

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

На правах рукопису

ТЯГУР Василь Михайлович

УДК 745/749(430),,19”(043.3/.5)

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВОЇ
ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ (перша половина ХХ ст.)**

13.00.02 – теорія та методика навчання (технічні дисципліни)

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –

ТИМЕНКО Володимир Петрович

доктор педагогічних наук, професор,
учений секретар Відділення професійної
освіти і освіти дорослих НАПН України

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Ретроспектива становлення і розвитку німецької художньо-промислової освіти у першій половині XX століття	11
1.1. Передумови виокремлення професійної дизайн-діяльності з промислового мистецтва	11
1.2. Організація німецьких художньо-промислових закладів професійної освіти нового типу	44
1.3. Емпіричний досвід формотворення у навчально- методичному забезпеченні німецької дизайн-освіти	71
Висновки до першого розділу	82
РОЗДІЛ 2. Особливості методичної системи професійної художньо- промислової освіти Німеччини	87
2.1. Науково-методичні принципи функціонування професійних художньо-промислових шкіл Німеччини	87
2.2. Типологія художньо-проектних методів і прийомів німецької дизайн-освіти	103
Висновки до другого розділу	122
РОЗДІЛ 3. Перспективи розвитку української дизайн-освіти на основі досвіду професійної художньо-промислової освіти Німеччини першої половини XX століття	126
3.1. Використання теоретичних ідей та емпіричного досвіду художньо-промислової освіти Німеччини у вітчизняній педагогічній практиці	126
3.2. Історичні передумови та перспективні шляхи розвитку вітчизняної дизайн-освіти	151
Висновки до третього розділу	179
ВИСНОВКИ	183
ДОДАТКИ	187
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	214

Актуальність дослідження. Фахова підготовка майбутніх дизайнерів нині набуває особливого соціокультурного значення. Сучасне завдання професійної дизайн-освіти – здійснювати фахову підготовку спеціалістів під реальні вимоги, продиктовані ринковою економікою, що вимагає інверсного підходу, тобто визначення сучасного змісту дизайнерської підготовки, і відповідно до нього розробки освітньо-професійних програм, навчальних планів, робочих програм дисциплін та дидактичного забезпечення навчального процесу. Значення професійної дизайн-освіти зростає у зв'язку з вимогами нового класифікатора професій України (2011) щодо підготовки у професійних навчальних закладах дизайнерів ОКР „молодший спеціаліст”, „бакалавр” і „магістр”. Крім цього, згідно з „Переліком напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах” у межах спеціальності „Дизайн” випускникам передбачається присвоєння кваліфікації вчителя дизайну.

З іншого боку, інтеграція суспільства в європейську спільноту, зміцнення культурно-освітніх та соціально-економічних зв'язків України із зарубіжними державами, створення сучасної системи дизайн-освіти зумовлюють науковий інтерес до ретроспективи українсько-німецьких взаємин у культурно-мистецькій та освітянській сферах, активізація яких спостерігалася у першій половині ХХ ст. Саме німецький досвід формотворення, творчі та педагогічні здобутки провідних дизайнерських шкіл цього історичного періоду (Веркбунду, Баухаузу, Берлок-Вайсензеє, Галле-бург Гібіхенштайну та ін.) мають важливе значення як для становлення наукових засад дизайну, так і організації вітчизняної системи неперервної дизайн-освіти.

Проблеми дизайну та дизайн-освіти були і залишаються предметом різнобічних науково-мистецтвознавчих студій. Зокрема, відомими вченими досліджувалися теоретико-методологічні, історичні та гуманітарно-художні засади мистецтва дизайну (О. Генісаретський, О. Голубець, О. Козакевич, Д. Крвавич, В. Овсійчук, І. Мірчук, М. Мурашко, О. Нога, О. Тарасенко,

М. Селівачов, Л. Соколюк, М. Станкевич та ін.), технології художньо-конструкторського формотворення (І. Герасименко, Є. Лазарєв та ін.), художньо-проектна культура й естетика дизайнерської творчості (В. Даниленко, І. Кузнєцова, В. Сидоренко), соціальна й аксіологічна природа дизайну (Г. Мінервін, І. Рижова, В. Чижиков), ретроспектива художньо-промислових шкіл і дизайнерських осередків (С. Мигаль, І. Кодлубай, А. Півненко, З. Тканко, П. Татіївський, С. Удріс, Р. Шмагало та ін.), національна складова вітчизняного дизайну (Ю. Дяченко, І. Грицюк, О. Гребінник, О. Гладун, А. Бредихін, В. Косів та ін.), історичний і сучасний досвід вітчизняної дизайн-освіти (О. Боднар, О. Бойчук, В. Глазичев, А. Діжур, О. Хмельовський, Л. Холмянський, А. Чебикін, М. Яковлєв та ін.).

Інноваційні технології в дизайн-освіті стали предметом досліджень О. Бойчука, О. Боднара, В. Бондаренко, В. Константинова, Т. Костенко, Г. Гайворонського, Є. Рагуліна, В. Голобородька та ін. Зміст, форми і методи навчання основ дизайну та шляхи його реалізації у загальноосвітній і вищій мистецькій та педагогічній школах вивчали Є. Антонович, А. Бровченко, В. Вдовченко, В. Даниленко, Л. Оршанський, В. Прусак, І. Савенко, Р. Силко, В. Тименко, Б. Тимків, О. Фурса, А. Чебикін, В. Шпільчак, М. Яковлєв та ін.

Водночас, у теоретичних джерелах майже відсутні наукові праці, які б формували цілісний історико-панорамний погляд та визначили перспективи професійної підготовки вітчизняних дизайнерів-митців і дизайнерів-педагогів у проекції на досвід німецької художньо-промислової освіти як своєрідного генератора інноваційних процесів у галузі дизайну.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена:

– потребою суспільства у дизайнерах зі сформованою системою художньо-естетичних смаків і проектної культури та відсутністю для цього науково обґрунтованих педагогічних умов і дидактичних підходів;

– підвищеним інтересом до зарубіжного педагогічного досвіду стосовно розв’язання ключових проблем фахової підготовки дизайнерів в умовах модернізації вищої дизайн-освіти;

– відсутністю науково-інформаційного забезпечення педагогічних досліджень у цій сфері для отримання цілісного бачення сучасного стану дизайн-освіти та новітніх тенденцій її розвитку з урахуванням європейських освітніх стандартів.

Суперечність, яка склалася між інтенсивним розвитком професійно-технологічної, професійно-мистецької та професійно-педагогічної дизайн-діяльності в Україні, її недостатнім науково-теоретичним обґрунтуванням з одного боку та наявністю історичного досвіду українсько-німецьких зв'язків, що забезпечували єдність теорії і практики художньо-промислової освіти з іншого, зумовила вибір теми дослідження: „Розвиток професійної художньо-промислової освіти в Німеччині (перша половина ХХ ст.)”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація виконана згідно з планом науково-дослідних робіт Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту у межах проекту „Актуальні проблеми професійної підготовки сучасного педагога” (протокол № 1 від 08 січня 2004 р.). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Інституту педагогіки АПН України (протокол № 10 від 6 листопада 2003 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 25 вересня 2012 р.).

Об'єкт дослідження: професійна художньо-промислова освіта в Німеччині.

Предмет дослідження: процес становлення і розвитку системи німецької художньо-промислової освіти у першій половині ХХ ст.

Метою дослідження є цілісний порівняльно-педагогічний аналіз системи німецької художньо-промислової освіти першої половини ХХ ст. і наукове обґрунтування ефективного використання ідей та практичного досвіду художньо-промислових шкіл Німеччини у вітчизняній практиці дизайн-освіти.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати етапи становлення і розвитку системи професійної художньо-промислової освіти Німеччини першої половини ХХ ст. в історико-педагогічній ретроспективі.

2. Розкрити зміст, напрями, тенденції, організаційно-педагогічні засади функціонування німецьких професійних художньо-промислових шкіл нового типу в досліджуваній період.

3. З'ясувати особливості емпіричного досвіду художньо-матеріальної культури як основи німецької системи дизайн-освіти та сформулювати основні науково-методичні принципи професійної художньо-промислової освіти Німеччини у першій половині ХХ ст.

4. Обґрунтувати актуальність теоретичних ідей та емпіричного досвіду підготовки фахівців у німецьких художньо-промислових школах та виявити можливості їх застосування в умовах вітчизняної вищої дизайн-освіти.

Методи наукового дослідження. Для досягнення мети дослідження і розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів: 1) *теоретичного аналізу* (аналіз і синтез філософських, мистецтвознавчих, педагогічних, науково-методичних праць з проблеми дослідження; навчальних видань, нормативно-правових документів, освітніх бюлетенів і програм; системний та функціональний аналіз, класифікація) – для з'ясування стану проблеми в теорії й практиці та розкриття генези системи німецької художньо-промислової освіти; 2) *системно-історичного аналізу* – для визначення джерел становлення німецького дизайну, виявлення соціокультурних й історичних передумов виникнення системи професійної дизайн-освіти, форм забезпечення наступності прогресивних художньо-проектних і навчально-методичних традицій; 3) *емпіричного аналізу* – для вивчення навчальних планів і програм художньо-промислових шкіл Німеччини першої половини ХХ ст., за якими здійснювалася професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі дизайну; 4) *порівняння* – для аналізу вітчизняних та зарубіжних оригінальних наукових джерел з метою констатації спільних і відмінних рис структури та змісту фахової підготовки

дизайнерів у ВНЗ Німеччини та України; 5) *конкретизації* – для розкриття етапів розвитку німецької художньо-промислової освіти а також аналізу змісту, форм і методів фахової підготовки дизайнерів у провідних німецьких художньо-промислових школах; 6) *систематизації й узагальнення* матеріалів дослідження – для формулювання об’єктивних висновків і рекомендацій.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період першої половини ХХ ст. Нижня хронологічна межа визначається тим, що саме на початку ХХ ст. розпочинається виокремлення дизайн-діяльності з прикладного мистецтва, заснованого на традиціях ремісництва. Верхня межа дослідження зумовлена становленням системи професійної художньо-промислової освіти Німеччини на основі нових концепцій формотворення та навчально-методичного забезпечення дизайн-діяльності.

Джерельну базу дослідження становлять опрацьовані матеріали з фондів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Львівської національної наукової бібліотеки України імені Василя Стефаника, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, бібліотек Львівського, Прикарпатського та Ужгородського національних університетів.

Важливим підґрунтям для формулювання положень і висновків дисертації стали офіційні нормативно-правові документи про розвиток професійної художньо-промислової освіти Німеччини; статистичні дані про кількість учнів, викладачів, майстрів, мережу художньо-промислових навчальних закладів; навчальні плани різних рівнів підготовки фахівців для галузі художньої промисловості; довідково-енциклопедична література Німеччини, України та держав близького зарубіжжя з питань дизайну та педагогіки дизайн-освіти; науковий доробок зарубіжних та вітчизняних учених – монографії, статті, брошури, автореферати; дисертації, періодичні видання, присвячені проблемам професійної дизайн-освіти. Також опрацьовано низку публікацій періодичних видань, пов’язаних з українсько-німецькими культурними зв’язками досліджуваного періоду (журнал „Путь

просвещения”, супровідний лист радянського представництва до Г.Кершенштейнера зі списком пересланих йому творів та ін.). Фактологічний матеріал дисертації становлять архівні матеріали ЦДАВО України (Ф 166, оп.3, стр.47, арк.103; ср.16, оп.1., стр.18, арк. 119; ср.16., оп.1, стр.41, арк. 86 та ін.).

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше:

– *здійснено теоретичне обґрунтування* системи німецької художньо-промислової освіти у досліджуваний період; схарактеризовано історичний, навчально-методичний і практичний рівні художнього проектування та конструювання; науково обґрунтовано рекомендації щодо вдосконалення вітчизняної дизайн-освіти в умовах переорієнтації на європейські освітньо-професійні стандарти;

– *розкрито* послідовність етапів становлення і розвитку німецької дизайн-освіти у першій половині ХХ ст., а також *проаналізовано й узагальнено* зміст, напрями, тенденції, організаційно-педагогічні засади функціонування німецьких професійних художньо-промислових закладів освіти;

– *виокремлено* ефективні формотворчі концепції німецького дизайну в процесі його еволюції, *класифіковано* проектно-морфологічні принципи, методи і прийоми дизайн-діяльності, *здійснено актуалізацію* емпіричного досвіду підготовки дизайнерів у відомих художньо-промислових школах Німеччини (Веркбунд, Баухауз, Берлок-Вайсензеє, Галле-бург Гібихенштайн та ін.);

– *виявлено* теоретичні ідеї та елементи емпіричного досвіду художньо-промислової освіти Німеччини, доцільні для запровадження у підготовці дизайнерів в Україні: оновлення змісту навчання, що ґрунтується на концепціях особистісного, компетентнісного та діяльнісного підходів; уніфікація інваріантної складової навчальних планів і розробка типового блоку базових навчальних програм фахової підготовки майбутніх дизайнерів відповідно до нових суспільних функцій дизайну з корекцією на

ментальність і мистецькі традиції українського народу; посилення практичної складової фахової підготовки шляхом запровадження неперервної виробничої практики; створення регіональних інформаційно-методичних центрів дизайн-освіти та налагодження діяльності служби з виявлення і відбору обдарованої молоді.

Практичне значення дослідження полягає у розкритті можливостей використання теоретичних ідей та позитивного емпіричного досвіду художньо-промислової освіти Німеччини (змісту, проектно-морфологічних принципів, методів і прийомів художньо-проектної діяльності, технологій активного навчання, форм організації навчального процесу тощо) у підготовці вітчизняних дизайнерів-митців і дизайнерів-педагогів. Дисертаційні матеріали та висновки можуть бути використані в лекціях з філософії та педагогіки мистецтва, технічної естетики, художнього проектування тощо, для розробки навчальних програм і елективних спецкурсів дизайнерського спрямування, при написанні навчально-методичної літератури для мистецьких і педагогічних ВНЗ, організації науково-дослідницьких пошуків при виконанні дипломних проєктів, магістерських і дисертаційних робіт, проведенні науково-методичних семінарів та занять у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи дизайн-освіти.

Основні результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/361 від 16 січня 2012 р.), комунального ВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти” (довідка № 01-23/921 від 05 жовтня 2012 року), Закарпатського художнього інституту (довідка № 437 від 09 жовтня 2012 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 2579 від 23 жовтня 2012 р.), Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (довідка № 08.1/1693-1 від 01 листопада 2012 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації обговорено на звітних наукових конференціях викладачів, засіданнях

кафедри педагогіки і методики початкового навчання Мукачівського гуманітарно-педагогічного інституту та Мукачівського державного університету, лабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості Інституту педагогіки НАПН України, лабораторії профорієнтації і трудового виховання Інституту проблем виховання НАПН України (2004 – 2012 рр.).

Основні положення дисертаційного дослідження розкриті у доповідях і виступах на науково-практичних конференціях та науково-методичних семінарах різного рангу:

міжнародних – „Наукова та літературна спадщина Павла Чубинського у державотворчих процесах України” (Київ, 2006), „Становлення і розвиток етнодизайну: український та європейський досвід” (Полтава, 2010), „Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи” (Хмельницький, 2011);

Всеукраїнських – „Павло Чубинський і сучасність. Проблеми інтерпретації творчої спадщини” (Бориспіль, 2004), „Підготовка вчителя в умовах модернізації загальноосвітньої школи” (Мукачево, 2005), „Удосконалення підготовки майбутнього педагога в контексті Болонської конвенції” (Мукачево, 2010), „Проектна технологія: теорія, історія, практика” (Умань, 2012);

міжвузівських – „Мовна освіта і мовленнєвий розвиток школярів в умовах поліетнічного середовища” (Мукачево, 2006), „Дизайн та предметна творчість у системі початкової освіти” (Мукачево, 2006).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображені в 14 одноосібних публікаціях, з яких 8 – опубліковані у фахових виданнях України.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків на 27 сторінках і списку використаних джерел – 251 найменування. Загальний обсяг становить 236 сторінок друкованого тексту, з яких 186 сторінок основного тексту. Робота містить 9 таблиць та 10 рисунків.

Розділ 1

РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ НІМЕЦЬКОЇ ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВОЇ ОСВІТИ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

1.1. Передумови виокремлення професійної дизайн-діяльності з промислового мистецтва

У XVIII – XIX ст. відбувся перехід від ремісничого та мануфактурного виробництва до машинного, який розпочався зі зміни основних засобів праці. Спочатку зміни у конструкції та формі машин проводилися самими ремісниками, що працювали на них та над їх створенням. У своїх винаходах вони йшли шляхом збільшення числа робочих засобів, які за формою і принципом дії майже не відрізнялися від аналогічних деталей на старих верстатах. У результаті цього машини переставали бути подібними до своїх ремісничих прототипів: ускладнювалися конструкції, змінювалися принципи дії, удосконалювалася форма.

У 10-20 рр. XIX ст. велика машинна індустрія Великобританії отримала рішучу перемогу над мануфактурою та ремісничим виробництвом, а країна, ставши великою промисловою державою, навіть отримала епітет „майстриня світу” [65]. На шлях швидкого розвитку великої промисловості, слідом за Великобританією, стали США, Франція, Італія, Німеччина та інші країни світу. Зокрема, у Німеччині перехід від мануфактурного виробництва до великої машинної індустрії здійснювався зі значним запізненням, адже розпочався лише у другій половині XIX ст. Однак через декілька десятиліть був здійснений своєрідний німецький промисловий переворот, що характеризувався швидкими темпами зростанням важкої промисловості.

На рубежі XIX і XX ст. у Німеччині існувала розгалужена мережа кустарно-ремісничих майстерень, які функціонували поруч із великими промисловими підприємствами. Художні характеристики продукції великих

підприємств не відповідали естетичним смакам споживачів: вироби були функціонально надійними, однак непривабливими за зовнішньою формою та декором. Натомість ремісничі твори зберігали художньо-естетичну цінність у поєднанні з надійною функціональністю і все ж здебільшого були неоригінальними зразками творів традиційного прикладного мистецтва зі псевдопластичними ремінісценціями. Крім цього, ремісничому машинобудуванню не вистачало точності: без точних розрахунків деталей технологічно складно було створювати деталі та форми машин і механізмів. З іншого боку, інженери того часу спрямували зусилля на точність і геометризацію, які ще більше віддаляли машину від робітника. Око людини, вихованої на зразках ремісничого виробництва, не могло звикнути до цієї холодної точності та сприймало її як щось згубне для всього живого [65]. На зміну індивідуальності майстра прийшла індивідуальність конструктора, творця нових, не існуючих у природі форм. Такими, на наш погляд, виявилися передумови виокремлення професійної дизайн-діяльності з прикладного мистецтва.

Ремісниче виробництво об'єднувало в собі професійну діяльність конструктора та художника, проектувальника і безпосереднього виконавця власного задуму. Робота у галузі проектування професійного дизайнера спрямовувалася на досягнення органічного поєднання функціональності промислових виробів з естетичною формою, високими технічними показниками – з пластичною виразністю конструкції.

На перших етапах професійної дизайн-діяльності промислові художники надавали новим конструкціям певної зовнішньої схожості з ремісничими виробами-аналогами. Імітування ручної роботи машинним способом порушувало зв'язок між функціональними якостями предмета і його художньо-естетичними особливостями. Отже, вироби прикладного мистецтва як структурні інформаційні аналоги для формотворення на початку ХХ ст. вимагали удосконалення дизайн-діяльності новими ідеями.

Зближенню образотворчого мистецтва та предметної творчості як сенсорного (графічного) інфоаналога посприяли художники модерну. Про це свідчать погляди і трактування синтезу графічної та предметної творчості бельгійських і німецьких художників-модерністів, які вважали, що активна участь представників прикладного мистецтва є необхідною умовою оновлення світу сучасного мистецтва взагалі. У таких мистецьких осередках, як Дармштадська школа художників у Німеччині, фінська художня школа у Віттреску, Абрамцевський гурток у Росії, творче об'єднання художників-бойчуківців в Україні, жваво обговорювалися проблеми взаємного впливу та синтезу різних видів пластичних мистецтв, що дало поштовх до пошуків нових монументально-декоративних форм, спроможних естетизувати середовище життєдіяльності. У цьому, на наш погляд, полягала основна історична заслуга модернізму, який висунув ідею виокремлення дизайну як професійної діяльності. Його своєрідність полягала в оздобленні жител, громадських будівель (панно, вітражі), кераміки, тканин, де всі „декоративні елементи були витримані в єдиному концепті на відміну від еkleктики попередніх стилів” [224, с. 48].

Чимало дослідників відзначають, що модерну був властивий пошук деякої формули стилю [7; 11; 20; 32; 56]. Цією символічною формулою-знаком стала лінія у вигляді латинської букви „S”, яка передавала пульсацію, хвилеподібний рух, тому залежно від контексту символізувала стихійність, енергію, або навпаки – відмирання, в'ялість. Цю лінію можна спостерігати у творах багатьох художників модерну – у Ван Гога, в його картинах „Зоряна ніч”, „Лікар Гаше” та ін.; в аплікаціях та художніх оформленнях Анрі Ван де Вільде; в рельєфі ательє „Ельвіра” архітектора А.Енделя; в картинах Густава Клімта; в гобелені Г.Обріста „Удар канчука”, всесвітньо відомим під назвою „Цикламен” та ін. (див. додаток А). На нашу думку, ці та інші твори художників-модерністів стали ефективними інформаційними аналогами для розвитку графічного дизайну. З іншого боку, розпочалося експериментуван-

ня з різними конструкційними матеріалами, що сприяло урізноманітненню форм, технік декорування, технологій обробки (див. додаток Б).

Взявши на озброєння гасло „назад до природи”, модерн створив складну систему лінійного орнаменту, підгрунття якого складали мотиви стилізованих рослинних і тваринних форм, зокрема шпалери, обшивки стін із набивної тканини щедро прикрашались зображенням стилізованих квітів, листків, соняшників, очерету, лебедів і т.ін. Однак через деякий час орнамент із хвилястих ліній, сприйнятий багатьма художниками як шлях вивільнення від старих традицій, став звичним явищем, згодом перетворившись у модне оздоблення. Стилізованими орнаментами прикрашали стіни, меблі, світильники, сторінки книг і журналів, столові сервізи та ін.

У становленні та розвитку дизайну значна роль належить Всесвітнім промисловим виставкам як своєрідним лабораторіям творчих ідей. Їх значення полягало в тому, що вперше для загального споглядання були представлені промислові вироби, а також розпочалося широке обговорення проблем формотворення та соціально-естетичних аспектів розробки навколишнього предметного середовища. Промислові виставки започаткували дослідження загальних принципів формотворення в сфері промислового виробництва [65].

Відсталість Німеччини в художньо-естетичному оформленні виробничої продукції засвідчили міжнародні промислові виставки у Західній Європі. Так, експозиція Німеччини на Всесвітній Паризькій виставці (1900) обмежилася типографським обладнанням й оптичними приладами, виявивши серйозні суперечності між низьким рівнем якості творів матеріальної культури та вагомими науковими досягненнями цієї країни. Продукція промислового капіталістичного виробництва порівнювалася із „непривабливим ярмарком” і, водночас, вважалася „великою культурною справою” [78, с. 97]. Теоретичне осмислення дизайну як принципово нового виду проектної діяльності вперше спробували здійснити Г. Земпер [50],

У. Морріс [89], Ф. Рело [236], Дж. Рьоскін [130], намагаючись протидіяти занепаду архітектури, прикладного мистецтва та художнього виробництва.

Зокрема, Джон Рьоскін, який „ненавидів” машину, що зруйнувала красу і радість створення речей людськими руками, суперечності між технікою і мистецтвом розв’язував шляхом повного заперечення техніки та машинного виробництва. Такий концепт надавав його теорії реакційно-утопічного забарвлення. Він звертав увагу суспільства на мистецтво побутових речей як базисне в ієрархії видів мистецтв, закликав художників звернутися до природи, проникнутися її духом і вивчати природні форми. Прогресивність естетики Дж. Рьоскіна полягала в утвердженні природних форм як найдосконаліших структурних інформаційних аналогів для дизайн-діяльності. Його лекції користувалися великим успіхом, а висловлені в них ідеї донині не втратили актуальності. Зокрема, Дж. Рьоскін попереджав: „Якщо в ревному змаганні з сусідніми країнами або іншими виробниками ви будете намагатися привернути увагу незвичайністю, новинками та мірою прикрашання, прагнучи перетворити кожен виріб у рекламу, і не ганьбитися красти ідею у свого більш вдалого сусіда, хитромудро наслідуючи його, а інколи і в чомусь перевершуючи його, – ви ніколи не дізнаєтеся, що таке якісний дизайн” [130, с. 14].

Теоретичні праці видатного німецького архітектора Готфріда Земпера внесли вагомий вклад у теорію дизайну, яка спрямовувалася на поступове усвідомлення і визнання ролі техніки, „причому поки ще не передової, а техніки взагалі” [205, с. 131]. Вивчення сучасних зразків промислової продукції привело його до думки дослідити причини занепаду їхньої художньої якості. Г. Земпер відзначав, що незадовільний стан у художній промисловості зумовлений „відсутністю таких вже необхідних науці матеріалів, які надали б новим творам якості домірної необхідності” [206, с. 27]. Він стверджував, що немає принципової різниці між архітектурою та прикладним мистецтвом, стимулював до пошуків специфічних закономірностей, які виявляються всюди – як у „високих сферах”

(зображувальному мистецтві, архітектурі), так і в „низьких” (декоративно-прикладній галузі). Однак водночас застерігав: „наука, машини та торгівля не в змозі дати нові форми і викликати зміни в художньо-технічному виробництві, архітектура повинна сидіти на своєму троні та йти вчити і вчитися” [50, с. 53].

Засадним уважаємо земперівське вчення про причини, які розкривають характер форм речей, згідно з яким форма кожної речі визначається, по-перше, метою, якій ця річ служить, тобто її функцією; по-друге, матеріалом, із якого вона зроблена; по-третє, характером технології виробництва цієї речі. Крім цього, він вимагав знищити залежність форми від орнаменту та звільнити матеріал від підпорядкованості формі. Відповідно до теорії Г. Земпера, всі основні типи сучасного розвиненого мистецтва зводяться до прототипів різних „технічних мистецтв”, тобто до видів праці. Він висловлював думку, що форми, які виникали у давнину під час простої обробки матеріалу, та які виконували лише практичні функції, пізніше отримували нове значення й особливий художній зміст. Тому в зміні форм художніх виробів велику роль, на його думку, відіграє еволюція способів обробки матеріалів. „Поява нових процесів обробки матеріалів в якому-небудь одному виді мистецтва зумовлює кардинальні зміни у формах інших видів, як, наприклад, винахід гончарного круга вплинув на архітектуру” [205, с. 228].

Теорія Г. Земпера сформувала інші погляди на сприйняття предметів навколишнього світу та сприяла переосмисленню того, що їх форма і декор не довільно визначаються художником, а нерозривно пов’язані з функцією, залежать від матеріалу та способу виробництва. У цьому, на наш погляд, полягає прогресивність земперівської теорії, яка екстраполювалася у тогочасну дизайн-діяльність і до сьогодні не втратила своєї актуальності. Використовуючи приклади прикладного, промислового мистецтва для доведення своїх теоретичних архітектурних ідей, Земпер об’єднував ці сфери загальними законами виникнення і розвитку форм, що на практиці призвело

до знищення принципової різниці у навчанні архітектора і „прикладника-декоратора”. Ця ідея подібності змісту навчання була реалізована у 20-30-х рр. ХХ ст. в знаменитих школах промислового конструювання Німеччини. Інформаційні аналоги дизайн-діяльності Г. Земпер вбачав у структурних особливостях матеріалів та способів їх обробки, при цьому орієнтувався на інформаційні аналоги дизайну навколишнього середовища.

Суголосними земперівським вважаємо висловлювання, роздуми та ідеї Франца Рело, який, натомість, не поділяв песимістичних поглядів У. Морріса та Дж. Рьоскіна. Пройшовши шлях від учня на заводі до директора Берлінської ремісничої академії, Ф. Рело велику увагу приділяв дослідженню кінематики машин, висував теорію про залежність форми від матеріалу та способу його обробки, порушував питання про створення ідеальних машинних форм. Ф. Рело одним з перших висунув ідею про національні риси машинобудування та пов’язав техніку з культурою, „яка не лише не складає загрози для розвитку культури, а й сама є носієм культури” [236, с. 41]. Отже, Ф. Рело, як і Г. Земпер пріоритетним джерелом розвитку промислового дизайну вважав структурні інформаційні аналоги – матеріал, спосіб обробки, конструкцію тощо.

Критикуючи поширення машинного виробництва, Уільям Морріс уважав його руйнівником прикладного мистецтва. Головний соціальний недолік машинного віку він вбачав у загибелі ручної праці, позбавленні мистецтва від його соціальних та індивідуальних засад, відділенні праці від радості творчості, мистецтва від традиційних ремесел [89]. Не дивлячись на це, розроблені ним принципи формотворення предметів побуту, виявилися дієвими для галузі машинного виробництва. Винятково це стосується вихідного положення про взаємозв’язок прекрасного та корисного, ідеї проникнення естетичного в усі сфери повсякденного побуту. Однією з головних вимог У. Морріса була відповідність оздоблення й обробки предмету його характеру та призначенню. Саме прагнення У. Морріса у практичній діяльності до створення нових форм дає підставу вважати його

одним із зачинателів нового стилю в мистецтві – модерну, а його положення про декоративне і прикладне мистецтво як найважливіші джерела розвитку усіх видів дизайну є, на наш погляд, квінтесенцією моріссівської теорії.

Послідовники У. Морріса та Дж. Рьоскіна підтримували їхнє всесвітньо відоме гасло „Повернути мистецтву вплив на формування оточуючого людину предметного довкілля”. Так, Я. Пошенер, не ігноруючи індустріальні методи виробництва, закликав до пошуку нових способів творення предметів матеріально-художньої культури, зауважуючи, що „моральний чинник повертає в сучасну промисловість душу, якої так не вистачає нашій цивілізації” [235].

Наприкінці XIX – початку XX ст. розпочався пошук нових форм і технік, а також обмін досвідом у галузі художньо-промислової освіти. Зокрема, у 1896 р. відомий архітектор Г. Мутезіус був відряджений як аташе в Лондон з метою вивчення англійського художнього виробництва й архітектури, натомість у Німеччину були запрошені Йозеф Марія Ольбріх і Анрі Ван де Вільде.

Зауважимо, що нові пошуки формотворення цього періоду ґрунтувалися передусім на синтезі мистецтва і техніки, художньої та технічної творчості. З цього приводу бельгієць А. Ван де Вільде, який був одним із найяскравіших виразників нових тенденцій, ідеології та практики нової художньої промисловості, зазначав: „Якщо люди дізнаються, де вони можуть почерпнути пластичну красу та хто її дає, вони будуть шанувати інженера в тій же мірі, як тепер шанують поета, художника, скульптора...” [195, с. 154].

А. Ван де Вільде найяскравіше з-поміж сучасників міг відобразити у формі та підтвердити *Eihföhlung* – теорію входження в образ. „Лише з таких форм, – зазначав відомий архітектор і художник, – можливе проектування, яке має психологічний вплив: заспокоює або збуджує, акцентує, звертає увагу або розслабляє, збуджує око або врівноважує духовний стан” [37, с. 12]. У своїх працях 1902 – 1923 рр., він, як й інші представники модерну,

пропагував ідею „інформаційної” лінії, яка характеризує та виражає кожну історичну епоху, зберігаючи енергію кожного, хто цю лінію зобразив в будь-якій формі. Дієвість пластичності та пружності цієї лінії зберігає та первинна енергія, яка не дозволяє, щоб будь-який чужий елемент вселився між початковою і кінцевою точками [224, с. 67]. Хоча, на думку А. Ван де Вільде, у доктринах У. Морріса і містилася здорова основа, „повернення до готики, було б істинним декадансом” [195, с. 531]. Загалом теоретичні положення, висунуті А. Ван де Вільде, розкривають вплив прикладного мистецтва як пріоритетного інфоаналогу дизайну.

П. Беренс [194] В. Гропіус [208 – 210], Г. Майєр [225] та ін. зробили значний внесок у розвиток конструктивного напрямку стилю модерн, кардинально вплинувши на формування національних особливостей німецького дизайну. Ідея „оновлення мистецтв і ремесел”, що зародилася в Англії (У. Морріс, Дж. Рьоскін), завдяки прихильникам конструктивізму на початку ХХ ст. поширилася всією Німеччиною. Однак А. Ван де Вільде та прибічники його теорії вважали, що основні принципи, проголошені У. Моррісом, можуть застосовуватися як до машинної продукції, так і до предметів, виготовлених ремісничим способом. Спостерігаючи, в якій кількості купуються дешеві меблі та предмети домашнього вжитку, він прийшов до висновку, що машина, яка їх виготовляє, стала центром уваги епохи та відкриває великі можливості для дизайнера. У подальшому, його реформаторські ідеї та переконання його однодумців у галузі дизайну та художньо-промислової освіти по-різному інтерпретували відомі німецькі мистецтвознавці З. Бегенау [13], М. Кельм [58], І. Скерль [140] та ін.

Творчі пошуки А. Ван де Вільде були зосереджені на розробці нових форм, які ним використовувалися для створення власного стилю. Він, як і У. Морріс, не знаходив серед продукції свого часу нічого відповідного своїм вимогам й уподобанням, тому в роботах та їх декорі застосовував вигнуті лінії, що гармонійно доповнювали одна одну відповідно до призначення. „Спинка стільця відповідала формам людського тіла, в пружно вигнутих

ніжках відчувалася міцність. Ці дві властивості – логіка та сила – були притаманні всім роботам Ван де Вільде: будинкам, меблям, виробам зі скла та металу, кераміці, текстилю, книжковим палітуркам, плакатам і оздобам” [8, с. 24]. В архітектурі він відмовлявся від усіх історичних зразків, розуміючи її широко, проектуючи не лише будівлі різного призначення, а й інтер’єри, меблі, освітлювальні прилади, столовий посуд та ін., не забуваючи підвести теоретичне підґрунтя під практику, оскільки усвідомлював, що стоїть на рубежі двох епох, якими були прикладне мистецтво та дизайн. Він уважав, що промисловість здатна привести мистецтво до синтезу, а сучасність вимагала, на його думку, створення нового стилю – нової символічної мови художніх форм. „Я прагну вигнати із декоративного мистецтва все, що його принижує, робить беззмстовним; і замість старої символіки, яка втратила всю свою ефективність, я хочу утвердити нову і на стільки ж незмінної краси”, – писав А. Ван де Вільде [цитата з 8, с. 24].

Створена А. Ван де Вільде у 1902 р. Веймарська школа, започаткована як семінарія прикладних мистецтв та при якій було організовано „Експериментальні художньо-промислові майстерні”, визначила дизайнерську специфіку німецького Баухаузу. Специфіка нової інституції полягала в поєднанні функцій навчального закладу та виробничих майстерень. Мова йшла не про архітектурну діяльність у вузькому сенсі, а про цілеспрямоване формування всього навколишнього предметного середовища. Діяльність Баухаузу зосереджувалася на розробці ергономічних і гарних форм, усі процеси формотворення чітко пов’язувалися з технологією індустриального виробництва, з найповнішими конструкціями і матеріалами, а також відповідали новим принципам формотворення, вимогам типізації та нормування. У роботі над формами предметів головна увага приділялася безпосередньо конструкції, яку починають розцінювати як основного носія функціональних і естетичних якостей. Ця тенденція отримала своє вираження у конструктивізмі, послідовникові кубізму [187].

Криза художньої промисловості періоду модерну настала доволі швидко (приблизно у 1910 р.), у результаті перегляду естетичного ставлення до техніки, машини та художніх форм, які ними породжувалися. Ці зміни найяскравіше проявлялися у дизайні предметного побутового середовища. Появі нового стилю безпосередньо сприяла індустріалізація побуту, а також виникнення нових предметів ужитку (друкарська машинка, грамофон, електроприлади, порохотяги, телефонна апаратура, радіоапаратура та ін.), що були несумісні зі старою художньо-промисловою естетикою. Тобто у цей період були сформульовані основні принципи нової естетики предметів побуту. Згідно цих принципів житловий будинок починає трактуватися як „єдина форма”, що не терпить ніякого декору; розвиток рухається з урахуванням „предметності”: від форм, породжених фантазією художника, до „необхідних”, „істинних” або „чистих” форм. У лавах нового напрямку опинилися деякі відомі архітектори, художники, мистецтвознавці (А. Ван де Вальде, П. Беренс, В. Гропіус, Г. Мутезіус), які нещодавно активно сприяли становленню, розвитку та ствердженню стилю модерн. Вони, разом з іншими майстрами, стали проповідниками конструктивізму й утверджували естетику доцільності, раціональності, чітких утилітарних форм, очищених від романтичного декоративізму, модерну, а також прагнули до активної співпраці з промисловими підприємствами.

Новим критерієм, яким почали вимірювати естетичну цінність речей, стала доцільність, яка уможливила виникнення нового конструктивного напрямку в мистецтві інтер'єру. Для цього напрямку найхарактернішими стали прямі лінії та зрозуміла побудова. Яскраве вираження конструктивізм отримав у Німеччині та Англії – країнах, де на початку ХХ ст. успішно розвивалося промислове виробництво з урахуванням традицій прикладного мистецтва або ж як його альтернатива. Курс на доцільну форму, народжену машинним виробництвом, мав означати передовсім її очищення від декоративної ручної обробки. Найпростіший та прямий шлях цього очищення технічної форми лежав через відмову від її орнаменталізації, зображувальності, архаїчності, оскільки форма речей та їх оздоблення,

властиві ремісничим виробам, видавалися художникам-конструктивістам недоречними у вік машинної індустрії.

Отже, вплив на становлення німецького дизайну було спричинено теоретичною ідеєю конструктивізму у модерні, в основі якого лежала естетика доцільності, що пропонувала раціональні, чітко утилітарні форми, очищені від декоративної романтики модерну з одного боку і практикою прикладного мистецтва з іншого [187]. Важливим чинником для розвитку дизайну виявилось також залучення низки зарубіжних фахівців з художнього конструювання.

Професійний архітектор Г. Мутезіус і художник-архітектор П. Беренс визнавали необхідність докорінної переоцінки ролі промислового мистецтва, виділення дизайну як інституційованої (автономної) діяльності, його організаційного структурування, однак щодо професійної дизайн-освіти, підготовки майбутніх фахівців з дизайну мова не йшла. Передовсім створювалися об'єднання майстерень та художньо-промислових підприємств, які згодом структурувалися й увійшли в Німецький художньо-промисловий союз (Веркбунд) з притаманним йому ідеалом і програмою формотворення (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Особливості діяльності Німецького художньо-промислового союзу (Веркбунду)

Назва художньо-промислового напрямку	Програма формотворення	Дизайнерський ідеал
1	2	3
Веркбунд – Німецький художньо-промисловий союз, діяльність якого спрямовувалася на розробку нових закономірностей естетично освоєної машинної форми. Він став уособленням синтезу індустрії та мистецтва, а функціональність розглядав як гармонійний симбіоз краси й утилітарності.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприяти плідному взаємовпливу мистецтва, ремесла та промисловості, а також підвищенню якості промислової продукції. 2. Об'єднатися в усіх питаннях, що торкаються художників і ремісників. 3. Зобов'язати самих членів союзу до досягнення високих результатів у роботі. 	<p>Облагородження німецької продукції завдяки взаємовпливу мистецтва, ремесла і промисловості та шляхом пропаганди і виховання населення.</p> <p>Підвищення духовності німецької продукції шляхом підвищення її якісних характеристик.</p>

Продовження табл. 1.1

1	2	3
<p>Центри Веркбунду – об'єднанні німецькі майстерні прикладних мистецтв і ремесел з центром у Холперау, виставкові зали у двадцяти двох містах Німеччини.</p>	<p>4. Проводити заходи з формування уявлень про високу якість продукції. 5. Впливати на виховання молоді передовсім ремісничих галузей. 6. Впливати на торгівлю, систему фінансування та ведення справ.</p>	<p>Глибокий інтелектуальний аналіз предмета, що виготовляється. Рациональна конструкція, лаконічна художня форма та відкрита функціональність, які унеможливають поширення еkleктики, екстравагантності й індивідуалізму.</p>

Створення нової культури та нового стилю Веркбунд уможливив через вираження їх у найсучасніших досягненнях промислового виробництва та господарювання, торування шляху, що пролягав через розвиток художньо-промислової освіти [197, с. 47].

У процесі аналізу результатів художньо-промислової діяльності Веркбунду, зокрема його ідеологів і керівників Г. Мутезіуса, Ф. Наумана, Р. Рімершміда та Ф. Шумахера, з'ясовано, що саме у межах Німецького художньо-промислового союзу з'явилися перші ознаки професійної художньо-промислової освіти. Як ефективний засіб загальної професійної художньо-промислової освіти у Веркбунді використовувалася реклама. Вона вважалася дієвим способом культурно-освітнього впливу (теоретичного і практичного) на галузі художньої творчості та виробництва з метою позитивного ставлення споживачів до промислової продукції нової якості. Рекламування як культурно-освітній спосіб поширення ідей функціоналізму проводилося різними організаційними заходами: за допомогою читання культурно-просвітницьких лекцій, організації виставок, присвячених темам „ремесло – прикладне мистецтво – промисловість”, розповсюдження продукції пропагандистських і загальноосвітніх друкованих видань, друковані видання та ін. Саме у рекламний спосіб широкомасштабно було представлено синтез індустрії та мистецтва, роз'яснювалася нова мета функціоналізму [115]. Отже, пріоритетними завданнями Веркбунду стало

створення для споживачів промислової продукції високої якості у великих масштабах, а також її культурно-просвітницьке рекламування. Веркбунд став втіленням новаторства та джерелом творчої енергії: в майстернях виконувалися різноманітні архітектурні проекти банків, готелів, особняків, залізничних вокзалів, транспортних засобів, створювалися інтер'єри державних і муніципальних будівель тощо.

Практика Веркбунду мала значний вплив на художньо-ремісничі майстерні й об'єднання, що зумовило їх масовий вступ у Німецький художньо-промисловий союз та перехід на випуск продукції з передусім функціональною, а не естетичною характеристикою. Завдяки цьому, у середовищі ремісників і споживачів виховувався естетичний смак до форм нового типу.

