научных направлений является область создания инновационных профессионально-педагогических технологий, создается собственная профессионально – педагогическая система и программа подготовки специалистов, объединяющая опыт исследований и научный потенциал дизайн-проектирования в сфере художественного образования.

Конкретизируя общие проблемы и потенциал дизайн-образования в адаптации к проблемам отечественного художественного образования и еще менее масштабным задачам создания программно-целевого обеспечения процесса подготовки специалистов в области архитектурных искусств в рамках конкретного профессионально-педагогического вуза, можно выделить следующие проблемы:

1. Ведомственная разобщенность учебных заведений, непосредственно осуществляющих художественно-профессиональную подготовку на всех уровнях образования; сокращение государственных учреждений дополнительного художественного образования; нечеткая позиция органов управления образования в условиях незавершенности его реформ; устаревание и несовершенство ГОСов и невозможность оперативного внесения изменений в учебно-методическую документацию субъектом образовательного процесса затрудняют целостное видение и совершенствование процесса подготовки специалистов нового типа.

2. Множественность позиций во взглядах на содержание и методическое сопровождение основных и пропедевтических дисциплин; слабое разграничение содержания художественного образования и эстетического воспитания в системе отечественного образования всех уровней;

3. Недостаточность научно-методического обеспечения художественного образования, отсутствие четких и дидактически ясных программ и учебных пособий в образовательных учреждениях всех уровней (от начального до высшего);

4. Отсутствие объективных критериев измерения качества профессиональной деятельности, усугубляющееся субъективистскими позициями художников, пришедших в сферу образования и пренебрегающих целевыми ориентациями на Модель будущего выпускника, деятельность которых сегодня, в основном, связывается с прикладными архитектурными векторами деятельности в сфере архитектуры, дизайна и ДПИ.

Итогом работы явится коллективная монография «Педагогическое проектирование систем художественного образования», состоящая из 3 разделов:

- педагогическая мемуаристика в парадигме художественного образования;
- теоретические и организационно-методические программы педагогических художественных систем различного уровня;
- дизайн-проектирование педагогических систем в области архитектурных искусств.

Вводные и заключительные разделы монографии предполагают теоретическое обобщение, научную проблематизацию, аннотирование и структурирование представленного материала, достаточные для составления концептуального представления о каждой из педагогических систем и их интерпретации субъектом педагогического творчества с целью составления собственных образовательных технологий.

ПРОБЛЕМА ЦВЕТОДИДАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

А. В. Степанов

член Союза художников России, доцент РГППУ, Екатеринбург

Если хочешь познать объективное – цвет, нужно попытаться держаться внутри самого мира цвета. Нужно пытаться не выходить из мира цвета. Тогда можно надеяться проникнуть в то, что является собственно существом цвета.

Рудольф Штайнер

Цвет – одна из самых значительных реалий. Масштаб цвета грандиозен, а сущность до сих пор составляет тайну. А. Эйнштейн о тайне высказался так: «Самая великолепная вещь, которую мы можем пере-