



## теория и методика профессионального образования

**Ковешникова Наталья Алексеевна,**  
*кандидат культурологии,*  
*доцент кафедры «Дизайн» ФГОУ ВПО*  
*«Государственный университет –*  
*учебно-научно-производственный комплекс»,*  
*г. Орёл*  
[rodoris@yandex.ru](mailto:rodoris@yandex.ru)

### Дизайн-образование: опыт и перспективы

Профессиональное образование в России переживает сейчас этап глубокого реформирования с целью модернизации и приведения к международным стандартам на основе синтеза новейших научных знаний и исторического опыта. Использование опыта становления отечественной высшей школы позволит сохранить лучшие национальные традиции, выработать новые подходы к оптимизации, а также избежать ошибок, порождаемых предвзятой односторонностью и поспешным копированием зарубежных систем. С другой стороны, при вхождении российской вузовской системы в мировое образовательное пространство изучение опыта зарубежной высшей профессиональной школы, несомненно, будет способствовать усвоению конструктивной части данного опыта для эффективного решения собственных образовательных задач. Такая направленность использования мирового исторического опыта становления профессионального образования соответствует объективному подходу к осмыслению социально-экономических, социально-культурных, ментальных, теоретико-методологических, организационно-педагогических и других условий его развития.

Ключевым фактором процесса становления и развития дизайн-образования является эволюция проектирования, его постепенное обособление от производства и превращение в самостоятельную область творчества со своими специфическими задачами и профессиональными методами. В Средние века вопросы теоретического осмысления процесса формообразования изделий никогда не входили в круг профессиональных интересов ремесленника, поскольку проект поступал к нему в качестве канона. Талантливый мастер мог усовершенствовать какой-либо предмет в плане его конструкции или исполнения, но он всегда имел в виду определенный образец, выработанный веками.

Господствовавшая в Средние века система профессиональной подготовки ремесленников была основана на способе наглядного практического обучения, осуществлявшегося непосредственно в процессе работы. Как правило, обучение сводилось к практическому освоению технологией мастерства. Оно включало наглядный показ отдельных процессов и объяснений, как пользоваться инструментами. Каких-либо научно-теоретических знаний в области ремесленного ученичества не существовало. Главным обучающим фактором являлось повторение, что ставило ученика в позицию пассивного объекта обучения.

В эпоху Возрождения «изящные искусства» преобразуются в особую отрасль профессиональной деятельности, принципиально отличную от ремесла, в результате чего характер ученичества в этой области радикально изменяется. В рамках профессиональной подготовки архитекторов, живописцев и скульпторов постепенно возникает разделение на практическое и теоретическое обучение, что вызывает необходимость в выработке программы и специальных методических приемов. Эту важную работу начали проводить первые академии художеств (конец XVI века). С этого времени художественное образование получают в специальных учебных заведениях. В контексте генезиса проектной культуры эпоха Возрождения является важнейшей вехой перехода «от канона к проекту» (В. Ф. Сидоренко) [4]. В это время характерная для средневековой культуры органическая связь технического и художественного творчества, обозначавшаяся единым понятием «ars» и в этом качестве противопоставлявшееся знанию – «scientia», к началу Нового времени окончательно исчезает. Проектирование становится особым «техническим» родом деятельности, весьма далеким от художественного творчества.

В XVII веке в европейских странах начинается процесс специализации профессионального образования. Появляются учебные заведения научного, технического и художественного профиля. В области художественного образования складывается новая – академическая – система. Ее несомненной заслугой является усовершенствование методики, направленное на облегчение и сокращение процесса усвоения учебного материала. В XIX веке в академиях художеств была выработана четкая и строгая система обучения «изящным искусствам», основанная на изучении классических образцов. Начавшийся в европейских странах промышленный переворот потребовал большого количества специально подготовленных художественных кадров среднего уровня, способных создавать рисунки для нужд фабричного производства. Готовить таких специалистов стали художественно-промышленные школы. Учебный процесс в художественно-промышленных школах долгое время строился по аналогии с академической моделью образования (изучение и копирование образцов) с той лишь разницей, что вместо академического рисунка с натуры основным методом обучения

здесь было копирование «оригиналов». Также появляется разделение курса на общеобразовательный и специальный, в то время как ранее в подобных заведениях (ремесленные школы) существовало лишь практическое обучение мастерству в процессе производства. Основу обучения составляли овладение навыками технического рисунка, композицией и знанием особенностей конкретного производства в зависимости от специализации.

