

1. Древнекитайская философия. Т.1. М. Мысль. 1972.
2. *Завадская Е.В.* Беседы о живописи. Ши Тао. М. Наука. 1978.
3. *Мелик – Пашаев А.* Мир художника. Творчество. №2 1983.с.20.
4. *Го Жо-суй.* Записки о живописи: что видел и слышал. М. Наука. 1978. с.19.

В. П. Климов

г. Екатеринбург

Дизайн - образование в метафизической транскрипции

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 дизайнера до сих пор остается неясной ввиду множественности его определений, содержательных транскрипций, видов и сфер проявления.

Определение субстрата дизайнера (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. Дизайн как техника остался в прошлом. Реабилитирована доверительная близость человека и вещной среды, выстраивание отношений с творимой и предсказуемой вещью как с равным Духовным. Одухотворение предметного мира делает такую вещь опорой, с помощью которой человек пытается закрепится, укорениться в мире, пролить свет на свое бытие. Вещь выходит из субъектно-объектных отношений, предстает как фиксация диалога между духовным и материальным (идеи, целеполагания процесса и результата), как отношения долженствования, объекта прогнозирования и проектирования.

Определяемость объекта проектирования как Идеала связана с его способностью вступать с человеком в диалог, представляться текстом, структурой обрабатываемыми в смысл и план творческой деятельности. Таким образом, диалогичность здесь - способность человека и должного представлять друг для друга смысл и наделять друг друга смыслами.

Теоретики дизайна помещают его на границе: мечты и действительности, техники и искусства, производства и потребления, богатства 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, который, как бы и сам себе не принадлежит – невидим, эфемерен, несубстанционален – 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.

Современный взгляд на дизайн как универсальный вид человеческой деятельности, интегрирующей в себе самые различные знания, как на междисциплинарную профессию, основанную на целостном восприятии жизни необычайно расширяет сферы бытования дизайна в реальном мире. Дизайн как проектная деятельность тотально охватывает все большие

социальные и культурные пространства.

В течение XX века дизайн прошел путь от своего рождения (как индустриально – промышленный дизайн), от предметного к средовому, а затем к системному, существующему уже как нематериальный, не вещный феномен (нон - дизайн).

По существу, сегодня речь идет о дизайне как школе, методологии проектного мышления в области социо – культурного проектирования. Одной из сфер его внимания может стать 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.

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 реакций на состояние отечественной системы образования. Понятно, что «дизайн» и «образование» - разные по модальности и масштабам системы (дизайн – формальное начало, инструмент, метод; образование – начало всегда содержательное). Но они в равной степени в одно и то же время ощущали на себе влияние доминирующих социально – культурных векторов.

Примеров тематического параллелизма и культурных совпадений дизайна и образования много. Так, например, почти одновременно в 60-е годы возникли особые отрасли социального дизайна (дизайн для детей, дизайн для пожилых и инвалидов и др.) и теоретические разработки в области педагогики и психологии детства, возрастной и реабилитационной педагогики, проектные идеи социально-педагогических комплексов.

В 70-е годы дизайн в СССР был, в основном, представлен одним из его типов – художественным конструированием. И, хотя, он и был ориентирован

на эстетизацию внешних форм серийно изготавливаемой продукции и, по определению, тяготел к типизации и стандартизации, был мало внедряем и мало востребован. И причина не только в недоверии традиционной инженерии и сфер управления к введению (через дизайн) человеческого фактора в производство, но, главным образом, в отсутствии конкурентноспособности отечественной продукции, а значит и экономического стимула к улучшению потребительских качеств изделий.