Важливим заходом також стала організація Веркбундом, спільно з Союзом торгової освіти, спеціальних курсів, спрямованих на підвищення рівня освіченості торгових підприємців, виховання смаку до форм нових виробів. З цією метою в різних містах Німеччини організовувалися цикли лекцій, а торгові працівники у подальшому виступали рекламаторами художньо-промислової продукції, розробленої на засадах функціоналізму.

Важливим для дослідження є характеристика педагогічної діяльності, що здійснювалася у межах структурних інституцій Веркбунду. У цьому контексті слід підкреслити, що з 20-х рр. ХХ ст. у журналі „Die Form” періодично виникали художньо-педагогічні обговорення роботи художньо-промислових шкіл і, головним чином, професійно-педагогічної підготовки вихователів (вчителів). Представники Веркбунду брали активну участь в цих дискусіях, а їх результатом стала опублікована у 1932 р. брошура зі шкільної художньої педагогіки.

Як зазначає Н. Абашкіна, досвід німецької художньо-промислової освіти був поширений у багатьох країнах Європи, зокрема частково й в Україні [1]. Висновки дослідників українсько-німецьких зв'язків зазначеного історичного періоду підтверджують, що вітчизняна художньо-промислова

освіта, на жаль, недостатньо підтримувалася промисловим виробництвом і художніми промислами на кшталт німецьких. Особливості художньо-промислової освіти в Україні та Німеччині 20-30-х рр. ХХ ст. відображено у публікаціях [162; 164].

Відомий фахівець з освітніх проблем Німеччини Н. Абашкіна зазначає: „Зв'язки між Україною та Німеччиною у сфері професійної освіти почалися з поширення серед учителів України педагогічних ідей Г. Кершенштейнера” [1, с. 33]. Значення актуалізації педагогічних ідей цього видатного німецького педагога для вітчизняної художньо-промислової освіти стає зрозумілим, якщо проаналізувати основні принципи його теоретичних поглядів. Відомо, що в умовах інтенсивного індустріального розвитку Німеччини початку ХХ ст. продовжував реалізуватися принцип індивідуалізації практичної професійної підготовки учнів, який передбачав створення педагогічних умов для максимального виявлення та передачі учням досвіду майстра-наставника. Зокрема, Г. Кершенштейнер вбачав у вчителів ремісничої праці „ділового, вмілого заводського майстра з педагогічними задатками” [37, с. 53], а учні були покликані наслідувати досвід й оволодівати майстерністю свого наставника. Таку форму організації трудової підготовки називали „школою учнівства”, „цеховим навчанням” тощо, однак згодом виникла нова дуальна система професійної підготовки учнів, яка органічно поєднувала політехнічне навчання у професійній школі та практичну підготовку безпосередньо в умовах виробництва. Н. Абашкіна звертає увагу на те, що основою дуальної системи було навчання у „реалістичних цехах і гільдіях” та „навчання у майстра” [1].

У зв'язку з інтенсивним промисловим розвитком Німеччини поруч із принципом індивідуалізації професійного навчання виник новий принцип – інтелектуалізації професійної підготовки, сутність якого полягала у політехнізмі – засвоєнні теоретичних знань з галузі науки і техніки. Дуальна система професійної художньо-промислової освіти дещо порушилася після впровадження академічного принципу інтелектуалізму. Класики німецької

професійної педагогіки Г. Кершенштейнер. Е. Шпрангер, Т. Лотт тривалий час виступали проти академізму професійної освіти, іншими словами – проти політехнізму. Вони вважали, що пріоритетність академічно спрямованого принципу політехнізму призведе до розриву теоретичної і практичної складових дуальної системи художньо-промислової освіти.

Подібну позицію у 20-30-х рр. ХХ ст. зайняли представники української педагогічної думки Г. Гринько, Я. Ряппо, М. Астерман, коли точилася дискусія з приводу професійно-зорієнтованої вітчизняної художньо-промислової освіти, яка почала трансформуватися у дуальну систему за аналогом до німецької освітянської традиції. З цього приводу Н. Абашкіна зазначає, що вітчизняна освіта „наперекір партійній програмі ... створювала трудову школу з використанням елементів німецької дуальної системи, яка була притаманна професійній школі” [1, с. 36]. Представники українського шкільництва дотримувалися методологічної установки критичного реалізму, вважаючи, що раціонально діє той, хто дотримується сміливих теоретичних гіпотез, відкритих різним спробам і спростуванням. Вони відстоювали думку Г. Кершенштейнера про те, що „немає і не може бути „праці взагалі”, а є певна „конкретна праця”, тому трудову школу треба будувати на засадах не загальноосвітньої, а професійної школи” [63, с. 45].

Емпіричний досвід засвідчує, що орієнтація українських педагогів на дуальну систему німецької професійної освіти виявилася правильною, адже на той час мюнхенські ремісничі школи Г. Кершенштейнера отримали світове визнання, та й сам педагог закликав українців до наслідування його педагогічних ідей: „Книжка, яку я написав для свого рідного краю, стане у пригоді й новій українській державі” [64, с. 95].

Важливо наголосити, що в теорії професійної освіти ідеї німецького педагога-реформатора Г. Кершенштейнера набули характеру закономірності, „стали загальними для професійного навчання в умовах ремісничої та частково машинної техніки” [1, с. 46]. Слід також зазначити, що на теоретичних засадах кершенштейнерського дуалізму ґрунтуються сучасні

підходи до розбудови системи професійної освіти Німеччини, яка передбачає єдність принципу індивідуалізації, пов'язаного з ремісничим компонентом дуальної системи, та принципу інтелектуалізації з політехнічною спрямованістю професійної підготовки. На основі дуалізму теоретичної (політехнічної) і практичної (ремісничої, дизайнерської) підготовки учнів забезпечувалося і забезпечується формування професійної компетентності учнів у системі професійної освіти. Однак, на жаль, найвідсталішим компонентом дуальної системи в Україні виявилася „дизайн-освіта” або, іншими словами, освіта „художньо-промислова”, ще інакше – „політехнічна творчість” [153, с. 34].

Повертаючись до діяльності Веркбунду, варто підкреслити, що в освітянському процесі поруч із педагогами брали участь молоді художники, які пізніше здійснили значний вплив на художній розвиток європейських країн, а саме: В. Гропіус, Ле Корбюзьє, Міс Ван дер Рое, Б. Таут та ін. Педагогів художньо-промислових шкіл, молодих художників-модерністів і конструктивістів у Німеччині підтримали промисловці, що стали співзасновниками Веркбунду. Вони залучили художників-проектувальників для консультування процесу виробництва промислових товарів. У результаті цього на виробництві з'явився художник-конструктор, а економічні рішення щодо виготовлення промислової продукції стали більш продуманими, ціни відповідали потребам середнього споживача. Продукція, розроблена художниками-конструкторами, стала масовою, адже користувалася значним попитом, пожвавились галузі верстатобудування, виробництва меблів, електроапаратури, предметів побуту та ін. Тобто загальна художньо-промислова освіта, в якій професійне мистецтво дизайну було виокремлено з ремісничого рівня прикладного мистецтва, дало позитивні результати.

Залучення художників-проектувальників і конструкторів до виробничого процесу як консультантів характеризує перший етап становлення художньо-промислової освіти в Німеччині. Другим етапом становлення нових форм художньо-проектної діяльності стало офіційне

включення посади дизайнерів у штатний розпис виробництва. Наприклад, П. Беренс, з іменем якого пов'язують поняття промислової культури, обійняв посаду художнього директора електричної компанії AEG, внаслідок чого виробнича електротехнічна промисловість почала набувати єдиного фірмового стилю (див. додаток В). У коло завдань П. Беренса входило спостереження за художньо-естетичною складовою виробництва, починаючи від реклами електротехнічної продукції і закінчуючи її проектуванням, а також будівництвом нових виробничих об'єктів й оформленням приміщень. Фірмовий стиль як явище, притаманне дизайн-діяльності, став можливим завдяки специфіці німецького прикладного мистецтва з його максимально доцільною, лаконічною пластикою, зумовленою раціональністю й економією матеріалу.

Схильність художників-проектувальників до модерну з одного боку та властива німецьким майстрам прикладного мистецтва раціональність з іншого забезпечили унікальне поєднання модерністської стилізації та раціональності, краси і доцільності у німецькій промисловій дизайн-діяльності. Художник, архітектор і проектувальник П. Беренс також відомий як розробник напряму флористичної пластики у модерні, творець власного стилю у мистецтві предметного формотворення (див. додаток В). В основі принципу формотворення для всіх без винятку його робіт лежало поєднання художньої образності форм з її відповідністю функції та технологічною природністю. Відомо, що рослинні форми набувають пластики, яка є найраціональнішою для сприймання сонячного світла. Зважаючи на цю особливість флори, П. Беренс підбирав найоптимальніші поєднання лекальних кривих, які відображали рослинну пластику. Способом варіювання комбінацій з одних і тих же лекальних кривих він розробив власний фірмовий стиль формотворення електротехнічних виробів.

Стиль П. Беренса передбачав здійснення композиційного прийому пропорційності й ґрунтувався на принципі раціональності. Композиційна закономірність пропорційності стала специфічною характеристикою німецької школи дизайну. Отже, як зазначалося вище, фірмовий стиль для

підприємства AEG П. Беренс почав розробляти із вивчення природних форм і орнаментів, далі поступово перейшов до вивчення математичних закономірностей структур предметних форм, до необхідності виявлення конструктивних особливостей матеріалів. Заключним етапом його дизайнерських пошуків стала розробка принципів типізації промислової продукції. Крім цього, П. Беренс володів великим педагогічним талантом; в його майстерні навчилися Гропіус, Ле Корбюзьє, Л. Міс Ван дер Рое – митці, чий імена міцно пов'язані з архітектурою, промисловістю і становленням дизайну (див. додаток Ж).

Як свідчить аналіз літературних джерел, із прикладного і декоративного мистецтва зародилося мистецтво художньо-промислове. Зазначене теоретичне положення підтверджується таким висловлюванням Ф. Молнара: „Значення сучасної художньої промисловості я розглядаю однаково, у сенсі художньому, культурному й економічному” [228, с. 6]. Він вважав, що існуючі раніше художні стилі предметного формотворення втратили своє значення, оскільки з'явилося нове, своєрідне, самостійне художнє мовлення дизайну. Виокремлення дизайну в самостійну галузь проектної творчості зумовило реорганізацію у 1907 р. художньо-промислової освіти. Однак художня інтуїція та ремісничі навички перших німецьких дизайнерів, при всіх їх значущості для художнього конструювання, виявилися тривіальними та недостатніми для професійної промислової дизайн-діяльності [223, с. 19]. Адже ремісничому дизайну були притаманні такі особливості: переважання накладного декору або розпису в оформленні виробів; відсутність закономірностей промислового формотворення; наявність прикрашального, художньо-оформлювального, а не проектного рівня мислення художників-конструкторів; недоліки в знаннях з економіки та технології виробництва; недостатня поінформованість самодіяльних дизайнерів у наукових відкриттях свого часу.

Отже, виникла реальна потреба у створенні теоретично-наукових основ німецького дизайну, а не лише у трансформуванні традицій прикладного

мистецтва у конструктивно-художній діяльності. Удосконалення стихійно-ремісничого рівня художнього конструювання вимагали також нові архітектурні ідеї німецьких зодчих. У цьому контексті дослідник німецької художньо-промислової освіти О. Бойчук [105] виділив головні архітектурні досягнення німецьких митців першої чверті ХХ ст. (див. додаток Ж): ансамбль споруд для колонії художників у м. Дармштадт (проект Й. М. Ольбріха); вираження „абсолютної форми Скляного будинку” (проект Б. Таута); принцип доцільності у галузі промислового будівництва на прикладі турбінного та монтажного цехів компанії АЕГ у Берліні (проект П. Беренса); комплекс павільйонів на Кельнській виставці 1914 р. (спільний проект архітекторів німецького і австрійського Веркбундів); фабрика Фагус в Альфельді (сталева конструкція на витіснених пілястрах за проектом В. Гропіуса та Г. Майера).

Завдяки пропагуванню ідей промислового мистецтва у 20-х рр. ХХ ст. відчутного підйому зазнали галузі архітектури та мистецтва, відбулася переоцінка поглядів на завдання німецького національного дизайну, трансформація його основних принципів формотворення. Підтвердженням цього є архівні матеріали, присвячені виставці Веркбунду у 1924 р.: „... наш час у функціональній формі виражає новий тип краси, якого раніше не існувало” [198]. У середовищі засновників Веркбунду поєднанням пластичної культури та функціональності відзначалися дизайнерські розробки Ф. Крамера, відчуттям технічної форми характеризувалися меблі штутгартського художника Р. Харе, принципи формотворення на засадах конструктивізму простежувалися у проектах Е. Моргольда, А. Шнека [105, с. 26]. Залучення німецьких і зарубіжних фахівців з галузі архітектури, образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтв, діячів освіти і культури до творчих дискусій, експериментальної діяльності забезпечило активність „людського чинника” у розвитку німецької дизайн-діяльності. Завдяки цьому людському чиннику стала можливою розробка єдиної програми в художньо-промисловому мистецтві Німеччини, яка уможливила

визначення стабільних критеріїв оцінки досягнень у формотворенні та ліквідувала різнорідні підходи до розв'язання проблеми художнього проектування предметно-просторового середовища.

Німецький Веркбунд, роль якого в історії європейського мистецтва дизайну та розвитку виробництва промислової продукції важко переоцінити, був передусім об'єднувальним центром, який вперше здійснив спробу замінити самотнього „творця” активною співпрацею промисловців і художників, техніків і споживачів. При цьому, Німецький художньо-промисловий союз вийшов далеко за межі звичних на той час художніх і ремісничих об'єднань. Цей союз уможливив радикальний відхід від традицій та орієнтації на найновішу техніку, типізацію і масове виробництво, а своєю діяльністю сприяв становленню функціоналізму, широкому та швидкому визнанню продукції масового промислового виробництва, прогресу художніх ремесел, тим самим прагнучи змінити консервативні уявлення про мистецтво. Досвід Веркбунду початку ХХ ст. є значущим для становлення сучасної професійної художньо-промислової освіти України, тому вимагає розширення і поглиблення науково-дослідницьких студій у цьому напрямі.

Перед початком Першої світової війни стало очевидним, що Веркбунд вичерпав свої потенційні можливості у розв'язанні головного завдання – об'єднання, з одного боку, художників і ремісників, а з іншого, – промислової індустрії та мистецтва. Наступний етап розвитку Веркбунду пов'язаний з ім'ям Вальтера Гропіуса, який в 1919 р. був рекомендований А. Ван де Вальдом на посаду директора Школи прикладного мистецтва у Веймарі. Слід наголосити, що йому вдалося об'єднати Веймарівську школу прикладного мистецтва із подібною школою, заснованою А. Ван де Вільде, та створити „Баухауз” („Будівельний дім”) – архітектурно-ремісничу школу, де навчали дизайнерському мистецтву та інженерній майстерності. В цій школі знайшла теоретичне і практичне застосування концепція синтезу пластичних мистецтв, ремесел і промисловості. З-поміж найвідоміших її професорів були такі визначні діячі культури початку ХХ ст., як архітектори

М. Бреєр, Г. Майєр, Міс Ван дер Рое, художники В. Кандинський, П. Клеє, П. Мондріан, Л. Фенінгер та ін.

В ідеологічній спадщині Баухаузу – головної в Європі школи промислового проектування – естетика промислової продукції вперше знаходить найбільш цілеспрямоване і повне вираження. Виховання нового покоління архітекторів і конструкторів тут відбувалося у тісному зв'язку з живою практикою промислового виробництва. Мова в цьому випадку йшла не про архітектурну діяльність у вузькому розумінні, а про цілеспрямоване формування всього предметного середовища, яке оточувало людину. Нова інституція була наділена функціями навчального закладу та виробничих майстерень. Відштовхуючись від традиційних стилів, принципів декоративізму, ідеологи Баухаузу зробили програмною установкою масове виробництво художньо-оформлених побутових речей. „Головним завданням, що стояло перед ними, була розробка для індустрії типів і моделей утилітарних речей повсякденного вжитку з урахуванням найновіших досягнень техніки та сучасного мистецтва” [190, с. 7].

Проблема єдності індустрії та мистецтва, яка й надалі залишалася в центрі уваги, розглядалася по-новому – з урахуванням реальних потреб суспільства в естетичній значущості продукції промислового виробництва. Мова йшла про те, щоб поєднати мистецтво з життям і перебороти протиставлення мистецтва науці і техніці [210]. Власне, у середовищі Баухаузу вперше було сформульоване сучасне розуміння дизайну як синтезу трьох видів творчості – наукової, художньої та технічної. За короткий час існування Баухауз охопив різні види візуального мистецтва: архітектуру, скульптуру, живопис, графіку, промислове проектування форм, сценічне проектування та ін. Його основна мета полягала в тому, щоб „розкрити у виробничих процесах всіх видів мистецької діяльності нові і ефективні зв'язки, які знайдуть вираження у гармонійній рівновазі нашого візуального довкілля та культурного простору” [208 с. 87].

Головним завданням Баухаузу В. Гропіус вважав об'єднання різноманітних галузей творчої діяльності, використання різних технік і станкового мистецтва для створення єдиного й гармонійного предметного середовища. Він та його творчий колектив виходили з наступного концептуального положення: всі види мистецтв походять від архітектури й водночас є елементами кінцевої структури, якою є будівля. Тому В. Гропіус наполягав на необхідності навчання учнів ремеслам: вони повинні знати всі матеріали, розуміти мови будь-яких форм, оволодіти всіма законами побудови. Він вперше висловив ідею активних та інтерактивних форм взаємодії учасників дизайн-діяльності, в яких „група вчителів та учнів мають бути пов'язані швидше духом співпраці, ніж наставництва” [209, с. 26].

Кінцевою метою Баухаузу була гуманізація та демократизація суспільства засобами краси, а також виховання всебічно розвиненої особистості у процесі творчої художньо-проектної та практично-перетворювальної діяльності. Для досягнення цієї мети, В. Гропіус залучив талановитих художників та архітекторів, з-поміж яких варто виокремити таких: І. Іттена, який вів пропедевтичний курс, Л. Френінгера, який навчав живопису та теорії форми, В. Кандинського, що учив мистецтву виготовлення фресок, а також фахівців з вітражу і тканиня – П. Клея, килимарства – Г. Мухе, кераміки – Г. Маркса, художньої обробки металу – Л. Мохой-Надя та ін.

Мету дизайн-діяльності представники Баухаузу вбачали у перетворенні форм реального світу і, завдяки цьому, в гуманізації усього практичного предметного середовища (див. додаток Д). Головним завданням дизайнера вони вважали проектування промислових виробів та їх систем з позиції високої відповідальності перед людиною та суспільством. На думку В. Гропіуса, проєктант повинен усвідомлювати відповідальність перед розвитком культури; ним, як і художником, має керувати велике бажання звільнити духовні цінності від індивідуальної обмеженості, підняти їх до рівня об'єктивної значущості. Ось чому „наш провідний принцип, – писав В. Гропіус, – полягає у тому, що формотворча діяльність є не однобічною

інтелектуальною або однобічною матеріальною справою, а невід’ємною складовою життя, необхідною в кожному цивілізованому суспільстві...” [210, с. 62]. Зазначене положення засвідчує, що Баухауз є першим професійним закладом художньо-промислової освіти, в якому були сформульовані теоретико-методологічні, науково-методичні засади формотворення з урахуванням досвіду ремісничого мистецтва і потреб професійного дизайну.

У цей період відбувалося поступове звільнення від таких „рукотворних” ремісничих процесів, як скульптура, кераміка, живопис на склі, і прискорювалося наближення до вимог промисловості, сучасного життя [40]. Прикладом цьому стало будівництво за проектом В. Гропіуса спеціального будинку в промисловому місті Десау, в якому гармонійно „співіснували” навчальні аудиторії, майстерні, гуртожитки для студентів і квартири для викладачів (див. додаток Ж). Ця комбінована будівля стала своєрідним маніфестом нової архітектури – розумної та функціональної [28].

З метою увиразнення і кращого осмислення основних етапів становлення та розвитку німецької системи художньо-промислової та дизайн-освіти нами обрана не лише перша половина ХХ ст., а період до початку ХХІ ст. (див. таблицю 1.2.).

Таблиця 1.2

**Періодизація процесу становлення та розвитку
художньо-промислової та дизайн-освіти Німеччини**

Етапи розвитку	Форми організації	Науково-методичні засади художньо-промислової освіти
1	2	3
Період становлення художньо-промислової освіти (1900 – 1919 рр.)	Виокремлення мистецтва дизайну зі сфери прикладного мистецтва та перетворення його у самостійну дизайн-діяльність.	Уведення методів проектно-експериментальної роботи, елементів аналітичної пропедевтики формотворення.

Продовження табл. 1.2

1	2	3
	<p>Створення професійних об'єднань у галузі художньо-промислової освіти (дизайн-освіти): „Веркбунду”, „Німецьких майстерень”, архітектурно-проектних бюро П.Беренса, В.Пауля, П.Тирша.</p> <p>Формування структури німецької школи дизайну.</p> <p>Визначення соціальних концепцій художньо-промислової освіти.</p> <p>Проведення реформ художньо-ремісничої освіти та централізація форм творчої художньо-проектної діяльності.</p>	<p>Використання принципів раціонального проектування з урахуванням вимог технічного прогресу.</p> <p>Відмова від традиційних художньо-ремісничих форм підготовки учнів.</p>
<p>Період соціальної адаптації художньо-промислової освіти (1919-1933 рр.)</p>	<p>Піднесення соціально-творчої активності дизайнерів. Створення Баухаузу – художньо-промислової школи нового типу.</p> <p>Визначення нових форм взаємозв'язку між практичним дизайном на виробництві та навчальною дизайн-діяльністю.</p> <p>Наукове обґрунтування основ художньо-проектного навчання, посилення експериментально-аналітичного підходу до дизайн-діяльності.</p>	<p>Реалізація ідеї синтезу видів мистецтв. Соціально-економічна спрямованість художньо-промислової освіти.</p> <p>Урахування потреб „людського чинника” у процесі художнього проектування, орієнтація на середнього споживача.</p> <p>Урахування технологічного чинника у процесі художнього проектування.</p> <p>Використання методів функціонального аналізу, забезпечення науково-технічного підходу до проектування, педагогічних умов для формування в учнів образного й аналітичного мислення.</p>
<p>Період наукового піднесення художньо-промислової освіти (1949-1960 рр.)</p>	<p>Реорганізація художніх ВНЗ і технікумів у художньо-промислові навчальні заклади: вища школа Берлок-Вайсензеє (1949), технікум промислового мистецтва в Хайлігендамі (1949), вища школа Галле-бург Гібихенштайн (1958), вища школа в Ульмі (1958), технікум прикладного мистецтва в Шнаєберзі (1962).</p> <p>Поєднання особистісної та соціальної спрямованості дизайну, визначення його місця у системі художньо-проектної культури.</p>	<p>Забезпечення єдності різних рівнів художньо-проектної діяльності: традиційного, ремісничого, самодіяльно-конструктивного, професійно-проектного.</p> <p>Використання ремісничо-прикладних і дизайнерських методів проектування.</p> <p>Уведення „промислових” спеціалізацій – промислового дизайну.</p> <p>Розробка теоретичних і науково-методичних засад пропедевтики промислового формотворення. Запозичення досвіду конструктивних рішень дизайнерів, які зберегли ремісничі традиції формотворення.</p>

Продовження табл. 1.2

1	2	3
<p>Період міжгалузевої централізації дизайн-діяльності та міждисциплінарного синтезу художньо-промислової освіти (60-ті рр. XX ст.)</p>	<p>Активізація дизайн-діяльності у різноманітній інфраструктурі народного господарства. Організація розгалуженої мережі художньо-промислової. Створення Центрального інституту художнього конструювання у Берліні (1963).</p>	<p>Посилення науково-теоретичної підготовки і виробничої спрямованості навчання. Синтез художніх, аналітичних і технологічних аспектів пропедевтичного формотворення. Виникнення спеціалізацій з дизайн-діяльності: галузевих, регіональних, міжшкільних, внутрішньошкільної.</p>
<p>Період продуктивної дизайн-діяльності та художньо-промислової освіти (70-80-ті рр. XX ст.)</p>	<p>Інтенсифікація практичної дизайн-діяльності і пропедевтичної художньо-промислової освіти. Зростання ролі комбінатів як форми організації дизайнерського навчання і практичної підготовки. Розробка наукових концепцій формотворення у німецькому національному дизайні.</p>	<p>Залучення дизайнерів до виконання комплексних народногосподарських програм. Цільова організація практики студентів із дизайн-діяльності. Уведення системного проектування, методу дизайн-програм, забезпечення умов для колективного проектування середовища на засадах стильової єдності.</p>
<p>Період нових перспектив дизайну та художньо-промислової освіти (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.)</p>	<p>Утвердження поглядів на дизайн як універсальний засіб формування особистості та середовища. Визначення сутності дизайну як міждисциплінарної художньо-проектної діяльності, що забезпечує синтез наукових знань, технічної творчості та художньо-образного мислення особистості. Виокремлення специфіки дизайну транснаціонального характеру: німецького (європейського), японського та американського.</p>	<p>Уведення дизайн-освіти у загальноосвітні навчальні заклади. Розробка неперервної системи дизайн-освіти: дошкільної, початкової, загальної, профільної, професійно-педагогічної, професійно-мистецької. Зміцнення зв'язку між практичною дизайн-діяльністю і системою неперервної дизайн-освіти. Змістове та навчально-методичне забезпечення неперервної дизайн-освіти.</p>

Отже, наростаючі процеси індустріалізації кінця XIX – початку XX ст. зруйнували крихку єдність художнього ремесла та художньої промисловості. Зміна була зумовлена передусім появою організації „Веркбунд”, діяльність якої спрямовувалася на об'єднання художників, промисловців і архітекторів на новій ідейній основі. Ідея синтезу ремесел, архітектури та дизайну розрослася, набрала нової якості та сили і знайшла втілення у діяльності

веймарського Баухаузу, програмним положенням якого стало гасло: „Давайте створимо нову гільдію ремісників, без класових відмінностей, які зводять бар’єр високомірності між ремісником і художником. Давайте разом придумаємо та побудуємо нову споруду майбутнього, в якій архітектура, скульптура і живопис зіллються в єдине ціле та яку одного разу руки мільйонів робітників піднімуть до небес, як кришталевий символ нової віри” [251, с. 4].

Під впливом Баухаузу в Німеччині відбулося об’єднання низки академій мистецтв, які підпорядковувались Міністерству освіти, зі школами мистецтв, що належали Міністерству торгівлі. Тон у цих реформах задавала центральна столична установа в Берліні, назва якої чітко виражала її сутність – Об’єднані державні школи вільного і прикладного мистецтва (1921). Однак, як показав подальший історичний досвід, кооперація академій і дизайну здебільшого не була досягнута. Водночас слід наголосити, що, на відміну від французької чи англійської академій, Академії мистецтва Німеччини та сусідніх центральноєвропейських країн не були центрами реакції.

Ідеї функціональної естетики поступово отримали перемогу в Європі над позначеними стилем модерн творчими об’єднаннями і школами, що здійснювали діяльність, відкидаючи машинне виробництво. Заснований 1907 р. Г. Мутезіусом, мюнхенський Веркбунд („Німецький Трудовий союз”) зробив першу спробу примирення індустріальних технологій і культури руху „Мистецтво та ремесло” У. Морріса. Перехідний етап найкраще представляла діяльність активного члена Веркбунда А. Ван де Вільде, директора Школи ужиткового мистецтва у Веймарі (1906), де були створені передумови для організації творчого об’єднання „Баухауз”.

У 1914 р. А. Ван де Вільде звільнив посаду директора на користь молодого викладача з Веркбунду В. Гропіуса, який реорганізував Школу в об’єднання „Державний Баухауз” (1919). Написаний ним маніфест закликав архітекторів, скульпторів і художників повернутися до ремесла, знівелювати принципову різницю між митцем і ремісником. Баухауз ставив сміливу мету

– синтезувати в новій архітектурі усі ремісничо-мистецькі види діяльності, об'єднати всі продуктивні сили мистецтва заради інтересів суспільства. Подальша навчальна мистецька практика Баухаузу ґрунтувалася на реальних потребах суспільства. З цією метою навчальний процес В. Гропіус зосередив на опануванні учнями ремісничих засад, знанні матеріалів та їхніх властивостей при створенні форм. Існування старого поняття „викладач” відкидалося, наставництво мала змінити співпраця „вчителя” й „учнів”. Боротьба Баухаузу з традиційним академізмом у мистецько-освітній сфері проявилася у домінанті раціоналізму, конструктивізму та формалізму. Вільний розвиток навчального процесу в руслі цих ідей чи не вперше в історії мистецької освіти відкидав як самоціль творення нового мистецького стилю. Плеяда видатних викладачів Баухаузу – П. Клес, В. Кандінський, Л. Могой-Надь, Г. Маркс, М. Бройер та ін. – брали активну участь у процесі інтелектуалізації творчості, поставивши знак рівності між теорією і практикою творчих пошуків.

Наростаюче тертя між традиціоналістами в мистецькій освіті й авангардною педагогікою Баухаузу було перенесене у політичну площину. Це врешті-решт призвело до призупинення діяльності школи спочатку у Веймарі (1925) та подальше її функціонування лише в Дессау (1925 – 1933), а потім до цілковитого її закриття націонал-соціалістами. Однак розпочатий Баухаузом ідейно-теоретичний рух був підхоплений і продовжений іншими мистецькими школами світу. Так, у Франції акумулятором ідей конструктивного формотворення, створення єдиного функціонального середовища став талановитий архітектор, колишній учень і викладач Баухаузу Ле Корбюзьє, у США – архітектор Ф. Райт [186]. У цей період в Росії активну діяльність розгорнув ВХУТЕМАС, а пізніше, ВХУТЕІН, представники якого, працюючи над створенням мистецьких творів у класичних образотворчих техніках, розробляли сучасні форми предметів побуту. У 30-х рр. ХХ ст. з'явилися перші американські школи дизайну (наприклад, „New Bauhaus” у Чикаго) й удосконалювали свою роботу на основі німецького досвіду

англійські школи. Все це разом із створенням Ульмської школи сприяло формуванню системи художньо-промислової освіти в країнах Європи, Азії, Америки [46].

Варто зупинитися на стислій характеристиці становлення і розвитку дизайну та художньо-промислової освіти країн, що межували з Німеччиною. У цьому контексті треба підкреслити, що романтика індустриального дизайну Баухаузу хоча й торкнулася мистецьких шкіл України по обидва боки кордону, однак знаковою все ж була для Львівської художньо-промислової школи, становлення якої відбулося у межах Австро-Угорської монархії.

В Австро-Угорщині від часу правління цісаря Франца Йосифа II новий тип шкіл отримав характер рушійної сили піднесення продуктивних сил монархії. Низка маніфестів цісаря була спрямована на організацію паралельної сфери художньо-промислового шкільництва, а саме – формування мережі рисувальних і ремісничих шкіл. Зокрема, Чехія, розгорнувши активну діяльність у цьому напрямі, вперше створила синтезовану форму народної, промислової та рукодільної школи. А в 1920 р. тут був організований прогресивний союз художників-конструктивістів „Дев’ятсил”, який за своїм ідейно-мистецьким спрямуванням був близький до Баухаузу.

Хвиля організаційних заходів у контексті мистецько-естетичного руху віденської сецесії охопила й східні терени Австро-Угорської монархії. Країною з багаторічним досвідом створення та розвитку художньо-промислових шкіл, без сумніву, вважається Польща, до складу якої у досліджуваний період входила частина західноукраїнських земель. Перші спроби формування подібних шкіл у цій країні були здійснені у 70-х рр. XIX ст., а вже у 20-30 рр. XX ст. такі школи отримали широке визнання мистецької та педагогічної громадськості.

Польські діячі мистецтва детально вивчали теорію У. Морріса та Дж. Рьоскіна, знайомилися з творчою діяльністю А. Ван дер Вільде і Г. Земпера, запозичували передовий досвід у галузі художньо-естетичної пропедевтики з інших європейських країн. Варто наголосити, що паралельно

з науковими розвідками Г. Земпера, У. Морріса та Дж. Р'оскіна формувалася система поглядів теоретика мистецтва Ціпріана Каміля Норвіда, який виклав свої ідеї у практичному трактаті „Прометедіон”. Не помічений сучасниками, він привернув увагу наступних поколінь польських художників, критиків і теоретиків мистецтва та здійснив величезний вплив на багатьох митців кінця ХІХ – початку ХХ ст. Починаючи з цього періоду, відомі польські художники І. Мехоффер, К. Фріч, Я. Станіславський, В. Вейс, С. Висп'янський паралельно з живописом і графікою розпочинають займатися утилітарними виробами, створюють ескізи малюнків для тканин, килимів, проектують інтер'єри, меблі, вітражі, оформлюють книги, а також власноруч працюють з природним матеріалом – деревиною, металами, каменем, глиною та ін. Для координації робіт у галузі виробництва утилітарних предметів вони об'єднуються у творчі спілки. Першою такою спілкою у Польщі стало товариство „Польська штука стосовна” (1901), ідейним керівником якого був пропагандист утилітарного мистецтва й один з його теоретиків Є. Ворлаховський. Це товариство прагнуло піднесення рангу утилітарних мистецтв на ґрунті польського народного мистецтва. За прикладом Відня пізніше було організоване об'єднання художників і архітекторів „Варстати Краковські”, керівником яких став Ю. Чайковський. Цей активний прихильник ідеї об'єднання мистецтва з промисловістю був насамперед видатним архітектором, за проектом якого побудований польський павільйон на Паризькій виставці, що заслужено отримав найвищу нагороду.

У 20-х рр. ХХ ст. мистецька освіта Польщі перебувала під опікою Міністерства релігійних справ і громадської освіти. Більшість шкіл була зареєстрована у Департаменті мистецтва, а школи художньо-промислового спрямування – у Департаменті фахового шкільництва. До вищих мистецьких шкіл належали дві: Краківська Академія мистецтв і Відділ образотворчого мистецтва Віленського університету імені С. Баторія. До шкіл пластичного мистецтва належала Державна школа образотворчого мистецтва у Варшаві,

що діяла поряд із десятками приватних шкіл та курсів рисунку, скульптури і малярства.

На зламі століть реформаторство у сфері мистецької освіти знаходило вдячний ґрунт у далеких від столиць периферійних містах з багатими ремісничими традиціями. Зокрема, Королівська школа мистецтва і ремесла у Вроцлаві зазнала позитивних змін, як і більшість художньо-промислових шкіл такого типу в епоху модерну. Класичний академізм, що панував у школі, був реформований під впливом її нового директора, архітектора Ганса Поелзіга, який прибув до Вроцлава з Берліну 1899 р. як учитель стилезнавства. У 1900 р. він заснував при школі відділ художнього столярства, а також увів нову дисципліну „Архітектонічний рисунок”. Це був не єдиний відділ декоративно-ужиткового спрямування, оскільки у вроцлавській школі від 1896 р. діяла ткацька майстерня під керівництвом митця-модерніста Макса Вісліценуса.

Суттєвою новацією в системі навчання, запровадженій Г. Поелзігом, став метод проектування без підготовки, сутність якого полягала у розв’язанні проектної проблеми упродовж декількох годин інтенсивних пропозицій варіантів завдання з цілковито різних ракурсів. Г. Поелзіг застерігав учнів від омани абстрактних наукових спеціальностей, націлював їх на практичну діяльність як обов’язкову умову професійного успіху. Він вважав, що вчити слід не стільки теоретично, скільки тому, що викладач сам може творчо реалізувати та випробувати як технічно можливе. Ці педагогічні засади Г. Поелзіга близькі до творчого кредо У. Морріса про майстерні ремесел як найкращу форму навчання художників-прикладників. Саме у тісній співпраці з учнями він зумів реалізувати у Вроцлаві низку цікавих архітектурних проектів у новому стилі, в основу яких поклав ідею синтезу усіх видів декоративно-ужиткового мистецтва та моррісівський постулат „щирості матеріалу” при виконанні архітектурного об’єкту. Архітектурні та педагогічні успіхи Г. Поелзіга були помічені в Німеччині. У 1916 р. він був призначений головним архітектором Дрездена, тоді як королівська школа

мистецтв і ремесел у Вроцлаві успішно функціонувала згідно з його концептуальними настановами до вимушеного закриття у 1932 р. Варто наголосити, що творчо-педагогічна діяльність Г. Поелзіга на багато років випередила ідейну програму В. Гропіуса, втілену у Баухаузі в 1919 р.

На теренах Центрально-східної Європи вроцлавська школа була не єдиною, що спромоглася підтримала найновіші тогочасні мистецько-педагогічні концепції. У цей період в Польщі починають створюватися й інші художньо-промислові навчальні заклади нового типу, в яких студентів навчають класичним видам образотворчого мистецтва (рисунок, живопис, композиція, скульптура та ін.), ознайомлюють з основами традиційних художніх ремесел і промислів, формотворенням утилітарних виробів тощо, незалежно від напрямку, в якому вони спеціалізуються в майбутньому.

Стремління створити аналогічні мистецькі школи, незалежні від держави, знайшло свою реалізацію і серед кращих представників української творчої та духовної інтелігенції Галичини. Завдяки зусиллям Комісії краювої для справ промислу домашнього і рукодільного при Львівському музеї художнього промислу була організована художньо-промислова школа (нині – Львівська національна академія мистецтв), а при Політехнічній школі – Крайова керамічна станція дослідів. З-поміж інших художньо-промислових шкіл Закарпаття, Буковини та Галичини найбільш знаними були: Львівська школа моделювання і рисунку (нині – Львівський державний коледж декоративного і ужиткового мистецтва імені Івана Труша), Ужгородська публічна школа рисунку (нині – Коледж мистецтв імені А. Ерделі Закарпатського художнього інституту), Крайова школа різьбярства, токарства та металевої орнаментики (нині – Вижницький коледж прикладного мистецтва імені В.Ю. Шкрібляка), Промислова школа гуцульського мистецтва (нині – Косівський державний інститут прикладного та декоративного мистецтва).

Незабутньою сторінкою розвитку художньо-промислової освіти на теренах Західної України є діяльність плеяди митців-педагогів, з-поміж яких яскраво вирізняються: В. Айдукевич, М. Азовський, А. Андрейчин, В. Баляс,

І. Банах-Твердохліб, С. Батовський-Качор, О. Білоскурський, І. Білявський, М. Бойчук, М. Внук, М. Гнатківський, А. Голіговський, З. Горголевський, М. Гранковський, С. Дачинський, С. Дембіцький, В. Дідушицький, Х. Жечицька, Т. Жмудзінський, В. Кирилюк, С. Ковальський, М. Крігер, Є. Нагірний, С. Обст, К. Ольпінський, Б. Парчак, Є. Подляшецька, Т. Прокопович, М. Ратушинський, Й. Свобода, А. Турок, В. Федорович, Я. Червінська, С. Щепан, І. Юрайда та багато інших.

З іншого боку кордону російський ВХУТЕМАС спричинив вплив на особливості функціонування художньо-промислової освіти у Східній Україні, зокрема на діяльність Харківського художньо-промислового інституту (нині – Харківська державна академія дизайну та мистецтв), створеного на базі Харківського художнього інституту, попередниками якого були художній технікум і Харківська рисувальна школа. Цей мистецький навчальний заклад одним із перших на Україні розпочав фахову підготовку художників промислового профілю.

Найбільш відомим навчальним закладом художньо-промислового напрямку в Центральній Україні був Київський художньо-промисловий технікум (нині – Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука), заснований у 1940 р. на базі школи майстрів народної творчості при Київському музеї українського мистецтва. У цьому навчальному закладі, частково використовуючи німецький досвід, здійснювалася підготовка художників-оформлювачів та художників-конструкторів для різних галузей промисловості.

Наведені приклади діяльності мистецьких шкіл і творчих об'єднань у Німеччині та інших країнах Європи кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. за усієї мозаїчності засвідчили більшою чи меншою мірою свою прихильність до згадуваного заклику теоретика мистецтва В. Вальтзольдта „Назад до ремесла!”. Пройдений історичний шлях та теоретичний досвід більшості художньо-промислових навчальних закладів підтвердив тезу про необхідність створення „майстерні майстерень” різних сфер мистецтва, адже

підготовка фахівців для системи художньої промисловості, за висловом В. Гропіуса, черпає свої сили, можливості й енергію зі сфери „вільного мистецтва” [208, с. 87].

1.2 Організація німецьких художньо-промислових закладів професійної освіти нового типу

У зв'язку з бурхливим розвитком науки та техніки й ускладненням технології виробництва, на початку ХХ ст. в Німеччині виключно гостро стояло питання цілеспрямованої підготовки кваліфікованих кадрів для різних сфер господарського життя. З цього приводу, розглядаючи вплив технічного прогресу на продуктивність праці, німецький економіст О. Каммерер зазначав: „Цей розвиток не веде, як часто передбачають, до того, що робітник все більше і більше ставиться на службу машині. Фактично це зовсім навпаки, і некваліфіковані робітники все більше і більше виключаються із сфери виробництва, їх місце займає невелика кількість висококваліфікованих робітників, що мають розвиток і професійну підготовку для розуміння досконалих машин, і для правильного управління ними.

Із вивчення найновіших досягнень розвитку машин і техніки слід би зробити висновок про те, що промислове майбутнє буде належати не державі з найбільшою кількістю жителів, а державі з найбільш мислячим, винахідливим і навченим населенням” [218, с. 424].

Німецька художньо-реміснична освіта, яка тривалий час була традиційною та спрямовувалася на підготовку фахівців прикладного мистецтва і дизайну рефлексивно-ремісничого рівня, у другій половині 20-х рр. ХХ ст. вичерпала себе та вимагала докорінної зміни. Виникла гостра потреба у підготовці дизайнерських кадрів нового покоління – промислових дизайнерів. Організації німецьких художньо-промислових навчальних закладів у цей історичний період сприяв багатоаспектний розвиток художньо-проектної творчості, яка позитивно позначалася на творені

матеріально-художньої культури докiлля. При цьому, завдання реорганізації художньо-промислової освіти ставилися громадськістю не вузькопрагматично, а широко, із залученням усіх суспільних верств. Створення умов для професійної підготовки дизайнерів супроводжувалося одночасним формуванням культурних споживачів промислових виробів, вихованням їхніх естетичних смаків. Формувався ланцюжок соціальної довіри на кшталт „споживач – дизайнер – виробник”. Отже, головною для німецької системи дизайн-освіти була виховна функція, якою охоплювалися всі прошарки суспільства, а не лише учасники навчально-виховного процесу у закладах художньо-промислової освіти.