Заметный вклад в разработку педагогических принципов художественно-промышленного образования во второй половине XIX века вносит Г. Земпер. Ему принадлежит инициатива создания специальных музейно-педагогических центров (лондонский Музей Виктории и Альберта и связанный с ним Королевский колледж искусств), где обучение основывалось не на отвлеченном штудировании классики, а на конкретном изучении произведений декоративно-прикладного искусства и материалов проводившихся там же выставок современной художественной промышленности. Г. Земпер также разработал предложения по реформе системы образования в художественных школах с идеей специализации обучения по основным видам творчества после общих вводных курсов.

В целом художественно-промышленное образование не может рассматриваться как начальный этап современной системы профессиональной подготовки дизайнеров, поскольку в круг преподаваемых там навыков не входило решение принципиально новых проектных задач, диктуемых промышленным способом производства. В художественно-промышленных школах обучали орнаментальному и прикладному искусству в сочетании с работой в производственных мастерских, пытаясь преодолеть разрыв между «высоким» искусством и ремесленничеством. Выпускники этих школ являлись, по сути, художниками-декораторами, использовавшими в помощь себе довольно простые средства механизации труда.

Анализ видов и содержания ремесленного, художественного и инженерно-технического образования в рассмотренный период дает основание считать, что от эпохи Средних веков до конца XIX века только создавались предпосылки для зарождения дизайн-образования. Система подготовки художественных кадров лишь отдаленно напоминала по своим задачам и составу необходимых знаний и практических навыков прикладные задачи дизайнерского образования XX века, интегрировавшего в себе элементы различных профессиональных областей, таких как искусство, архитектура, наука, технология и т. д.

Процесс становления и развития дизайн-образования как принципиально нового направления деятельности высшей профессиональной школы в первой трети XX века был обусловлен совокупностью факторов:

- рядом причин социально-экономического характера (завершение промышленного переворота, борьба крупнейших индустриально развитых держав за рынки сбыта, возрастание роли эстетических качеств промышленной продукции как средства повышения их конкурентоспособности и, как следствие, потребность в промышленных художниках);
- эволюцией проектирования (обособление от производства и инженерно-технического изобретательства, превращение в самостоятельную область творчества со своими специфическими задачами и профессиональными методами);
- уровнем развития культуры (изменение роли художника в обществе, переосмысление положений традиционной эстетики XIX века);
- изменением форм и содержания художественного, ремесленного и технического образования (кризис академической системы художественного образования, расхождение естественнонаучного и гуманитарного образования и т. д.).

Основы современной модели дизайн-образования были заложены в 1920-х годах в Баухаузе и ВХУТЕМАСе-ВХУТЕИНе, где разрабатывались педагогические положения, определившие цели, задачи, основное содержание, теорию и методику обучения дизайнеров. Самым значительным вкладом этих школ в теорию и методику дизайнерского образования стали пропедевтические курсы, в рамках которых студенты овладевали универсальными проектными приемами и средствами художественной выразительности проектируемого объекта. Этап институционализации дизайн-образования закономерно совпал с приданием профессии «промышленный дизайнер» официального статуса (середина 1950-х годов). В эти годы в дизайнерских школах подготовка специалистов базировалась на инженерно-научных методах проектирования. Проблема заключалась в том, что при недостаточно разработанных теоретико-методологических основах профессионального образования дизайнеров их обучение формировалось из мало связанных между собой отдельных блоков (знания функционального, конструкционного, технологического порядка, навыки академического рисунка и живописи, знание приемов архитектурной композиции), которые не составляли органичного целого.