В связи с этим, вспоминается один из «капустников» в Уральском филиале научно-исследовательского института технической эстетики (ВНИИТЭ), когда молодые дизайнеры исполнили песню Булата Окуджавы «Бумажный солдат», заменив слово «солдат» на «дизайн», оставив остальной текст без изменений и это, действительно, характеризовало положение дизайна в то время – время «бумажного дизайна». Однако, недостаточность практики, ее внешне – презентативный уровень компенсировались значительными успехами в области теории дизайна и в конкретных научных исследованиях. В русле художественного конструирования родилась, ставшая впоследствии самостоятельной областью научного знания, эргономика; были разработаны принципы и методики художественно – конструкторской экспертизы качества для разных типов продукции. А главное - была создана очень полная и концептуально отчетливая методика художественного конструирования (ВНИИТЭ, 1978г.), описывающая категории проектной деятельности дизайнера, содержание и последовательность этапов процесса художественного конструирования, средства проектирования в дизайне. Несмотря на то, что данная методика оперировала, в основном, примерами создания промышленных изделий, ее логика легко осваивалась другими «видовыми дизайнами» (отличающимися по объекту проектирования: графический, средовой, модельный), а также стала основанием методологической базы других типов дизайна, пусть даже в полемике с художественным конструированием (художественное проектирование, стайлинг, арт-дизайн и др.). Это выгодно отличает

отечественную школу дизайна от практики профессиональной подготовки дизайнеров на Западе, где, на наш взгляд, не найдена взвешенная позиция между эстетической и утилитарной составляющими и где в разных школах волонтаристски доминирует либо то, либо другое начало.

Тем не менее, нарастающая с 80-х гг. информационная открытость и культурный плюрализм и диалогичность, позволяют предположить наличие (во многом виртуальной) модели целостного (классического) дизайна. Речь идет о «дизайне в целом», предполагающем генерализацию имманентных дизайну методов познания, ценностей и «деятельностных аспектов» в сумме выражающих «третью» (по отношению к сциентической и гуманитарной) проектную культуру. Можно предположить, что именно этот факт, а также здоровый консерватизм педагогического корпуса профессионального дизайнерского образования не допустили в условиях нарастания видового разнообразия в практике дизайна размывания его концептуальных теоретических и методических основ. Обучение здесь идет по принципу: «от общего к частному». Естественно, современное типологически – видовое разнообразие дизайна, его полипарадигмальное существование определяют подходы к профилированию и специализации образования дизайнеров, составляет, в том числе, и частный предметный состав подготовки дизайнера. В то же время, классические принципы и базисные основания целостного дизайна базируются на поисках оптимальной меры соотношения функционально – прагматических и художественно – эстетических качеств конкретных объектов и систем, содержат общие знания о материальной культуре современных цивилизационных процессов и принципах гармонизации отношений человека со средой.

Система советского образования с самого начала представляла собой образовательное пространство закрытого типа, удобное для централизованного управления, но имея в основании традиции классического образования, работала весьма успешно: учебные заведения давали прочные знания, умения, навыки, необходимые для жизни в заданных

социокультурных обстоятельствах, гарантируя их стабильность. Это была одна из лучших образовательных систем, предмет пристального внимания школ многих стран мира: действенность системы воспитания, способы «выравнивания» и установления достаточного минимума знания (стандартизация), индивидуальная работа с каждым учащимся и т.д.

Сегодня, стали очевидными ее недостатки и ошибки: безмерная идеологизированность, безличность методик и стремление к унификации, нивелирование личности. Не была налажена подготовка организаторов и руководителей всех рангов, в том числе и системы профессионального образования. В структурах управления образования командовали «выдвиженцы», не обладающие, как правило, знаниями и культурой управленческого труда. Отсутствовали специализированные образовательные учреждения и специальные программы для подготовки особо одаренной молодежи и профессиональной элиты. Было недостаточным количество образовательных учреждений творческих и гуманитарных специальностей.