Виокремлення дизайн-діяльності з промислового мистецтва дало поштовх для постановки та розв’язання проблеми впливу професійного дизайну на економіку Німеччини. Відсталість німецької індустрії та низька якість товарів тривалий час була наслідком недостатнього кваліфікаційного рівня робітників. У цьому контексті Е. Шенкендорф зазначав: „Німецькому робітнику фізична вправність і володіння навичками праці властиві в значно меншій мірі, ніж, наприклад, французькому, бельгійському, англійському й італійському. Тому перший працює повільніше і гірше, ніж другі. Те саме слід сказати про німецьких робітників художньої промисловості – як стосовно їхніх естетичних смаків, так і винахідливості. При такому стані продуктивність праці німецького робітника, як некваліфікованого, нижча, ніж у робітників названих національностей. Наслідком цього є те, що товари виготовляються низької якості, виробничі витрати збільшуються, а в результаті всіх перерахованих чинників утруднюється можливість участі в конкуренції на світовому ринку” [247, с. 133].

Одним з найважливіших шляхів зниження промислової відсталості Німеччини Е. Шенкендорф вбачав народну школу, яка повинна піклуватися про вироблення в учнів фізичної вправності, розвитку вміння не лише зображувати предмет, а й уміння бачити його в об’ємному вигляді, виготовляючи відповідну річ або її модель з будь-якого матеріалу (дерева,

глини, пап'є-маше, пластиліну і т. ін.), попередньо ознайомившись з властивостями цих матеріалів, сприяти оволодінню комплексом загальних трудових умінь і навичок та навчити володіти різними простими інструментами.

Результатом такого „практичного навчання” у школі, на думку Е. Шенкендорфа, мало бути те, що „звичайний робітник став би більш умілим, більш здібним і більш продуктивним, ніж він є в теперішній час, а це, в свою чергу, позитивно відобразилось би на промисловості та підйомі національного добробуту” [248, с. 114]. Отже, ним вперше була порушена проблема неперервної художньо-промислової освіти, починаючи з допрофесійної підготовки учнів у загальноосвітніх школах різного типу.

Невідповідність становлення всієї шкільної справи рівню економічного і суспільного розвитку Німеччини на початку ХХ ст. дало поштовх для утворення низки реформаторських педагогічних течій, з-поміж яких варто передусім виокремити рух прихильників уведення у шкільний курс ручної праці (теорія трудової школи), а також симпатиків художнього виховання, індивідуальної педагогіки, громадянського виховання та ін.

Так, у межах теорії трудової школи можна виділити три напрями. Прихильники першого напрямку вважали, що традиційні шкільні заняття учнів повинні лише доповнюватися ручною працею ремісничого характеру. Причому, з погляду окремих педагогів ручна праця була не обов'язковою, нею могли займатися учні за бажанням у позаурочний час. Інші – вважали необхідним уведення ручної праці безпосередньо у навчальний план народної школи як обов'язкового предмету, який потрібно проводити на окремих уроках у спеціально обладнаних майстернях. Крім того, ручна праця мала б, на їхню думку, використовуватися як важливий метод навчання і виховання, засіб наочності та розвитку мислення. Прихильників ручної праці, що доповнює розумовий розвиток учнів вправами з формування практичних умінь, в подальшому було прийнято називати мануалістами. На жаль, мануалісти не усвідомлювали педагогічної значущості художньої праці,

надаючи перевагу формуванню автоматизованих трудових навичок виконання простих операцій.

Представники другого напрямку також визнавали необхідність уведення шкільного курсу ручної праці, однак головну мету практичних занять вбачали у підготовці учнів до майбутньої професійної діяльності. Найвизначнішим представником цього напрямку, який умовно можна назвати професіоналізмом, безперечно був Г. Кершенштейнер.

Третій напрям в теорії трудової школи склали представники різних педагогічних течій. Вони вважали працею будь-яку активність дітей у процесі навчання, незалежно від того, пов'язана ця активність з розумовою або фізичною діяльністю, лише б вона слугувала засобом вираження уявлень учнів, їх емоційних переживань тощо. У цьому сенсі до прихильників трудової школи, умовно названої активізмом, можна віднести прибічників педагогіки дії (В. Лай), педагогіки особистості (Лінде, Гаудіг), художнього виховання (Ланге, Ліхтвар,) та низку інших педагогів, які виборювали позиції, близькі до вище зазначених напрямів (Гансберг, Гурлітт, Шаррельман) [110, с. 79].

Працюючи у школі міста Вормс, відомий німецький педагог-практик Г. Денцер, підкреслював, що „трудове навчання повинне бути розумово-фізичною творчістю і в будь-якому випадку сприяти духовному і моральному розвитку дитини” [196, с. 12]. Він вважав, що трудова підготовка надає учням можливість задовольнити властивий від природи інстинкт діяльності та сприяє пізнанню навколишнього світу в процесі виготовлення із найпростіших матеріалів (паперу, картону, глини та ін.) аплікацій, моделей, макетів, виробів. Ручну працю як методичний принцип, що пронизував увесь процес навчання в народній школі, автор уважав своєрідним „додатком до слова та малюнка, з допомогою яких дитина виражає свої думки й уявлення” [226, с. 24]. Погляди німецьких педагогів на загальну освіту та місце у ній трудового навчання засвідчують значущість у змісті художньо-промислового компоненту. Зазначене дає підстави вважати актуальними концептуальні

положення теорії трудової школи, а тенденції трудової підготовки у сучасній вітчизняній загальноосвітній школі спрямувати в бік розвитку художньої праці – поєднання різних видів дизайну та технологій. У цьому контексті варто наголосити, що нині значно активізувалася робота з розробки навчальних програм і методичного забезпечення уроків художньої праці [17; 26; 155].

У старших класах народної школи до ручної праці відносилися заняття з різних видів трудової діяльності, наближені до тих, які були розроблені у Лейпцигській семінарії (роботи з тканиною, металом, деревиною та глиною). Важливим заходом для подальшого поширення й популяризації ідей навчання учнів ручної праці, стала організація при Лейпцигській учнівській майстерні спеціальних учительських курсів, які пізніше перетворилися в всевітньо відому учительську семінарію ручної праці. Основна робота семінарії полягала в організації та проведенні весняно-літньо-осінніх курсів для вчителів народних шкіл. У Лейпцигській семінарії вчителі отримували навички, необхідні для картонажних, слюсарних, столярних, сільськогосподарських робіт, моделювання і конструювання, а також для виготовлення комплектів навчально-наочних посібників з фізики, хімії, природознавства. Позитивним у роботі семінарії варто відзначити постійне прагнення пов'язувати практичні заняття у майстернях із загальнопедагогічною та методичною підготовкою слухачів. Навчання здійснювалось як у процесі відповідних практичних занять, що проходили під наглядом досвідчених викладачів, так і шляхом проведення спеціальних пробних уроків ручної праці з учнями, які відвідували майстерні семінарії.

Загальнопедагогічній підготовці були присвячені спеціальні лекції з теорії трудового навчання, що містили здебільшого обґрунтування необхідності дитячої ручної праці з соціально-економічного, психологопедагогічного, фізичного та гігієнічного погляду. Також значна увага приділялася розгляду історії виникнення і розвитку ідеї навчання дітей різним видам праці в умовах загальноосвітньої школи [110].

Слід зазначити, що 1900 р. у Німеччині функціонувало близько 1500 шкільних майстерень, причому в деяких із них навчались сотні, а у великих містах – навіть тисячі дітей. В усіх шкільних майстернях учні працювали за планом і зразками (об'єктами праці), розробленими в Лейпцігській семінарії. Причому, види цих практичних робіт залишались без суттєвих змін упродовж декількох десятиліть (підготовчі роботи, роботи з деревиною, металами, пап'є-маше, моделювання та ін.). Прагнення зацікавити учнів трудовим процесом і вказати на його корисність виражалося у підборі об'єктів праці для виготовлення, які повинні були мати практичне застосування (рамки для картин, полиці, скриньки, кухонне приладдя тощо) та вишуканий естетичний вигляд.

У 20-х рр. ХХ ст. в Німеччині та інших країнах Європи набув поширення педагогічний досвід вчителя трудового навчання та керівника школи в Шарлоттенбурзі (Берлін) О. Зейніга. У книзі „Розмовляюча рука” він зазначав: „Тільки у взаємодії з матеріалом можуть виникнути чіткі уявлення. І тільки за допомогою цих останніх можуть бути досягнуті вищі ступені пізнання... Тільки один Бог надав форму речовині з допомогою слова; а народжений на землі не може обійтись без діючої руки. Матерія з її силами взаємозв'язку підпорядковується не слову, а тиску, руху, підйому – мові працюючої руки” [243, с. 13].

Педагог О. Зейніг уважав ручну працю головним методичним принципом, який пронизує все навчання в народній школі, й навіть включав трудову підготовку у навчальний план як самостійний предмет на старшій ступені навчання. Він чітко розрізняв заняття ремісничими видами праці у спеціально обладнаних учнівських майстернях, існуючих окремо і незалежно від школи, і ті види ручної праці, які можуть використовуватись у процесі навчання різним предметам, що входили в навчальний план народної школи, виділяючи при цьому такі види ручної праці: малювання, моделювання (ліплення, виготовлення моделей із паличок), роботу з папером і картоном (складання, вирізування, аплікації, склеювання), виготовлення приладів і

навчальних посібників із підручного матеріалу з використанням найпростіших інструментів (Basteln). Із цього положення важливо зазначити, що в німецькому досвіді художньо-промислової освіти трудове навчання і малювання розглядалися в органічному взаємозв'язку та взаємодоповненні.

На думку О. Зейніга, реалізація ідеї „трудової школи в повному розумінні слова” стане можливою при поєднанні ручної праці як методу навчання у школі і як предмету навчання в учнівських майстернях, тобто на засадах дуалізму, характерного для професійного навчання. Для О. Зейніга вся практична діяльність учнів у процесі трудових занять була, у першу чергу, засобом опрацювання і закріплення знань, набутих дітьми на уроках загальноосвітніх предметів, що встановлювало тісний зв'язок між різними видами ручної праці дітей та конкретними навчальними предметами на кожному новому ступені навчання.

На початку ХХ ст. у середовищі педагогів – прихильників трудової школи, виникла нова течія, яку очолив мюнхенський педагог Г. Кершенштейнер (1854 – 1932). Основне завдання народної школи він вбачав у наданні „окремому індивіду виховання, завдяки якому він буде в змозі меншою мірою розуміти в загальних рисах завдання держави, а зможе зайняти належне йому за його здібностям і силами місце в державному організмі” [59, с. 18]. Тобто, за Г. Кершенштейнером, основне завдання школи полягає у підготовці дітей робітників до майбутньої професійної діяльності, адже „їхні здібності лежать зовсім не в сфері чисто духовної діяльності, а в галузі ручної праці” [220, с. 21]. Це надзвичайно важливе положення Г. Кершенштейнера вимагає дослідження з проблем психології дизайн-освіти, адже внутрішня потреба у довільній діяльності зумовлюється взаємодією мислення й уяви, що на сьогоднішній день не досліджується вітчизняними педагогами і для яких теоретичні узагальнення й емпіричний досвід Г. Кершенштейнера може стати повчальним.

Разом з тим, трудова школа Г. Кершенштейнера не передбачала жодного зв'язку з суспільно-виробничою працею, не знайомила дітей і

підлітків, що відвідували як початкову, так і середню школу, з організацією виробництва, його науково-технічною базою. Вироблення трудових вмінь і навичок в учнів народної школи, на думку педагога, повинно здійснюватися виключно у процесі занять різними видами ремесла. Ідея професіоналізму Г. Кершенштейнера полягала в тому, щоб учень оволодів хоча б одним видом ремесла на професійному рівні, а потім розширив свої уявлення про сучасне професійне виробництво.

Важливу роль у розвитку професійного навчання відіграли професійні додаткові школи. Професійні додаткові школи отримували матеріальну підтримку від різних професійних організацій („ферейнів”). Останні брали активну участь у відкритті нових шкіл і складанні для них навчальних планів; створювали спеціальні опікунські ради за участю членів міського самоуправління та представників ремісничих спілок, яким надавалась можливість відвідувати заняття у денний час із звільненням від основної роботи.

Професійна або, за Г. Кершенштейнером, технічна підготовка, здійснювалася у процесі вивчення матеріалознавства, будови інструментів та виробничого обладнання, а також безпосередньо під час практичних занять у шкільних майстернях. Доповненням до професійної підготовки були заняття з малювання, креслення та ознайомлення з роботою малих і великих підприємств. Тобто Г. Кершенштейнер підтримував ідею синтезу технічної праці з образотворчим мистецтвом, що забезпечувало утворення якісно нового змісту – дизайн-діяльності.

Саме введення у народні школи „практичного навчання” та розвиток професійних додаткових шкіл, забезпечило всебічний розвиток учнів, їх диференціацію за вільними мистецтвами і прикладними ремеслами, а головне – сприяло зародженню, становленню та розвитку німецької художньо-промислової освіти.

У контексті дослідження варто згадати ще одну реформаторську течію початку ХХ ст., яка основним завданням школи вбачала розвиток творчого потенціалу шляхом залучення учнів до діяльності у певній галузі мистецтва.

Цими проблемами активно займалися А.Гергет (A. Herget) [213] та Е. Зальвюрк (E. Von Sallwürk) [246]. На пошуку зв'язків художньо-естетичного виховання з ручною працею особливо наголошував Й. Іессен (I. Iessen) – директор музею художніх промислів в Берліні. Він зазначав, що „всі види діяльності в галузі мистецтва пов'язані з уміннями, оскільки в їх основі лежить робота руки” [240, с. 113]. Й. Іессен рекомендував давати можливість кожному учневі з будь-якого матеріалу, наприклад дерева, за допомогою інструментів виготовити конкретну річ (виріб). „Лише у цьому випадку учень може зрозуміти, який важкий шлях лежить від бажання до його матеріальної реалізації в будь-якому виді творчості [240, с. 113]. Саме через це більшість педагогів стало прихильниками художнього виховання, послідовно виступаючи за якісну організацію ручної праці у школі в органічному взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом. Ця німецька мистецька освіта відкрила нову епоху в естетичному вихованні: звернула увагу на національно-виховну та людинотворчу дію мистецтва [229].

Слід зазначити, що Е. Зальвюрк виділяв сім базисних положень, обґрунтовуючи необхідність виховання дітей засобами мистецтва, передусім прикладного, в якому переплелися естетичний смак і праця:

1) всі види художньо-прикладної діяльності походять від природної потреби людини в русі;

2) мистецтво пов'язане з формами та зображенням, і як наслідок воно впливає на почуття людини, створюючи певний піднесений настрій;

3) художньо-прикладна діяльність особливо сильно впливає на розвиток волі, однак для цього потрібно, щоб дитина самостійно доводила розпочату роботу до кінця, починаючи від творчого задуму і закінчуючи отриманням готового результату;

4) прикладне мистецтво сприяє розвитку фізичної спритності і гостроти мислення, а художня діяльність вимагає ясного розуміння ідеї, яка підпорядкована втіленню в певну форму, ясного уявлення цього кінцевого

результату й усвідомлення властивостей матеріалів і підбору засобів праці, необхідних для здійснення задуму;

5) мистецтво – засіб вираження „високих” думок, тому служить основою морального виховання;

б) мистецтво виростає з чуттєвого сприйняття, однак в кожному мистецькому творі його прекрасна зовнішність – це лише оболонка, під якою приховується багатий духовний зміст;

7) мистецтво є потужним засобом розвитку дитячої фантазії, яка є синтезом свідомості і однаково необхідна як вченому-досліднику, так і художнику [110].

Ці постулати Е. Зальвюрка, безперечно, мали важливе життєво-практичне значення та сприяли загальній боротьбі проти консервативності старої школи. Разом з багатьма прихильниками він вбачав у художньому вихованні й економічний ефект.

Виходячи з власного досвіду, П. Гросс та Ф. Хільдебрандт, як і більшість педагогів-реформаторів початку ХХ ст., вважали, що художнє виховання та ручна праця повинні розглядатися в нерозривній єдності, причому ручна праця є засобом здійснення художнього виховання. Не можна не погодитися із їхнім висновком, що „життя вимагає не лише фантазії та гострого теоретичного мислення, а й наочного мислення передовсім практичної енергії” [211, с. 27].

Основні положення відносно призначення й організації робіт учнів в шкільних майстернях П. Гросс і Ф. Хільдебрандт намагалися реалізувати у практиці двох Дрезденських шкіл – реальної гімназії та вищої реальної школи. Практичним заняттям учнів з виготовлення тих чи інших виробів передувало ознайомлення з основними властивостями найпоширеніших матеріалів (глина, дерево, метал, картон, папір та ін.), а також особливостями їх технологічної обробки. Вправи, пов’язані, наприклад, з обробкою деревини, поділялись на операції, які учнями вибиралися за бажанням: випилювання лобзиком, вирізування стамескою; столярні, токарні чи

опоряджувальні роботи. Тобто створювалася педагогічна ситуація вільного вибору учнями особистісно-значущих видів предметно-пластичної творчості.

Учням пропонувались роботи, що мали безпосереднє відношення до зображувального мистецтва: виготовлення декоративних виробів паперу, художнє оформлення книг, виконання гравюр на дереві, ліногравюр, літографії, протравлювання офортів, різні роботи з оформлення фото і т.ін. Виконання такої кількості різновидів робіт вимагало оволодіння комплексом трудових умінь і навичок, що створювало сприятливе підґрунтя для забезпечення у майбутньому контингенту професійних художньо-промислових навчальних закладів.

Встановлення безпосереднього зв'язку між розвитком художнього смаку учнів та їхньою майбутньою професійною діяльністю в різноманітних галузях промисловості та ремесел, свідчить про те, що „піклування” про естетичне виховання учнів зумовлювалося економічними потребами тодішньої Німеччини: німецькі товари конкурували на світовому ринку з товарами англійськими, французькими, американськими, а для того щоб перемогти в цій конкуренції продукція німецьких фірм повинна була поєднувати естетичну привабливість, надійність і функціональність. Саме цим завданням повинні були перейматися професійні художньо-промислові навчальні заклади, в яких уже були створені певні передумови розвитку дизайн-освіти в Німеччині.

Отже, підґрунтя професійної художньо-промислової освіти закладалося у загальноосвітній школі. Процес художньо-промислової освіти представники німецької школи дизайну (П. Беренс, А. Ван де Вільде, Г. Мутезіус) запозичили зі структурованої на той час англійської дизайн-освіти. Англійський рух за реформацію ремесел і мистецтв на початку ХХ ст. охопив усю Німеччину. Художники, архітектори, торговці і промисловці, державні чиновники та діячі культури активно підтримували ідею реформування художньо-ремісничої освіти і створення на її основі нової

системи підготовки дизайнерських кадрів. Здійснювалася різноманітна рекламна діяльність, пов'язана з ідеями промислового мистецтва.

Першим державним законодавчим документом з реформування німецької художньо-промислової освіти стала „Постанова про реорганізацію ремісничо-технічних шкіл” (1904), яка була логічним продовженням реформи, що розпочалася з організації художньо-промислових шкіл нового типу, а саме: Веймарської семінарії прикладних мистецтв на чолі з А. Ван де Вільде (1902); Дюссельдорфської школи прикладного мистецтва під керівництвом П. Беренса (1903); Берлінських шкіл прикладних мистецтв А. Енделе та Б. Пауля (1903); Школи прикладного мистецтва у Бреслау під керівництвом Х. Польцига (1903) та ін.

Найпопулярнішими з-поміж художньо-промислових були школи у Веймарсі та Дюссельдорфі. Специфічним для німецької дизайн-освіти виявився принцип доцільності формотворення, зумовлений традиційним німецьким раціоналізмом. Цей принцип доцільності і раціональності був використаний П. Беренсом при розробці програми навчання у Дюссельдорфській школі прикладного мистецтва. Широкий експеримент з обробки пластичних матеріалів, створення умов для індивідуального творчого самовираження учнів, орієнтації на нові критерії оцінювання результатів дизайн-діяльності були властиві насамперед Веймарській школі А. Ван де Вільде. Розроблені ним навчальні програми ґрунтувалися на використанні традицій прикладного мистецтва, тому вимагали окремих перевірених практикою концепцій формотворення.

Особливості Дюссельдорфської дизайн-освіти були такими: домінанта раціонально-геометричного проектування, підпорядкування фантазії та творчого процесу завданням архітектоніки. Натомість особливостями Веймарського варіанту дизайн-освіти були: домінанта рефлексивно-ремісничого підходу та використання орнаментів із пластикою ліній, характерних стилю модерн [10, с. 36]. Власне ці два підходи до професійної художньо-промислової освіти були цілком закономірними. Адже полярність

програм і, відповідно, їх методичне забезпечення відповідали суспільним тенденціям і художнім поглядам німецьких митців. Завдяки такій полярності інтелектуальний компонент раціонально-геометричного формотворення доповнювався емоційно-чуттєвим, кордоцентричним компонентом художньо-образного проектування, що забезпечувало дуальність системи художньо-промислової освіти Німеччини. З часом художньо-технічний підхід до формотворення завершився розробкою теоретико-методологічних і науково-методичних засад професійної дизайн-освіти.

Естетика доцільності та раціональності, техніко-технологічне підґрунтя процесу навчання, які відстоювали П. Беренс і Г. Мутезіус, увиразнювалася альтернативним підходом А. Ван де Вільде, пов'язаним з вихованням високого рівня художньої культури, творчої інтуїції і художньо-образного мислення у процесі дизайн-освіти. Спільною платформою для „технічного конструювання” П. Беренса і „художнього конструювання” А. Ван де Вільде була орієнтація на визначення нових способів структурування навчального процесу та відмова від традиційних академічних принципів професійної підготовки художників прикладного мистецтва і промислових дизайнерів.

Важливий внесок у розробку системи художньо-промислової освіти у Німеччині було зроблено ремісничими майстернями і приватними художніми школами [9]. Так, скульптор Г. Обрист і художник В. фон Дебшиц створили навчально-експериментальне ательє прикладних і вільних мистецтв. Відповідно до нових вимог дизайн-освіти функціонували майстерня прикладних ремесел Р. Рімершмідта, художні школи Лотара і Гертруди фон Куновські, А. Ашби. Ці заклади навчальні заклади виникли на рубежі XIX і XX ст. у Мюнхені, яке на цей час стало центром розвитку німецьких видів пластичних мистецтв. Тут зароджувалася альтернатива академічному навчанню, натуралізму, велися пошуки нових форм і способів взаємодії мистецтва з реальною дійсністю. Пріоритети у композиціях надавалися способам передачі експресивності, настрою, динаміки. Однак науково обґрунтованого синтезу художньо-образного та системно-аналітичного

компонентів дизайн-освіти у програмах навчальних закладів не зустрічалося. Під час розв'язання конкретних творчих завдань у ремісничих майстернях і приватних художніх школах не було єдиних методів художнього і технічного конструювання, тобто нова система німецької художньо-промислової освіти перебувала на стадії становлення.

З німецьким Веркбундом підтримувала міцні зв'язки відома Віденська художньо-промислова школа, в якій була зроблена спроба поєднати зображувальні методи художньої творчості з принципами наукового аналізу. Зокрема, викладач цього навчального закладу Ф. Чижек у 1906 р. розробив програму, яка уможлиблювала використання активних методів розвитку художньо-образного мислення, враховувала емоційно-психологічні аспекти творчості, а саме: художнє вираження психічних станів (радості, горя, тощо); образне відтворення енергії фізичного руху (розквіт, порив, динаміка); образні зорові сприймання (світло, п'ятьма); образні слухові сприймання (вуличний шум, грім, музика).

Після окремих вправ за вказаними напрямками учням ставилося завдання поєднати психічні стани, фізичні рухи, слухові і зорові враження в єдину образну композицію. Методика художнього розвитку особистості, спрямована на емоційно-психологічні аспекти творчості, подавалася через вправи на визначення ритмів. Вправи, пов'язані з ритмом ліній, кольорів, предметно-пластичних форм зумовлювалися зростанням футуристичних тенденцій у західноєвропейському мистецтві цього періоду. У дизайн-освіті, як новому напрямі реформованої художньо-промислової освіти, ритм виявився одним з важливих композиційних закономірностей. Таким чином, на наш погляд, закладалися основи графічного дизайну.

Отже, крім пропорційності як композиційної закономірності у дизайні П. Беренса, з орнаментального модерну А. Ван де Вільде та емоційно-психологічної творчості Ф. Чижека розвинулася ще одна композиційна закономірність – ритм. Ритм зумовлювався художньою течією футуризму, а пропорційність – модерністським напрямом конструктивізму. Німецькому

дизайну з моменту його становлення було властиве поєднання конструктивізму з його раціональністю геометричного проектування та домінантою технічного конструювання, що виражалося у пропорційності пластичних форм з одного боку та футуризмі з його домінантою творчої інтуїції і художньо-образного мислення у вигляді модерністських орнаментальних форм і ритмів з іншого. Тому для майбутніх дизайнерів промисловості, на думку Ф. Молнара, важливо було ознайомитися із особливостями модерністських напрямів конструктивізму та футуризму [228]. Саме тут започаткована єдність і протилежність художнього і технічного конструювання у дизайні. Зазначені методологічні основи німецької дизайн-освіти українським дослідникам важливо розширити стильовими особливостями бароко, який був на той час важливою теоретико-методологічною засадою українського формотворення.

Австрійський художник А. Хьольцель, який працював у Штутгартській художній академії, в 1906 р. розробив новітній курс з основ композиції. Основними елементами художнього зображення він уважав „гармонійно виражену ритмічну зміну ліній” або „переміщення площин” [192]. Розробки А. Хьольцеля стосувалися також закономірностей кольоробудови, динамічних впливів кольорів, принципів кольорового і тонового контрастів, хроматичної „заливки”. Він також сформулював положення про кольорову композицію, способи її гармонізації та ритмізації. Пізніше І. Іттен на цій основі розробив теорію, висновки якої використовувалися у пропедевтичному навчанні Баухаузу.

У контексті дослідження варто зупинитися на стислій характеристиці державних ремісничих шкіл, зокрема на прикладі типового для Німеччини 20-30-х рр. XX ст. навчального закладу Галле-бург Гібихенштайна. Ця школа виділялася з-поміж інших утвердженням власних принципів і методів у галузі промислового мистецтва, однак радикальними поглядами і діями не відзначалася [19]. Державна ремісничка школа в Галлі здійснювалася підготовку універсальних художників-майстрів шляхом формування у них

„ремісничих навичок, невіддільних від художніх передумов” [199, с. 27]. В цій школі під керівництвом П. Тірша були створені класи з проектування архітектурних споруд та інтер'єрів, графіки, живопису, скульптури, текстилю, а також низка спеціальних відділень: будівельного, машинобудівного, художньо-промислового, ремісничого. Основою проектної творчості, на думку П. Тірша, мала стати ґрунтовна художня підготовка учнів. Він запропонував запровадити стабільні навчальні плани, які були у професійних технічних закладах освіти, а різнобічний розвиток особистості вбачав в експериментуванні з різними пластичними матеріалами. П. Тірш розробив умови для практичних зв'язків художньо-промислової школи з виробництвом, сформулював положення соціокультурного підходу до творчості дизайнерів за напрямками: „людина і промисловість”, „людина і середовище”, „проектування і ремесло” [199, с. 29].

Наприкінці 20-х рр. ХХ ст. у навчальному процесі, організованому П. Тіршем, з'явилися елементи аналітичної пропедевтики, значна увага зосереджувалася на вивченні технологічних і конструктивних можливостей матеріалів. Це стало можливим завдяки тому, що в колективі художньо-промислової школи в м. Галлі працювали випускники та майстри Баухаузу: дизайнер меблів Е. Дікман, архітектор Х. Вітвер, майстер прикладної кераміки М. Фрідльндер, художник тканини Б. Отте, скульптор Г. Маркс.

Проте, досвід німецької дизайн-освіти засвідчив, що механістичне перенесення окремих форм організації художнього конструювання із дизайнерської школи Баухаузу у нове середовище Галльської художньо-промислової школи не було виправданим. У ній процес реорганізації гальмувався інертністю опозиційно налаштованих майстрів і художників, які звикли до замкненої інфраструктури навчального закладу, відзначалися обмежено ліберальними поглядами на реформування художньо-промислової освіти, були прихильниками ремісничого підходу до предметно-пластичної творчості. В той же час, викладачі з Веймару і Десау, як колектив односторонців, намагалися трансформувати досвід ремісничої прикладної

діяльності у перспективні організаційні форми дизайн-діяльності. Ідеї Баухаузу, спрямовані на перегляд академічних форм навчання, реакційною частиною викладачів Галльської школи мистецтв, розглядалися як такі, що руйнують традиційні принципи творчості. Як наслідок, протистояння радикально налаштованих реформаторів художньо-промислової освіти і реакційної опозиції отримали в Галльській школі лише часткове впровадження. Однак для радикальних реформаторів і поміркованих представників художньо-промислових шкіл спільним було те, що вони відображали тенденції раціонального підходу до організації предметно-просторового середовища, критеріями якого були: простота, корисність і функціональність.

На початку 20-х рр. XX ст. активнішими виявилися прихильники ідеї всезагального художньо-естетичного виховання учнів. У цьому контексті З. Бегенау зазначав: „Навчання мистецтву необхідне у такій же мірі, як і всяке інше навчання, тому воно повинно розпочинатися з народних шкіл” [13, с. 37]. Мистецтвознавець В. Фонбоде втілював висловлену ним ідею шляхом зміцнення зв'язку Академії мистецтв з художньо-промисловими школами, виходячи з раціональних міркувань: забезпечення диференціації обдарованості учнів до вільних і прикладних видів мистецтв. В. Фонбоде проводив консультації з П. Беренсом, А. Ван де Вільде, В. Гропіусом, Г. Мутезіусом з приводу низки пропозицій, спрямованих на подальший розвиток промислового мистецтва та створення цілісної системи німецької художньо-промислової освіти.

На першому етапі становлення системи художньо-промислової освіти (початку XX ст.) реалізувалося завдання її кількісного розгортання. Однак з 20-х рр. XX ст. розпочався відбір оптимальних форм і методів навчання, здійснювалися спроби науково-теоретичного обґрунтування змісту дизайн-освіти. Досвід, набутий школами дизайну конструктивістського, раціонального, футуристичного та інших напрямів щодо пошуку нових форм і методів навчання, дозволив розробити організаційно-методичні засади

системи художньо-промислової освіти. Поступово викристалізувалася ідея синтезу розрізнених форм проектної творчості: раціонально спрямованих з домінантою пропорційності та ірраціонально спрямованих з домінантою ритму. З ідеєю синтезу форм технічного і художнього конструювання у 1918 р. виступили мистецькі об'єднання „Робоча рада з мистецтва” та Листопадова група. У ході дискусій цих організацій чітко визначилася специфіка принципів промислового формотворення та необхідність розробки навчальних методів, які були б адекватними визначеній специфіці.

Баухауз – перший навчальний заклад Німеччини, який приступив до розробки форм і методів художньо-промислової освіти, реформованих на засадах дизайну, а також забезпечив упровадження організаційно-методичних нововведень та пов'язаних з ними професійних способів формотворення, в тому числі, прийомів і засобів пропедевтичної дизайн-освіти. У цьому закладі виховувалося нове покоління архітекторів і художників-конструкторів в тісному зв'язку з реаліями промислового виробництва, спрямованого на формування гармонійного предметного середовища. Відштовхуючись від традиційних стилів і принципів декоративізму, ідеологи Баухаузу робили своєю програмною установкою масове виробництво художньо оформлених побутових речей, спрямовуючи свої зусилля на боротьбу з академізмом. Баухаузу належать нові напрацювання у німецькій стилістиці формотворення, особливість якої полягає в кутуватій геометричній пластиці промислових виробів. Однак найважливішим у досвіді Баухаузу було те, що його творчий колектив розв'язав проблему синтезу функціональних аспектів у формуванні життєвого простору, забезпечив розвиток творчого ставлення до пізнання навколишнього світу на противагу механічному засвоєнню формотворчих принципів та їх технічної фіксації. З цього приводу В. Гропіус зазначав: „Баухауз пропагував на практиці рівноправність всіх видів творчої праці та їх логічний взаємозв'язок у сучасному світі. Наш принцип полягав у тому, що

формотворча діяльність не є однозначно інтелектуальною або матеріальною справою, а є невід'ємною складовою життя” [32, с. 81].

Погляди В. Гропіуса і художників-конструкторів Баухаузу співпадають стосовно мистецтва формотворення. Форми предметів ними розглядаються як результати художньої і науково-технічної творчості. Обмежені сировинні, територіальні, економічні можливості німецького побуту на початку ХХ ст. зумовили вплив на формотворення зовнішніх культурологічних чинників, зокрема: англійських реформаційно-педагогічних ідей, голландського неопластицизму, французького кубізму, російського супрематизму та конструктивізму. У першому маніфесті Баухаузу В. Гропіус сформулював такі основні принципи: формування суспільної думки; єдність різних галузей мистецької та виробничої діяльності; необхідність єдиного практичного художньо-промислового виховання; тісна співпраця між митцями, дизайнерами, ремісниками і промисловим керівництвом; прив'язаність продуктів мистецтва до суспільних потреб [215, с. 57].

Важливою особливістю німецького Баухаузу було дотримання єдності між ремісничою майстерністю (почуттям творчого піднесення) і розвитком духовності (почуттям естетичного світогляду). Була зроблена спроба взаємодоповнення матеріально-художньої і духовної культурних сфер. В основу художньо-конструкторської підготовки закладалася ідея політехнічної освіти, виховання майстрів художньо-промислового виробництва в умовах колективної співпраці [230]. Особистий творчий розвиток учнів Баухаузу поєднувався з умінням співпрацювати в колективі. Формування моделі дизайнера розпочиналося з виховання здатності бачити й оцінювати події, пов'язані з потребами людей і лише після цього продовжувалося проектування форми з урахуванням політехнічного принципу. Навіть найпримітивніші конструкційні форми повинні були бути наповнені естетичним і соціальним змістом та відповідальністю [215, с. 89]. Послідовність формування професійного мислення учнів у німецькому Баухаузі представлено на рис. 1.1.

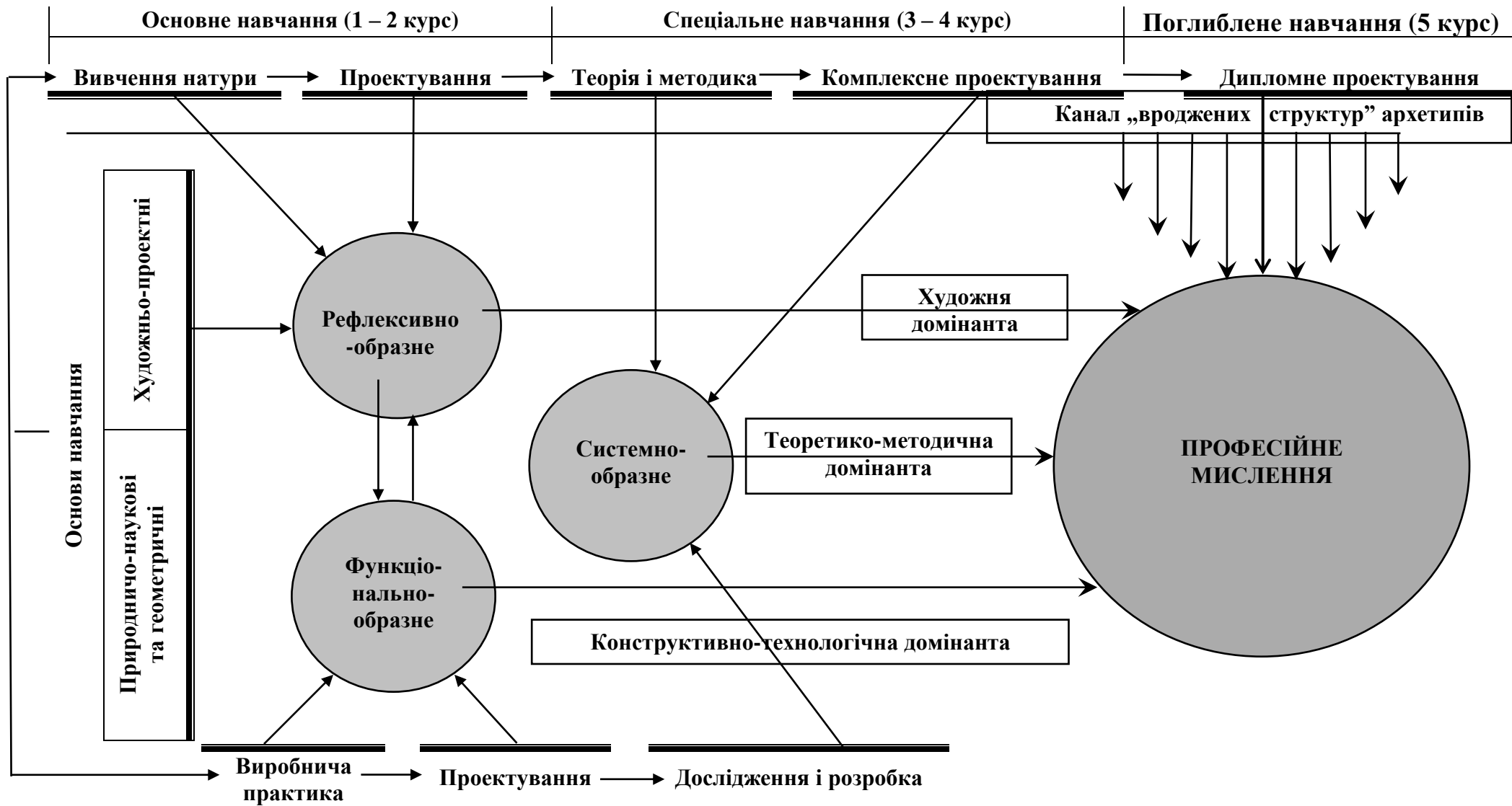


Рис. 1.1. Послідовність процесу формування професійного мислення учнів у німецькому Баухаузі

Значні зусилля в навчальному закладі спрямовувалися у напрямі поєднання мистецтва з життям і подолання протистояння мистецтва, науки та техніки. „...Архітектори, скульптори, живописці, ми знову повинні повернутися до ремесла! Нема більше мистецтва як професії. Не існує принципової різниці між художником і ремісником. Художник лиш вища ступінь ремісника...” [34, с. 13]. У навчанні важливу роль відігравала артільна робота, яка перетворювала ремесло на творчість, а промислове виробництво – у витвір мистецтва. В. Гропіус наполягав на необхідності навчання своїх учнів ремеслам: вони повинні знати всі матеріали, розуміти мову будь-яких форм, володіти всіма законами побудови. Не повинно існувати і викладачів у старому розумінні слова – є община вчителів та учнів, зв’язаних швидше за все духом співпраці, ніж наставництва [65].

В. Гропіус у своєму листуванні з Мальдонадо зазначав: „Учитель не примушує студента до засвоєння кінцевої системи або догми, а краще стимулює його до пошуку власного шляху, навіть тоді, коли цей шлях хибний або тупиковий. Студенту потрібно шукати, експериментувати, а не аналізувати” [215, с. 90].

Поряд з формуванням суспільної думки та проведенням мистецько-освітньої реформи діяльність В. Гропіуса має й іншу цінність. Як і для Г. Кершенштейнера та інших реформаторів освіти того часу, навчальне ремісництво для В. Гропіуса означало практичну роботу з набуття основ професійного навчання, яке в повній мірі незалежне від промислового виробництва та його розвитку. Він зазначав: „Які б складні інструменти, механізми, верстати не використовувались – навчитись оперувати ними можна лише в процесі ручної, ремісничої праці” [216, с. 46].

Об’єднання різних галузей творчої діяльності, використання всіх можливостей техніки і станкового мистецтва для створення єдиного і гармонійного предметного середовища, В. Гропіус вважав головним завданням Баухаузу, яке мало кінцевою метою гуманізацію і демократизацію суспільства, виховання всебічно розвинутої особистості. З цією метою він

залучив до роботи талановитих художників і архітекторів, які були носіями передових ідей того часу. Серед них були І. Іттен, В. Кандинський, П. Клеє, Г. Маркс, Л. Мохой-Надь, Л. Фейнінгер, О. Шлеммер та ін. [27, с. 463]

Наприклад, І. Іттен, урахувавши різний рівень підготовки та недостатньо виражену художню індивідуальність студентів першого набору, запропонував ввести для них шестимісячний вступний курс, який не містив ні спеціального навчального матеріалу, ні нового методу навчання, а студенти працювали лише над проблемами формотворення відповідно до їх здібностей та можливостей [243, с. 25]. Цей курс І. Іттен орієнтував на розв'язання трьох основних завдань: 1) вивільнення творчих сил і розкриття художніх здібностей учнів; 2) створення умов для вибору учнями майбутньої спеціалізації; 3) оволодіння учнями основними принципами формотворення, законами форми та кольору, новим баченням навколишнього світу. Основна мета, яку ставив перед собою І. Іттен, полягала в тому, щоб звільнити учня від застарілих художніх умовностей шляхом самостійного експериментування з „сирими” формами і матеріалами, елементарними кольорами, композицією, геометричним малюнком [14, с. 51].

Далі курс розділявся на дві паралелі: перша (практична) була присвячена технологіям обробки матеріалів, іншими словами – формуванню вмінь професійного ремесла, особливо використанню механізмів, обладнання, інструментів і пристроїв, а також колективній роботі у межах артілі. Друга (формальна) – орієнтувалася на теоретичне вивчення форми, малюнка і кольору. Після трьох років навчання учень ставав „помічником майстра”, аналогічно як у середньовічних цехах. Це дозволяло йому або вільно вправлятися у цьому ремеслі, в яке його посвятили, або ж брати участь в іспиті на звання „помічника майстра Баухаузу” і перейти до завершального циклу навчання – будівельного курсу, роботі на будівельному майданчику та у майстерні разом з викладачами. Цей останній етап передбачав набуття інженерної освіти. В цілому розподіл циклів навчання у німецькому Баухаузі характеризується схемою, представленою на рис. 1.2.