По мере развития профессии и усложнения проектных задач, встававших перед дизайнерами в связи с расширением номенклатуры проектируемых объектов, в 1970-х

годах появилась необходимость в теоретической разработке основ дизайнерской деятельности и ее внедрение в практику обучения дизайнеров. Традиционное «додизайнерское» проектирование в архитектуре, прикладном искусстве и инженерно-техническом конструировании в подавляющем большинстве было основано на индивидуальной работе и ориентировано на образцы («прототипы»), а следовательно, не нуждалось в теоретико-методологической рефлексии. Аналогичным образом и в обучении дизайнеров дисциплины «производственного» цикла были безоговорочно приняты педагогами и прочно укоренились в учебной программе, тогда как теория как совокупность знаний о существе и общих закономерностях дизайнерской деятельности студентам фактически не преподавалась.

В предшествующий период теоретико-методологические установки дизайнерских вузов в большинстве стран базировались на методах «инженерного формообразования». Тематика учебного проектирования, изобилуя объектами машиностроения, настраивала мышление студентов на инженерный лад. Кроме того, в постановке учебных задач признаком хорошего тона считалась ориентация на максимальную реалистичность конструкционно-технологической части проекта и, как следствие этого, – жесткая привязка к существовавшим возможностям технологии производства. В результате проектное мышление студентов часто следовало по стопам инженерного дизайна тех лет. «Композиционной азбукой» при этом служили сведения, взятые из практики архитектурного образования, что заметно затрудняло достижение органичного соединения инженерного и художнического начала в дизайнерской деятельности. Профессиональное мышление студента складывалось как бы из отдельных блоков, которые могли содержать обширные знания функционального, конструкционного, технологического порядка, навыки академического рисунка и живописи, знание приемов архитектурной композиции, однако эти разрозненные блоки не составляли органичного целого – профессионального дизайнерского мышления.

На протяжении 1970-х – 1980-х годов в области теории и методики профессиональной подготовки дизайнеров утверждается концепция, согласно которой основным и обязательным условием профессионализма промышленного дизайнера является гармоничное сочетание его художественной и инженерно-технической подготовки. Большое значение на изменение целей и методов обучения в дизайнерских вузах оказали изменения в теоретической модели специалиста-дизайнера, согласно которой дизайнер – это прежде всего изобретатель новых зрительно воспринимаемых форм, а значит – художник. Если для инженера смысл процесса проектирования заключается в создании материальной структуры (работающей конструкции), то дизайнер

в процессе реализации и развития своего проектного замысла движется не только от функции к форме, но и от формы к функции, черпая импульсы для своей творческой работы из области формальных качеств предмета. Основой профессионального языка дизайнера является форма, закономерности ее сложения и зрительного восприятия [2, с. 118–119]. Из сказанного следует, что художественное образование должно быть заложено как основное условие, максимально способствующее реализации имеющихся у студента формообразующих потенциалов.

Говоря о профессиональной подготовке дизайнеров в высшей школе на рубеже XX–XXI веков, следует подчеркнуть, что на предшествующих этапах эволюционный характер общественного развития обуславливал относительное постоянство структуры и содержания образования. В условиях перехода к постиндустриальному обществу темпы обновления техники и технологий, всей совокупности средств и методов общественного производства обгоняют темп смены поколений и изменяют цели и направленность всей системы образования, и прежде всего трудовой и профессиональной подготовки учащейся молодежи. Ранее знания, общетрудовые и специальные умения, приобретенные во время обучения, не теряли своего значения на протяжении всей профессиональной деятельности человека [3, с. 54]. Теперь подвижность, изменчивость характера профессиональной деятельности требует профессиональной мобильности, гибкости участника производства, готовности его к перемене труда, к постоянному повышению уровня общей и профессиональной культуры.