Наиболее разрушительными для отечественной школы стали, так называемые, «застойные годы»: снижение престижа образования в обществе, потеря авторитета учителя (родители: «Пора защищать детей от школы!»), оценивание деятельности образовательного учреждения по внешним показателям (наглядная агитация, кабинетная система и т.д.), вредительский волонтаризм «управленцев» («учиться без троек») и т.д. Постепенно школа перестает быть опорой высшего и среднего профессионального образования, разрушающе действует на начальное («хулиганов и не способных в профессионально-техническое училище!»). Вместе с тем, это время появления новых теоретических школ и успешного развития педагогической науки (как в академическом, так и вузовском статусе). Для практики – это время появления педагогов – новаторов и трансляция их опыта во всесоюзном масштабе. Правда, зачастую, эти авторские технологии удавались только самим авторам, что еще раз подтверждает творческий,

личностный характер практической педагогики.

В целом же, дизайну и образованию как культурным феноменам в своем историко - культурном движении было уготовано пройти все стадии разностороннего концептуально – творческого и организационного самоопределения сообразуясь с социальными требованиями каждого из этапов. Они являлись и своеобразным оттиском общекультурных ориентаций времени и, в то же время, в силу формирующей специфики своей практики, были матрицей ценностей духовных и материальных систем культуры.

Сегодня, концептуальность обоих феноменов в рамках постмодернистской или постиндустриальной культуры (а в отечественной ее версии еще и постсоветской) – мозаично-пунктирная, полипарадигмальная.

Но в образовании эта многозначность чревата потерями человеческого в культуре и социуме, что опаснее концептуального разнообразия в профессиональной сфере дизайна и временными снижениями эстетико – вкусовых ценностных ориентаций у массового его потребителя.

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 *«представлении 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 социально – культурного средового окружения и всей жизнедеятельности.

Такое понимание дизайнера с необходимостью обращает его к системе образования, т.к. взгляд на дизайн как универсальный вид человеческой деятельности ставит задачу подготовки универсального 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».

Кроме того, различные проблемы и аспекты дизайн – образования рассматриваются в русле программы его организации и развития. Данная научно – исследовательская тема (руководитель Е.В. Ткаченко) входит в Координационный план научно–исследовательской работы «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций УрО РАО и планы важнейших исследований на 2000-2005 гг.».

На наш взгляд, наиболее полно и концептуально основные версии и траектории развития дизайн – образования представлены в статье Ткаченко Е.В., Климова В.П. «Дизайн – образование: концептуальные версии» («Образование и наука» №1 (3), 2000, С.94-100).

К существующим видам дизайн – образования может быть отнесена традиционная практика подготовки дизайнера - специалиста через систему средних и высших специальных учебных заведений.

В теоретических исследованиях и в эмпирических определениях профессии дизайнера главным является выявление специфики подготовки дизайнера-специалиста путем нахождения оптимального соотношения художественных, эстетических, инженерных, социальных и других составляющих профессии. Причем, до сих пор, проблема достаточно убедительно решалась соотнесением каждой из них с типологией и масштабами проектируемого объекта (вещь, комплекс, ансамбль, среда), определяющими, в свою очередь, профессиональную область или вид дизайна (промышленный дизайн, дизайн одежды, графический дизайн и т.д.). Каждое направление дизайн - деятельности по-своему определяло необходимые пропорции составляющих начал профессии и их качественные

критерии. Так, например, «инженерная» составляющая в зависимости от объекта проектирования могла носить, в большей мере, расчетный или изобретательский, конструкторский или технологический характер, быть общим или конкретным специальным инженерным знанием (например, архитектурно-строительного профиля в средовом дизайне) или содержать только его начала - основы технических знаний (например, в фолк - дизайне, где доминирующими являются проектно - творческое и художественно - стилевое мышление, а также исполнительско - технологические навыки).

Такая постановка цели диктуется расширением сферы дизайн - проектирования, усилением разнообразия объектов дизайна. Динамизм профессии и социально-экономический динамизм требуют опережающего практику образования. Поэтому акцент делается не на умение проектировать все или что-то, а на усвоение общих универсальных основ проектной деятельности. Отказ от узкой специализации выпускника и ориентация на подготовку специалиста широкого профиля вступает в противоречие с практикой дизайна, демонстрирующей потребность в профильной специализации. Основной проблемой обучения студента-дизайнера является трудность соединения профильной подготовки (на начальном этапе) с универсальными положениями общей стратегии и тактики дизайна на завершающей стадии обучения.