Рис. 1.2. Розподіл циклів навчання у німецькому Баухаузі

Поряд із зображувальними методами у навчанні мали місце і конструкторсько-ремісничі взаємозв'язки: створені учнями графічні проекти до найдрібніших деталей втілювалися у макетах з різними варіантами виконання. Оскільки ці завдання здебільшого носили репродуктивно-механічний характер, то студентам надавалася можливість у подальшому, ґрунтуючись на них, створювати власні проекти [249, с. 7].

Студенти з першого курсу займалися наперед визначеною спеціалізацією (кераміка, меблі, текстиль та ін.). Практичні заняття у майстернях вважалися одним з важливих компонентів професійної підготовки майбутнього художника-проектанта, адже виготовляючи зразки виробів (макети, моделі, еталони), студенти мали змогу відчутти предмет як єдине ціле і, виконуючи цю роботу, контролювати себе, уникати однобічного, обмеженого механічного виконання. Однак на відміну від

традиційних ремісничих училищ студенти Баухаузу працювали не над одиночним виробом чи макетом, а створювали еталони для масового промислового виробництва. Технічна підготовка студентів підкріплювалася вивченням будови та характеристик верстатів, технологій обробки конструкційних матеріалів, ознайомлення з їх властивостями та способами отримання. Варто підкреслити, що вивченню властивостей конструкційних матеріалів надавалося виключно важливе значення, оскільки підбір того чи іншого матеріалу, урахування його фактури, текстури, кольору тощо складали підґрунтя естетичної програми Баухаузу. Загальна структура навчання у німецькому Баухаузі, зокрема її теоретичної та практичної складових, представлена на рис. 1.3.



Рис. 1.3. Загальна структура навчання у німецькому Баухаузі

Специфічною особливістю дизайн-освіти Баухаузу були організаційні засади творчої діяльності. У цьому контексті важливо відзначити дотримання послідовності трьох етапів навчання: Vorlehre – Hauptlehre – Baulehre (навчання основам професійної майстерності – основне навчання – курс розвитку таланту). У свою чергу, основний курс навчання передбачав використання трьох форм підготовки: Handwerklehre – Formlehre – Ergänzende Lehrfächer (ремісничу – загально-художню – науково-теоретичну). Окремо викладався пропедевтичний курс (Vorkurs), який започатковував науково-теоретичну складову підготовки учнів Баухаузу. Форми науково-теоретичної підготовки були такими: доповіді; повідомлення з різних видів науки, техніки та мистецтва; спецкурси з матеріалознавства, конструювання, діловодства, бухгалтерського обліку, охорони дизайнерських (авторських) прав.

Розроблена П. Клеє та В. Кандинським методика на базі живописної техніки та використання найрізноманітніших матеріалів для формотворення особливо сприяла розвитку фантазії, стимулювала розкутість творчої думки майбутніх дизайнерів. Поява такого педагогічного вектору на той час мала революційне значення. Адже в руслі конструктивізму роль естетичного начала творчості припинувалася, їй протиставляли утилітарну доцільність як істинну мету творчості митця. Новаторські пошуки в живописі чи скульптурі того часу виявилися плідними для зовсім інших областей творчості. Перетікаючи в дизайн і архітектуру, вони остаточно розмивали усталені кордони між мистецтвами, заперечували гігантський масив традиційного досвіду мистецтва минулих часів. Баухауз як навчальний заклад був цілком присвячений новітнім ідеям у мистецтві та дизайні. Прагнучи органічного поєднання ремісничих і творчих можливостей, викладачі школи підкреслювали, що творча людина може вдало використати свій талант лише тоді, коли навчиться поводитись із матеріалом як ремісник.

З часом також посилилася технічна підготовка учнів Баухаузу, особливо після переїзду навчального закладу з мистецького Веймера у

промисловий Дессау. Перевага техніко-технологічного докїлля у Дессау зумовила спрямування на новий стиль формотворення, значно підвищилася теоретична підготовка студентів, вводилися нові навчальні дисциплїни, зокрема гуманїтарні, науково-природничї та технїчні. Наприклад, для вивчення запитів масового споживача, визначення його потреб, усвідомлення та пізнання смаків, вивчалися соціологія й економіка. Студенти з метою поглиблення розуміння процесу виробництва проходили безпосередньо всі його етапи, що дозволяло всебічно засвоїти вплив зовнішньої форми предмету, особливості сприйняття форми, фактури, кольору, ознайомитися з оптикою, кольорознавством, фізіологією тощо. Цим самим студент формувався як всебічно розвинена творча особистість і самостійний квалїфікований дизайнер [148, с. 195].

Науково-технїчний підхід до проектування зумовив передусім удосконалення змісту пропедевтичного курсу (Vorkurs), який включав основи професійної майстерності, основи технології матеріалів, роботи з конструювання, психофізіологічний вплив форми і кольору на людину та ін. Цей курс у нїмецькому Баухаузі поступово трансформовався у новий навчально-методичний цикл професійної підготовки – аналітичну пропедевтику. Її зміст передбачав освоєння абстрактної графіки та пластики, модульних сіток композиційних і комбїнаторних побудов, схем пропорціювання, аналітичного малюнку, кольорофактурної „їмпресїї” тощо.

Слід підкреслити превалювання у Баухаузі принципу взаємозв’язку навчання із виробництвом, насамперед у галузі промислової їндустрїї та будівництва. Відповідно програмово-методичне забезпечення змінювалося таким чином: від „абстрактного” формотворення до раціонального (у пропедевтичній підготовцї), від „прикладних” розробок до архїтектурних та художньо-конструкторських (у курсовому проектуванні) [18].

Ускладнення проектних завдань промислового характеру спонукало до типїзації принципів формотворення, розширення асортименту продукції промислового виробництва та будівництва, а водночас і до виникнення

спеціалізацій у підготовці майбутніх дизайнерів. Експериментально були досліджені естетико-функціональні можливості використання сучасних матеріалів [238, с. 109], виокремилося дев'ять спеціалізованих майстерень: текстилю, настінного живопису, реклами, поліграфії, металообробки, деревообробки, архітектурного будівництва, театру і балету, а також вільних класів живопису. Натомість „рукотворні” ремісничі спеціалізації на кшталт скульптури, кераміки, живопису на склі поступово закривалися. Спеціалізації залежали від специфіки архітектонічної творчості педагогів Баухаузу, які були не лише прикладом в організації навчання дизайнерів, а й носіями сучасних ідей в архітектурі та художньому конструюванні. Урізноманітнення спеціалізацій зумовлювало розмежування принципів формотворення на такі: 1) „функціональної символіки” у „прикладній пластиці”; 2) „кінетичних структур” у „кінетичній пластиці”; 3) „конструктора” у „комбінаторній пластиці”; 4) „каркасних структур” у контурній пластиці; 5) „взаємопроникаючих структур” у просторовій пластиці; 6) „морфологічної трансформації” у „рухливій пластиці” та ін. [210, с. 104]

Новизною професійної підготовки майбутніх дизайнерів у Баухаузі була апробація проектних розробок на практиці та включення у навчальний процес різних форм науково-дослідницької роботи. Зазначені особливості проектування виникли як „наслідок впровадження методів колективної творчості в умовах спільного виконання професорами, майстрами, учнями проектів і натурних зразків” [105, с. 37]. Виокремилася своєрідна парадигма дизайн-освіти Баухаузу – „єдність практики, теорії та навчання” [209, с. 25]. Методичні розробки у галузі художнього сприйняття, формотворення, кольорознавства лягли в основу багатьох теоретичних праць і не втратили своєї наукової цінності донині.

1.3. Емпіричний досвід формотворення у навчально-методичному забезпеченні німецької дизайн-освіти

Німецький підхід до художнього проектування і конструювання відзначався соціально-вираженим дизайнерським мисленням. Досвід матеріалізації німецьких культурних цінностей у дизайні зумовлювався соціально-економічною доцільністю поряд з естетичними характеристиками, здійснювався на засадах взаємодоповнюваності раціонального й естетичного.

Відомо, що проблема матеріалізації культурних традицій в дизайні вирішується двома шляхами: 1) з урахуванням природного морфологічного чуття-інтуїції та стійких уявлень про культурний зразок; 2) на основі традиційного художнього методу, сукупності прийомів пластичного трактування матеріальної форми [171]. Натомість матеріалізація дизайнерських проектів через механізми інтуїції вивчена недостатньо ґрунтовно, оскільки проблема вивчення перцептивних аспектів творчості вимагає актуалізації явища антиципації, виокремлення значущості архетипів як вроджених психічних структур, урахування наявності аури та інших специфічних особливостей людського сприймання.

Для німецького дизайну чистий інтуїтивний підхід до творення пластичних зразків матеріально-художньої культури виявився неприйнятним, зважаючи на відсутність у ньому логічно послідовного процесу проектування [142]. Водночас і традиційні художні методи матеріалізації пластичних форм у німецькому дизайні виявилися неприйнятними, адже мали відношення до минулих епох з їх культурними надбаннями. Запозичення традиційних методів художнього формотворення сподвижники Баухаузу вважали лише імітацією формально-стильових прийомів минулого та їх штучним пристосуванням до нової культурної епохи. На наш погляд, важливо виявити саме ретроспективний ракурс, який „зближує сучасний дизайн з традиційним декоративно-ужитковим мистецтвом і є, по суті, явищем етнічного дизайну з його стійкими стандартами якості” [83, с. 9].

У німецькому етнодизайні ХХ ст. роль традицій формотворення частково збереглася, не зважаючи на зміни модних стильових течій в Європі. З цього приводу, професор М. Кельм слушно зазначав: „Ми ставимо дизайн на службу збереження історичних цінностей та свідомого продовження глибоких культурних традицій” [57, с. 10]. Дизайн як засіб індивідуального самовираження і нині не втратив значущості в німецькій художньо-промисловій освіті. Щоб запобігти емоційного вакууму у дизайн-освіті, переглядалися методи, зорієнтовані на конструктивно-раціональне формотворення з його зовнішньою сухістю та лаконічністю пластичних засобів виразності, враховувалася семантика художньо-матеріальних артефактів, з’ясовувалися мотиви сприйняття і придбання людьми того чи іншого виробу тощо [43, с. 20]. Звідси, на передній план висувалася вимога індивідуалізації творчого процесу художнього проектування.

У системах дизайн-освіти художньо-промислових шкіл П. Беренса, В. Гропіуса, Г. Обриста, П. Тірша та ін. індивідуальне проектне рішення студентів, зумовлене роботою психологічних механізмів уяви та інтуїції, обов’язково підлягало критичному осмисленню. Студентів привчали мислити з урахуванням життєвих потреб, економічної та соціальної доцільності проектних розробок, формувалися засади моральних і естетичних цінностей, враховувалися економічні категорії попиту і споживання, екологічні норми взаємодії людини з предметним середовищем.

У будь-якому аналізі взаємодії людини і навколишнього середовища єдиним провідним мотивом, який дасть змогу досягнути мети, є забезпечення гармонійності та єдності людини і навколишнього середовища [239, с. 33]. Із самого початку свого розвитку дизайн Німеччини паралельно з розв’язанням виробничо-економічних завдань став активно враховувати чинник моделювання раціональних потреб людини. Інакше кажучи, суб’єктивний чинник формотворення повинен був поляризуватись у продукті дизайну таким чином, щоб, з одного боку, відповідати реаліям виробничо-сировинного потенціалу країни, а з іншого – забезпечити виховну функцію,

одночасно персоніфікуючи запити споживача без ущемлення його особистих інтересів, традицій, уявлень про зручність, красу, пропорційність тощо.

У цих умовах „модульне формотворення” використало історичний досвід Баухаузу з його апробованим принципом „BAUKASTEN”. Відобразивши в своїй теоретичній основі об’єктивно-виробничі та суб’єктивно-особистісні чинники, „модульне формотворення” змогло задовольнити потреби німецького „дуалізму”. За соціальною лінією „модульне формотворення” стало одним із засобів формування повних, розумних потреб населення, натомість за проектною лінією – одним із найраціональніших методів оптимального використання творчої ідеї дизайнера (див. додаток З).

Раціонально-технологічні переваги модульної побудови розкриваються у проектних пропозиціях значно наочніше, ніж композиційно-пластичні. При наявності високої культури пропорційної побудови та конструктивно-технологічної обґрунтованості рішень помітна скутість пластичної виразності, обмеженість формотворчих засобів. Існувала суттєва потреба якісного розвитку та різновидності принципів морфологічної побудови об’єктів на основі використання економічних технологій, типових уніфікованих конструкцій тощо. Тому німецька художньо-промислова школа досліджуваного періоду розширила інструментарій формотворення за рахунок експериментальних пропедевтичних вправ і перейшла на т. зв. „модульну пластику” (див. додаток К).

Провідним формотворчим принципом у ході виконання комплексних розробок в дизайнерських школах Німеччини став принцип функціональної організації простору. Щодо форми елементів меблів та обладнання, в т.ч. освітлювального, обігрівального, санітарно-гігієнічного та ін., домінуючим виявився принцип функціональних об’ємів з вираженою технологічною пластикою трубчатих конструкцій (див. додаток З). Характерною особливістю була відсутність декоративної лінії оформлення, що пов’язує

окремі елементи, яку часто використовували дизайнерські школи за межами Німеччини, зокрема й вітчизняні.

Тривалий час у Німеччині формування дизайнерського мислення соціального типу здійснювалося під впливом таких основних чинників: 1) стійких теоретичних принципів формотворення; 2) апробації проектних рішень у ході практичного експерименту; 3) наявності конкретного соціального замовлення тем курсового і дипломного проектування учнів дизайнерських шкіл.

Філософсько-методологічною основою соціально спрямованого дизайнерського мистецтва учнів художньо-промислових шкіл був і залишається синкретизм ідейно-духовного та професійно-операційного мислення. З цього приводу відомий фахівець у галузі дизайну професор Х. Ельке зазначав: „Скрупульозність, з якою ми розробляємо елементарно необхідні речі, вказує на особливість нашої загальної культури” [231, с. 49].

Збереження традицій німецького етнодизайну у художньо-промисловій освіті продовжує бути непохитним в умовах нових проявів мистецької культури – „концептуальної”, „комп’ютерної”, „кінетичної”, „медитативної пластики” тощо. На думку фахівців, „впровадження технічних новинок є культурним явищем, економічний та соціальний розвиток багато в чому визначається світоглядом суспільства, однак цей світогляд, в свою чергу, зумовлюється ціннісними орієнтаціями і сприйнятливістю, які формуються та стимулюються системами освіти” [77, с. 6].

Отже, традиції матеріально-художньої культури німецького дизайну мали відчутний вплив на загальнопізнавальну і навчально-методичну діяльність художньо-промислових закладах освіти. Загальнопізнавальним аспектом дизайн-освіти зафіксовано явище збереження наступності між історично ціннісними етапами у розвитку культури. Завдяки навчально-методичному підходу у дизайн-освіті прослідковувалися зв’язки між принципами та методами навчання у різний час, в умовах різних соціально-економічних формацій та умов. Зважаючи на предмет дослідження, нами

виокремленні для порівняння організаційно-методичні аспекти навчання у Баухаузі, Вищій школі художнього конструювання міста Галлебург Гібихенштайн, а також Ульмській школі художнього конструювання, в якій було враховано найважливіші педагогічні та теоретичні засади Баухаузу.

Організаційно структура дизайн-освіти включала три етапи навчання: основний, спеціальний та поглиблений. Основний етап („vorlehre”, „vorkurs”, „Grundlehre”, „Grundlageausbildung”, „Grundstudium”) спрямовувався на оволодіння основами спеціальності, інтенсивне засвоєння закономірностей формотворення. Спеціальне навчання („Hauptlehre”) орієнтувалося на художньо-промислову спеціалізацію, але не лише в межах навчальних майстерень. Кожний початківець-архітектор, художник або дизайнер мали змогу для оволодіння не лише художньою майстерністю своєї спеціалізації, а й суміжними спеціалізаціями. Дотримувалася принцип поліхудожнього підходу до дизайн-освіти, на практиці реалізувалася ідея синтезу пластичних видів мистецтв [67, с. 143]. Поглиблене навчання спрямовувалося на самостійну роботу над дипломними проектами. Цей заключний етап навчання мав назву „Baulehrne” та вважався „курсом розвитку таланту” для обдарованих студентів.

Стабільною була і залишається дотепер структурна побудова художньо-промислової освіти, яка містить: художній, науково-теоретичний і професійно-ремісничий компоненти. Структурна побудова навчального процесу представлена на прикладі Вищої школи художнього конструювання Галле-Бург Гібихенштайн (див. рис. 1.4. та 1.5).

Отже, з’ясовано, що для Баухаузу та інших німецьких дизайнерських шкіл першої половини ХХ ст. було характерним посилення аналітичного підходу до композиційно-художньої пропедевтики, яка має місце у процесі експериментальної роботи з конструкційними матеріалами. Завдяки композиційно-художній пропедевтиці закономірності формотворення наочно демонструвалися на прикладах різних пластичних матеріалів. У процесі науково-природничої і технічної підготовки властивості конструкційних

матеріалів вивчалися паралельно. У структурно виокремленій композиційно-художній пропедевтиці дотримувалася вимога не лише „технологічного” підходу, інтенсивно розвивався „візуально-перцептивний” підхід, який містив вправи І. Ітена та П. Клеє [221]. Ці вправи призначалися для розвитку сприймання кольоро-оптичних і геометричних закономірностей, а також стосувалися аналітичного рисунка, просторової пластики тощо.

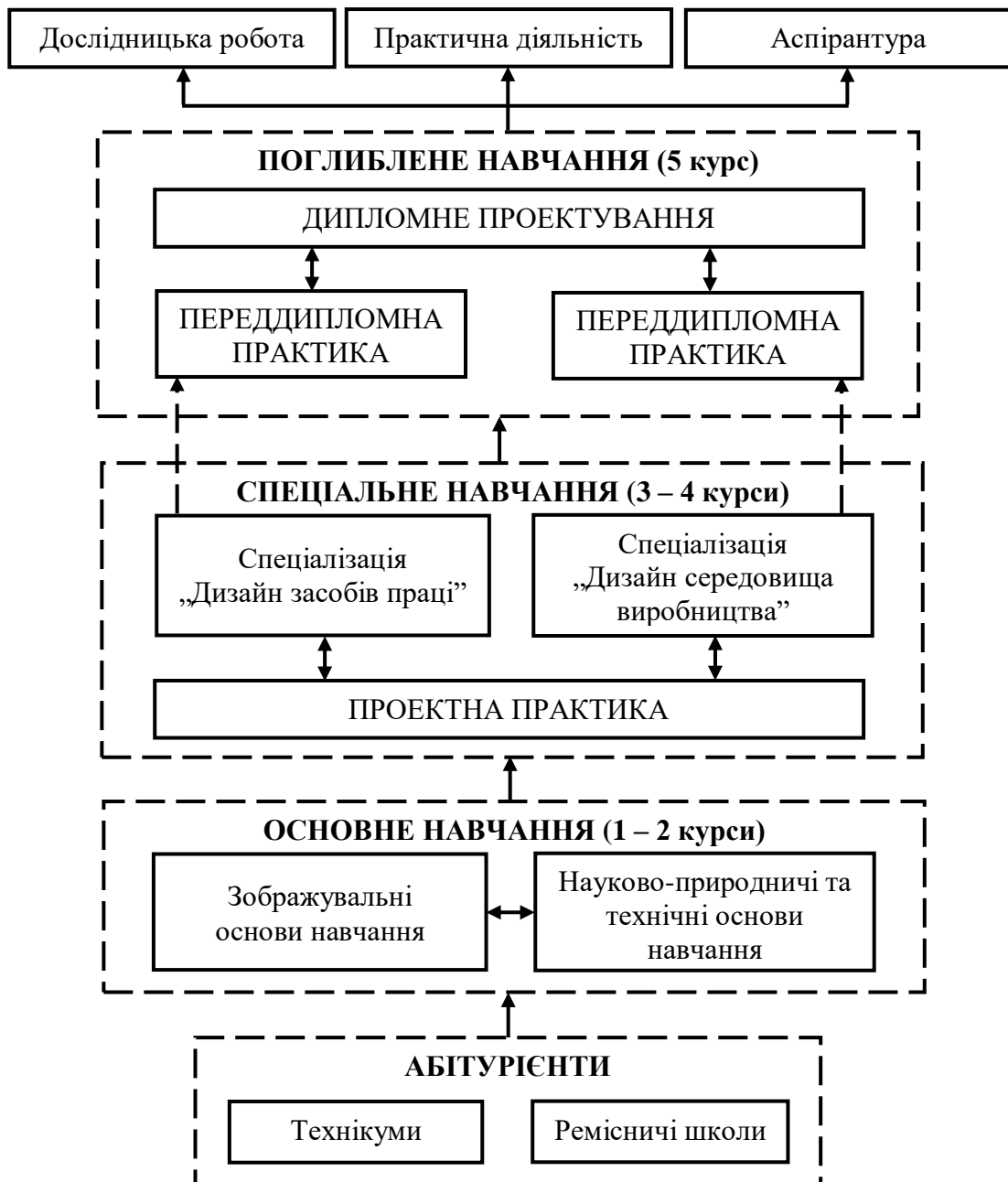


Рис. 1.4. Структура навчального процесу на відділенні проектування промислових виробів і середовища виробництва у Вищій школі художнього конструювання Галле-Бург Гібихенштайн

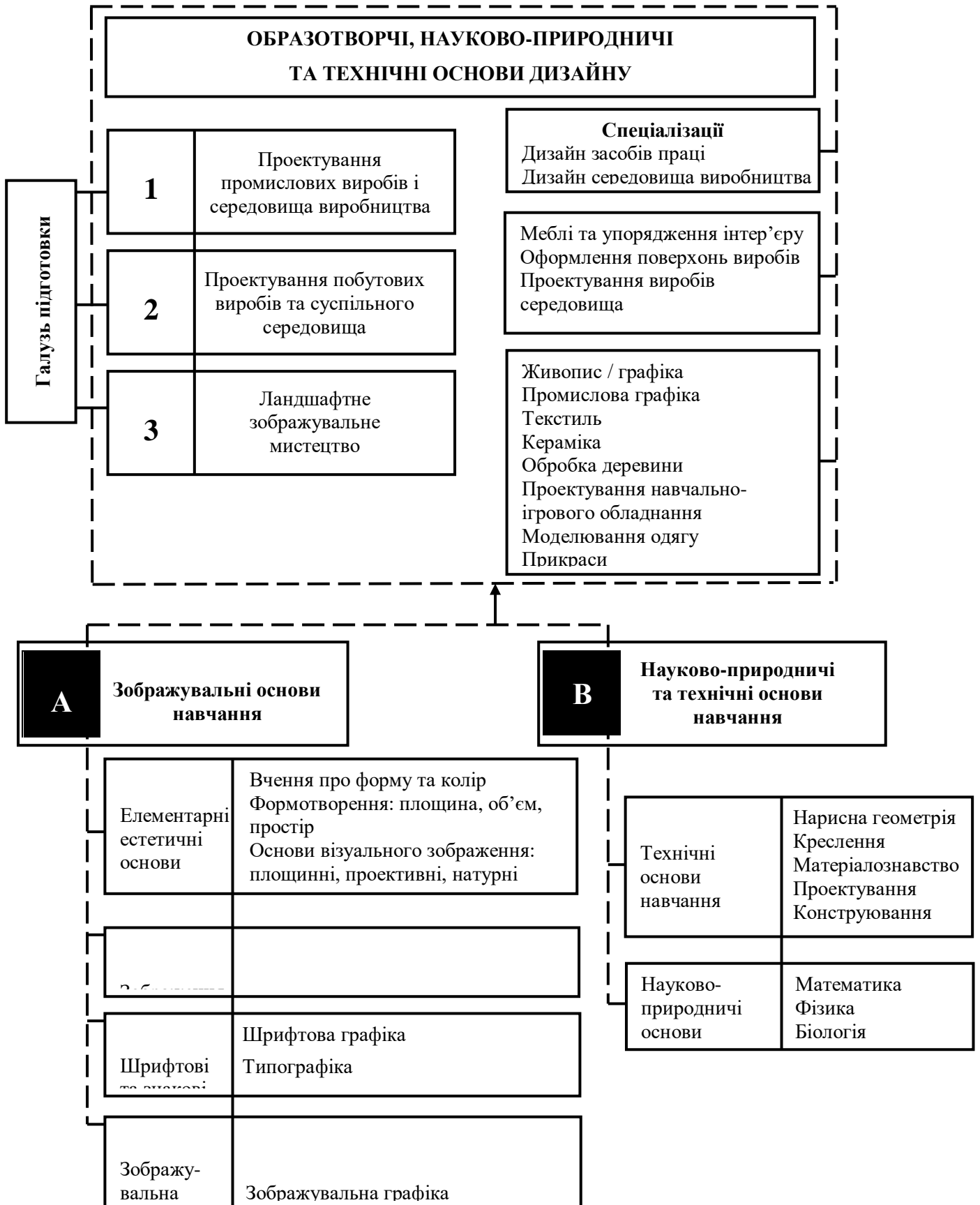


Рис. 1.5. Взаємозв'язки дисциплін і циклів основного та спеціального навчання у Вищій школі художнього конструювання Галле-Бург Гібихенштайн

У навчально-методичних підходах нами виокремлено наступність принципу комплексного проектування, домінування об'ємного моделювання над графічним, активне використання принципів пропорціональності (для обертальних тіл), композиційних моделей побудови, схильність до підкреслювання функціональних зон, конструктивних з'єднань, технологічних роз'ємів. Із додатку К видно, як використовувалися формотворчі прийоми навчальної пропедевтики в реальному проектуванні.

Найближчими за аналогією виявилися методичні підходи Баухаузу і технікумів прикладного мистецтва в Хайлігендамі і Шнеєберзі. Аналогія простежувалася у триступеневій структурі навчального процесу, використанні вступного курсу „прикладного” формотворення, навчанні у спеціальних класах-майстернях під керівництвом майстрів-педагогів, застосуванні натурних матеріалів для оздоблення з їх фактурними і текстурними властивостями, умовному геометричному трактуванні елементів форми (додаток Л).

У результаті порівняльного аналізу художньо-промислової освіти Німеччини 20 – 30-х ХХ ст., зокрема Баухаузу, та дизайнерських шкіл середини ХХ ст. (на прикладі Ульмської школи), нами виокремлено чотири типи навчальних особливостей: програмні, організаційно-структурні, навчально-методичні, формотворчі. У таблиці 1.3 представлено спільні характеристики зазначених особливостей, а у таблиці 1.4 відмінності основних навчально-методичних формотворчих концепцій.

Таблиця 1.3

Спільні особливості навчання у Баухаузі та інших дизайнерських школах Німеччини першої половини ХХ ст.

№ п/п	Концепції навчання	Спільні ознаки й особливості
1	2	3
1.	Програмові концепції навчання	Відповідність навчальних завдань соціально-економічним і культурним запитам суспільства. Активний облік виробничо-технологічних і функціонально-експлуатаційних чинників та їх поєднання при розв'язанні проектних завдань.

Продовження табл. 1.3

1	2	3
2.	Навчально-методичні концепції	<p>Формування дизайнерського мислення шляхом упровадження у навчальний процес:</p> <ul style="list-style-type: none"> – науково-аналітичних й експериментальних форм навчання; – принципів колективної і міждисциплінарної творчості; – методів комплексного проектування; <p>Взаємозв'язок з реальним проектуванням пропедевтичного циклу з основ формотворення. Розвиток виробничої практики як важливого чинника поєднання навчання та професійної дизайн-діяльності.</p>
3.	Організаційно-структурні особливості	<p>Поділ навчального процесу на три етапи: „основний”, „спеціальний”, „поглиблений”.</p> <p>Структурне виділення пропедевтичного курсу „Основи формотворення”</p> <p>Відмінність трьох взаємопов'язаних галузей підготовки: ізохудожньої, науково-природничої та технічної, спеціальної.</p>
4.	Формотворчі особливості	<p>Перевага раціонально-геометричних принципів побудови морфологічної структури в об'єктах проектування.</p> <p>Конструкція як важливий формотворчий чинник.</p> <p>Підкресленість функціональних зон конструктивних з'єднань технологічних роз'ємів.</p> <p>Активне використання принципів пропорціонування, модульного та комбінаторного формотворення, принципів „конструктора” та морфологічної трансформації.</p> <p>Виразність, пластичність фактурних властивостей матеріалу. Стриманість світло-колеристичної гами.</p>

Таблиця 1.4

Відмінні ознаки основних навчально-методичних формотворчих концепцій Баухаузу та дизайнерських шкіл Німеччини середини ХХ ст.

Баухауз (1919 – 1933 рр.)	Дизайнерські школи Німеччини (50-і рр. ХХ ст.)
1	2
Обмежені можливості реалізації програмово-теоретичних принципів в умовах виробництва.	Єдність соціокультурних потреб і проектних установок в умовах виробництва.
Переважаюча розробка меблевих виробів і предметів домашнього вжитку.	Розробка виробів для всіх галузей промисловості. Участь у виконанні цільових народногосподарських програм.

Продовження табл. 1.4

1	2
Ремісничче навчання як основа фахової підготовки.	Проектне мислення як підґрунтя професійного розвитку.
Переважання методів архітектурного проектування.	Комплексне проектування предметно-просторового середовища, в т. ч. виробничого.
Основні об'єкти розробки в галузі житлового і суспільного середовища.	Методологічна цінність пропедевтичного циклу.
Експериментальний акцент пропедевтики формотворення.	Акцент на технологічні аспекти пропедевтики формотворення.
Дискретність навчально-виробничих контактів.	Тісний зв'язок з виробництвом.
0,5 – 1-річний цикл основного навчання („форкурс“).	1 – 2-х-річний цикл основного навчання (основи спеціальності).
3-річний цикл спеціального навчання.	2-річний цикл спеціального навчання.
„Прикладна” спрямованість спеціалізації.	„Промислова” спрямованість спеціалізації.
Рефлексивно-експериментальний підхід до формотворення.	Системний підхід до проблем формотворення.
Форма як засіб вираження новаторських ідей і символічних функцій.	Форма як результат системи життєдіяльності та другорядність формотворчих принципів відносно до теоретичних концепцій проектної творчості.
Форма як носій функціонально-споживчих ознак.	Технологічна „домінанта” проектного формотворення.

Отже, науково-теоретичні і навчальні особливості Баухаузу зводяться до гасла „функціоналізм”, тобто утилітарності, зручності та краси. Архітектура для цієї школи стала ведучим напрямом у дизайні, проголошувалися принципи рівності між прикладними й образотворчими мистецтвами, декларувалися ідеї підвищення якості промислової продукції. Головна мета – задоволення потреб населення у красивих промислових товарах, максимально зручних і доступних за ціною. Цим ідеям і цілям підпорядковувалася уся діяльність Баухаузу – творча та навчальна.

На базі досвіду Баухаузу розвинулася й інший всесвітньо відомий дизайнерський заклад Німеччини – Ульмська школа, яка спричинила помітний вплив на розвиток дизайну в середині ХХ ст. На передній край діяльності школи вийшло знауковлення дизайну, з програми було вилучено

чисте мистецтво, узято курс на оцінку творчої діяльності згідно з раціоналізованими критеріями науковості. Більше чверті навчального часу в Ульме студенти витрачали на вивчення ергономіки, соціології, економіки та психології, щоб у майбутньому в професійній діяльності застосовувати системний підхід до процесу проектування. Упродовж свого існування ця школа згенерувала потужні імпульси для вдосконалення раціоналістичного позанаціонального дизайну.

Нині знаковою й однозначною стала думка професора Художньої академії в Карлсруе Ф. Альбуса, який у 2002 р. на Міжнародному конгресі дизайнерів сказав: „Було б неправильно, дивлячись на гори сучасних дизайнерських килимів, дизайнерських чашок і дизайнерських склянок, проголошувати загибель „ульмських чеснот” та „баухаузівського функціоналізму”. Навпаки. Щоправда, нині не існує такого центру, якими свого часу були Ульмська школа дизайну чи Баухауз, однак багато фірм і дизайнерів у своїй роботі культивують принципи, які можна цілком вважати продовженням ульмських і баухаузівських традицій” [181, с. 235]. Отже, Баухауз вперше запропонував позанаціональний, очищений від будь-яких традицій підхід до формотворення і на цьому модерністичному ґрунті постала Ульмська школа дизайну, на ідеях якої й донині розвивається діяльність низки дизайнерських шкіл Німеччини.

Підсумовуючи, слід зазначити, що заклики „повернення до ремесла” в системі мистецької освіти європейських країн мали циклічний характер і зароджувалися в надрах технічних, архітектурних навчальних закладів та академій мистецтв. Надання ремеслам статусу прикладних мистецтв і рівноцінність їх з образотворчими проголосили і послідовно відстоювали провідні філософи, архітектори і митці.

Принципово важливою віхою в розвитку художньо-промислової освіти стало заснування Німецького Веркбунду і за ним постання Баухаузу. З цього часу панівного становища в архітектурі та мистецтві набувають раціоналістичні тенденції, а зародження кубізму та чисельних течій

модернізму розхитують підвалини традиційної мистецької освіти, кристалізується явище дизайн-освіти, яка пов'язана з переходом від ремісничого до масового індустріального виробництва. У Баухаузі, що став найяскравішим революційним явищем мистецької освіти першої половини ХХ ст., на альтернативній основі поєднуються два протилежних мистецько-педагогічних вектори: раціоналістична об'єктивна естетика (В. Гропіус, М. Бройер) та емоційність і навіть вкрай містичні підходи до мистецтва (В. Кандінський, П. Клеє, І. Іттен). Така співпраця у межах одного навчального закладу представників крайніх світоглядних позицій виражала могутність синтезуючої платформи новаторських пошуків Баухаузу.

За посередництва школи Баухаузу в середині ХХ ст. здійснюється триумфальний розвиток художньо-промислової освіти та дизайнерського мистецтва в союзі з промисловістю й архітектурою, а наука і техніка стали предметами ірраціонального поклоніння та чинниками творення нових універсальних художніх систем.

Висновки до першого розділу

1. Історико-теоретичний аналіз дозволив з'ясувати сутність та особливості художньо-промислової освіти Німеччини, засади її становлення і розвитку, уточнити та доповнити факти, пов'язані з організацією системи дизайн-освіти. За результатами аналізу літературних джерел і архівних матеріалів актуалізовано історію розвитку німецьких художньо-промислових шкіл, у надрах яких викристалізувалося явище дизайн-освіти; виокремлено традиції, які сприяли систематизації етапів дизайнерської підготовки і класифікації формотворчих принципів за типом структурно-пластичного трактування форми.

З'ясовано, що дослідження загальних принципів формотворення у сфері промислового виробництва було зумовлене всесвітніми промисловими виставками, значення яких полягало в тому, що вперше для загального

споглядання були представлені промислові вироби, а також розпочалося широке обговорення проблем формотворення та соціально-естетичних аспектів розробки навколишнього предметного середовища. Промислові виставки започаткували дослідження загальних принципів формотворення у сфері промислового виробництва

2. Встановлено, що теоретичне осмислення дизайну, як принципово нового виду художньо-проектної діяльності, вперше спробували здійснити Г. Земпер, У. Морріс, Ф. Рело, Дж. Рьоскін, які, підтримуючи європейський рух „Мистецтво та ремесло” та заклики „повернення до ремесла”, боролися проти занепаду архітектури, прикладного мистецтва та художнього виробництва. Їхні наступники, А. Ван де Вільде, П. Беренс, В. Гропіус, Г. Мутезіус та ін., ставши проповідниками конструктивізму та функціоналізму, утверджували естетику доцільності, раціональності, чітких утилітарних форм, очищених від романтичного декоративізму, модерну, а також прагнули до активної співпраці з промисловими підприємствами.

В обґрунтуванні передумов становлення німецького дизайну виділено два *підходи*: 1) акцентування уваги на відправних моментах художньо-промислової освіти, які є спільними для німецької художньо-проектної культури в цілому; 2) представлення низки принципових методологічних підходів, зумовлених соціально-економічними та виробничими відносинами у німецькому суспільстві досліджуваного періоду. Охарактеризовано подальший розвиток прогресивних традицій дизайн-культури, наступність оптимальних форм навчального процесу, методичних і формотворчих принципів.

Виявлено, що соціально виражений тип дизайнерського мислення розглядався як засіб трансформації традицій у кінцевий продукт дизайну. Зазначено, що важливою умовою є створення атмосфери соціальної довіри дизайну, виховання позитивного ставлення до його проявів, формування масової сприйнятливості дизайну. Сформульоване теоретичне положення про наявність послідовного ланцюжка навчально-методичних і

формотворчих принципів, виражених наступною тріадою: „ранні школи – Баухауз – сучасні школи Німеччини”.

3. Позначено *напрями й етапи* формування системи німецької художньо-промислової освіти першої половини ХХ ст.:

1) наприкінці ХІХ – першому десятиріччі ХХ ст. завдяки утвердженню принципу рівності між образотворчими та прикладними видами мистецтва відбулося зародження й екстенсивний розвиток конструктивізму та функціоналізму, який проголошував верховенство утилітарності, зручності та краси, а звідси – виокремлення мистецтва дизайну зі сфери прикладного мистецтва та перетворення його у самостійну творчу галузь; сформувалася структура професійних об’єднань у галузі художньо-промислової освіти (дизайн-освіти): „Веркбунду”, „Німецьких майстерень”, архітектурно-проектних бюро П. Беренса, В. Пауля, П. Тірша та ін.;

2) починаючи з 20-рр. ХХ ст., мало місце піднесення соціально-творчої активності дизайнерів, що уможливило створення Баухаузу – художньо-промислової школи нового типу; визначилися нові форми взаємозв’язку між практичним дизайном на виробництві та навчальною дизайн-діяльністю; отримали наукове обґрунтування засади художньо-проектного навчання; повсюдно впроваджувався експериментально-аналітичний підхід до дизайн-діяльності;

3) наприкінці 40-х рр. ХХ ст. було проведено реорганізацію художніх ВНЗ і технікумів у художньо-промислові навчальні заклади: вища школа Берлок-Вайсензее, технікум промислового мистецтва в Хайлігендамі, вища школа Галле-бург Гібихенштайн, вища школа в Ульмі, технікум прикладного мистецтва в Шнаєберзі та ін.; системний підхід до процесу проектування зумовив знауковлення дизайну, зосередження уваги на вивченні ергономіки, соціології, економіки та психології; подальшого розвитку й удосконалення набув раціоналістичний напрям позанаціонального дизайну.

Зважаючи на наведені етапи до середини ХХ ст., виокремлено подальші періоди з урахуванням перспектив розвитку художньо-промислової

освіти Німеччини: міжгалузевої централізації дизайн-діяльності та міждисциплінарного синтезу художньо-промислової освіти (60-ті рр. XX ст.); продуктивної дизайн-діяльності та художньо-промислової освіти (70-80-ті рр. XX ст.); нових перспектив дизайну та художньо-промислової освіти (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.). Як наслідок, науково достовірно та теоретично обґрунтовано охарактеризовано цілісне історико-хронологічне середовище.

4. Формотворчі концепції Баухаузу розглянуто та проаналізовано з урахуванням концентрованого прояву загальних для першої половини XX ст. поглядів і потреб, які матеріалізуються методами художньо-проектної творчості. На основі отриманих висновків німецький Баухауз розглянуто не у вигляді моделі-шаблону, запозиченої для сучасної підготовки дизайнерів, а у формі теоретико-методичного зразка для коригування напрямів розвитку художньо-промислової освіти.

До загальних особливостей дизайн-освіти Баухаузу віднесено: програмну спрямованість навчання, де враховано актуальні соціально-економічні і виробничі потреби; триетапну структуру навчання, в якій виокремлено цикли пропедевтичної, спеціальної та поглибленої підготовки; науково-аналітичний підхід до проблем формотворення; активне використання принципів колективної творчості у процесі формування дизайнерів; вторинність морфологічних принципів порівняно з теоретичними концепціями формотворення.

5. З'ясовано, що *організаційна структура* фахової підготовки у художньо-промислових школах Німеччини містила три етапи: 1) *основне навчання* („vorlehre”, „vorkurs”, „Grundlehre”, „Grundlageausbildung”, „Grundstudium”) – передбачало оволодіння підвалинами майбутньої спеціальностями, містило зображувальні, науково-природничі та технічні основи навчання, інтенсивне засвоєння закономірностей формотворення; 2) *спеціальне навчання* („Hauptlehre”) – орієнтувалося на художньо-промислову спеціалізацію, але не лише в межах навчальних майстерень; кожний студент мав змогу для оволодіння не лише художньою

майстерністю своєї спеціалізації, а й суміжними спеціалізаціями; дотримувався принцип поліхудожнього підходу до дизайн-освіти, на практиці реалізувалася ідея синтезу пластичних видів мистецтв; 4) *поглиблене навчання* („*Vaulehrne*”) – спрямовувалося на самостійну роботу студентів над розробкою і реалізацією дипломних проектів; цей заключний етап навчання вважався „курсом розвитку таланту” для обдарованих студентів.

5. Виокремлено *чинники й умови* подальшого якісного розвитку системи дизайн-освіти Німеччини: 1) використання й удосконалення ефективних навчально-методичних принципів Баухаузу та інших художньо-промислових шкіл Німеччини; 2) послідовна система профорієнтації, підготовки і відбору творчого контингенту; 3) централізація організаційних заходів в єдності з матеріальними засобами стимулювання майбутніх фахівців у галузі дизайну; 4) тісна взаємодія дизайнерських шкіл з промисловими підприємствами.

Узагальнення та висновки до першого розділу охоплюють сукупність безпосередніх (навчально-методичних і формотворчих) та опосередкованих (культурологічних, соціально-економічних і організаційних) передумов розвитку системи німецької художньо-промислової освіти у першій половині ХХ ст.

Основні положення першого розділу опубліковані у статтях [158; 160; 163].