Глобальные социокультурные изменения, происходящие в современном обществе, оказывают непосредственное влияние на содержание и целевые установки дизайн-образования. В последние годы дизайн неуклонно расширяет круг своих профессиональных задач и рассматривается не только и не столько как проектирование предметной среды, но как универсальный проектный метод, который можно использовать для любой жизненной ситуации, чтобы улучшить ее с точки зрения человеческих потребностей, эстетики, функциональности и бизнеса [1]. При такой интерпретации дизайнерской деятельности размываются устоявшиеся представления о содержании и целях профессиональной подготовки дизайнеров в высшей школе, сложившиеся в предшествующие десятилетия. На первый план выступает футурологическая роль дизайна, ибо любой проект нацелен в будущее, во-первых, в силу своей специфики, как предложение будущего продукта или ситуации и, во-вторых (что наиболее важно), вследствие учета определенных тенденций развития в сфере формообразования, технологии, экономики, культуры и т. д. Сказанное предполагает необходимость владения

методами научного анализа, методами исследования потребностей, выявления перспективных тенденций, методами проектного прогнозирования.

На теоретико-методологическом уровне наблюдается глубокое переосмысление задач дизайна, сущности исходных предпосылок и особенностей социального функционирования его технических и эстетических объектов, внимание акцентируется на социальных и антропологических проблемах дизайнерского проектирования. Разработка «методов дизайна второго поколения» (Б. Арчер, Х. Риттел, Г. Саймон, К. Александер, Н. Кросс) привела к переосмыслению ряда педагогических установок в области профессиональной подготовки дизайнеров. Получила распространение новая педагогическая установка – на формирование у учащихся специфического дизайнерского мышления. В качестве наиболее адекватной педагогической технологии было признано проблемно-деятельностное обучение, которое позволяет не только приобретать новые знания, вырабатывать новые навыки и умения, но и накапливать опыт творческого решения разнообразных профессиональных задач.

Рубеж XX–XXI веков в мировой системе дизайн-образования отмечен как поступательным развитием традиционных методов обучения, так и поиском новых форм преподавания и обучения в дизайнерских вузах. Одним из оправданных путей модернизации системы дизайнерского профессионального образования является смена акцентов в его содержании: от узкой специализации – к широкопрофильной подготовке. Содержание профессионального образования должно преодолеть узкоспециализированную ориентацию, открыть новые стороны привлекательности и востребованности специалистов дизайнерского профиля, предоставить выпускникам этих вузов возможность более свободного продвижения по различным профессиональным траекториям.

Профессионал в области дизайна должен уметь формировать и выделять цели проектирования. В связи с этим актуальной становится задача воспитания думающего художника, умеющего формулировать и отстаивать направление своей творческой деятельности и конкретные решения. Характер и объем сведений, которыми он должен располагать в своей деятельности, настолько велик и разнообразен, что становится не под силу одному человеку. Из этого следует, что студенту-дизайнеру необходимо прививать навыки коллективной работы. Он должен обладать умением использовать информацию, полученную от других специалистов, для чего нужна определенная эрудиция в различных областях гуманитарного и технического знания. Отсюда вытекает признание важности фундаментального общего образования для профессии дизайнера.

В целом с уверенностью можно констатировать, что в рамках современной теории и практики профессионально подготовки формируется новое понимание профессионального образования, эффективного с точки зрения общества и человека. Важнейшим результатом такого образования является не только сама по себе сумма знаний и умений, но и некая «система координат», определяющая существование и поведение человека в современном мире и находящаяся в личном арсенале профессионала [3, с. 29].

Личностно-развивающее профессиональное образование вообще и дизайн-образование в частности ориентируется на формирование нового типа специалиста, для которого потребности в творчестве, самообразовании и саморазвитии, в переходе от функционально-ролевой позиции к целостной жизнедеятельности личности в профессиональной сфере приобретает если не доминирующий, то, безусловно, значимый характер.

### **Литература**

1. Воронов Н. В. Дизайн: русская версия. Тюмень: Изд-во ГОУ ВПО «Тюменский филиал УралГАХА "Институт дизайна"», 2003. 224 с.
2. Московская школа дизайна: Опыт подгот. специалистов в Моск. высш. худож.-пром. уч-ще (б. Строгановском) / Е. С. Аверина и др. М.: ВНИИТЭ, 1991. 180 с.
3. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 368 с.
4. Сидоренко В. Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии – 1984 – № 10. С. 87–99.