В системе профессионально - педагогического образования вызрела вторая версия дизайн-образования, ориентированная на подготовку дизайнера-педагога-специалиста, призванного осуществлять образовательную деятельность в учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования в области дизайна и других архитектурных искусств. В этом случае при подготовке этого специалиста интегративная педагогическая составляющая является доминирующей в профессиональной модели.

Модель подготовки дизайнера-педагога может не совпадать и не синхронна процессу подготовки дизайнера-специалиста, она отличается по

ряду целевых и содержательных позиций. Специфической задачей подготовки дизайнера-педагога является нахождение гармонического единства профессиональной и педагогической составляющих.

Профессиональная деятельность выпускников учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования в области дизайна преимущественно будет носить исполнительский или проектно-внедренческий индивидуальный (ремесленнический характер), т.к. здесь профильная специализация всегда конкретна, поэтому дизайнер - педагог, осуществляющий подготовку этих специалистов должен быть сам профильно подготовлен, быть высококвалифицированным специалистом в какой-то конкретной области дизайна. А сам процесс его подготовки, построенный на принципе «от простого к сложному» должен изначально содержать и демонстративно подчеркивать методические и дидактические установки. Обучение принципам профессии здесь необходимо начинать как можно раньше, чтобы знания и навыки, являющиеся средством дизайн – деятельности сразу же получали ориентацию на будущую профессию и носили ярко выраженный педагогический характер.

Разработка этой версии дизайн - образования предполагает более органичную интеграцию и раннюю стадию одновременного освоения специальных и педагогических знаний. Пропедевтические дисциплины (рисунок, живопись, композиция, история и теория искусств) также как и профессиональные курсы (формообразование, художественное моделирование, проектирование) должны содержать и преследовать не только профессионально – развивающие, но и дидактические цели.

Кроме двух представленных версий дизайн - образования (дизайнер-специалист и дизайнер-педагог), нами выделена и третья версия, существующая пока как гипотеза, в проектно – метафизическом жанре. Она связана с развитием теоретических концепций и методологии проектирования в дизайне и предполагает распространение средств его профессионального потенциала на систему образования в целом. Для

образовательной 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, образных и функциональных начал в дизайне призвано обеспечивать объектам проектирования в системе образования качества целостности, законченности, гармоничности и культуросообразности.

Сегодня центробежные процессы различного масштаба и уровня в образовании могут преодолеваться 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.

Конечно, третья версия дизайн - образования не сформулирована так четко как первые две и предполагает дальнейшую концептуальную разработку и уточнение. Угадывается только основная его идея - экстраполяция в систему образования проектных методов дизайна с целью создания различных по масштабу образовательных программ – от локальных и оперативных до всеобщих и долговременных. В этом случае дизайн – образование может и должно стать частью любого педагогического и профессионального образования.

Таким образом, объектом дизайн – программирования могут являться общие и частные проблемы не только двух версий дизайн – образования, но и

разных уровней проблем 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).

Сегодня, теоретики дизайн - образования настойчиво пропагандируют внедрение основ ее программы в самые широкие социально - культурные сферы. Концептуальная модель дизайн - образования знаменует распространение содержания дизайн – образования едва ли не на все уровни воспитания и образования – от дошкольного до вузовского и послевузовского. Суть методологических принципов альтернативной программы 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".

В. Б. Козырева

г. Екатеринбург

Формирование профессиональной языковой базы студентов

Высшая школа выпускает специалистов разных профилей; осваивая свою специальность и готовясь к будущей профессиональной деятельности, студент овладевает специальной лексикой и терминологией, навыками и умениями читать специальную литературу, говорить и писать по темам и