Розділ 2

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

2.1. Науково-методичні принципи функціонування професійних художньо-промислових шкіл Німеччини

У тривалому процесі формування професійного дизайнерського мислення відправною умовою функціонування художньо-промислових шкіл уважалося оволодіння знаннями, уміннями і навичками художньо-конструктивної діяльності. Науково-методичні принципи функціонування художньо-промислових шкіл реалізувалися через відповідні етапи формування професійної компетентності у процесі продуктивної творчої діяльності в галузі дизайну. Послідовними етапами формування такої професійної компетенції були:

1. Попередній етап пробудження загальних соціокультурних уявлень про місце та роль проектної творчості в системі суспільного розвитку, який зумовлювався принципом рекламування дизайн-діяльності і реалізовувався завдяки соціально-культурній функції дизайну.

2. Навчальний етап спеціальної підготовки в технікумах і ВНЗ художньо-промислового профілю, який ґрунтувався на принципі взаємодоповнюваності інформаційних аналогів (вербального, сенсорного, структурного) та здійснювався завдяки розвитку комунікативно-естетичної функції дизайну.

3. Професійний етап самостійної художньо-конструкторської діяльності, який передбачав дотримання принципу взаємодоповнюваності трьох видів творчості (наукової, художньої і технічної) та здійснювався завдяки розвитку утилітарно-споживчої функції дизайну.

У німецькій дизайн-освіті перший етап забезпечував і забезпечує сприймання дизайну на масовому рівні, починаючи з ранніх років, що сприяє

індивідуальному відбору професійно обдарованого контингенту студентів до закладів художньо-промислової освіти. Ця особливість німецької дизайн-освіти набуває поширення у наш час у різних країнах світу – Англії, Росії, Україні [187].

Науково-методичні принципи німецької художньо-промислової освіти реалізувалися через сукупність методичних засобів і прийомів художньої підготовки фахівців з дизайну, а також завдяки полінауковому підходу до розробки змісту навчання. Наприклад, фахівці з дизайну в НДР оволодівали спеціальними, теоретичними, технічними і гуманітарними знаннями з формотворення, натомість у ФРН дизайн-діяльність ґрунтувалася на ідеях постмодернізму – філософствування особливого типу про історичну змінність розуму в усіх його вимірах (від політичного до художнього), про соціальний конструктивізм, реалізований через посередництво осмисленої діяльності людини, про позитивність „розриву” з класичною тенденцією у мистецтві, про можливість плюрального моделювання світів, про ідею ентологічного плюралізму [114, с. 478].

Дизайн-освіта у Західній Німеччині пов’язувалася із неприродними для України модерністськими течіями: експресіонізмом, кубізмом, футуризмом, дадаїзмом тощо. Пізніше на основі різних модерністських течій у мистецтві предметного формотворення виникла ідея неоконструктивізму (pop-art, ексцентричне мистецтво). А останнім часом популярним стає „АВС”-АРТ, естетичними програмними засадами якого є розуміння художньої творчості як маніпулювання серіями допоміжних модулів, як „алфавіт-мистецтво”, „мистецтво первинних структур” формотворення. Оскільки вплив на вітчизняну дизайн-освіту модерністські течії ФРН до кінця ХХ ст. не мали, ми обмежились розкриттям досвіду функціонування художньо-промислових шкіл Східної Німеччини.

Ураховуючи факт близькості, а в деяких аспектах ідентичності структури навчання в школах Східної Німеччини з вітчизняними закладами художньо-промислової освіти, можна зробити висновок, що організаційно-

методичні аспекти навчання мають безпосередній вплив на становлення і розвиток основних формотворчих принципів. При цьому виділено три канали впливу на вітчизняну дизайн-освіту, що підлягають об'єктивному аналізу. Першим є структура навчання, що визначає оптимальні форми взаємодії навчальних напрямів, підрозділів та етапів (основного, спеціального і поглибленого). Другим – навчальний план, що координує проходження етапів, курсів і дисциплін у часі та обсязі навчального модернізму. Третім (з'єднувальним) каналом є програма навчання, що формує методичну лінію розвитку, послідовність і взаємозв'язок навчальних циклів, комплексів, дисциплін. Схематично вплив організаційно-методичних аспектів на становлення та розвиток формотворчих принципів відображено на рис 2.1.

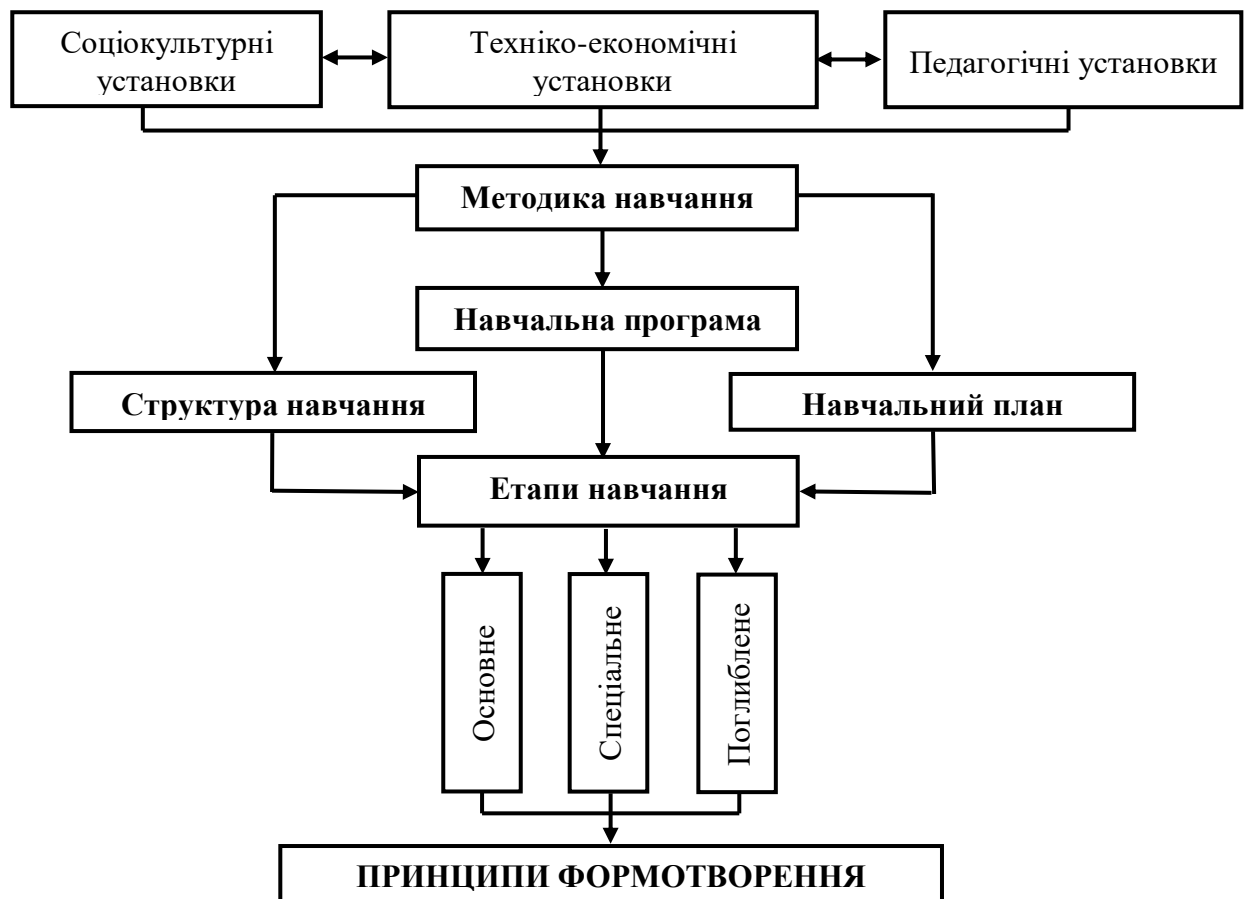


Рис. 2.1. Вплив організаційно-методичних аспектів на становлення та розвиток формотворчих принципів

Дидактичні особливості німецької художньо-промислової освіти, досліджені попередниками [83; 105; 125; 133], дозволили виділити організаційно-методичні аспекти фахової підготовки майбутніх дизайнерів в умовах професійної художньо-промислової школи:

- 1) єдність теоретичних і практичних форм організації навчання;
- 2) практична спрямованість навчання, виокремлення ролі виробничої практики та роботи з конструкційними матеріалами у загальному процесі фахової підготовки у галузі дизайну;
- 3) взаємозв'язок пропедевтичного навчання зі спеціальним, безпосереднє використання методів і принципів пропедевтичного формотворення у реальному проектуванні;
- 4) спрямованість дисциплін загальнохудожнього та інженерно-технічного циклів у напрямі основного профілю (спеціалізації) дизайнерської підготовки;
- 5) мобільність у перебудові навчальних програм, робочих планів і форм контролю навчальних досягнень студентів;
- 6) можливість вибору широкого комплексу спеціалізацій у межах основного фаху.

Зазначені дослідниками організаційно-методичні аспекти засвідчують наявність раціонально-технологічного підходу до напрацювання концепцій проектної творчості. Такий підхід характерний як на етапі навчальної, так і на етапі професійної проектно-художньої діяльності. Разом з тим, О. Бойчук зазначає: „...було б невірно вважати ігнорування або утискання традиційних естетичних, художньо-образних компонентів у німецькому дизайні” [105, с. 62]. Погоджуючись із цією думкою, наголосимо, що мистецтво формотворення є національно своєрідним, зумовленим ментальністю етнічного середовища і досвідом традиційного декоративно-ужиткового мистецтва.

Художність творів дизайну неможливо визначити на основі лише кількісних характеристик, без їх зв'язку з індивідуально-особистісним

сприйманням споживачів, яким адресовані об'єкти розробки. Аскетичність, „сухість” пластичних рішень у німецькому дизайні є естетично довершеними для національної ментальності цього народу і не завжди співпадають із вітчизняною (слов'янською) схемою естетичних оцінок. Мета, спрямована на забезпечення художньо-образної виразності продуктів дизайну, досягається за допомогою різноманітних проектних методів і формально-пластичних засобів, в т.ч. і по-німецьки лаконічних. Виходячи із зазначеної аргументації, вітчизняні дослідники німецької дизайн-освіти вважають: „Естетична якість предмета є предметним втіленням художньої програми даного історичного часу та культури, й абстраговано від цього конкретного часу і простору воно бути не може” [136, с. 36]. Тому науково-методичні принципи німецької художньо-промислової освіти є для вітчизняної дизайн-освіти прийнятними, але змістове наповнення, на наше переконання, має бути етнічно зорієнтованим.

Найважливіша особливість програмних напрямів дизайнерської підготовки полягає в тому, що „... навчання повинне давати не лише знання закономірностей елементарного формотворення, а й сприяти необхідному взаємозв'язку мистецтва з дизайном” [193, с. 21]. Зазначена мета у німецькому дизайні досягалася через формування навичок традиційного художнього ремесла, розвиток бачення й уміння зображувати природні форми засобами „Naturstudium” – циклу художньої підготовки, обов'язкової для всіх дизайнерських шкіл НДР. Звичайно, що ці дизайнерські школи значно підвищили б компетенцію продуктивної творчої діяльності своїх фахівців, якщо б додали до програмного забезпечення модерністські та постмодерністські способи формотворення. Цей важливий аспект варто врахувати сучасним викладачам професійних шкіл дизайну.

У структурі художніх і педагогічних традицій художньо-промислових шкіл Німеччини досліджуваного періоду функціонували відділення промислового, прикладного та станкового мистецтва, що розглядалися як необхідна умова підтримки атмосфери творчості, розвитку загальної

візуально-пластичної культури, формування цілісних уявлень про синтез видів образотворчого мистецтва та дизайну. Практична реалізація зазначеної взаємодії відбувалася у процесі виконання довгострокових комплексних завдань (тем) за участю студентів різних спеціалізацій та використанням творчого потенціалу кожного. Нами виокремлена ця тенденція, оскільки у вітчизняній практиці традиції декоративно-прикладного мистецтва і сучасні модерністські течії у мистецтві опосередковано впливають на розвиток дизайну, а звідси – на структуру підготовки фахівців у системі художньо-промислової освіти.

Ще одним характерним підтвердженням синкретизму методики й організаційної структури навчання у німецьких художньо-промислових школах виступає практична підготовка, яка дає змогу в повній мірі простежити та проаналізувати засвоєння навчального матеріалу студентами в умовах художньо-виробничих майстерень ВНЗ та на виробництві. Власне, в умовах виробничої діяльності з проектування реальних об'єктів визначався рівень сформованості професійної компетенції майбутніх фахівців у галузі дизайну. Структуру та види організаційного перебігу практичної підготовки у німецьких художньо-промислових школах відображено на рис. 2.2.

Програма практичної підготовки майбутніх фахівців у галузі дизайну передбачала послідовний розвиток трьох взаємопов'язаних напрямів: зображувально-художнього, проектного та виробничого, а структура проходження практик розкривалася кожного семестру у вигляді завершальних фаз. На жаль, у вітчизняній практиці дизайн-освіти, наприклад, практика на виробництві є достатньо формалізованою, або взагалі не передбачена, а підсумковий результат художньо-конструктивної діяльності обмежується здебільшого виставками чи, в кращому випадку, ситуативними замовленнями. З досвіду німецької художньо-промислової освіти важливо зазначити ефективність системної взаємодії професійних навчальних закладів із виробництвом з метою отримання реальних замовлень на дизайн-продукцію.

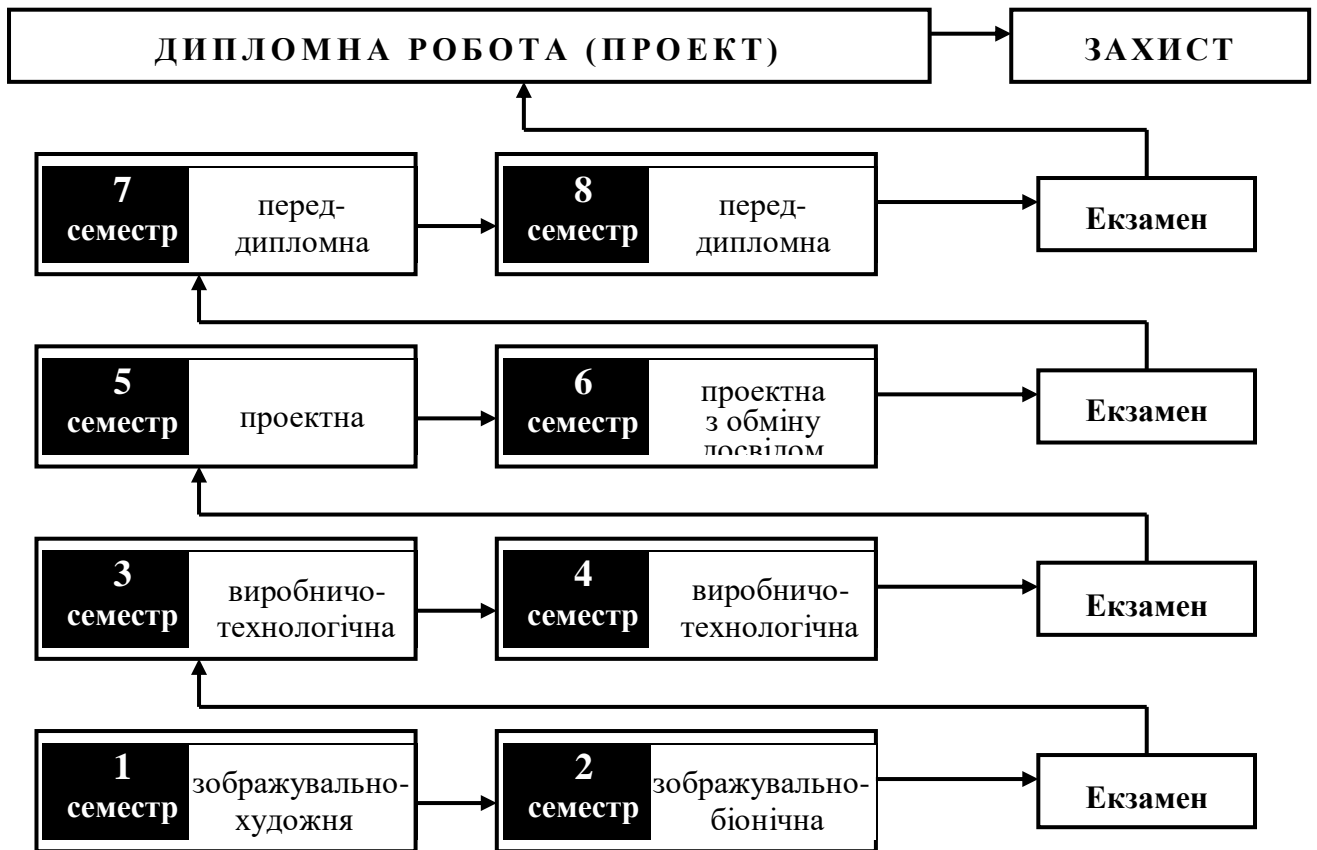


Рис. 2.2. Структура і види практичної підготовки у німецьких художньо-промислових школах

Продуктивними у німецькому досвіді виявилися вправи з площинними і просторовими пластичними формами, виконання завдань на семантичну виразність площинних композицій з різних конструкційних матеріалів, виконання вправ з графічними елементами та трансформації макетної фігури, виконаної в матеріалі за обрисами графічного зразка. Ці завдання сприяли розвитку уявлень про психофізичний комфорт предметно-просторового середовища. Графічний проект не завжди повноцінно враховує функціональність форми, тому пошукове макетування у матеріалах і графічне проектування нової форми, взаємодоповнюючись, набувають методичної ефективності.

Важливу роль в інтенсивно-цілеспрямованому розвитку художньої фантазії, смаку в дизайнерських школах Німеччини відігравав цикл композиційної пропедевтики. Фахівці дизайну прагнуть до вираження

реального через образ, знак, символ, що сприяє розвитку навичок абстрактної пластики. Отже, абстрактні методи формування перцептивно-образних моделей предметного середовища стали ефективним прийомом у художньо-промислових школах Німеччини.

Відомий німецький філософ і психолог В. Штерн свого часу висловив думку, що „творчий потенціал особи, як відносно стійка система, завжди багатший, ніж вимоги конкретної діяльності. Крім того, людині властиве прагнення до безперервного розвитку своїх потенцій. Цілісність особи ніколи не є завершеною та визначеною раз і назавжди конструкцією, вона неоднозначна, існує водночас реально і потенційно” [185, с.188]. В абстрактних символах, графічних образах майбутніх форм, а потім і матеріально-пластичних конструкціях втілюється неповторна пластика думки, почуття та руху дизайнера. Цей постулат став своєрідним методологічним підґрунтям фахової підготовки майбутніх дизайнерів у професійних художньо-промислових школах Німеччини.

Особливістю німецького дизайну було дотримання принципу етнічної диференціації та врахування традицій ремісничої підготовки. Проте, методика прикладного й образотворчого видів мистецтв з її традиційними ремісничими відносинами типу „майстер – учень” не знайшла розвитку у навчальному процесі художньо-промислових шкіл. Натомість форми ремісничої підготовки виявилися як науково обґрунтований експеримент із сировиною або конструкційним матеріалом, тобто аналіз предметно-пластичних властивостей матеріалу переріс у розгляд його технологічних можливостей. Переростання предметно-пластичних властивостей у технологічні можливості та кінцевий продукт дизайн-діяльності в координатах навчального процесу представлено на рис. 2.3.

Ремісничча підготовка не обмежувалася вивченням пластичних і конструктивно-технологічних особливостей матеріалу та набуттям відповідних практичних навичок роботи з сировиною та конструкційним матеріалом. Ця підготовка виконувала функцію ретранслятора проектно-

творчих установок автора з рефлексивного рівня на морфологічний. Для цього використовувався широкий арсенал графічних, об'ємно-пластичних засобів і прийомів. Взаємозв'язок усіх зазначених компонентів утворював цілісний художньо-конструкторський процес (див. рис. 2.4).



Рис. 2.3. Переростання предметно-пластичних властивостей у технологічні можливості та кінцевий продукт дизайн-діяльності в координатах навчального процесу

Реміснича підготовка упродовж навчання була дидактично цілісним і системним процесом, однак у ній простежувався пропедевтичний цикл основ професійної діяльності – „Grundlagenstudium”. У сучасних дизайнерських школах України різновидами ремісничої підготовки студенти не оволодівають, тому німецький досвід є позитивним для реформування змісту навчання майбутніх фахівців у галузі дизайну на засадах синтезу художньо-естетичної, ремісничої і проектно-конструкторської підготовки.

Виробнича спрямованість навчання є наступною типовою властивістю німецької дизайн-освіти, в якій простежувалося два рівні спеціалізації – внутрішньошкільна та міжшкільна. Розподіл спеціалізацій за різними

школами представлено у таблиці 2.1, що дає можливість простежити паралель у навчанні професійних художньо-промислових шкіл Німеччини та України.

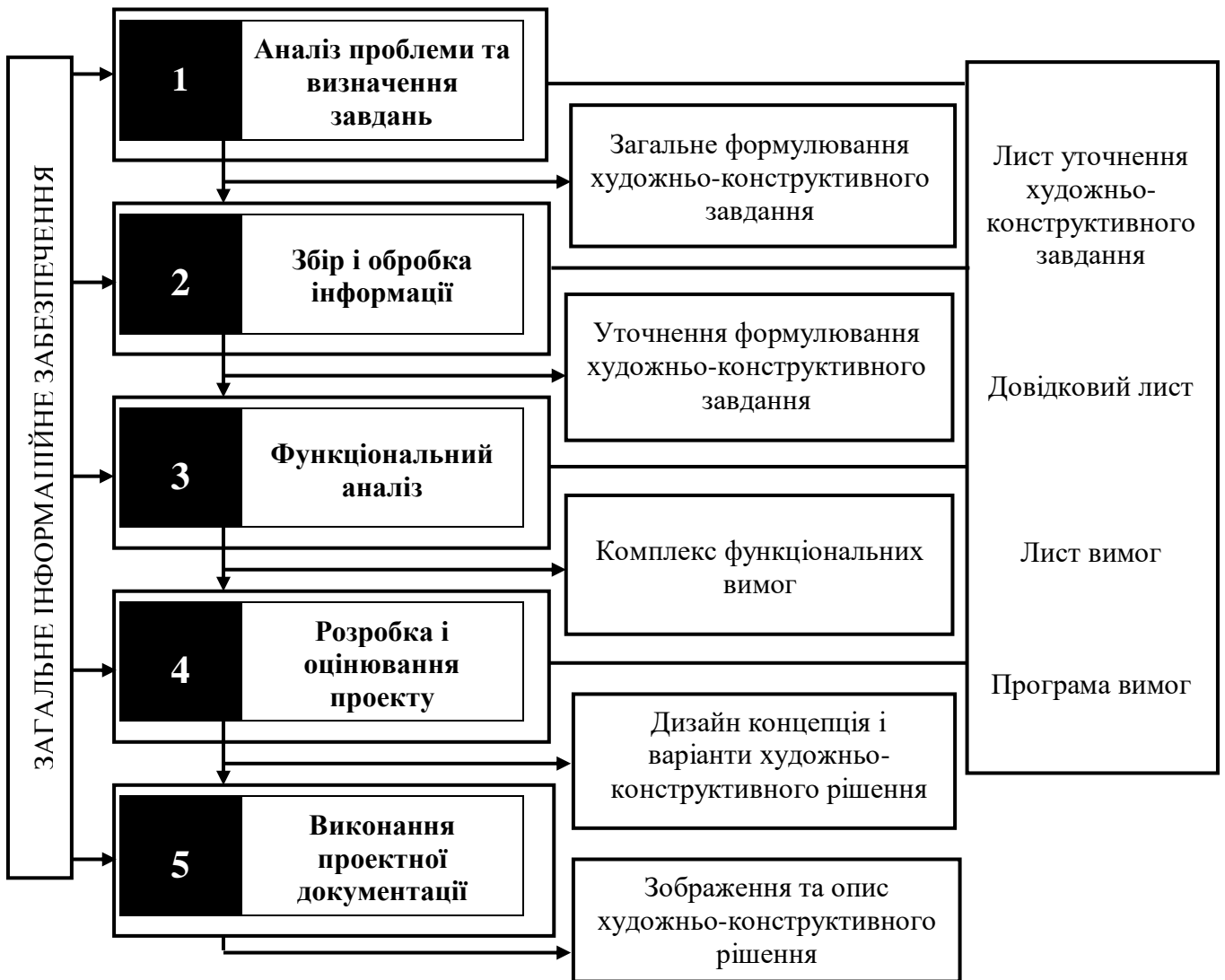


Рис. 2.4. Послідовність художньо-конструкторського процесу

Таблиця 2.1

Види спеціалізацій в системі художньо-промислової освіти Німеччини (спеціальність „Дизайнер”)

СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ	HIF	KHB	FAK/H	FAK/S	FWG
1	2	3	4	5	6
Дизайн засобів праці					
Транспорт					
Верстати, прилади, апарати					

Продовження табл. 2.1

1	2	3	4	5	6
Культурний побут, технічні товари широкого вжитку					
Дизайн виробничої сфери					
Промисловий інтер'єр (естетична організація середовища)					
Організація процесу праці (робоче місце, транспортування і складання пропорції)					
Оформлення будівельної продукції					
Дизайн житлово-комунальної сфери					
Меблі і обладнання					
Оформлення виставок і реклам					
Декоративне оформлення поверхні					
Проектування навчально-ігрового обладнання, іграшок					
Опорядження житлових і комунальних будівель					
Дизайн малих архітектурних форм					
Посуд					
Кераміка					
Обробка деревини					
Текстиль					
Моделювання одягу					
Прикраси					

Варто зазначити, що кількість технікумів прикладного мистецтва в Хайлігендамі та Шнеєберзі відповідали кількості вищих художньо-промислових шкіл у Галле-Бурзі Гібихенштайн і Берлін-Вайсензеє. У підготовці фахівців з графічного дизайну мала місце аналогічна ситуація, наприклад, технікум оформлюваного мистецтва Берлін-Оберщьоне-вальд і вища школа графіки та книгодрукування у Лейпцігу. Зазначена відповідність навчальних закладів забезпечувала пропорційне зростання професійних кадрів двох освітньо-кваліфікаційних рівнів у межах скоординованої методики, а також галузевої та регіональної спеціалізацій. Отже, промислова

професійна освіта обов'язково доповнювалася збалансованою художньо-промисловою освітою, що забезпечувало взаємозв'язок утилітарно-споживчої та соціально-культурної функції дизайн-освіти. Такий досвід є надзвичайно важливим для вітчизняної професійної освіти.

Структура взаємодії галузевої та регіональної спеціалізацій сприяла значущості ролі середньої спеціальної освіти. Завдяки випускникам технікумів задовольнялися потреби у розробці масових товарів щоденного користування та сфері оформлення житла.

„Прикладний” дизайн не обмежувався забезпеченням утилітарної функції, важливою складовою була культурологічна спрямованість навчання. Регіональні традиції у використанні матеріалів та художніх прийомів формотворення урізноманітнювалися ознайомленням з принципами сучасної стилістики, новими напрямками у моді і можливостями технології. Наприклад, плоттери, як технологічне „ноу-хау”, що полегшує процес художнього конструювання, ще у 90-х рр. ХХ ст. було повсюдно впроваджено у навчальний процес художньо-промислових шкіл Німеччини. Того вимагали як традиційні науково-методичні принципи, так і сучасні вимоги до побудови навчального процесу у німецьких професійних дизайнерських школах. Зазначений підхід до технологічних „проривів” також варто запозичити у дизайнерських школах Німеччини.

У промисловому дизайні галузева спеціалізація мала зв'язок з регіональною, оскільки зумовлювалася виробничо-сировинними ресурсами регіону та його основних господарських об'єктів. Взаємозв'язок дизайн-освіти з регіональними потребами у фахівцях відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня також важливо запозичити з досвіду німецької художньо-промислової освіти.

Фахівці середньої і вищої ланки диференціювалися за видами проектно-творчої діяльності. Так, дипломовані дизайнери вирішували проблеми організації праці та синтезу форм предметно-просторового середовища з більш високою технологічною й об'ємною структурою. Вони

покликані були здійснювати науково обґрунтований аналіз виробничих і споживчих ситуацій та формулювати теоретичні аспекти з питань подальшого розвитку способів життєдіяльності, економіки та культури [20]. З цією метою була розроблена спеціальна програма, сутність якої полягала у прогнозуванні розвитку потреб споживача та проектування на цій основі таких варіативних систем, які б максимально розширили його право на перетворення індивідуального середовища відповідно до заданих параметрів або власних уявлень про зручність, красу і гармонію. Психологічний чинник, таким чином, виступав важливою умовою побудови проектної концепції формотворення. Залучення студентів до розробки концепцій формотворення вимагає детального аналізу з огляду на важливість такого досвіду.

Умовно принцип відповідності конструктивно-технічного рішення різним споживчим функціям можна позначити трьома основними векторами: виробничим, утилітарним й естетичним. Ідеальним вважається варіант, коли вектори паралельні: чим більше продумана концепція проектування, тим менша ступінь розходження векторів.

На схемі (див. рис. 2.5) наочно відображені зв'язки, які уможливають відповідність конструктивно-технічного рішення різним споживчим функціям.

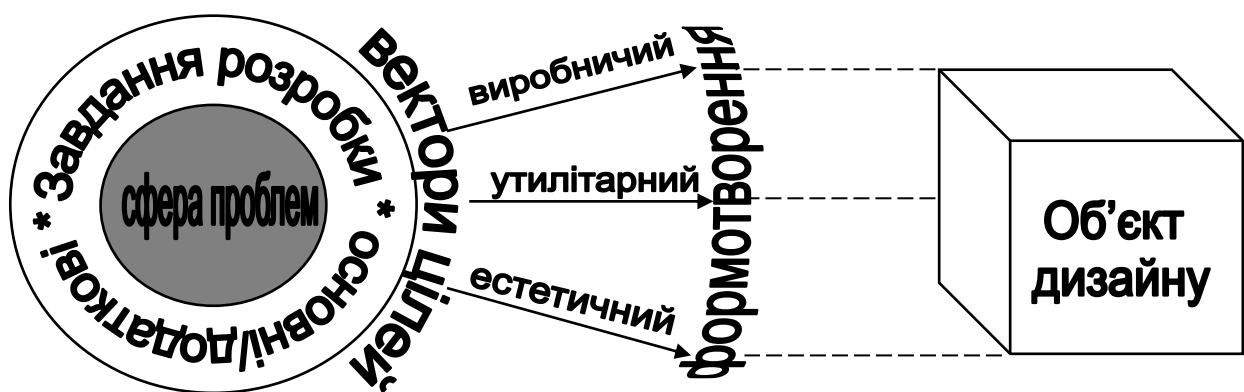


Рис. 2.5. Відповідність конструктивно-технічного рішення різним споживчим функціям

Коротко проаналізуємо кожен із векторів. Так, виробничий вектор, орієнтує на вигідні конструктивно-технологічні й економічні рішення, серед яких: безвідходна технологія в якості головних продуктів праці; уніфіковані несучі конструкції, полегшені трубчасті конструкції та вузли, скляні полиці, перегородки та ін.

Утилітарний вектор проявляється ще більш наочно у вигляді широкого діапазону можливостей для задоволення двох основних функціональних груп: елементарно-споживчої (вільний час, відпочинок, харчування) та специфічно-споживчої (культурний, творчий розвиток, фізичний, хобі, прийом аудіо-відео-інформації тощо). Засобами його забезпечення є передовсім елементи модульної координації, в розробці яких використані найбільш типові для Німеччини принципи конструктора та морфологічної трансформації, зокрема, „контейнерний принцип”.

Концепція формування житлового середовища передбачає функціональне розділення внутрішнього простору квартири не тільки за рахунок несучих стін, а й завдяки системи компактних шаф-перегородок, додаткових наборів елементів меблів, що монтуються у вільно пересувні контейнери. Як видно, людський чинник через функцію оптимально розкривається в доцільній формі, що властиво позиціям соціально-відповідного дизайну, який „створює інструмент життя, а не оздобу помпезності...” [31, с. 3]. Утилітарний вектор вітчизняної дизайн-освіти не знаходить підтримки ні у підприємців, ні у професійних дизайнерів, тому у цьому аспекті варто звернути особливу увагу на німецький досвід художньо-промислової освіти.

Естетичний вектор не входить у суперечності з принципами стандарту й уніфікації. Поява пластичного лаконізму у продуктах дизайну не є свідченням деякої естетичної „неповноцінності”, а відповідає традиційним уявленням німців про красу утилітарних форм. Саме поняття „пластичний лаконізм” особистісно значущої, регіональної, національної форми має актуалізуватися у вітчизняній художньо-промисловій освіті.

Говорячи про спеціалізацію як інструмент формування фахівця-дизайнера, необхідно вказувати на педагогічні умови, що визначають розвиток самої спеціалізації. До останніх в першу чергу належать організаційно-методичні умови підготовки та тісний взаємозв'язок з виробництвом. Обидва ці чинники реалізуються завдяки продуманій послідовності навчального процесу, структура якого до початку періоду спеціального навчання передбачає завершення дисциплін суспільного, науково-технічного і загально-професійного циклу.

Таким чином, етап спеціалізації практично повністю відведений комплексному проектуванню. Це дозволяє створювати оптимальні умови для концентрованого та цілеспрямованого розвитку професійного мислення, здійснюючи велику кількість фаз проектної діяльності безпосередньо на базі виробництва та в тісному зв'язку з ним. У цьому контексті значущою вважаємо думку відомого німецького педагога А. Грасла: „Ніщо так ясно не визначає необхідності навчальних дисциплін, як їх пряме використання у розв'язанні проектних завдань” [207, с. 48].

Роль і місце німецьких дизайнерів у структурі суспільного розвитку періоду 50-х рр. ХХ ст. стає зрозумілою з наступного положення: „Виробниче розмаїття, тобто кількість різнойменних, але майже однакових споживчих марок, набагато перевищує необхідність і реальні можливості виробництва, лягає важким тягарем на економіку. Такою є ціна, яку суспільству треба платити за відсутність концепції предметного середовища” [2, с. 3].

Узагальнюючи сказане, зауважимо, що організація художньо-промислової освіти Німеччини відзначалася стійкою та цілісною системою професійної підготовки, де кожний її компонент, розглянутий окремо, не володіє яскраво вираженими індивідуальними властивостями. Однак такі властивості ефективно виявляються як узагальнений результат усіх складових навчального процесу. Єдина спрямованість системи дизайнерської підготовки стала можливою завдяки узагальненню індивідуального досвіду

кожної з художньо-промислових шкіл, аналізу їх професійних особливостей. Перевага цих компонентів (методологічних підходів, принципів, змісту, форм, методів, засобів та ін.) була настільки явною, що їх використовували різні європейські та вітчизняні художньо-промислові школи (Стокгольм, Прага, Брно, Варшава, Москва, Вільнюс, Львів, Харків та ін.). Навчальний процес у цих школах базувався за тими ж принципами, що й Баухаузі, Ульмі, Галле-Бурзі чи Лейпцигу, тобто створювалися спеціалізовані відділи, де здійснювалося первинне навчання споріднених спеціальностей. Хоч від пропедевтичних курсів не відмовлялися, але їх програми переглядалися за змістом відповідно до того, на якому відділенні і для кого цей курс читався. Однак така спеціалізація не означала повернення до традиційних курсів композиції, побудованих на спеціальному матеріалі одного ізольованого образотворчого виду мистецтва.

Ще одним наслідком розвитку вищеназваних тенденцій було переосмислення завдань, які були покликані розв'язувати пропедевтичні курси. Вони не лише розвивали загальну художньо-естетичну культуру, а й використовувалися як початкові підготовчі заняття з профільних предметів. Крім цього, відповідно до методики та згідно навчального плану одна дисципліна була ніби доповненням іншої, а разом вони складали цілісну, узгоджену в усіх деталях дидактичну систему, яка забезпечувала якісну професійну підготовку у галузі дизайну.

Творчі практичні заняття підкреслювали зв'язок між раціональним і художнім, тобто були побудовані так, щоб теоретична частина була вступом до виконання практичних вправ, а практичні вправи ілюстрували теоретичні положення, причому, наприклад, практичні вправи з композиції ґрунтувалися здебільшого на абстрактному матеріалі. Ця абстракція являла собою схему конкретних об'єктів або побутових предметів, а студентам на основі створеної форми пропонувалось виконати проект форми реальних виробів. На заняттях постійно підтримувалась атмосфера напруженого творчого пошуку, де поєднувались індивідуальні завдання з груповими.

Уся ця організаційно-методична система мала переваги в підготовці спеціалістів у галузі дизайну. Якщо говорити про загальноосвітнє значення системи, то її (або її елементи) важливо використати для підвищення естетичної культури майбутніх дизайнерів, що є завданням першочергової важливості, без вирішення якого, по суті, неможливе підвищення естетичної якості продукції, що випускається вітчизняною промисловістю.

2.2. Типологія художньо-проектних методів і прийомів німецької дизайн-освіти

Типологію художньо-проектних методів і прийомів німецької дизайн-освіти продемонструємо на прикладі Вищої художньої школи Берлін-Вайсензее. За подібними навчальними програмами з дизайну, розрахованими на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” („bachelor”), здійснювалася підготовка у Вищій школі художнього оформлення в м. Швебиш Гмюнд, на художніх факультетах університетів Ессена, Касселя, Вупперталя, а також в університеті Веймара.

Створена в 1932 р. Вища художня школа Берлін-Вайсензее пройшла новий етап якісного розвитку після Другої світової війни, у 1947 р., завдяки інтенсивному впровадженню науково-аналітичних форм проектної діяльності. Водночас, для Берлін-Вайсензее характерною була художня детермінанта, відповідно до якої прояви дизайну розглядалися у синтезі з іншими видами предметної творчості. Специфіку діяльності школи характеризує назва її структурних відділів: архітектурний, промислово-графічний, конструювання одягу, будівельної кераміки, стенографії, прикладного та образотворчого мистецтва. Педагогічна концепція школи Берлін-Вайсензее культивувала уявлення про модель дизайнера-універсала, формування якого вважалося можливим лише на художній основі. У візуальній творчості на площині, в об'ємі або просторі майбутній дизайнер як

художник мав оперувати ідентичними образотворчими засобами та композиційними прийомами.

Підготовка фахівців у Берлінській школі дизайну розпочиналася з послідовного засвоєння основних законів композиції та елементарних принципів формотворення. Цьому присвячувався цикл пропедевтичного навчання тривалістю два роки. Навчальні дисципліни групувалися за трьома напрямками: науковим, інженерно-технічним, художньо-проектним. Ефективність їх вивчення зумовлювалася тісною взаємодією та методичною впорядкованістю [232].

Навчальний комплекс „Основи візуальних зображень” визначав структуру та методичне забезпечення пропедевтичного циклу. Навчальний комплекс містив п'ять груп вправ, спрямованих на розв'язання дидактичних і професійно-ремісничих завдань:

1. Графічні вправи на площині з прямими та зігнутими лініями.
2. Вправи з графічного оформлення площинних, рельєфних та об'ємних структур.
3. Пластичні вправи на тілах обертання, тілах із змінним поперечним перетином, геометричних тілах з „керованою” та „вільною” пластикою.
4. Вправи з кольорами: елементарні (колірний контраст, розтяжка), ускладнені (тематично-асоціативні композиції).
5. Вправи з матеріалом: елементарні (поєднання і контраст фактур, композиційна рівновага); ускладнені (тематично-асоціативні композиції).

У процесі аналізу структури, методики й обсягу завдань навчального комплексу „Основи візуальних зображень” нами виокремлені загальні та специфічні особливості формотворення у школі Берлін-Вайсензее (див. додаток М).

Формування уявлень про закономірності розвитку об'ємної форми („Grundlagen für das plastische Gestalten – Lehrkomplex”) розпочиналося з тіл обертання. Під час виконання вправ студенти фіксували особливості переходу від двохмірних до тримірних фігур. Метою вправ був розвиток відчуття пропорцій як невід'ємної умови виховання культури формотворення. Зміни пропорцій фіксувалися залежно від профілю

симетричного тіла обертання. Студентів при цьому спонукали до пошуку таких обрисів, які б відповідали стилю часу, тенденціям розвитку та сприймання промислової форми. „Наше завдання полягає в тому, щоб через правильне співвідношення розмірів знайти і з’ясувати вплив сучасної форми” [233, с. 32]. Так визначалася мета вправ у її методичних обґрунтуваннях. Аналіз навчальної програми дозволив з’ясувати послідовність виконання вправ майбутніми дизайнерами у Вищій художній школі Берлін-Вайсензее, яка завдяки ефективності була популярною і в інших німецьких художньо-промислових навчальних закладах (див. таблицю 2.2).

Таблиця 2.2

Навчальні вправи для виявлення впливу на людину
предметно-пластичних форм

№ п/п	Назва вправи	Мета вправи, техніка виконання та рекомендації
1	2	3
1.	„Вираження профілів”	Створення форм з яскраво-вираженими профілями на кшталт: „прямий-випуклий”, „прямий-ввігнутий”, „прямий-випуклий-ввігнутий” та ін. Вправа виконується графічно з використанням техніки аплікації або заливки тушшю.
2.	„Презентабельний розвиток форми”	Презентабельний розвиток форми, вивірення пропорції тіла обертання з використанням кольору та шрифтових композицій (виконується зображення графічної листівки, установки для набору посуду, косметичних або парфумних флаконів тощо). Увага звертається на конструкції упаковок, принципів укладки та переплетення в ній ємкостей, імітацію яких створюють форми обертання. Завдяки пропедевтичній вправі студенти наочно усвідомлюють використання принципів абстрактного формотворення у практиці розробки споживчих якостей продукції.
3.	„Розгалуженість форм”	Вправа спрямована на видозміну первинної форми, її базової структури по горизонталі та вертикалі. У цій вправі розриваються можливості детермінації форми, встановлюється зв’язок між основними та змінними елементами форми.
4.	„Сімейство форм” у двомірному прояві	Завдання на площині з показом схеми композиційної побудови фігур, а також контрастних відносно до тла забарвленням. Мета завдання – дослідження споріднених ознак форми у взаємодії з умовним кольором. Під час виконання вправи аналізу підлягають варіабельні властивості тіл обертання.

Продовження табл. 2.2

1	2	3
5.	Перехід від двомірної форми до об'ємної	<p>На основі попередніх ескізів вибирається фігура, за обрисами якої виготовляється шаблон, що дозволяє викручувати з гіпсу об'ємне тіло обертання.</p> <p>При цьому студент наочно пізнає процес перетворення площинної форми в ідентичну за контуром об'ємну форму та візуально фіксує закономірності подібної трансформації. Студент оволодіває навичками ремісничої роботи з гіпсом. Здебільшого пропонуються тіла обертання циліндричної форми.</p>
6.	Розвиток тіла обертання під впливом кольору та фактури	<p>Ця вправа – наочний доказ ефективності кольоро-фактурних можливостей у процесі створення естетичної форми. Виконується ряд однакових за формою, але різних за кольорографічними властивостями тіл обертання.</p> <p>З допомогою кольору акцентується або, навпаки, ослабляється структура тих чи інших розрізів і деталей, корегуються пропорції або тектонічні рішення, збільшується образність предмета, змінюється загальний характер сприймання форми.</p>
7.	Дослідження виражальних можливостей матеріалу	<p>Обране тіло обертання конструюється у двох або більше матеріалах.</p> <p>На основі пластичної подібності створюється група з двох-трьох тіл, схожих за морфологічною структурою, але контрастних між собою за пропорціями.</p>
8	Розробка „сімейства форм” з їх кількісним і пластичним вираженням	<p>Зберігається ізоморфний пластичний ряд тіл обертання, де кожне з тіл має незначну різницю одне від одного за пропорціями, пластикою та масштабом. „Сімейство форм” асоціюється з споживчими стереотипами, наприклад, наборами скляної, керамічної, пластмасової посуду.</p>
9.	Вправи утилітарно-асоціативного спрямовання: чітке вираження в тілах обертання утилітарної функції та організація „сімейства форм”	<p>Виконуються вправи на використання візуальних властивостей „сімейств форм”, тобто схожих комплектів ємкостей, диференційованих за трьома видами: косметичні (шампуні, лосьйони, дезодоранти, одеколони тощо); технічні (паливно-мастильні матеріали, хімічні розчини тощо); харчові (напої, молочні продукти тощо).</p>

Як видно з таблиці 2.2, методика виконання комплексу вправ для тіл обертання передбачала цілеспрямовано-послідовний перехід від вивчених абстрактних форм до створення форм утилітарних.

Наступним етапом вивчення розділу „Пластичні вправи” були завдання з тілами, що мають поперечний переріз. Їх розробка зумовлювалася необхідністю наочно продемонструвати конструктивно-пластичні особливості

будови значної кількості форм природи. Завдання диференціювалися на дві підгрупи. Перша – містила вправи на створення найпростіших об'ємних тіл, розвинених в одному напрямі та поділених в основі чи при вершині різними поперечними перерізами. Пластичним рішенням передбачалася „негативно – позитивна” трансформація поверхні відносно осі розвитку об'ємної фігури. На відміну від симетричних тіл обертання, у тілах зі змінним поперечним перерізом з кожним поворотом змінюється кут профілю, а сторони профілю наочно перетинаються у просторі. Відповідно, перетин вершини виявляється розверненим відносно до перетину основи форми. У цій вправі перетини мають прямий зв'язок із розвитком форми, їх геометрія безпосередньо визначає конструктивний стрижень тіла. Характер перетину вибирався довільно або з опорою на геометричні розрахунки. Наприклад, кут повороту вершини визначався відносно до основи; фігури виконувалися з гіпсових заготовок висотою до 30 см, а потім доопрацьовувалися; для кращого унаочнення обиралися фігури з вертикальною спрямованістю.

Друга підгрупа вправ зумовлювалася більш складними пластичними категоріями, акцент робився на вільному та різноманітному розвитку форм. В основу вправ ставилося завдання досягти високого ступеня впливу форм, виразити їх емоційний вплив. У процесі формотворення здебільшого попередньо виконувалися пошукові ескізи, на основі яких розроблявся системний ряд фігур з відмінними ознаками зовнішнього вигляду, але в межах заданих геометричних параметрів. Завдяки такій вправі актуалізувалися принципи членування та розвитку об'єму, зв'язки об'єму з простором, особливостями типології рельєфних, увігнутих поверхонь; фіксувалися зміни світлотіньових характеристик під впливом поступової морфологічної трансформації об'ємної фігури.

Друга вправа („вільна пластика”) надавала більшу свободу пластичного трактування форми. Утворення пластики відбувалося на основі „розкладки” певного геометричного тіла або довільно, під впливом художньої інтуїції.

Однак в обох варіантах важливо було зберігати геометричні властивості початкової фігури.

Отже, першою передумовою створення пластичних форм було наочне простежування структури становлення природних і абстрактних форм. Майбутні дизайнери навчалися розрізняти такі форми, використовували загальні закономірності як основу об'єктивного пластично образного трактування форми. Важливими умовами постановки виконання й оцінювання завдань були раціональність і послідовність процесу формотворення. Незмінною властивістю всіх вправ, пов'язаних з матеріальною пластикою, була висока якість виконання. З цього приводу, автор навчального комплексу Х. Петрофф-Бона зазначав: „Почуття форми та реміснична майстерність дисциплінують процес роботи, удосконалюють смак, розвивають координацію очей і рук” [234, с. 16].

У навчальному комплексі „Основи візуальних зображень” також пропонувалися вправи з кольорознавства, які містили дидактичні завдання з формування професійного смаку та культури формотворення: „Колір – один з найдійовіших засобів оформлення, а тому дизайнер повинен прагнути до статусу колірної гармонії як стимулятора психофізіологічного впливу” [233, с. 30]. Завдання з кольорознавства були поділені на дві групи: елементарні вправи на кольоротонову розтяжку в контраст, а також декоративно-образні композиції з високим ступенем колірної гармонії. У показовій вправі з кольоротонові розтяжки у квадраті гармонізували дев'ять кольорів відповідно до принципів колірного та тонового контрасту. При цьому, важливим було дотримання такої умови: два-три кольори по горизонталі, вертикалі або діагоналі повинні гармоніювати між собою у тоні. Друга вправа аналогічна, але оперування відбувалося з вісімнадцятьма кольорами. Завданням було вираження не лише кольоротонового, а й кількісного контрасту, який утворювався в міру насичення гама відтінків.

У процесі розробки асоціативно-образних (тематичних) композицій досягалася дидактична мета – закріплення відомостей з кольорознавства, а їх

розвиток відбувався до рівня творчої інтерпретації. При формуванні завдань основною умовою було досягнення емоційно-художньої виразності композиції, яка б відображала певний психологічний настрій або суб'єктивні уявлення автора про колірне кодування стану середовища (природного або штучного). Розмір і форма колірних компонентів вибиралася довільно, а темами були такі: „весна”, „осінь”, „сутінки”, „роздуми” та ін. Основний матеріал – гуаш, інколи – акварелі, чорнило „кальмар” (для пошукових варіантів та ескізів).

Для вивчення пропонувався ще один розділ навчального комплексу „Виразність властивостей матеріалів”. Зокрема, у навчальному комплексі „Основи візуальних зображень” зазначалося, що матеріал, освітлення, кольори, зоровий вплив простору – це атрибути візуального сприймання. „Кожний матеріал має особливу структуру поверхні, яка спричиняє графічний, колірний, пластичний, фактурний вплив на людину, з допомогою чого досягається вираження чистоти, свіжості, безпеки, гігієни, піднесення, захисту і т.ін.” [234, с. 16].

Композиції з поєднанням матеріалів і фактур розвивали у майбутніх дизайнерів уявлення про закономірності синтезу матеріалу з кольором, простором і формою, способи забезпечення психофізичного комфорту, а також уміння чуттєво бачити предмети довкілля. На психофізіологічний ефект формотворення вказував ще В. Гропіус, наголошуючи: „Я дійсно вважаю психологічні проблеми фундаментальними та першочерговими, а технічні компоненти формотворення є нашими мовленнєвими додатками до цього, спрямованими на те, щоб ми могли зрозуміти нетактильне через тактильне. Найважливішим при цьому є те, що випромінюється від нас, а не від об'єкта, який ми споглядаємо” [210, с. 91].

Постановка завдань проводилася шляхом ускладнень і розпочиналася з простих композицій на кшталт: „шершавий – гладенький”, „м'який – твердий”, „грубий – ніжний”, „легкий – важкий” і т.ін. При цьому, палітра вибраних (запропонованих для роботи) матеріалів була практично

необмеженою, в той час як їх кількість у композиції мала не перевищувати чотирьох-п'яти, залежно від її характеру. Завдання полягало не лише в забезпеченні гармонії матеріалів, а й знаходженні пропорційних і колірних співвідношень, центру, напряму та загальної пластичної побудови композиції. Кожен студент виконував не менше трьох завдань на квадратній або трикутній за формою площині з мінімальним розміром 150 мм і максимальним – 350 мм.

Перша зі складних вправ передбачала створення образної композиції, яка б асоціювалася з виробничим середовищем і технічними об'єктами його насичення. Друге ускладнене завдання орієнтувало на створення образу предметно-просторового середовища індивідуального житла. Третім завданням була передача особливостей громадського середовища, яке б асоціювалося з об'єктами сфери культури та відпочинку (інтер'єри музеїв, кінотеатрів, клубів, кафе, спортивні та відпочинкові споруди, ін.).

Вивчення основних розділів навчального комплексу „Основи візуальних зображень” дозволило виокремити основні принципи постановки та прийоми виконання завдань у професійній підготовці дизайнерів на відділенні художнього конструювання Вищої художньої школи Берлін-Вайсензес. У результаті такого вивчення стало можливим виокремлення впливу навчального комплексу у процес курсового та дипломного проектування. Наголосимо, що зазначений досвід може бути використаний у процесі професійної художньо-промислової освіти майбутніх фахівців у галузі дизайну.

Проведений аналіз літературних джерел та змісту навчального комплексу „Основи візуальних зображень” дає підстави для формулювання найбільш загальних висновків, що стосуються пропедевтики формотворення, впровадженої у навчальний процес Вищої художньої школи Берлін-Вайсензес:

1. Програма навчання та навчальний план передбачають чітке організаційно-структурне вичленення циклу пропедевтичної підготовки.

Його головні методичні положення систематизовані, скориговані, враховуючи профіль навчання, а також наочно вмотивовані практичними завданнями у межах навчального комплексу „Основи візуальних зображень”.

2. Розділи навчального комплексу охоплюють практично всі субстанції формотворення, починаючи з лінійних вправ на площині та закінчуючи кольорофактурними композиціями і „вільною” пластикою. Простежується виразна методична послідовність як між розділами навчального комплексу, так і між групами вправ й окремими завданнями.

3. Розвиток завдань підпорядкований принципу „від абстрактного – до конкретного” з фіксацією, оцінкою та наступним аналізом проміжних етапів. Найбільший акцент – на послідовність переходу від довільної форми до утилітарно-прикладної через розкриття асоціативних ознак у завданнях на тіла обертання, найменший – на завдання, пов’язані з „вільною” пластикою.

4. Усі завдання навчального комплексу ставлять за мету виховання високої культури формотворення, передбачаючи логічну взаємодію процесів розвитку художньо-образної та ремісничої підготовки студентів. При цьому, поняття „ремесло” тлумачиться як оволодіння навичками ручної праці в матеріалі, так і наочного пізнання технологічних закономірностей формотворення шляхом експериментально-практичної діяльності.

Фахівці з дизайну виділяли типові особливості проектного формотворення, характерні для німецьких художньо-промислових шкіл. Зокрема, Е. Йон зазначав: „У дизайні, порівняно з образотворчим мистецтвом, можна говорити про елементарний художній процес, який спрямований на створення тотожності між предметом, суспільством та індивідом” [217, с. 143]. Він підкреслював, що виокремлення спеціалізацій з дизайну в самостійну структурну ланку навчального процесу призведе до втрати універсальних якостей дизайнера. Зокрема, обмежить професійний діапазон сприймання і творчої активності. Менш виразними стануть рівні дизайнерської підготовки, а також навчально-методична, теоретична і виробнича база художнього конструювання. Спеціалізація стає ефективною у

тому випадку, коли від діяльності відділиться масштабність, що мало стосується дизайнерської підготовки [217].

Специфіка художнього конструювання виявляється у багатовекторній взаємодії дизайнерів фахівців із споживачами та виробниками, адже творча дизайн-діяльність спрямована на формулювання проектних завдань, їх розв'язання і коригування. Досвід взаємодії учасників художньо-конструкторської діяльності вперше було представлено в деяких літературних джерелах [193; 195; 201]. За результатами аналізу цих джерел нами розроблена таблиця 2.3, в якій представлена характеристика типів ситуацій взаємодії учасників навчально-виховного процесу, виробників і споживачів.

Таблиця 2.3

Типи ситуацій взаємодії учасників навчально-виховного процесу, виробників і споживачів

№ п/п	Типи ситуацій взаємодії	Характеристика ситуації взаємодії	Кінцева мета
1	2	3	4
1.	Рефлексивно-споживчий – попит споживачів на розробку продукції дизайнерами	Переважає інформація про функціональні характеристики, естетичний зовнішній вигляд предмету замовлення. Технологічні особливості виготовлення деталей виробу мало спеціалізовані. Увага дизайнера концентрується на споживчій цінності майбутнього виробу. Конкретне замовлення виробничого підприємства на послуги дизайнера відсутнє. Робота дизайнера здійснюється надзвичайно оперативно з урахуванням потреб споживача.	Задоволення потенційних споживчих функцій виробничого зразка
2.	Технологічний – замовлення нової продукції підприємством з позначенням матеріалів і орієнтовною технологією виготовлення	Спільна робота підприємства з дизайнером спрямована передовсім на технологію виготовлення зразків продукції та екологічну доцільність. Існує попит на продукцію підприємства з боку споживачів. Підприємствами-замовниками є малі виробничі структури.	Пріоритет технологічних функцій у конкретному виробництві, врахування потреб споживача

1	2	3	4
3.	Комплексний – діє довготермінова угода між підприємством і художньо-промисловою школою	Спільна участь підприємства та художньо-промислової школи у розробці конкретної продукції нового зразка, починаючи з формулювання задуму – першого етапу проектування. Можливі збої у навчальному процесі школи, зумовлені впровадженням проектного зразка у виробництво. Художнє конструювання як спеціальний вид діяльності займає належне місце у навчальному процесі виробництва. Представники підприємства читають лекції студентам, керують практичними заняттями, проводять семінари для майбутніх дизайнерів, наприклад, з інженерної психології та ін.	Дотримання комплексу умов: виготовлення, реалізації і використання дизайнерської продукції

У Вищій художній школі Берлін-Вайсензес передовсім важливе значення надавалося формам взаємодії навчання з практикою, а не вдосконаленню структури навчального процесу. Співпраця з підприємствами носила такий характер: „об’єкт – проблема”, „об’єкт – система відтворення”, „об’єкт – замовник”, „об’єкт – соціальне середовище”. Однак у більшості інших художньо-промислових шкіл переважало навчальне проектування, в якому виокремлювалися адаптивний та прогностичний напрями.

Адаптивний напрям містив „зовнішні”, конкретно сформовані завдання з художнього проектування, „стереотипи формотворення”. Прогностичні завдання носили „внутрішній” характер, виникали на основі теоретичного аналізу проблеми представниками художньо-промислової школи. Для прогностичного напрямку форма замовлення підприємства-виробника не мала значення, важливими були лише такі умови: збереження „технологічності” проектної ідеї, наявність перспективності принципів формотворення, відповідність прогресивним технологіям, модним тенденціям, економічній ефективності тощо.

Для поглиблення дослідження історії функціонування художньо-промислових шкіл було обрано метод візуально-аналітичних спостережень за результатами курсових і дипломних проектів студентів Вищих художніх

шкіл Берліну, Галла, Хайлігендаму та Шнеєбергу (світлина кращих студентських проектів різних років представлені на сайтах цих навчальних закладів, за якими й здійснювався аналіз). За результатами аналізу зроблено такий висновок: 1) у кожному із трьох типів ситуацій взаємодії дизайнерів із виробництвом і споживанням кінцевий результат формотворення залишався аналогічним; 2) основною характеристикою проектних розробок був т. зв. „візуальний схематизм” об’ємно-просторових конструкцій, виражених модою „структурно-технологічної практики”. Розгляд зазначеної аналогії дизайнерських рішень представлено Р. Арнхеймом: „Є переконливі докази того, що в органічному розвитку сприймання починається з миттєвого усвідомлення характерних і найяскравіших особливостей структури” [7, с. 56]. При цьому, автор уводить нове поняття – „сприймання полягає в утворенні перцептивних понять”.

Отже, характерними особливостями формотворення у Вищій художній школі Берлін-Вайсензес були: 1) функціональна виразність об’єктів художньо-конструктивних розробок; 2) технологічність виконання і експлуатації виробів; 3) використання деталей та вузлів конструкцій як стилістичних елементів формотворення. Водночас важливими композиційними особливостями виявилися: 1) відображеність об’ємно-просторових структур; 2) закономірність геометричної побудови загальної форми та її елементів; 3) контраст лінійних форм порівняно з плоским чи об’ємним геометричним тілом; 4) спрямованість кольорової і фактурної гами. А найпоширенішими принципами формотворення стали: „каркасні структури”, „функціональні об’єми”, „комбінаторне формотворення”, „морфологічні трансформації”.

З метою порівняння нами з’ясовані своєрідні риси навчання художнього конструювання, які були характерні для технікуму прикладного мистецтва у Хайлігендамі: 1) контингент складався з учнів, які мали досвід роботи у виробничих структурах художніх промислів, майстерень, центрів профорієнтації; 2) навчальний план передбачав набуття знань й умінь з

дисциплін таких спеціалізацій: „Оформлення приміщень”, „Оформлення виробів”, „Прикладне мистецтво” (кераміка). Детальніша характеристика спеціалізацій з художнього конструювання у Хайлігендамському технікумі прикладного мистецтва представлена у таблиці 2.4.

Спеціалізації технікуму прикладного мистецтва у Хайлігендамі були зорієнтовані одновекторно – на удосконалення функціональних і естетичних характеристик житлового та громадського предметного середовища. Об’єктами проектування були вироби, розробка яких не вимагала поглиблення інженерних і спеціальних техніко-технологічних знань й умінь. Середовищем для оформлення слугували приміщення молодіжних клубів, гуртожитків, дитячих садків та ін.

Таблиця 2.4

Особливості спеціалізацій з художнього конструювання у Хайлігендамському технікумі прикладного мистецтва

№ п/п	Напрями спеціалізацій	Різновиди художнього конструювання у межах кожного спеціалізованого напрямку	Призначення виробів
1.	Оформлення приміщень	Оформлення інтер’єрів житлових і громадських споруд. Меблі та обладнання для інтер’єрів і екстер’єрів житлових і громадських споруд	Середовище житлове і громадське
2.	Оформлення виробів	Текстильні товари для організації побуту в житлових і громадських приміщеннях. Прикраси для серійного й одиничного виробництв.	Середовище житлове і громадське
3.	Прикладне мистецтво (кераміка)	Будівельна і паркова кераміка. Керамічний посуд та його декоративне оформлення.	Середовище житлове і громадське

Процес навчання у Хайлігендамському технікумі прикладного мистецтва мав циклічний характер, містив три етапи, аналогічно до дизайнерської підготовки у Вищій школі художнього конструювання в Галлі (див. таблицю 2.5).

Таблиця 2.5

Етапи професійної дизайнерської підготовки у технікумі
прикладного мистецтва м. Хайлігендам

№ п/п	Назва етапів	Характеристика етапів	Кінцевий результат етапів
1	2	3	4
1.	Gundlagenausbildung	Містив гуманітарні дисципліни та пропедевтичний курс формотворення, який складався з теоретичного і практичного розділів. Використовувалися такі вправи: безвідхідний розкрій матеріалу, „технологічна пластика”, конструктивна жорсткість металу, „детермінація форми” та ін. Мала місце професійно-дидактична спрямованість завдань на лінійний ритм: пропорції; колірний і пластичний контраст; рельєфні та об’ємні скульптури; композицію з матеріалів, кольору і фактури, тіла обертання з абстрактними формами.	Фіксування зовнішніх, візуально-естетичних ознак форми, а не функціональних і конструктивно-технічних умов. Лаконічність візуально-пластичної інформації, переважання модульних прямокутних елементів в „алгоритмах” геометричної побудови композицій; підкреслено виражений фактурний компонент у меблях; пластичні форми з кераміки, зумовлені тілами обертання.
2.	Vaturstudium	<p>Наскрізне навчання дизайнерських дисциплін здійснювалося упродовж трьох років. У змісті поєднувалося вивчення природних і мистецьких форм з опорою на комплекс художньо-зображувальних методів. Дисципліни доповнювала пропедевтику прикладної формотворчості.</p> <p>На першому курсі студенти засвоювали науково-теоретичні принципи вивчення природи, виконували лінійні вправи з організації ритмічного членування та трансформації площини.</p> <p>На другому та третьому курсах підвищувалися вимоги до техніки зображень, удосконалювалися професійно-художні прийоми: контурно-тонові, змішані, „рентген-рисунок” та ін., послідовне зображення натюрмортів: олівцем, відшліфовка аквареллю, штриховий рисунок тушшю з наступною відмивкою пензликом.</p>	<p>Контурні нариси, замальовки аналітичного спрямування, прості за формою побутові вироби, домашні речі, фрагменти машин і механізмів.</p> <p>Вивчення структури побудови, зорові фіксації образів і зображень у перспективі на основі простих форм.</p> <p>Архітектурні побудови, ландшафтні мотиви, ускладнені технічні вироби, натюрморти з геометричних фігур для розвитку графічної майстерності і увиразнення можливостей матеріалу.</p>

Продовження табл. 2.5

1	2	3	4
3.	Виробнича і пленерна практика	Вивчення ландшафтів, архітектури і традиційних прикладних ремесел Німеччини та сусідніх країн. Обмінна практика студентів. Замовлення реального виробництва в ході виконання дипломних і курсових робіт. Візуальні уявлення про стиль сучасних умов, рівню та вимогам виробництва.	Адаптація до колективу, коригування уявлень про реальні виробничі технології й умови творчості дизайнерів. Взаємозв'язок, співпраця та обмін студентами прикладних училищ (технікумів) Німеччини із подібними навчальними закладами сусідніх країн. Оновлення та коригування принципів формотворення прийомів, зображувальних засобів.

Директор технікуму Й. Скерль був переконаний у тому, що специфіка середнього навчального закладу не повинна позначитися на рівні професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі дизайну. Різниця у фаховій підготовці студентів у Вищій школі Галле-бург Гібихенштайн і технікумі м. Хайлігендам полягала лише в одному етапі – експериментально-прикладному спрямуванні художнього конструювання (м. Хайлігендам) і орієнтації на системах категорії практичної творчості (м. Галл). Однак експериментально-прикладна творчість студентів Хайлігендамського технікуму прикладного мистецтва була спрямована достатньо вузько, переважно на оформлення житлових приміщень і громадських споруд. Натомість у Вищій школі художнього конструювання Галле-бург Гібихенштайн концепція формотворення відображала значно ширший взаємозв'язок пластики з предметним довкіллям, здійснювалося теоретичне і наукове обґрунтування художньо-конструкторських розробок співвідносно до виробничого та інших видів предметно-просторового середовища (додаток К). Різниця між вищою та середньо-спеціальною художньо-промисловою освітою стосувалася також навчальних програм, матеріально-технічної бази для професійної підготовки.

Нами здійснений аналіз творчих робіт студентів технікуму прикладного мистецтва м. Хайлігендам (див. додаток Л), який дозволив з'ясувати, що в роботах рефлексивно-споживчого типу відсутнє прогностичне проектування, тому розробки, зумовлені конкретними споживчими завданнями, достатньо реалістичні і типово-традиційні, у них чітко проглядається „адаптивний” підхід. Як правило, одиничне проектування виникло із потреби модернізації форм предметів (простий технічний прилад, меблі, прикраси) на основі установлених стереотипів.

У технікумі прикладного мистецтва в процесі художнього конструювання побутових виробів і меблів здебільшого використовувалися формотворчі принципи „каркасних структур”, „функціональних об'ємів” та „прикладної символіки”. При цьому, основними критеріями студентських проектів були чіткість об'єктно-просторових структур, виразність творів у пластиці матеріалів тощо. Технологічний тип розробок студентами проектів включав переважно меблі й обладнання та спирався на розвинену експериментально-виробничу базу деревообробної і меблевої промисловості. Зазначений тип проектування був перевірений тривалим досвідом і, відповідно, найкраще забезпечений методичними розробками. Автори виокремлюють економічний ефект технологічного підходу до проектування: „Так, наприклад, результатом спільних зусиль з економії матеріалів виявилася розробка легких корпусних меблів на основі нової технології...” [225, с. 33].

Крім цього, адміністрація технікуму прикладного мистецтва м. Хайлігендам налагодила міцні зв'язки з базовими підприємствами (Дрезденський деревообробний комбінат, меблеві фабрика в Берліні, Десау, Зулі, Рибніц-Дамгартені, Цейленроді та ін.), які надавали практичну допомогу в реалізації кращих студентських проектів. Водночас науковий підхід до формотворення у технікумі забезпечувався зв'язками із секцією технічних обробок і технології Дрезденського університету. На основі наукових досліджень і практичних експериментів розроблені нові форми

меблів, які використовували як аналоги у технікумі. Предметом науково-технологічної взаємодії стали спільні зі студентами розробки корпусних, монтажних і секційних меблів полегшеного типу. Зокрема, дизайнерськими пропозиціями були: збереження міцності за рахунок використання тонкостінної фанери, волокнистого пластику; використання перетинок із металічних шин; впровадження модулів у навчальне проектування, не лише як технічний засіб для установалення співрозмірності і узгодженості окремих числових параметрів, а й як засіб, що дозволяє установалювати візуально сприйнятні співрозмірні відношення окремих частин виробів між собою і цілим [83, с. 24].

Формотворення на основі використання принципів модульної побудови (поліметричного, комбінаторного модулів, сітки пропорціювання) було найтипівішою особливістю навчального проектування в Хайлігендамі. Система просторово-модульної координації враховувала чинник моделювання розумних потреб. Враховувались реалії виробничо-сировинного потенціалу Німеччини і забезпечувалась виховна функція щодо споживання продукції у відповідності до традицій, уявлень про зручність, затишок, красу, спів розмірність тощо.

Модульне формотворення технікуму прикладного мистецтва в Хайлігендамі стало засобом формування розумних потреб життям і, водночас, одним із найраціональніших методів реалізації творчих ідей. Так, наприклад, у студентських проектах секційних меблів технологічний модуль прямокутних деревостружкових плит розглядався як елемент системи розумного життєвого забезпечення, однак композиційно-пластичний чинник розглядався ізольовано від раціонально-технологічного.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що науково-методичні принципи, покладені в основу художньо-промислової освіти, відповідають національним традиціям німецької художньо-матеріальної культури та є важливими для організаційного і методичного забезпечення сучасної вітчизняної дизайн-освіти. Чітко сформульована

програма розвитку художньо-промислової освіти Німеччини гарантувала у свій час досягнення очікуваного кінцевого результату – високого рівня розвитку дизайнерського мислення у суспільстві. Програмні принципи та напрями художньо-промислової освіти Німеччини впродовж усього історичного часу її розвитку передбачали вростання дизайну в структуру суспільного розвитку, а іншими словами, професійна художньо-конструкторська діяльність у середині ХХ ст. стала суспільно-корисною. З цього приводу Х. Ельке зазначав: „Завдання полягає в тому, щоб поставити на службу всі дизайнерські і художні принципи не як естетичну утопію „синтетичного твору мистецтва”, а як проблему розвитку життєвих процесів” [231, с. 49], а його висловлювання щодо суспільної корисності дизайну носило ще більш категоричний характер: „...дизайн не повинен марнувати сировину, час і робочу силу” [231, с. 50].

Принцип економічності у німецькому дизайні набув значення критерію якості проектної розробки. Він займав пріоритетне місце в ієрархії науково-методичних принципів функціонування професійних художньо-промислових шкіл Німеччини. Провідні фахівці галузі дизайну зазначали: „Якість наших промислових виробів і навколишнього середовища буде завжди визначатися тим, наскільки при мінімальних матеріаловитратах ми зможемо забезпечити максимум функціональних можливостей” [44, с. 12]. На їхню думку, дизайн зводиться не лише до сприймання зовнішніх особливостей речей, а передбачає вільне, розумне й економічне поводження з предметами та засобами життєдіяльності.

Із сферою художньо-проектної творчості економічні проблеми пов'язували також російські науковці: „ Коли ми говоримо про дизайн, ми повинні, перш за все, ставити на чільне місце економічний чинник”, – підкреслював академік Г. Марчук [81, с. 4]. У дизайнерському русі „за економічність” художньо-промислові школи Німеччини напрацювали багато різноманітних форм: пропедевтичні вправи щодо розвитку раціонального мислення, курсове проектування з урахуванням умов економічного

впровадження проектних розробок, виробнича практика майбутніх дизайнерів з метою ознайомлення з сукупністю сучасних технологічних процесів. Взаємозв'язок дизайнерських шкіл Німеччини з підприємствами і комбінатами спрямовувався на спільний пошук методів інтенсифікації виробництва. У процесі проектних досліджень розроблялися не лише формально-естетичні якості виробів, а й удосконалювався сам процес праці, праця набувала „естетичного змісту” [113, с. 32].

З іншого боку, проектний виріб розглядався як елемент певного предметного середовища і був не лише навчальним об'єктом, необхідним для професійного становлення, а й набував значення транслятора національних ціннісних уявлень, ставав наочним засобом комунікації між людьми. Виховного значення для майбутніх професійних дизайнерів набувала тактильність, візуальне відчуття кінцевих результатів художньо-проектної діяльності, які розроблялися на основі фундаментальних і прикладних теоретичних положень. Матеріалізація таких положень забезпечувала виникнення почуття суспільної корисності професії дизайнера.

Наступним важливим принципом функціонування художньо-промислових шкіл Німеччини було включення в реєстр комплексної тематики для сфер житлового, соціально-громадського та виробничого середовищ. Принцип комплексної тематики полягав у формуванні концептуального бачення проблем життєдіяльності, а за посередництва комплексного проектування досягалася можливість „...розглядати предмет як орган людини, як образ дії людини, спрямований на перетворення зовнішнього середовища” [83, с. 16]. Комплексна тематика у художньому проектуванні забезпечувалася міждисциплінарним рівнем науково-теоретичних досліджень.

У стислому вигляді аспекти програми художньо-промислової освіти Німеччини досліджуваного періоду можна звести до таких положень:

1) дизайн був активною сферою матеріального виробництва, важливим засобом формування національно-культурного способу життєдіяльності, включаючи раціональну культуру споживання;

2) теоретична підготовка майбутніх професійних дизайнерів супроводжувалася широкою експериментально-практичною діяльністю, передбачалася участь студентів у здійсненні цільових народногосподарських програм засобами реального проектування;

3) розробка проектних концепцій ґрунтувалася на міждисциплінарних науково-теоретичних дослідженнях, які забезпечували запланований соціально-економічний ефект, наступність національних традицій у розвитку матеріально-художньої культури Німеччини.

Висновки до другого розділу

1. Аналізуючи методичну систему професійної художньо-промислової освіти Німеччини, з'ясовано, що дизайнерська компетентність як суспільно-культурне явище характеризується такими послідовними етапами: 1) формування загальних соціокультурних уявлень про місце і роль проектної творчості в системі суспільного розвитку, який уможлиблювався шляхом рекламування дизайн-діяльності та реалізовувався завдяки роз'ясненню основних функцій дизайну; 2) створення системи фахової підготовки майбутніх дизайнерів у середньо-спеціальних (училища й технікуми) та вищих навчальних закладах художньо-промислового профілю, навчальний процес у яких ґрунтувався на принципі взаємодоповнюваності інформаційних аналогів (вербального, сенсорного, структурного) та здійснювався завдяки розвитку комунікативно-естетичної функції дизайну; 3) самостійна художньо-конструкторська діяльність в умовах виробництва, яка передбачала дотримання принципу взаємодоповнюваності трьох видів творчості (наукової, художньої і технічної) та здійснювалася завдяки розвитку утилітарно-споживчої функції дизайну.

2. З'ясовано, що науково-методичні принципи німецької художньо-промислової освіти реалізувалися через сукупність методичних засобів і прийомів професійної підготовки фахівців у галузі дизайну, а також завдяки полінауковому підходу до розробки змісту навчання. При обґрунтуванні принципів проектної творчості наголошувалося на раціонально-технологічному підході та використанні естетичних художньо-образних компонентів, увага акцентувалася на зв'язку проектних розробок з індивідуально-особистісним сприйманням споживачів, а також застосовуванні пластичних рішень, характерних для національної ментальності німецького народу.

3. Виділено *організаційно-педагогічні засади* фахової підготовки майбутніх дизайнерів в умовах професійної художньо-промислової школи: 1) єдність теоретичних і практичних форм організації навчання; 2) практична спрямованість навчання, виокремлення ролі виробничої практики та роботи з конструкційними матеріалами у загальному процесі фахової підготовки у галузі дизайну; 3) взаємозв'язок пропедевтичного навчання зі спеціальним, безпосереднє використання методів і принципів пропедевтичного формотворення у реальному проектуванні; 4) спрямованість дисциплін загально-художнього та інженерно-технічного циклів у напрямі основного профілю (спеціалізації) дизайнерської підготовки; 5) мобільність у перебудові навчальних програм, робочих планів і форм контролю навчальних досягнень студентів; 6) можливість вибору широкого комплексу спеціалізацій у межах основного фаху.

4. У структурі мистецьких і педагогічних традицій художньо-промислових шкіл Німеччини досліджуваного періоду функціонували відділення промислового, прикладного та станкового мистецтва, що розглядалися як необхідна умова підтримки атмосфери творчості, розвитку загальної візуально-пластичної культури, формування цілісних уявлень про синтез видів образотворчого, декоративно-ужиткового мистецтва та дизайну. Звідси, програма практичної підготовки майбутніх фахівців у галузі дизайну передбачала послідовний розвиток трьох взаємопов'язаних напрямів: худож-

ньо-зображувального, проектного та виробничого, а структура проходження практики розкривалася кожного семестру у вигляді завершальних фаз. Заключний етап реалізації зазначеної взаємодії відбувався у процесі індивідуального виконання комплексних завдань (дипломних робіт), а у випадку довгострокових замовлень підприємств чи організацій проектні роботи реалізовувалися за участі студентів різних дизайнерських спеціалізацій та залученням викладачів і виробничників.

5. Продуктивними у німецькому досвіді дизайн-освіти виявилися *групи вправ*, обов'язкові для виконання студентами різних спеціалізацій: графічні вправи на площині з прямими та зігнутими лініями; вправи з графічного оформлення площинних, рельєфних і об'ємних структур; пластичні вправи на тілах обертання, тілах із змінним поперечним перетином, геометричних тілах з „керованою” та „вільною” пластикою; вправи з кольорами: елементарні (колірний контраст, розтяжка), ускладнені (тематично-асоціативні композиції); вправи з матеріалом: елементарні (поєднання і контраст фактур, композиційна рівновага), ускладнені (тематично-асоціативні композиції).

6. Аналіз типології художньо-проектних методів і прийомів дозволив виявити *особливості та спільні риси перебігу навчального процесу у художньо-промислових навчальних закладах Німеччини*:

1) основна мета – виховання у студентів високої культури формотворення завдяки логічній та системній взаємодії процесів розвитку художньо-зображувальної, проектної та ремісничої підготовки студентів; при цьому, поняття „ремесло” тлумачилося як оволодіння навичками ручної праці з матеріалом, так і наочного пізнання технологічних закономірностей формотворення шляхом експериментально-практичної діяльності;

2) фахова підготовка розпочиналася з послідовного засвоєння основних композиційних законів, закономірностей та принципів формотворення;

3) формування компетентностей майбутнього дизайнера проводилося не лише на художньо-естетичній основі (зображувальна творчість на площині, об'ємі чи просторі), а й на технічно-конструктивній;

4) виконання вправ здійснювалося шляхом „від простого до складного” з використанням різноманітних технік роботи в кольорі, формі, матеріалі, об’ємі та їх органічному поєднанні, охоплюючи практично всі рівні формотворення, починаючи з лінійних вправ на площині та закінчуючи кольорофактурними композиціями і „вільною” пластикою;

5) виконання творчих індивідуальних завдань здійснювалося за принципом „від абстрактного – до конкретного” з фіксацією, оцінкою та наступним аналізом проміжних етапів, при цьому акцент ставився на послідовність переходу від довільної форми до утилітарно-прикладної через розкриття асоціативних ознак;

6) художньо-конструкторський процес створення (проектування) виробів передбачав проходження студентами таких фаз: аналіз проблеми та визначення завдань; збір і обробка інформації; функціональний аналіз; розробка й оцінювання проекту; виконання проектної документації;

7) проекти виробів виконувалися в чітких об’ємно-просторових структурах з виразністю у пластиці матеріалів та взаємозв’язку з навколишнім предметним середовищем, при цьому враховувалися реалії виробничо-сировинного потенціалу регіону, а також ментальні німецькі традиції й уявлення про зручність, якість та красу;

8) впроваджувалися науково-аналітичні форми проектної діяльності, здійснювався пошук найраціональніших методів реалізації творчих ідей, а технологічне виконання проектних розробок спиралося на розвинену експериментально-виробничу базу промислових підприємств.

Основні положення другого розділу опубліковані у статтях [157; 159].

Розділ 3

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ НА ОСНОВІ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

3.1. Використання теоретичних ідей та емпіричного досвіду художньо-промислової освіти Німеччини у вітчизняній педагогічній практиці

У попередніх розділах з'ясовано, що дизайн – це явище культури ХХ ст., теорія і механізми функціонування якого становлять значний інтерес для сучасної естетики, мистецтвознавства, культурології, історії, психології та педагогіки [127, с. 171]. Тому дизайн нині став невід'ємною складовою загальної та вищої освіти, оскільки містить функціональні методи пізнання, потрібні в будь-якій творчій діяльності. Такий підхід суттєво розширює і поглиблює розуміння сутності дизайну, а також актуалізує необхідність перегляду вітчизняної концепції розвитку дизайн-освіти.

У багатьох європейських країнах здавна практикується вивчення основ дизайну на різних рівнях (ступенях) системи освіти, зокрема в умовах загальноосвітньої, середньої спеціальної та вищої школи. В Україні необхідність розвитку системи дизайн-освіти актуалізується постановою Кабінету Міністрів України „Про першочергові заходи щодо розвитку національної системи дизайну та ергономіки і впровадження їх досягнень у промисловому комплексі, об'єктах житлової, виробничої і соціально-культурної сфери” (від 20 січня 1997 р., № 37). У ній зазначено, що суспільство має значний попит на фахівців у галузі дизайну. Актуальність цієї професії стала очевидною в умовах тотального насичення вітчизняного ринку імпортованими товарами. Адже „створилася ситуація, коли українська продукція, незважаючи на її ужиткову значущість, перестала задовольняти

естетичні смаки внутрішніх споживачів. Тобто настав час здійснювати підготовку фахівців з дизайну, здатних виготовляти не лише функціонально корисні, а й високоякісні, зручні, екологічні, естетично привабливі речі” [36, с. 173].

З іншого боку, для ефективного розвитку української дизайн-освіти потрібно поєднувати творчі здобутки національного мистецького і педагогічного досвіду та європейську теорію і практику дизайну. „Українська дизайн-освіта перебуває на шляху становлення і, коли ми будемо ґрунтуватись на методологічних та теоретичних основах наших попередників, то зможемо виробити власні засади, які органічно впливали б з національних особливостей, набули притаманних лише нам властивостей” [15, с. 177]. Майбутні фахівці у галузі дизайну повинні здобувати освіту, яка має елементи художньо-зображувальної, проектної та практичної підготовки, апробованої досвідом провідних європейських країн, зокрема Німеччини. Адже саме в цій країні, за визнанням В. Даниленка, „найбільше проявлявся дизайнерський дух серед інженерів і конструкторів, які мали художню та ремісничу підготовку, тому у своїй проектній роботі змогли осмислити естетичні проблеми техніки” [38, с. 229].

Сучасне завдання професійної дизайн-освіти полягає у здійсненні фахової підготовки спеціалістів під реальні вимоги, продиктовані ринковою економікою, що зумовлює визначення оновленого змісту навчання і, відповідно до нього, розробки освітньо-професійних програм, навчальних планів спеціалізацій, програм дисциплін художньо-проектного циклу, їх навчально-методичного забезпечення. Аналіз існуючих освітньо-кваліфікаційних характеристик засвідчив, що в них лише перераховуються підсумкові знання й уміння, якими має володіти майбутній дизайнер, однак не розкриваються механізми їх формування і розвитку. Основою підвищення ефективності навчального процесу може стати лише досконало продумана модель неперервної дизайн-освіти.

З’ясовано, що витоки дизайн-освіти в Україні сягають давніх традицій

трудової підготовки у ремісничих майстернях, осередках народних художніх промислів, іконописних малярнях, де вмілі ремісники, народні умільці чи монахи-малярі передавали практичний досвід учням. Ймовірно, звідси бере свій початок і мистецька педагогіка. Однак, якщо говорити про першу половину ХХ ст., то, як зазначалося у попередніх розділах, найбільш значущим чинником становлення вітчизняного дизайну, а звідси й дизайн-освіти без перебільшення був вплив Баухаузу.

На жаль, Україна, впродовж століть розділена між різними державами, історично акумулювала впливи інших націй, тому у художньо-промисловій практиці та монументально-декоративній творчості відображала панівні у різних регіонах смаки. Естетика сецесії на Заході, модерну на Сході представила нові уявлення про взаємини між промисловою, економічною, торговельною сферами та культурою мистецтва. Водночас спостерігалось зростання національної самосвідомості, розуміння причетності до творення національної культури в її розмаїтих матеріально-духовних виявах, і уявлення про національні ідеали знаходили відображення в архітектурі, художній промисловості, у монументально-декоративній творчості та ремісничій рукотворній практиці [120, с. 350].

Зокрема, на теренах Західної України архітектонічне (дизайнерське) мистецтво зазнало утилітарного західноєвропейського та духовного східного впливів. Епоха модерну поєднала почуття красивого у художній творчості з потребами практичної доцільності продуктів промисловості, предметів побуту, рукотворних об'єктів, змусила західноукраїнських художників і архітекторів (І. Братківський, О. Вербицький, Г. Гай, З. Горголевський, Ю. Захарієвич, В. Кричевський, І. Левинський, Т. Обмінський, О. Лушпинський, В. Нагірний, М. Тульє та ін.), відчуті глибше технічну естетику. Важливою рисою її стала націленість на архітектурні проекти, що поєднували технічно-конструкторську творчість з просторо-мистецькою, прикладною, виявила потребу гармонійних відносин між творцем і виробником, а відтак замовником, синтетичний стиль був полівізуальним з

погляду поєднання в ньому розмаїтих художніх форм. Прогрес науки, техніки, промисловий потенціал, що розширював сферу виробництва, побуту, збагачуючи можливості їх впливу на людські запити і смаки, покликав до активної співпраці мистецьку сферу, що започаткувала створення зон естетичної дії з широкою амплітудою їх споживання – від архітектурно-просторових форм до камерно-побутових [147].

Для дизайну Центральної і Східної України рушійною силою стало промислове мистецтво, що у своїй суті виходило з авангардних гасел і використання на практиці предметного світу, набутку теоретичних підвалин, які могли виконувати призначення постулатів, необхідних для розвитку промисловості. Ці гасла були ланковою атрибутикою агітаційних форм мистецтва (монументального, плакату, інших видів графіки), що включалися у сферу дії художньо-предметної творчості. На початку 20-х рр. ХХ ст. вітчизняний дизайн формувався на межі агітаційного і виробничого мистецтв, які сумарно створювали нове просторове середовище, виробили новий вид творчості, покликаної обслуговувати як споживачів, так і виробників [147]. На той час ідеї дизайну стверджували Вищі художньо-графічні майстерні (ВХУТЕМАС), які мали на меті вироблення засад нового мистецтва і дизайну. Тут створювалися різні проекти, рекламна графіка, афіші, тобто закладалися основи розвитку дизайну. Діяльність ВХУТЕМАСу, його педагогічні і творчі принципи здобули визнання в усьому світі. Випускники цих навчальних закладів ставили перед собою професійно-творчі завдання, що виникли з потреб виробництва, тобто вони виступали у ролі художників-конструкторів, забезпечуючи діяльність у сфері виробничого і агітаційного мистецтва, формуючи засади його розвитку відповідно до потреб соціального запиту. У 30 – 40-х рр. ХХ ст. художньо-предметна творчість мала тенденцію до розгалуження у різні професійні напрями, зокрема у галузях декоративно-оформлювальній, предметно-побутовій та інженерно-технічній, що порушувало системну цілість й

водночас давало можливість зосередитися на окремих ланках промисловості (транспорт, побут, аграрна індустрія тощо).

У цей період підготовку дизайнерів переважно здійснювали в політехнічних навчальних закладах. Хоча викладачі-інженери й враховували теоретичний та емпіричний досвід художньо-промислової освіти (зокрема Німеччини), однак переважна більшість з них все ще була далека від розуміння естетичних принципів, їх значення для організації середовища і поліфункціональності життєдіяльності людини. Одна з причин цього закладена в самій системі і програмах інженерної підготовки, яка, по суті, була технократичною і в ній бракувало естетичного начала. З іншого боку, організовані курси ознайомлення з основами технічної естетики чи художнього конструювання не вирішували проблеми, адже дизайн органічно не поєднувався з інженерними дисциплінами, не враховувалися особливості підготовки інженерів за різними спеціальностями. Виключення становила лише підготовка майбутніх архітекторів у технічних ВНЗ, де розвитку їхніх художньо-естетичних здібностей надавалося пріоритетного значення.

І все ж, варто підкреслити, що у першій половині ХХ ст. вітчизняне мистецтво дизайну почало змінювати свою естетичну орієнтацію: візуальні форми предметного світу перестають бути носіями ідей нової епохи; розпочався пошук нових естетичних сутностей; технічна утилітарність предметного довкілля стає критерієм його естетичної значущості; художники намагаються проникнути у конструктивну логіку законів перерізів, поєднань, з яких складаються технічні форми; матеріали з промисловості приходять у мистецтво, а з мистецтва знову повертаються у промисловість як естетично значущі.

З іншого боку, аналіз літературних джерел [15; 22; 26; 35; 75; 109; 119; 143; 147; 181] дозволяє стверджувати, що в руслі усіх процесів і течій, які сприяють розвиткові вітчизняного дизайну, першоосновою є і залишатиметься традиційне декоративно-ужиткове мистецтво. Український народ генетично завжди тяжів до краси, тому здавна наші предки займались

як трудовою, так і мистецькою діяльністю. Свої побутові й естетичні потреби вони задовольняли речами власного виготовлення, котрі здебільшого вирізнялися функціональністю, доцільністю та неабиякою естетичністю. Це засвідчують археологічні знахідки багатьох регіонів України, які належать до різних історичних періодів: епохи палеоліту, доби трипільської культури, скіфсько-сарматського періоду, часів Київської Русі. Яскравою самобутністю та художньою довершеністю відзначаються твори українського народного мистецтва XVI – XIX ст., що збереглись до нашого часу. У XX ст. українське декоративно-ужиткове мистецтво також могло б стати могутнім джерелом для розвитку українського національного дизайну, якби йому приділялась належна увага з боку точасної влади.

Нині надзвичайно важливо розвивати вітчизняний дизайн у річищі національних мистецьких цінностей, а для цього необхідно передовсім відроджувати першоджерела українського етнодизайну. Кожен сучасний навчальний заклад повинен стати своєрідним осередком збереження народних традицій свого регіону, а його випускники мають забезпечувати продовження цих традицій. З цього погляду, вагомий внесок у справу відродження першоджерел вітчизняного етнодизайну повинні зробити Малі академії мистецтв, загальноосвітні школи та гімназії, професійні ліцеї художньо-промислового профілю та мистецькі вищі навчальні заклади. Лише у процесі художньо-естетичної загальноосвітньої та професійної підготовки у згаданих закладах освіти забезпечується розвиток образного мислення та проектної культури на основі традицій вітчизняного декоративно-ужиткового мистецтва та етнодизайну.

Отже, слід наголосити, що художньо-проектна творчість ґрунтується на сформованих практичних навичках у галузі декоративно-ужиткових та образотворчих видів мистецтв (рисунок, живопис, скульптура). Без цих базових художньо-естетичних умінь і навичок, які формуються змалку, передовсім в умовах загальноосвітньої школи, неможливий розвиток творчих здібностей до художньо-проектної діяльності, а звідси – розвиток

вітчизняного дизайну. У цьому контексті звертаємося до досвіду українсько-німецьких відносин, зокрема, стосовно художньо-образотворчої підготовки школярів і внеску у цей процес ідей відомого німецького педагога Г. Кершенштайнера.

Відомо, що одразу ж після Першої світової війни у Німеччині спалахнув жвавий інтерес до України. Особливо він зріс після українсько-німецького зближення у 1918 р., коли в Берліні перебувала офіційна делегація Української народної республіки, яка підписала з німецьким урядом угоду про встановлення дипломатичних відносин між країнами. Німецькі університети та спеціальні наукові заклади, численні відомі педагоги стали приділяти велику увагу українознавству, розроблялися різноманітні концепції німецької освітньої політики щодо України, де остання розглядалась як „потенційно сильна незалежна держава, що об'єднує усі чотири частини української території та матиме у майбутньому великий вплив на баланс сил у Східній Європі” [203].

Після закінчення громадянської війни в Україні утвердилася радянська форма державності. У перші роки існування радянська Україна намагалася проводити самостійну зовнішню політику. В офіційних документах того часу постійно робився акцент на незалежності, суверенітеті радянських республік, зокрема й України. Питаннями участі України в міжнародному культурно-освітньому співробітництві займався Народний комісаріат освіти (НКО) УРСР. Українсько-німецькі взаємозв'язки розвивалися безпосередньо через закордонне представництво НКО у Берліні, яке було організоване для координації міжнародних культурно-освітніх зв'язків. Ідея про створення такої інституції виникла восени 1921 р., а для її реалізації до Берліна було запрошено П. Дятлова, який на той час перебував у Відні. 1 січня 1922 р., прибувши до Берліна, він розгорнув активну діяльність з організації закордонної редакційної комісії НКО, де посів місце секретаря. До початку діяльності комісії П. Дятлів виконував обов'язки голови української секції при представництві НКО РРФСР, де брав безпосередню участь у вирішенні

низки українських проблем [173]. До цього часу російське представництво займалося забезпеченням літературою й обладнанням культурно-освітніх установ України. Наприклад, закупівля книг здійснювалася через комісіонерів чи безпосередньо у видавництвах, а їх доставку в союзні республіки здійснювало радянсько-німецьке товариство „Книга”.

З квітня 1922 р. питання забезпечення потреб закладів НКО УРСР переходять виключно до компетенції його представництва у Берліні. У цей час сюди прибув представник НКО УРСР Є. Касяненко з наданими йому широкими повноваженнями. Одночасно він очолив діяльність закордонної редакційної комісії, до складу якої увійшли П. Дятлів, Ю. Інфамовський та німецький педагог Ф. Ланге [176].

Окрім видавничої справи, представництво НКО замовляло в Німеччині необхідні матеріали та устаткування для науково-дослідних установ України, тобто його діяльність також мала комерційний характер. Вивчення іноземного педагогічного досвіду покладалося на представництво. НКО України широко використовував досвід німецьких колег в організації всієї системи освіти: від загальних шкіл до вищих навчальних закладів, при цьому особлива увага приділялася організації вищої технічної освіти. Реформа системи вищої школи в Україні досліджуваного періоду ґрунтувалася на німецькому досвіді: „Наркомпрос тримає курс на підготовку двох категорій висококваліфікованих працівників: вузівських спеціалістів і організаторів з широкою технічною підготовкою. Звідси, два варіанти навчальних закладів: технікуми й інститути,” – відзначалося в огляді НКО УРСР за 1924 – 1925 рр. [175].

Слід зазначити, що подібну реформу у галузі дизайн-освіти Німеччини на початку ХХ ст. розпочав Г. Кершенштайнер. На той час було розроблено два варіанти дизайн-освіти: дюссельдорфський варіант – передбачав домінування раціонально-геометричного проектування, підпорядкування фантазії творчого процесу завданням архітектоніки та веймарський варіант – передбачав упровадження рефлексивно-ремісничого підходу на основі

орнаментів з їх пластикою ліній, створення форм у стилі модерну [10, с. 29]. Полярність програм і, відповідно, їх методичне забезпечення відповідали суспільним тенденціям і художнім поглядам німецьких митців. Завдяки такій полярності інтелектуальний компонент раціонально-геометричного формотворення доповнювався емоційно-чуттєвим, кордоцентричним компонентом художньо-образного проектування, що забезпечувало дуальність системи художньо-промислової освіти Німеччини.

Представники руху трудової школи, зокрема Г. Кершенштейнер, П. Іессен, А. Пабст та ін., розвиток дизайн-освіти вбачали у формуванні у дітей художньо-образотворчих умінь і навичок, вихованні естетичного смаку в його елементарно-ужитковому прояві, пов'язуючи рівень їх сформованості з майбутньою професійною підготовкою кваліфікованих робітників. Деякі прихильники художньо-естетичного навчання та виховання прямо вказували на його економічний ефект. Так, відомий професор мистецтвознавства Кенігсберзького університету К. Ланге на початку ХХ ст. у книзі „Художнє виховання німецької юності” зазначав, що „мистецтво є не менш важливим напрямом економічного змагання народів, ніж техніка і промисловість. Із всіх видів людської діяльності мистецтво виділяється тим, що воно з допомогою незначної кількості матеріалів створює великі цінності. В жодній галузі промисловості нема такої різниці між вартістю сировини і вартістю її обробки, як це прийнято у вищих видах мистецтва” [222, с. 7].

Слід нагадати, що підґрунтя художньо-естетичного навчання та виховання було закладено німецькою класичною естетикою. У центрі її уваги була поставлена проблема виховання цілісної, гармонійно розвинутої індивідуальності, без якої неможливий ні розвиток мистецтва, ні насолода його творчими результатами. Зокрема, Й.-В. Гете наголошував, що „сучасна дійсність ворожа мистецтву й особистості та позбавляє тих умов, за яких є можливим справжнє естетичне виховання людини, а реальне суспільне життя призводить до антагонізму почуття і розуму, рефлексії та уяви, спостереження і творчості. Джерела нових ідей у ході творчої діяльності не

завжди можна виявити напевне, до того ж вони часто приховані навіть від самого творця. Кожний творець використовує все, що бачить, чує, спостерігає, з його поля зору нічого не зникає. Нове завжди має свої витoki у старому, пережитому” [30, с. 75].

В. Гумбольдт висунув практичну програму виховання всебічно розвиненої особистості, вказуючи на необхідність цілісного розвитку різних людських здібностей. Ф. Шіллер свою теорію естетичного виховання будував на схожих з В. Гумбольдтом принципах і виклав її у праці „Листи про естетичне виховання” (1795), яка вважається одним із найкращих творів німецької класичної естетики. У ній Ф. Шіллер критикував буржуазний поділ праці, вважаючи, як і В. Гумбольдт, що сучасна буржуазна дійсність руйнує цілісність людської особистості, робить її працю механічною. Аналогічну думку висловив Й.-В. Гете: „Людина в змозі створити багато шляхом доцільного використання окремих сил, вона в змозі створити щось надзвичайне завдяки взаємодії різноманітних можливостей, але єдине і зовсім неочікуване вона творить лише тоді, коли в ній рівномірно поєднані всі якості” [30, с. 134].

Повертаючись до педагогічних ідей Г. Кершенштейнера, слід зазначити, що ним приділялася велика увага проблемі художньо-естетичного навчання і виховання дітей в умовах трудової школи. Зокрема, він уважав ручну працю одним із найважливіших засобів естетичного виховання молоді, наголошуючи, що „ручна праця сприяє естетичному вихованню, якщо вона правильно організована. Прагнення доводити справу до кінця, звичка до старанності та точності виконання роботи викорінюють в учнів нешанобливе ставлення до праці, підвищують вимогливість до якості продуктів праці” [101, с. 14].

Отже, у розв’язанні завдань виховання всебічно розвиненої особистості німецькі педагоги-реформатори особливе місце відводили художньо-естетичному навчанню та вихованню. У вихованні такої особистості велику роль, на думку Г. Кершенштейнера, безпосередньо відігравало мистецтво.

Тому важливе місце в навчальному плані трудової школи він відводив заняттям з малювання, які вважав важливим елементом художньо-естетичного виховання школярів. Малювання як навчальний предмет входило до навчального плану старої школи, але лише реформаторська педагогіка розкрила його справжнє освітньо-виховне значення малювання, яке дає можливість дитині збагнути красу форм і кольорів природи, розвинути здібність самовираження, мова цього предмета повинна стати другою необхідною для них мовою. Г. Кершенштейнер уважав, що так, як кожний урок повинен бути уроком рідної мови, так і кожна галузь знань повинна давати матеріал для малювання. Адже „читання, рахунок, письмо та малювання також є працею, яка має великий вплив на розвиток волі та характеру дитини” [72, с. 69].

Значний інтерес для дослідження представляє методика організації занять з малювання, який у німецьких школах надавалося достатньо важливе значення. Саме зусиллями Г. Кершенштейнера та інших педагогів розроблена ефективна методика формування художньо-образотворчих умінь і навичок школярів.

У контексті дослідження зупинимося на методичних аспектах викладання малювання у школах Мюнхена у першій половині ХХ ст. Слід зазначити, що Г. Кершенштейнер предметом систематичного малювання обирав предмети та явища навколишньої дійсності, а не абстрактні форми чи орнаменти. Він наголошував, що розвиток у дітей здібностей графічного вираження найбільш ефективно відбувається не в процесі копіювання орнаменту чужих країн і часів, а під час малювання з натури. При цьому, на передній план повинні висуватися правильність зображення, розуміння загальної форми, виділення загального тону. Педагог підкреслював також важливість встановлення учнями у процесі малювання характерного, типового взаємозв'язку різних форм, кольорових тонів, змісту матеріалу та способів його виготовлення. Пов'язуючи на основі даних психологічної науки точність зображення з вправністю руки, педагог-реформатор розробив

для учнів середніх і старших класів народної школи два види вправ, які забезпечують зорово-моторну координацію: механічні вправи, які розвивають швидкість техніки зображення і вправи, спрямовані на розвиток зображення, що аналізує точність передачі форми.

Як позитивне явище слід відзначити те, що з другої половини шостого року навчання малювання тісно пов'язувалося з практичними завданнями, які мали безпосереднє відношення до художніх ремесел. Зокрема, „велика увага приділялася розвиткові вміння складати художні орнаменти та малюнки, які використовувалися для оздоблення скриньок, полицок, обкладинок альбомів, декоративних тарілок та ін. Учні привчали узгоджувати мету зображення того чи іншого малюнка з матеріалом, технікою роботи і темою” [111, с. 73].

На заняттях з малювання в мюнхенських школах учні мали справу лише з такими елементами, як пряма лінія, сегмент кола, геометрична фігура й абстрактний орнамент. Тоді жодна дитина, якою б обдарованою вона не була, не знала, з чого їй почати роботу. Після серйозного перегляду програм викладання різних предметів у народних школах ситуація змінилася на краще. Г. Кершенштейнер наполіг на тому, щоб у школі використовувалися предмети домашнього побуту, облаштовувалися майстерні, закладалися сади, щоб учні змогли виявляти свій художній потенціал і бажання до малювання. У результаті проведених Г. Кершенштейнером досліджень була встановлена диференціація художньої обдарованості різних за статтю учнів, з'ясовано ставлення до малювання учнів з міста і села, зв'язок інтелектуального розвитку із здібністю графічного зображення, помітна недосконалість зображення у відсталих та нерозвинених учнів та ін.

З погляду психологічної науки, педагог-реформатор схилявся до думки, що викладання малювання має на меті досягнення таких основних завдань: 1) сприяти розвитку зорових уявлень і спостережливості у дітей; 2) стати засобом вираження тих технічних зображень, для яких мова – не завжди є достатнім засобом; при цьому, малювання має велику перевагу в тому, що воно є інтернаціональною мовою, однаковою мірою доступне всім

громадянам різних народів, якщо тільки їхня уява достатньо розвинена;
3) слугувати розвиткові естетичного смаку як у галузі „чистого” мистецтва, так і в галузі художньої промисловості [61, с. 5].

Г.Кершенштейнер зазначав, що наприкінці ХІХ ст. малювання вводили до навчального плану лише як навчальний предмет, і ніхто навіть не намагався використовувати його як „школу уяви”. Він рекомендував звернути особливу увагу на те, що викладання малювання, яке обмежувалося тільки античним і геометричним орнаментом, не давало змоги розвивати графічні здібності дитини, заважало прояву емоційного стану й фантазії учня. Адже „малювання – це передовсім художньо-творча діяльність особистості, яка в міру свого розвитку все тісніше й тісніше пов’язана з мистецтвом, із внутрішнім змістом творчого процесу, засобами вираження. У зображувальній, як і в будь-якій іншій художньо-творчій діяльності, котра пов’язана з переживанням, усвідомленням свого ставлення до того, що дитина сама зображає, особливо чітко виявляються індивідуальні здібності учня. Ці здібності, так як і обсяг знань, умінь, навичок, якими володіє той, хто малює, визначають художній рівень малюнка” [61, с. 16]. Найважливішим чинником у розвитку здібності зображення, крім вікових та індивідуальних особливостей Г.Кершенштейнер уважав умови, в яких „зростає та виховується дитина, її художнє виховання і навчання в широкому розумінні. Величезний вплив на цей розвиток мають навіть випадкові поради, оцінки дорослих” [73, с. 7 – 8].

Німецький педагог-реформатор зробив спробу простежити розвиток графічних здібностей особистості у процесі неперервної художньо-промислової освіти. Проведення Г. Кершенштейнером цього дослідження повинно було дати відповіді на такі запитання: 1. Чому учні в школі так охоче малюють у молодшому віці та не розвивають далі цю схильність у старшому? 2. Чи потрібна графічна освіта для всіх учнів у школі? 3. Чи розвиваються в особистості самостійні графічні уявлення? 4. В якому віці можуть з’явитися художні враження? 5. Чи є графічні уявлення продуктом

спостереження чи пам'яті? 6. Коли особистість починає оцінювати форму, лінію, красу тону або орнаменту? 7. Як розвивається відчуття перспективи у малюванні, що має більше значення – малюнок з уяви, по пам'яті чи з природи? 8. Чи допомагає малювання розвитку інтелектуальних або емоційних здібностей? 9. Як розвиваються у ненавченої особистості здібності графічного вираження, від примітивної схеми до найдосконалішого малюнка? 10. Яку якість здібностей графічного вираження можна чекати від учнів 4 – 16-річного віку?

Слід наголосити на масштабності проведеного Г. Кершенштейнером експерименту, в якому брало участь 4500 учнів з п'яти шкіл міста Мюнхена, а також близько 2300 учнів інших шкіл, які, за свідченням учителів, мали високі здібності до малювання і могли після закінчення школи обрати для набуття професії навчальний заклад художньо-промислового профілю.

Після аналізу, оцінки та порівняння дитячих малюнків Г. Кершенштейнер здійснив систематизацію, поділивши рівні сформованості у дітей здібностей до графічного зображення на **чотири ступеня**:

I ступінь – схематичний. Г. Кершенштейнер наголошував, що досвід першого малюнка не є графічним зображенням предмета, тобто дитячі малюнки є зображенням того, що вона знає про предмет, а не того, що дитина бачить. Процес малювання дитини полягає в тому, що вона намагається зобразити на папері якомога більше деталей та частин предмета. За Г. Кершенштейнером, „мистецтво є засобом досягнення найбільш характерного вираження при бережливому використанні засобів” [49, с. 35]. Він висловлював думку про те, що природа позитивно впливає на дитину спочатку при допомозі її змісту, а вже потім – за допомогою форм. Тому малюнок свідчив про багатство уявлень, спостережень дитини, а не про рівень художньо-зображувальних умінь і навичок. Педагог звертав увагу на те, що „схема зображення предмета в дитини відрізняється від тієї штучної схеми, яку виробили дорослі й намагаються часто нав'язати дитині у вигляді помилок при зображенні тулуба людини, рук та ніг, кола для голови. Для

дитини це не має жодного значення, для неї важливо зареєструвати, перенести на папір усе помічене, іншими словами, записати свої враження, тобто у дитини виробляється власна графічна мова, при цьому вона повністю задоволена досконалістю свого зображення” [61, с. 36]. Педагог-реформатор правильно вказував, що нехтування графічною мовою як педагогічним засобом для розвитку спостережливості й пам’яті позбавляє школу могутнього знаряддя художньо-естетичного виховання учнів. Це стане ще більш очевидним під час розгляду наступних трьох ступенів.

II ступінь – перехідний. Г. Кершенштейнер ще називав цей ступінь первинним відчуттям ліній і форм, записом подробиць, вражень, переживань. На малюнках руки та ноги людини вже прикриваються одягом, голова – зачіскою, але ще немає руху, акту, явища, хоча, тим часом, саме до руху прагне дитина, їй цікаве в природі все, що живе, діє, рухається, воно викликає у нею більшу зацікавленість, ніж статична, нерухома природа. Тому для неї „більш цікавою є людина, тварина, машина, ніж гора, квітка або камінь. І якщо дитина з більшим бажанням малює будинок, то тому, що вона бачить і знає, як люди будують цей будинок і знає, як проходить життя у ньому” [61, с. 37].

III ступінь – графічний, за Г. Кершенштейнером – це ступінь правдивого зображення навколишніх явищ, що містить у собі нову можливість „графічної мови”, яку „дитині частково важко, або майже неможливо зобразити через слабке володіння пензлем або олівцем. Тому дитині необхідно дати можливість висловити на папері власні почуття, спостереження над діями та явищами навколишнього світу, розкрити свої переживання і тривоги” [61, с. 39]. На цьому ступені закріплюється моторна пам’ять дитини.

IV ступінь – формотворчий, який Г. Кершенштейнер називав „ступенем зображення відповідної форми”. Здібність до графічного зображення на цьому щаблі розвивається вкрай повільно, адже дитина намагається досягнути досконалості рисунка: по-перше, здійснюючи

фіксацію форм предмета у просторі, тобто використовує перспективне зображення; по-друге, в дитини зароджуються естетичні емоції у вигляді потреби орнаментувати, прикрашати одяг, житло, предмети повсякденного вжитку. При цьому варто наголосити, що перші три ступені утворюють висхідну лінію, а четверта – „не завжди і не безумовно має бути найвищим рівнем у розвитку графічних здібностей дитини” [61, с. 40].

Узагальнені результати спостережень та проведеного експерименту дозволили Г. Кершенштейнеру сформулювати такі висновки:

1. Розвиток графічних здібностей дитини до третього ступеня проходить за своєрідною кривою, починаючи з 6 до 11 років. До цього треба пристосувати й викладання, щоб не допускати помилок, формувати графічні здібності, навіть ті, що не розвинулись.

2. На десятому році життя у дитини виявляється більш свідоме ставлення до перспективи.

3. Зображення враження від того, що дитина бачила раніше, вдається їй більше, ніж зображення предмета, який вона бачить перед собою в момент виконання малюнка.

4. Розвиток графічних здібностей тісно пов'язаний із загальними процесами спостереження: його успіх залежить від використання методу наочного навчання в школі.

5. Розвиток графічної кмітливості проходить швидше у хлопчиків, ніж у дівчаток; і навпаки, почуття декоративності, орнаментальності у дівчаток розвивається раніше.

6. Висока рання здібність до графічного зображення розвивається лише тоді, коли вона залежить не від пам'яті, а від уявлення.

7. Здатність до орнаменталії та прикрашання розвивається самостійно й незалежно від здібності до графічного зображення простору та форми.

8. Більш досконале зображення простору розвивається не раніше 15-річного віку.

9. Наслідування має великий вплив на розвиток графічних здібностей, тому високохудожні зразки творів знаменитих майстрів пензля (але лише тих картин, які зручно копіювати) потрібно якнайчастіше використовувати на заняттях з малювання [61, с. 40 – 41].

Мету навчання малювання у додатковій школі Г.Кершенштайнер вбачав у тому, щоб закінчити розпочатий у народній школі розвиток зорових уявлень і дати дітям можливість розкритися графічно в галузі того ремесла, яке вивчається в даній школі, чи то для набуття технічної точності (у проєкційному малюванні), чи для художнього вираження (у вільному малюванні).

У поглядах Г.Кершенштейнера та відомого українського педагога Софії Русової на роль і місце малювання в естетичному вихованні молоді є чимало спільного. Зокрема, С. Русова зробила важливий висновок про те, що на малюнки дітей значною мірою впливає оточення: „...в освічених родинах діти малюють краще і навіть намагаються малювати дуже складні речі, яких дикуни й не знали (локомотив, аероплан)” [134, с. 62]. Вона радила влаштовувати заняття з малювання у звіринцях, зоологічних садах, де діти схоплювали б різні рухи звірів, бо діти охоче малюють усе живе або рухливі предмети. Для того, щоб виховати естетичне судження, на думку С. Русової, можна „розбирати з дітьми малюнок та привчати звертати їх увагу на естетичні елементи – фарби, перспективу, освітлення, правдиву подібність до природи та відмінність між нею та мистецтвом” [134, с. 66].

Основні ідеї Г. Кершенштейнера підтримував і розвивав його сучасник, психолог-експериментатор Ернст Мейман (1862 – 1915), стверджуючи, що малювання у різні роки розвитку особистості має різне значення для активного споглядання. Так, на схематичному ступені воно є важливим джерелом для дослідження того, що знає дитина про предмет, бо перші малюнки дитини є символічним записом її знань про предмети та явища навколишнього світу. Дитині краще помітні та добре запам'ятовуються зовнішні ознаки, вона добре знає, що людина їсть, як ходить, ось чому вона

слідом за головою, де найяскравіше зображує рот у вигляді товстої лінії, малює ноги; дитина не звертає уваги на тулуб, він не має для неї великого значення. Схема зображення птахів і ссавців майже така, як і схема зображення людини. Значно пізніше процес малювання перетворюється у спробу уявити дійсність, і саме на цьому ступені воно набуває свого значення для споглядання, аналізу. На думку Е. Меймана, „малювання є не тільки технічне зображення, це – процес активного споглядання” [69, с. 9]. Проаналізувавши результати досліджень, які проводив Г. Кершенштейнер, Е. Мейман зробив висновок про те, що малювання, як читання та письмо, сприяє розвитку розумових здібностей особистості, зокрема пам'яті, уяви, спостережливості і т. ін. [69, с. 10].

Відомо, що відомий німецький педагог-реформатор Г. Кершенштейнер, розробляючи концепцію трудової школи, в якій головне місце відвів урокам праці, наступними за значущістю вважав уроки природничо-географічного циклу та малювання. Основна його вимога до навчання – це зображення, по можливості, всього, з чим знайомиться учень. У кершенштейнерській трудовій школі ручна праця перебувала в тісному зв'язку з навчальним матеріалом, частиною якого було й навчання малювання, адже малюнки, як свідчать результати досліджень, дають можливість скласти певне уявлення про особистість і внутрішній світ дитини. У дитячих малюнках, на думку Г. Кершенштейнера, виявляються особливості розумового розвитку дитини, повнота чи бідність її уявлень, відомості про життя та природу, симпатії й антипатії, які виражаються у певному спрямуванні інтересів, пам'ять на фарби та форми предметів, спостережливість, багатство фантазії, здатність до творчості та естетичний смак [61, с.111].

Отже, Г. Кершенштейнер зробив вагомий внесок у розробку теорії художньо-естетичного виховання молоді, запропонувавши нові методи та прийоми навчання малювання, яке вважав важливим елементом неперервної освіти, починаючи з початкової ланки і закінчуючи вищою мистецькою. Він прийшов до висновку, що на розвиток художніх здібностей впливають

різноманітні чинники: інтелектуальний розвиток дитини, особливості її психіки та характеру, склад й особливості сім'ї, вік, стать, місцевість, де проживає учень (місто чи село) та ін.

Новітні ідеї німецької художньо-промислової освіти позначилися на реформуванні загальноосвітньої школи. У середніх школах Німеччини ручна праця не застосовувалася, до практичної діяльності готувала трудова народна школа, в якій закладалися основи майбутньої професії. Тому пріоритетну роль відіграло навчання конкретним видам праці, виховання ремісника – „майстра своєї справи”. Тобто трудова народна школа Німеччини функціонувала не за принципом політехнізму, а на основі принципу професіоналізму, монотехнізму.

Спроби „відновити союз між мистецтвом і ручною працею, який був властивий всім творчим періодам історії культури” [247, с. 2], без сумніву, сприяли покращенню постановки трудового навчання в школі і примушували вводити його хоча б як засіб художнього виховання в середні навчальні заклади. Традиційні ремісничі школи виконували не лише утилітарні функції підготовки виробників продукції, а й забезпечували художньо-естетичне виховання майбутніх майстрів.

Як зазначалося вище, у першій чверті ХХ ст. найбільш близькою у царині педагогічної справи для України була Німеччина, в якій у цей період проходили кардинальні шкільні реформи. Особлива увага приділялася педагогічному руху на підтримку єдиної трудової школи та громадянського вихованняч. Г.Кершенштейнер як один із головних поборників ідеї єдиної трудової школи, разом з В. Райном та Й. Тевсом, виступав за нову організацію шкільної справи в Німеччині. Маючи 20-річний практичний досвід педагогічної діяльності в Мюнхені, де за його участю у міському народному та фаховому шкільництві відбулися важливі освітянські реформи, а також незаперечний авторитет науковця-педагога, Г. Кершенштейнер був запрошений головним доповідачем на вчительський з'їзд у м. Кіль (1914). Після виголошення ним реферату про „Національну єдину школу”

учительський з'їзд одногосно ухвалив спільну резолюцію такого змісту: „З'їзд учителів Німеччини, відповідно до виступу та основних положень доповідача, вимагає створення органічно побудованої національної єдиної школи, необхідною передумовою якої є наявність єдиного учительського стану і в якій усунуто будь-який поділ на основі соціальних та конфесійних належностей. З'їзд звертається до всіх зацікавлених у народній освіті кіл німецького народу із закликом докласти всіх зусиль для того, щоб подолати труднощі на шляху до створення єдиної трудової школи” [111, с. 64]. Тези його реферату були надруковані в часописі „Pädagogische Zeitung” (№ 10, 5 березня 1914 р.) та журналі „Pharus” (№ 4, квітень 1914 р.). У 1916 р. Г. Кершенштейнер видав окрему книжку „Німецьке шкільництво за часів війни та миру”, в якій разом із своїм рефератом про національну єдину школу додатково опублікував ще чотири інші реферати, що стосувалися внутрішнього та зовнішнього оформлення школи, а також порушували питання про німецьке шкільне виховання [219].

Для нашого дослідження важливим є обґрунтування Г. Кершенштейнером ідеї широкого запровадження в школі ручної праці: „Що необхідно робити для нової школи – так це широке поле ручної праці, яка, враховуючи здібності учня, може стати для нього полем розумової роботи. Ручна праця для більшості людей – це родюче поле для розвитку” [60, с. 124]. Він пропонував використовувати різноманітні види ручної праці на уроках загальноосвітніх предметів у шкільних лабораторіях: „Ми повинні органічно поєднати практичну роботу із загальним планом, повинні все більше намагатися зробити так, щоб майстерні, лабораторії, зали для малювання, шкільні кухні й шкільні сади стали центром навчання і, якщо це неможливо, то пов'язати з ними шкільні теоретичні предмети” [154, с. 112]. Навчальне лабораторне середовище, за Г. Кершенштейнером, – це середовище предметно-розвивальне, природне й архітектонічне, що відповідає законам краси і доцільності. Природне і архітектонічне середовище розглядалося вченим-педагогом як важлива дидактична умова, рівноцінна змісту навчання.

Г. Кершенштейнер був переконаний, що творча самодіяльність особистості можлива лише у школі праці, школі володіння собою. Повноцінна особистість, на його думку, має формуватися методами самодіяльної праці та лабораторних досліджень: „... коли хлопчик сам застосовує ці методи, коли він навчається спостерігати, порівнювати, робити висновки, об'єктивно міркувати, обережно випробовувати, самостійно діяти, навчатися витримці, терпінню, старанності, порядку, охайності, – він сам відчуває всі радощі пошуків, досліджень, відкриттів, які навіть малоздібних спонукають до подальших зусиль” [63, с. 259].

Г. Кершенштейнер визнавав, що до праці можуть органічно приєднатися і знання „книжної школи”, тому до програм входили також відомості теоретичного характеру. Залежно від профілю „додаткової” (профільної) школи учні знайомилися з основами бухгалтерського обліку, товарознавства, торгової географії та історії, мінералогії, ботаніки, зоології, хімії, фізики, математики. Кращі учні отримували можливість поглибленого вивчення матеріалу. У „додаткових” (профільних) школах велике значення надавалось малюванню та ліпленню. Образотворче мистецтво і художня праця розглядались як предмети для розвитку спостереження та „постановки” руки, а також як джерело творчості. Отже, кожний утилітарно спрямований профіль забезпечувався відповідним видом художнього конструювання. Навчання здійснювалося на основі проектно-технологічного підходу, завдяки чому реалізувалася особистісна система „рука – почуття – думка”. За рахунок скорочення часу теоретичного навчання на 4 – 5 годин на тиждень зростала кількість занять, зміст яких брався із оточуючого життя, пов'язувався з потребами школи, з господарською та домашньою роботою батьків, „щоб ті нитки, які пряде школа, не обривалися щоденно”, „праця має цінність тільки там, де поняття і пізнання виростають із фактів щоденного досвіду” [62, с. 14].

В Україні педагогічні праці Г. Кершенштейнера були достатньо популярними, особливо актуальною на той час стала його ідея створення

єдиної трудової школи. Враховуючи передовий досвід німецьких педагогів, Г.Гринько запропонував проект української системи освіти. Так, думки німецького педагога-реформатора, викладені на вчительському з'їзді в Кілі, заклали теоретичне підґрунтя для створення проекту єдиної трудової школи та розробки нових навчальних планів. Першим твором, що з'явився в перекладі російською мовою у 1911 р., був реферат „Трудова школа”; у цьому ж році з'явилися переклади ще кількох творів Г. Кершенштейнера, головним з яких була праця „Основні питання шкільної організації”, де в загальних рисах були викладені головні проблеми, з якими стикнувся педагог у процесі реформування мюнхенських шкіл. Вступну статтю під заголовком „Новий струмінь у народній освіті” написав відомий російський педагогічний діяч В. Сперанський. Наведемо назви деяких статей з цієї праці: „Сучасний стан жіночої додаткової освіти” (1902), „Спеціальна чи загальна освіта” (1904), „Продуктивна праця та її виховне значення” (1906), „Три основних положення для організації додаткового навчання” (1906), „Підготовка вчителів” (1907), „Школа майбутнього – трудова школа” (1908) та ін. Цікаво відзначити, що цей твір Г. Кершенштейнера, поданий у списку разом з іншими педагогічними підручниками, був рекомендований вчительським бібліотекам для всіх земських народних шкіл Російської імперії як підручник, потрібний у практичній роботі [100, с. 149].

У 1911 р. російською мовою було перекладено ще одну відому працю Г. Кершенштейнера „Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht” („Математичне й природничо-наукове викладання”). У 1912 р. Г.Кершенштейнер разом з групою представників німецького державного й наукового життя відвідав Україну (Київ, Харків) і Росію (Москву, Санкт-Петербург). У 1913 р. були видані ще два твори „Begriff der Arbeitsschule” („Трудова школа”) та „Charakterbegriff und Charaktererziehung” („Про характер і його виховання”). Однак, у контексті дослідження найбільший інтерес викликає виданий у Петербурзі (1914) твір цього видатного німецького педагога – „Розвиток художньої творчості дитини”. У слові від

редакції було сказано, що „Г. Кершенштейнер – найвидатніший реформатор нашого часу, який поставив собі за мету реорганізувати всю панівну систему шкільного виховання знизу догори, від сільської початкової школи до університету. Реформи, які проводяться ним у теорії й на практиці, стосуються не лише однієї педагогічної, а й головним чином соціальної сторони шкільної організації” [200, с. 5].

Педагогічна літературна спадщина Г. Кершенштейнера стала об’єктом ретельного аналізу вітчизняних учених-педагогів, а саме: С. Русової („Ідейні підвалини школи”, 1913; „Єдина діяльна (трудова) школа”, 1921), М. Котляренка („Ручна праця в школі”, 1918), В. Роднікова („Огляд літератури з питань трудової школи”, 1919) та ін. Зокрема, в університетських викладах „Нова школа соціального виховання ” С. Русова писала про педагогів, котрі дивляться на працю як на самостійний творчий процес виявлення думок учня, дуже корисний для самовизначення учня та розвитку його здібностей. Вона звертала увагу на те, що „вже народилося чимало нових шкіл ... зокрема в Німеччині, наприклад, відома гімназія Ліца в Гарці, а в Мюнхені – за планом Г. Кершенштейнера, – у 22 майстернях народних шкіл працювало понад 61000 учнів, а заняття мали достатньо професійний характер” [134, с. 116].

Окреме ширше дослідження на тему „Сучасні течії в новій педагогіці”, в якому йдеться про значення практичної і творчої діяльності Г. Кершенштейнера для розвитку трудової школи, С. Русова опублікувала 1932 р. у чотирьох номерах львівського педагогічно-методичного тримісячника „Шлях виховання і навчання”. У стислій формі вона представила погляди Г. Кершенштейнера на виховне значення праці та вказала на головну мету виховання, яку він ставив перед новою школою. „Г. Кершенштейнер розумів, що діти не мають природного нахилу до пасивного слухання лекції, навпаки, їх тягне до руху, до творчої праці. Необхідно органічно пов’язати практичну працю із загальним планом навчання, дбати, щоб майстерні, лабораторії, зали для малювання, шкільні

садки стали центрами навчання, та щоб з їх практичною працею була пов'язана вся теоретична шкільна освіта” [134, с. 275].

С. Русова звертала увагу і на те, що Г. Кершенштейнер часто висловлювався проти занадто широких шкільних програм. Ревізуючи баварські семилітні обов'язкові народні школи, він побачив, що після їх закінчення 18-річні хлопці (тобто після трьох років після закінчення школи) не могли відтворити вивчений матеріал, бо, на його думку, вони були не в змозі засвоїти всі передбачені програмою знання. Він пропонував ввести до програм невеликий теоретичний курс, але давати учням змогу пізнавати безпосередньо живу природу, мати в школі акваріуми, тераріуми, лабораторії; він радив, щоб діти якомога більше самі здобували наукові знання – виготовляли фізичні прилади, гірські рельєфи, малювали карти місцевості та ін. [134, с. 289]

Активним прихильником педагогічних ідей Г. Кершенштейнера був О. Обухов, який в одному з листів до німецького педагога-реформатора від 9 лютого 1911 р. писав, що його ідеї та рекомендації є дуже популярними і швидко поширюються в Росії. О. Обухов активно займався дослідженням теоретичних положень і практичних результатів Г. Кершенштейнера, тому у 1909 р. спеціально їздив до Мюнхена на місці вивчати його освітянські реформи. Під час перебування впродовж двох місяців у Мюнхені він ґрунтовно ознайомився з мюнхенським шкільництвом, змістом навчання, методами і формами організації занять та видав у 1910 р. працю „Народна освіта в Мюнхені”.

Зокрема, О. Обухов писав, що був присутнім на 150 шкільних заняттях у різних школах міста і в 25 майстернях на практичних заняттях та вивчив значну кількість літератури й офіційних матеріалів, які подає у передмові (24 назви), серед яких і твори самого Г. Кершенштейнера, урядові звіти про шкільництво, шкільні підручники і т. ін. [100, с. 175]. У своїй праці О. Обухов представив головні теоретичні основи та погляди німецького педагога на виховання і навчання, висвітлив плани організації народних шкіл

і програми навчання у початковій школі, описав шкільні приміщення і практичний перебіг навчального процесу у додаткових школах міста, особливості навчання в школах для дівчат і діяльність педагогічного персоналу. О. Обухов підкреслював: „Усвідомлення того, що німецька нова школа, яка через відповідну організацію і добре опрацьовані програми дає глибокі знання всьому населенню без огляду на соціальне походження, змусила багатьох педагогів того часу ближче познайомитися з мюнхенським шкільництвом і якоюсь мірою прагнути до наслідування таких зразків у себе” [100, с. 176].

Український дослідник з Мюнхена Г. Васькович вважав, що на розбудову системи освіти не тільки за часів УНР, а й радянського періоду, вплинули саме ідеї Г. Кершенштейнера. З цього приводу він зазначав: „Кершенштейнер був прикладом і для цієї ділянки педагогічної праці в Україні... Твори Кершенштейнера були благодатними і для Гринька, зокрема його тези про єдину школу” [25, с. 160]. Аналізу цього процесу він присвятив своє докторське дослідження „Вплив Г.Кершенштейнера на українську педагогічну думку та його значення для української педагогічної проблематики” (1967).

У процесі розвитку трудового навчання „був втрачений зв’язок з історичним розвитком методики трудового навчання” (принцип професіоналізму у трудовій народній школі за аналогом до німецького досвіду Г. Кершенштайнера), внаслідок чого з’явилися нові форми організації навчально-виховного процесу (комплексна система, метод проектів, бригадно-лабораторний метод, політехнічне навчання). „На перешкоді закономірному, професійно-спрямованому розвитку трудового навчання стала комплексна програма”, а згодом і введення політехнічного навчання як обов’язкових елементів шкільної освіти [149, с. 109].

Для комплексної системи і політехнічного навчання спільною була спрямованість на продуктивну працю учнів. „Спільними рисами програм праці того часу було спрямування трудового навчання виключно на

виробничу практику учнів”, поєднання трудового і виробничого навчання не давало позитивних наслідків, оскільки „між ними істотна відмінність. Якщо результатом трудового навчання є формування самої особистості учня, то завданням виробничої праці є товарна продукція” [25, с. 69]. Коли ж зміст трудового навчання спрямовується на світ професій, як у німецькому досвіді Г. Кершенштейнера, американському варіанті Дж. Дьюї, то формування конструктивної особистості може бути ефективним [151, с. 24].

Отже, слід підкреслити, що педагогічно-просвітницька діяльність Г. Кершенштейнера, пов’язана з формулюванням основних ідей та тенденцій розвитку німецької педагогіки першої половини ХХ ст., а також його фундаментальні праці стосовно становлення єдиної трудової школи, поєднання ремесла та мистецтва, виховання художньо-образотворчих здібностей та ін. були перенесені на вітчизняний педагогічний ґрунт. Варто також наголосити, що німецька реформаторська педагогіка Г. Кершенштейнера стала визначним явищем у педагогічній традиції дизайн-освіти, тому її найцінніші положення щодо формування конструктивної, творчої особистості взяли на озброєння сучасні вітчизняні навчальні заклади художньо-промислового профілю.

3.2. Історичні передумови та перспективні шляхи розвитку вітчизняної дизайн-освіти

З метою окреслення перспектив української дизайн-освіти спочатку стисло представимо історико-культурну характеристику та передумови її становлення і розвитку.

На основі аналізу наукових джерел з’ясовано, що за часів Київської Русі пропедевтичною дизайн-освітою можна вважати всеохоплюючу передматеріалістичну релігію, яка сприяла розв’язанню складних державних, господарських, наукових, культурно-побутових та інших проблем. Формою пропедевтичної дизайн-освіти в умовах язичницької культури українців були

традиційні календарно-обрядові свята, що відбувалися впродовж року за принципом „перспективи радості”. Іншим аспектом емпіричного досвіду вітчизняної дизайн-освіти була християнська культура. Так, у другій половині XI ст. в Печерському монастирі створюється одна з перших будівельних шкіл, а наприкінці XI – початку XII ст. організуються ще дві архітектурні школи – Переяславська та Галицька. У ті часи освіта та виробництво ґрунтувалися на безпосередній передачі знань і практичного досвіду майстерності від учителя (майстра) до учнів.

Розвиток художньо-промислової освіти в наступні століття проходив відповідно до суспільно-політичних та економічних умов й обставин тогочасного життя. Осередки народної художньої творчості в різних регіонах України стають місцем заснування художньо-промислових навчальних закладів, формування локальних мистецьких особливостей формотворення й орнаментування. Однак, важливо більш детально зупинитися на становленні та розвитку художньо-промислової освіти на західноукраїнських землях, які перебували під прямим впливом Європи, значно випереджаючи аналогічні процеси в інших регіонах України. З’ясування історичних передумов розвитку художньо-промислової освіти на теренах Західної України мала б заслуговувати на спеціальну увагу й тому, що в цьому регіоні процес становлення був зумовлений існуванням могутніх традицій народного декоративно-ужиткового мистецтва, причому традицій з „яскраво вираженими національними особливостями” [16, с. 38].

Стосовно Галичини, слід нагадати, що завдяки старанням прогресивної, демократично налаштованої інтелігенції у Львові 1876 р. при Художньо-промисловому музеї була заснована перша в Україні загальнопромислова Школа рисунка і моделювання. У процесі історичного розвитку цей навчальний заклад неодноразово перейменовувався, змінював свій статус, надаючи пріоритет або мистецькому, або художньо-промисловому напрямку: з 1882 р. – Художньо-промислова школа; з 1890 р. – Державна промислова школа; з 1939 р. – Інститут пластичного мистецтва; з 1940 р. – Державне

художньо-промислове училище; з 1949 р. Львівське училище прикладного мистецтва; з 1993 р. Львівський коледж декоративного і ужиткового мистецтва імені І. Труша. З перших років існування цього навчального закладу сформувався принцип її духовної орієнтації. Завдання школи полягало не тільки у надбанні необхідної професійної підготовки до вступу у вищі учбові заклади, але й підготовці фахівців з художньо-трудової діяльності: столярів, сницарів, різьбярів, каменотесів, мулярів, друкарів, декораторів, гончарів, шевців тощо.

У 1893 р. більш чіткою стає фахова спрямованість навчальних відділів: декоративного малярства та скульптури, художньої обробки дерева та металу, гаптів і мережива, будівельного відділу (мулярів, тесль та каменярів), відділу столярства та слюсарства. Механічні та технічні відділи школи були виділені в окрему вечірню форму навчання. Активна розбудова Львова сприяла залученню практично всіх випускників навчального закладу до творчої виконавчої праці. Учнями художньо-промислової школи було виконано чимало робіт в металі (решітки, балкони, брами, огорожі, ліхтарі), скульптурі (архітектурна ліпнина на фасадах будинків та ін.), дереві (сходи, брами, двері та вікна, архітектурно-дерев'яні елементи).

Принагідно зазначимо, що викладачами школи були педагоги з академічною художньою та вищою технічною освітою: архітектор Т. Мюнніх, архітектор В. Садловський, живописець, художник-монументаліст і реставратор Г. Кюн, скульптори Т. Віснювецький, Ю. Белтовський, П. Герасимович та ін. У 1892 р. був відкритий курс рисунка та живопису для дівчат, яким керував С. Рейхана, а незабаром і публічний зал рисунків та моделювання, який давав можливість отримати навички образотворчої грамоти. З 1898 р. на викладацьку роботу було запрошено колишнього директора Коломийської гончарської школи В. Крицінського, який впровадив у навчання нову методіку викладання рисунка, живопису та композиції, основу на аналітичному вивченні живої природи та мотивів народного мистецтва [147].

Творчі роботи учнів цієї відомої школи у різні періоди експонувалися на міжнародних виставках і були відзначені почесними нагородами у Львові (1894), Відні (1880, 1889, 1890), Кракові (1904), Празі (1912), Парижі (1937). Тут навчалися і працювали художники, імена яких увійшли в історію вітчизняного й європейського мистецтва: Л. Гец, Г. Кузневич, О. Курилас, О. Кульчицька, А. Манастирський, Т. Романчук, І. Севера та ін. У художніх майстернях Я. Машковського, М. Яблонського та інших митців львівських приватних шкіл здобули початкову художню освіту учні, багато з яких успішно продовжили навчання у престижних мистецьких академіях Варшави, Кракова, Відня, Парижа [104].

У Львові періодично створювалися й успішно функціонували інші приватні художні школи та студії, зокрема: у 1891 р. відкрилася Школа рисунка, живопису та скульптури М. Гарасимовича, а з 1897 р. – розпочалося навчання у першій приватній художній школі для жінок. Тому невдовзі виникла потреба в заснуванні мистецької академії, яка б налагодила міцний зв'язок із широкою мережею художньо-промислових шкіл Галичини та розв'язала на той час завдання – „створення цілісної системи художньої освіти на основі строгої наступності” [3, с. 14]. Підкреслимо, що ідея заснування вільної академії мистецтв, як наслідок боротьби прогресивних художників з академізмом і консервативною системою навчального процесу, виношувалася у львівському мистецькому середовищі наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. Цьому також сприяли перші реальні кроки, зроблені „Товариством для розвитку руської науки” (1898) та „Гуртком діячів українського мистецтва” (1922 – 1926).

Від 1905 до 1914 рр. у Львові функціонувала „Вільна Академія мистецтв”. Спільним для викладачів цього закладу, більшість з яких навчалися в європейських мистецьких академіях, було прагнення до багатогранності мистецького самовираження у різних видах мистецтва: живописі, скульптурі, графіці, архітектурі, дизайні, декоративно-ужитковому мистецтві, а також у музиці, літературі, художньо-критичній та педагогічній

діяльності, що взагалі було типовим на той час явищем. У 1923 р. завдяки співпраці О. Новаківського та митрополита А. Шептицького постала Мистецька школа Олекси Новаківського. Саме вони відіграли важливу роль у мистецькій переорієнтації художньої освіти у Львові. Спроби відтворити академію мистецтв у загальноукраїнському контексті здійснили львівські митці на чолі з В. Кричевським у важких умовах окупації (1943).

У 1946 р. було засновано Інститут прикладного та декоративного мистецтва, а від квітня 1994 р. на його базі було організовано Львівську академію мистецтв, яка пізніше отримала статус національної. Цей унікальний навчальний заклад за свою багаторічну історію виховав тисячі митців, які представляють академію у різноманітних видах художньої творчості – кераміці, склі, металі, текстилі, моделюванні костюма, художній обробці дерева, проектуванні інтер'єру, монументальному живописі, архітектурно-декоративній пластиці, реставрації, графічному дизайні і мистецтвознавстві. Львівська національна академія мистецтв завжди мала яскраво виражене прикладне скерування у підготовці художників для текстильної промисловості, моделювання одягу, художньої та промислової кераміки, художнього скла, проектування інтер'єрів і меблів. Чимало її випускників стали відомими художниками прикладного мистецтва та провідними дизайнерами, які впродовж років власними руками творили мистецтво України, зберігаючи національні традиції і надбання.

У середині 90-х рр. ХХ ст. нагальною стала проблема формування цілісної освітньої системи на кшталт західноєвропейської: „коледж – інститут – академія”. Для розв’язання цієї проблеми було створено перший в країні мистецький навчальний комплекс, який об’єднував художньо-прикладні училища західного регіону України з Львівською академією мистецтв [21, с. 28]. Унаслідок співпраці художні училища Ужгорода, Вижниці, Львова змінили статус на коледжі, а Косівське – на інститут. В Ужгородському коледжі мистецтв імені А. Ерделі знову було відкрито відділи художнього оформлення та живопису, збільшено кількість годин на

вивчення загальнохудожніх і спеціальних дисциплін, а у 1999 р. відділ художнього оформлення одержав сучасну назву – „Дизайн” [93, с. 88].

Однак спочатку, зупинимося на стислій характеристиці становлення і розвитку найбільш відомих художньо-промислових шкіл Гуцульщини, Буковини та Закарпаття.

Історія зародження Косівського державного інституту прикладного та декоративного мистецтва сягає XIX ст., а саме 1882 р., коли в Косові Ткацьким товариством був заснований навчальний заклад художньо-промислового профілю – Краєвий науковий ткацький верстат в Косові. З перших років його заснування були відкриті відділи художнього різьблення деревини та столярської справи, декоративного ткацтва та килимарства, художньої вишивки, крою та моделювання.

У 1939 р. на базі Ткацької школи була відкрита „Промислова школа гуцульського мистецтва” (1939 – 1944), першим директором якої був призначений М. Куриленко. У школі працювали відомі майстри народної творчості Г. Герасимович, В. Гуз, М. Тимків, М. Гулейчук, М. Фединський, П. Дзюбай, В. Кіщук та ін. У період німецької окупації школа функціонувала, учні отримували стипендію завдяки Українському допомоговому комітету, а ті, що були з далеких сіл, проживали в гуртожитку.

З 1945 р. Косівське училище прикладного та декоративного мистецтва очолив О. Соломченко, відомий мистецтвознавець, заслужений діяч мистецтв України. У 1959 – 1960 рр. в училищі були відкриті відділи художньої кераміки, художньої обробки шкіри та художньої обробки металів. Вагомий внесок в організацію навчально-виховного процесу, формування митців декоративно-ужиткового мистецтва та розбудову матеріально-технічної бази училища зробили Є. Сагайдачний. Ю. Касьяненко, Г. Кива та К. Сусак, які в різні роки очолювали навчальний заклад.

У 1989 р. відновлюються раніше закриті відділи – художнього ткацтва та художньої вишивки, а ще через рік відкривається зовсім нова спеціалізація – художній розпис. З 1993 р. навчальний заклад набуває статусу коледжу і

проводить підготовку фахівців за двоступеневою системою – „молодший спеціаліст” та „бакалавр”. У 2000 р. Постановою Кабінету Міністрів України за № 1142 від 20 липня 2000 р. на базі коледжу створений Косівський державний інститут прикладного та декоративного мистецтва, який у 2004 р. був акредитований на III рівень. У 2006 р. цей ВНЗ художньо-промислового профілю був реорганізований у Косівський інститут прикладного та декоративного мистецтва Львівської національної академії мистецтв.

15 жовтня 1905 р. у передгірному містечку Вижниця з дозволу Міністерства освіти Австро-Угорщини за рішенням Буковинського парламенту в урочистій обстановці розпочався навчальний процес у новоствореній україномовній мистецькій школі під назвою „Крайова школа різьбярства, токарства та металевої орнаментики (оздоби)”. У 1911 р. школа отримала назву „Крайовий науковий заклад токарства, різьбярства та металевої орнаментики”. Випускники навчального закладу згідно нового статусу отримували право організовувати власну справу і навчати 2–3 учнів декоративно-ужитковому мистецтву [123].

У 1918 р. Буковина згідно Версальського договору відійшла до складу Румунії. Румунська адміністрація краю у 1921 р. на базі крайової школи організувала заклад під назвою „Нижча школа мистецтва і ремесла”, яка у 1931 р. була реорганізована у середній спеціальний мистецький навчальний заклад під назвою „Вижницька індустріальна чоловіча гімназія”. У 1940 р. Північна Буковина увійшла до складу УРСР за рішенням Чернівецького облвиконкому на базі крайової школи було утворено середній спеціальний заклад під назвою „Вижницьке державне художньо-промислове училище”. Після визволення м. Вижниці, 15 березня 1944 р., навчальний заклад відновив свою роботу під назвою „Вижницьке державне художньо-промислове училище”. У 1956 р. навчальний заклад отримав назву „Вижницьке училище прикладного мистецтва”, у 1990 р. училищу було присвоєно ім'я визначного українського майстра – різьбяра В. Шкрібляка, а

1994 р. реорганізовано у Вижницький коледж прикладного мистецтва імені В. Ю. Шкрібляка.

З 1927 по 1945 рр. в Ужгороді під керівництвом А. Ерделі функціонувала публічна школа рисунку, яка стала головним осередком художньо-академічної та художньо-промислової освіти на Закарпатті. У 1946 р., після реорганізації Закарпатської України в Закарпатську область, навчальний заклад отримав назву Ужгородське художньо-промислове училище, згодом – Ужгородське училище прикладного мистецтва (1949), якому в 1991 р. було присвоєне ім'я його засновника. У 1995 році училище реорганізоване в Ужгородський коледж мистецтв імені А. Ерделі.

Відкривалися мистецькі школи і в інших регіонах України, зокрема художньо-промисловий напрям в освіті домінував у Харкові, Одесі та Полтаві.

Так, у Харкові, при місцевому колегіумі 1767 р. були організовані класи малювання, живопису й архітектури, які після створення у Харківському університеті кабінету красних мистецтв (1805) увійшли в його підпорядкування. 1869 р. у Харкові відкрився спеціальний навчальний заклад – художня школа М. Раєвської-Іванової, в якому навчалася плеяда відомих художників і архітекторів: С. Васильківський, М. Ткаченко, К. Первухін, П. Кончаловський, О. Бекетов та ін. Ця художня школа у 1912 р. отримала статус художнього училища під безпосереднім наглядом митців Петербурзької Академії мистецтв. У першій половині ХХ ст. цей мистецький заклад став головним осередком художньої культури й освіти на Слобожанщині.

У першій половині ХХ ст. низка вищих технічних навчальних закладів Східної України з-поміж обов'язкових інженерних дисциплін розпочали впровадження дисциплін художньо-зображувального циклу. Так, згідно з навчальним планом підготовки майбутніх інженерів у Харківському технологічному інституті, в 1938 р. першокурсники вивчали дисципліну „Рисунок”, на який відводилося чотири години на тиждень. Крім цього, на перших і других курсах також викладалися архітектура, лінійна перспектива,

теорія тіней, архітектурне й технічне креслення тощо, а на третьому курсі – „Архітектурне проектування”. Слід підкреслити, що ці дисципліни вивчалися студентами машинобудівних спеціальностей, тобто майбутні інженери оволодівали основами дизайнерської підготовки, яка в свою чергу, позитивно впливала на їхню професійну діяльність у конструкторських бюро чи на промислових підприємствах.

Представниками інженерних шкіл Харкова було висунуто наукові ідеї, пов’язані з естетичним осмисленням проблем техніки, котрі визначали вектор розвитку дизайну у промисловості регіону. „На формування дизайнерської професії в Україні мали вплив певні особливості її сприйняття, які визначалися здебільшого тим, що зародки становлення нової професії відчувалися у середовищі освіченої інженерно-технічної еліти. Найбільше дизайнерський дух проявлявся серед інженерів і конструкторів, які мали художню підготовку та які у своїй проектній роботі могли осмислити проблеми естетизації техніки” [169, с. 17].

У 1938 р. було створено Харківський державний художній інститут, який у 1963 р. реорганізовано у Харківський художньо-промисловий інститут. На навчальний заклад була покладена місія виконання державної програми підготовки художників промислового та декоративного профілю. „Тут освіта поєднувала традиції школи М. Раєвської-Іванової і Харківського технологічного інституту, які одні з перших в Україні запровадили практику дизайнерської підготовки” [187, с. 115]. Зазначимо, що з 2001 р. Харківський художньо-промисловий інститут функціонує у статусі Харківської державної академії дизайну та мистецтва. Нині цей навчальний заклад є загальнодержавним центром дизайн-освіти України, в якому здійснюється професійна підготовка дизайнерів за такими напрямками: промисловий дизайн, дизайн середовища та графічний дизайн. Структура навчального процесу у цьому навчальному закладі є цілком типовою для багатьох європейських дизайнерських шкіл.

1865 р. в Одесі була заснована Школа малювання і креслення, яка через короткий проміжок часу навіть була визнана одним з кращих художньо-освітніх осередків царської Росії. Хоча, слід визнати, що за своєю методологічною орієнтацією цей навчальний заклад скоріш за все був традиційно реалістичний, а не художньо-промисловий. У 1870 р. була організована художньо-ремісничка школа у Миргороді та полтавське губернське ремісниче училище з відділом столярно-токарного ремесла та різьблення на дереві (1878), а з 1911 р. на його базі було відкрито столярно-різьбярську майстерню.

У Києві на початку 20-х рр. ХХ ст. також функціонувала художньо-промислова школа, яку на той час очолював Ю. Михайлів [147]. У 1938 р. було засновано Київське республіканське художньо-промислове училище (з 1962 р. – Київський художньо-промисловий технікум), яке у грудні 1999 р. реорганізовано в Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені М. Бойчука.

Аналіз численних літературних джерел дозволив з'ясувати, що, починаючи з 80-х рр. ХІХ ст. і до 20-х рр. ХХ ст. в Україні сформувалася достатньо струнка інфраструктура художньо-промислової освіти, становлення якої відбувалось у межах загальноєвропейських культурних процесів.

Щодо фахівців у галузі художнього проектування та конструювання, пов'язаних з машинною технікою, то їхня фахова підготовка здебільшого проводилася на архітектурних факультетах технічних університетів і мистецьких академій.

Так, на теренах Західної України початком становлення художньо-проектної, дизайн-освіти можна вважати Львів, де в 1844 р. при кафедрі будівництва „Технічної Академії”, окрім загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, було розпочато викладання „вільноручного” рисунку (К. Гунгліндер) та основ архітектури (Ю. Бескида), а після закінчення навчання випускники отримували диплом „інженера всіх спеціальностей”. У 1868 р. при цій академії (з 1877 р. – „Політехнічна школа”; з 1920 р. –

„Львівська політехніка”, з 1939 р. – „Львівський державний політехнічний інститут”, з 2000 р. – Національний університет „Львівська політехніка”) організовується кафедра архітектури і будівництва (завідувач – Е.Стікс), а з 1873 року – кафедра орнаментального рисунка і моделювання (завідувач – Л.Марконі), викладачі якої забезпечували викладання курсів фахових дисциплін і підготовку студентів за дидактичною схемою – „художник – інженер – архітектор”.

У 1918 – 1924 рр. у Києві функціонував архітектурний інститут, який згодом був приєднаний до художнього інституту (нині – Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури) як архітектурний факультет.

Наприкінці 50-х – 60-х рр. ХХ ст., зважаючи на загальноєвропейські культурно-освітні процеси, в Україні розпочалася фахова підготовка дипломованих дизайнерів. Так, у 1959 р. у Львівському державному політехнічному інституті відкрилася нова спеціальність „Проектування меблів, інтер’єра”, а з 1960 р. – „Архітектура, меблі, інтер’єр”. З 1959 р. розпочато підготовку художників-модельєрів та художників декоративного мистецтва з інтер’єру й меблів у Львівському державному інституті прикладного та декоративного мистецтва, а з 1963 р. здійснюється підготовка фахівців за спеціальностями: „Промисловий дизайн, „Графічний дизайн”, „Дизайн середовища” у Харківському художньо-промисловому інституті. У Львівському лісотехнічному університеті України на кафедрі проектування деревообробних виробництв факультету технології деревообробки з 1967 р. розпочали підготовку технологів за спеціалізацією „Конструювання меблів”, а з 1971 р. – „Проектування і конструювання меблів”. Студенти-лісотехніки вивчали основи проектування меблів, архітектуру меблів, конструювання, технічну естетику, технологію меблевого виробництва тощо. Структурно-змістовими лініями навчального плану цієї спеціальності стали рисунок, основи композиції, основи проектної графіки, нарисна геометрія, перспектива. Поступово ці образотворчі та графічні дисципліни стають

фундаментальними у підготовці майбутніх дизайнерів меблів, а їхні дипломні проекти поряд з конструктивними та технологічними листами передбачали кольорові перспективні зображення.

У цих технічних і мистецьких ВНЗ України велика увага надавалася формуванню в майбутніх фахівців з дизайну основ художньо-проектної культури. У перші два роки навчання для всіх студентів обов'язковою була програма загальнохудожньої підготовки, яка не передбачала вивчення професійно зорієнтованих дисциплін для певної спеціалізації дизайну. Вважалося, що одним з найважливіших завдань у фаховій підготовці майбутніх дизайнерів, нарівні з формуванням аналітичних, образних та ін. навичок, має стати розвиток художнього хисту, оволодіння студентами широким арсеналом образотворчих засобів шляхом вивчення пропедевтичних курсів. У програмах ВНЗ особлива увага надавалася перспективним знанням і навичкам, які дозволять дизайнерам вирішувати проблеми майбутнього; не менш важливим вважалося вироблення навичок праці у творчому колективі, уміння використовувати консультативну допомогу фахівців різних галузей, аналітично оцінювати досягнення науки та техніки, і на цій основі творити власні формотворчі концепції. Особлива увага приділялась культивуванню атмосфери творчого пошуку, сміливому використанню різних методик, введенню нових курсів, педагогічних методів і прийомів, що дозволяли активізувати ініціативу студентів, розкрити їхню індивідуальність, дали можливість абстрагуватись від технічних вимог, розвивали логіку творчого мислення. На останніх курсах студенти обирали основну спеціалізацію та будь-яку іншу додаткову (дизайнер засобів виробництва, окремих виробів, візуальних комунікацій, світлотехніки виробничих приміщень тощо). Це давало змогу розширити їхній професійний діапазон та можливості для подальшого працевлаштування за набутим фахом [118, с. 256].

Аналіз розвитку дизайну в Україні періоду незалежності показує, що дизайнерська галузь зазнала суттєвих зрушень, які зумовлені головним

чином становленням і розвитком ринкової економіки. Ідеологія вільного ринку, а за нею і його перші практичні кроки в Україні швидко віддзеркалилися на галузі дизайн-діяльності. Упродовж 90-х рр. ХХ ст. виник ринок дизайнерських послуг, який передовсім торкнувся сфери графічного та середовищного дизайну, сформованих на зразках дизайну європейських країн, зокрема й Німеччини. Спочатку з'явилися замовлення на графічну дизайнерську продукцію (візитки, бланки листів, конверти, рекламні листівки, плакати та ін.), за ними – замовлення на інтер'єри офісів і магазинів, ресторанів та кафе, клубних приміщень, приватних помешкань та ін., тобто поступово складався і розширювався ринок дизайнерських послуг за західними стандартами візуальної культури.

Такий стан справ поглибився на початку ХХІ ст., при цьому не змінилося прагнення дизайнерів і замовників до досягнення західного вигляду новоствореного дизайн-продукту. Щоправда, ця тенденція спостерігається не лише у дизайнерській сфері, а й інших видах мистецтва. З цього приводу В. Сидоренко зазначає: „...маємо усвідомлювати, що всі ми досить недавно вийшли з радянського режиму і часто занадто швидко намагаємося виявити свою показову модерність, нарочиту „авангардність”. Інколи наші митці надміру хутко й бездумно відкидають усе, пов'язане з нашими традиціями у галузі декоративно-ужиткового мистецтва та традиціями нашої мистецької академічної освіти” [136, с. 121]. З іншого боку, характеризуючи стан дизайну та дизайн-освіти в Україні наприкінці ХХ ст., О. Боднар констатує, що „відсутність розуміння значення цієї професії і ролі дизайнера у масовій свідомості, відсутність такого ж розуміння й уваги у свідомості представників адміністративно-керівного складу всіх рівнів, ігнорування дизайну як ланки культурно-освітньої системи суспільства, як чинника промислового виробництва... – все це властиве загальній картині розвитку дизайну в Україні та свідчить про її різко контрастне становище” [15, с. 179].

Упродовж років незалежності художньо-промислова освіта як визначальний чинник трансформації дизайну в Україні також зазнала кардинальних змін. З одного боку, педагогічні кадри на етапі становлення дизайнерської практики виконували роль професійної еліти, визначали еталони творчої поведінки і представляли собою стабілізуючу дизайнерську спільноту. Саме вони здійснювали підготовку майбутніх дизайнерів у ситуації, коли не була ясною перспектива їхньої подальшої ролі та місця в українському суспільстві. Завдяки цьому випускники-дизайнери того періоду нині складають активну діючу плеяду висококваліфікованих фахівців на ринку дизайнерських послуг. З іншого боку, відбулося оновлення змісту та методів навчання, яке полягає у зменшенні модерністської парадигми, що була свого роду ортодоксією дизайнерської професії [38].

Окрім проникнення постмодерністського світогляду у викладання профільюючих дизайнерських дисциплін, важливим було те, що теоретичні дисципліни гуманітарного циклу також зазнали оновлення змісту, позбавившись підпорядкованості панівній у радянській період методології: до навчальних програм увійшли призабуті або замовчувані та заборонені імена, явища, твори. Це одразу ж благотворно вплинуло на збагачення загальнокультурного світогляду майбутніх дизайнерів. Сфера дизайн-освіти, як й інші сфери життя, стала більше комунікувати зі світом: популярною стала класична теорія дизайну, зокрема її німецька складова (З. Бегенау, В. Гропіус, М. Кельм, Г. Земпер, І. Ігтен, П. Клеє, І. Скерль, Д. Штайнер, Р. Хорн та ін.), зміст навчання та структура фахової підготовки дизайнерів набули європейськості завдяки впровадженню положень Болонської декларації, почали активно впроваджуватися інформаційно-комунікаційні технології, при цьому залишалися класичними навчання креслення, рисунку, композиції, історії мистецтва тощо.

Крім цього, дизайнерська спеціальність з-поміж інших стала найбільш популярною в Україні. Це відбувалося у супроводі того, що в державі було запроваджено систему ліцензування й акредитації освітньої діяльності,

внаслідок чого вищі навчальні заклади за умови дотримання усіх нормативних вимог отримали можливість ініціювати відкриття нових дизайнерських спеціальностей. У зв'язку з цим, в Україні кількість навчальних закладів, що стали здійснювати підготовку за спеціальністю „Дизайн”, збільшилася в рази: наприклад, наприкінці ХХ ст. їх в Україні було не більше 8 – 10 (Київ, Івано-Франківськ, Кіровоград, Львів, Одеса, Полтава, Харків, Херсон та ін.), а в 2012 р. їх стало вже 63 (за даними інформаційної системи „Конкурс” Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України).

Хоча одразу ж варто наголосити, що процес кількісного зростання навчальних закладів, які розпочали підготовку майбутніх дизайнерів, мав як позитивні, так і негативні наслідки. До негативних належить те, що в більшості новостворених осередків професійної дизайн-освіти виявилася достатньо низька якість підготовки майбутніх дизайнерів, яка не відповідала державним стандартам вищої освіти. Зазвичай, така ситуація була зумовлена відсутністю кадрового потенціалу з відповідною освітою та науковим рівнем, слабким матеріально-технічним і навчально-методичним забезпеченням, недостатнім досвідом творчої дизайн-діяльності, відсутністю зв'язків з виробничими структурами, і врешті-решт – традиціями творчих і наукових шкіл, що набуваються впродовж багатьох років. Тому ринок дизайнерських послуг миттєво відреагував – випускники цих навчальних закладів з труднощами знаходили роботу або змушені були перекваліфіковуватися.

Водночас відомо, що кількість дипломованих дизайнерів на тисячу населення в Україні на порядок нижча порівняно з розвиненими країнами, тому є сенс у збільшенні числа студентів, що навчаються на спеціальності „Дизайн”. Потрібно лише на державному рівні ретельніше контролювати якість дизайн-освіти та надавати як фінансову підтримку, так і сприяти в налагодженні зв'язків з провідними європейськими школами дизайну, зокрема й німецькими.

Незважаючи на труднощі, чимало нових осередків дизайн-освіти нині демонструє якісно високий рівень підготовки фахівців різного освітньо-

кваліфікаційного рівня. Це, зокрема, кафедри різних дизайнерських напрямів (промисловий дизайн, графічний дизайн, мультимедійний дизайн, дизайн інтер'єру і обладнання, художнє моделювання одягу, художнє моделювання тканин, дизайн меблів та ін.), створені у Національному технічному університеті „КПІ”, Національному університеті технологій та дизайну (Київ), Київському національному університеті будівництва і архітектури, Київському національному університеті культури і мистецтва, Інституті реклами (Київ), Національному університеті „Львівська політехніка”, Львівському національному лісотехнічному університеті, Луцькому національному технічному університеті, Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ), Дніпропетровському національному університеті, Запорізькому національному технічному університеті, Черкаському державному технологічному університеті, Херсонському державному технічному університеті та багатьох інших. Педагогічні колективи цих кафедр намагаються перейняти багаторічний творчий досвід дизайн-діяльності, навчальні плани та робочі програми, методичне забезпечення у трьох класичних мистецьких академіях України: Харківській державній академії дизайну і мистецтв, Львівській національній академії мистецтв та Національній академії образотворчого мистецтва і архітектури (Київ). Однак у практиці новостворених кафедр не прослідковуються тісні міжнародні зв'язки із зарубіжними закладами дизайн-освіти, не враховується досвід як класичних (Баухауз, Ульмська та Галле-Бурзька школи та ін.), так і сучасних німецьких дизайнерських осередків.

І все ж, у цьому напрямі в Україні робляться перші вагомні кроки. Так, у березні 2001 р. було організовано перший Всеукраїнський форум „Дизайн-освіта – 2001” на базі Харківської державної академії дизайну та мистецтв. У межах цього форуму проведено огляд-конкурс дипломних і курсових проектів дизайнерських шкіл України, в якому взяли участь 145 представників 22 вищих навчальних закладів з 11 міст України. На конкурсі експонувалось 148 робіт за різними спеціалізаціями [120]. У квітні 2005 р. на

Міжнародному форумі „Дизайн-освіта – 2005”, в огляді-конкурсі взяли участь вже 39 вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку дизайнерів, з них: 33 – за III – IV рівнів акредитації, 6 – за I – II рівнів акредитації. Також значно зросла кількість учасників – авторів робіт – 377, які представили 384 проектні розробки у десяти номінаціях.

Аналіз становлення і розвитку вітчизняної дизайн-освіти показує, що на початку XXI ст. навчальні заклади художньо-промислового спрямування, інтегруючись й удосконалюючись, рухаються послідовними кроками до університетської моделі освіти. Адже на сучасному етапі розвитку суспільства художньо-ремісничка модель підготовки фахівців вже не може забезпечити багатоаспектну систему формування дизайнера. Потреба суспільства у дизайнерах різних спеціалізацій вимагає здійснення у ВНЗ поглибленої загальнотеоретичної, фундаментальної та практичної підготовки, оновлення її змісту, оцінки якості та критеріїв ефективності. Це дасть змогу забезпечувати внутрішні міждисциплінарні зв'язки, динамічність і гнучкість системи набуття фахових знань у різних напрямках дизайну, оперативно реагуючи на суспільні запити та пропозиції.

У контексті розвитку вітчизняної дизайн-освіти, особливий інтерес викликає система фахової підготовки дизайнерських кадрів у сучасній Німеччині. Нагадаємо, що проблемі становлення та розвитку художньо-промислової освіти Німеччини присвятили наукові праці такі дослідники, як В. Аронов [6 – 8], А. Дижур [40 – 41], П. Енгельмеєр [188], Р. Силко [137 – 138] В. Тасалов [145], які проаналізували й опублікували найважливіші теоретичні положення та ідеї Г. Земпера, П. Беренса, В. Гропіуса та ін. Оглядом матеріали щодо розвитку дизайну Німеччини та порівняльний аналіз історичного і методичного досвіду дизайн-освіти цієї країни представлені В. Глазичевим [31], В. Даниленком [39], Н. Ковешніковою [65], В. Козирєвим [67], С. Михайловим [87] та ін.

Аналіз цих літературних джерел показав, що німецька система навчання і підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня майбутніх дизайнерів

перебуває під безпосереднім контролем держави та спрямовується на формування комфортного естетичного й екологічного середовища життєдіяльності людини. Рациональне використання наукових основ методології дизайну, положень соціології, ергономіки, біоніки, психології, екології, інформації, економіки, мистецтвознавства тощо дозволяє по-новому підійти до природи дизайнерської творчості й організації підготовки майбутніх фахівців. Тобто, зміст дизайн-освіти в Німеччині зорієнтований передовсім на ідеї гуманізму і демократії. Водночас раціональність німецької професійної дизайн-освіти зумовлюється тим, що центральною ланкою у системі фахової підготовки залишається проектне навчання, його поєднання з навчальною і практичною діяльністю студентів. Навколо художнього проектування інтегрується увесь комплекс навчальних дисциплін, необхідних для забезпечення основ професійної майстерності у галузі дизайну.

З іншого боку, німецька дизайн-освіта, диференціюючись за трьома основними напрямками дизайн-діяльності, відповідно передбачає підготовку студентів з таких спеціалізацій: 1) промисловий дизайн; 2) дизайн середовища; 3) графічний дизайн. Однак, у разі потреби цільової підготовки дизайнерів з вузьким профілем за договорами з підприємствами у навчальний план вноситься низка додаткових спеціальних дисциплін, а також студентами виконуються курсові і дипломні проекти за тематикою, близькою до майбутньої професійної діяльності.

Теоретичне опрацювання німецького досвіду дозволяє сформулювати провідну ідею наукового підходу: врахування історичного, навчально-методичного (педагогічного), професійно-мистецького рівнів німецької художньо-промислової освіти має стати одним із підходів до з'ясування основних напрямів розвитку українського дизайну та відповідно – системи підготовки дизайнерських кадрів.

Отже, використання європейського (зокрема німецького) досвіду сприятиме розбудові в Україні ефективної системи неперервної дизайн-освіти. Хоча, слід визнати, що розвиток українського дизайну (відповідно й

дизайн-освіти), на наш погляд, передовсім має ґрунтуватися на використанні досвіду національних традицій декоративно-ужиткового мистецтва та творчих здобутків таких відомих вітчизняних дизайнерів, як: А. Бабиченко, Ю. Білас, В. Бондаренко, С. Дяговець, Ю. Морозюк, А. Нікішин, Д. Осипов, І. Остапенко, О. Старожилов, В. Погорільчук, Ю. Ринтовт та ін. Ці майстри повсякчас намагаються розкрити характерні риси вітчизняного дизайну (ліризм, споглядальність, поетичність тощо), які мають глибоке ментальне підґрунтя, підсвідомо втілюючи їх у творчі проекти. У цьому контексті, аналізуючи роботи вітчизняних митців, представлені на виставці „Водопарад-колекції” у Дизайн-центрі м. Гессен (Німеччина), відомий мистецтвознавець та теоретик у галузі формотворення О. Хмельовський зауважив, що нині відбувається становлення двох напрямів дизайну промислових виробів – компліятивного космополітичного й українського національного. У роботах вітчизняних дизайнерів, на думку вченого, присутнє „живе відчуття власної духовної єдності з Землею – її творіннями, світлом, небуденністю образів. І хоча утилітарна функція цих форм є передусім декоративно-споживчою, виставковою, все ж приємно відзначити відсутність у них аморальної абсурдності. Їхні проекти „дихають” природою, бо втілюють чистоту помислів авторів” [170, 345]. Тому сучасній молоді, що мріє набути фах дизайнера, є можливість перейняти цей вагомий досвід як у межах України, так і в провідних дизайнерських центрах Європи.

Якщо порівняти українські об’єкти дизайну із західноєвропейськими, то контраст надто помітний. Перші вражають розкутістю творчого мислення, дотепним гумором, рукотворністю, вишуканим зіставленням фактур, семантичною насиченістю на відміну від раціонально-технологічних, концептуальних рішень дизайнерів Західної Європи, зокрема німецької. Однак, у контексті дослідження, також слід визнати, що сучасні проекти вітчизняних дизайнерів, що відтворюють конструктивістську поетику 20 – 30-х рр. ХХ ст., передовсім Баухаузу, яка у свій час сприймалася

наднаціональною, сьогодні отримують статус українського дизайну через те, що в історичній ретроспекції конструктивізм сприймається часткою як німецької, так і української культури.

Нині в Україні існують передумови до взаємодоповнюючих, гармонійних дій у галузі дизайнерської справи, котрі з плином часу мають шанси розвинутися у бік національно орієнтованого дизайну. Однак, цей пошук національної ідентичності в сучасному дизайні, що проводиться українськими вченими, а результати публікуються на сторінках фахових наукових збірників („Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв”, „Вісник Львівської академії мистецтв”, „Мистецтвознавство”, „Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті” та ін.), дизайнерам-практикам, на жаль, здебільшого є невідомим. Як виключення, можна назвати дослідження П. Татіївського „Особливості становлення та перспективи розвитку дизайну в Україні”, де автор зводить значущість проблеми до необхідності „підготовки професійних дизайнерів, здатних вирішувати теоретичні і практичні завдання вітчизняного дизайну” [147, с. 3]. Тому важливим вбачаємо широке обговорення проблем розвитку національно орієнтованого дизайну на сторінках спеціалізованої, т. зв. „глянцевої” преси („Domus design”, „Дом и интерьер”, „Ватерпас”, „А.С.С.”, „Салон”, „MADE”, „Архитектура и престиж”, „Стиль & дом”, „Стиль современного дома” та ін.), яка, на жаль, уникає публікування як мистецтвознавчих аналітичних, так і критичних статей.

Нам імпонує думка відомого мистецтвознавця у галузі дизайну професора В. Даниленка, який зазначає, що національно орієнтований український дизайн не може бути створений фахівцями середнього та старшого покоління, а лише молоддю, яка сьогодні знаходиться на студентській лаві. Тому „пріоритетним напрямом активності у сфері дизайнерської культури України мають стати дії, спрямовані на дизайнерську освіту, на творення в її змісті сфери, котра здатна була б викликати в студентів бажання до пошуків оновленої національної ідентичності творів

дизайну” [36, с. 176]. Далі він закликає: „Окрім аудиторної освітянської сфери, дизайнерська культура України має задіяти позааудиторні важелі дизайнерських конкурсів для студентів та молодих дизайнерів. Предметом таких конкурсів має стати формування національно орієнтованого світогляду в молодих людях, які обрали дизайнерську професію” [36, с. 177].

Крім цього, формування національної дизайнерської школи неможливе без створення музеїв дизайну. Доречно наголосити, що у багатьох розвинутих країнах організовані численні дизайнерські музеї та галереї. Більш того, сучасна світова музейна практика свідчить про інтегративний характер виставкових концепцій, що поєднують в одній експозиції твори як образотворчого мистецтва, так і дизайну. „Відсутність таких музейних експозицій в Україні як точок історичного відліку, як наочного окреслення попереднього досвіду призводить до аберацій історичного бачення” [38, с. 229].

Схожа ситуація простежується майже у всіх галузях культури України. Цікаві думки з цього приводу висловлює В. Прусак у статті „Філософія освіти і модернізація вищої школи: становлення дизайнера як творчого суб’єкта культури”, зауважуючи, що „сучасний процес у мистецтві повністю зіставний з тим, що відбувається у дизайнерській сфері: брак достатньо архівізованого й дослідженого минулого зумовлює ситуацію, коли історія у всіх своїх вимірах найчастіше функціонує в суспільстві як категорія легендарна, як міфологічне заповнення часових розривів, прогалин і порожнечі. А відтак, розуміння „нового” цілком залежить від індивідуальності того чи іншого учасника культурного процесу, від його ерудиції й обізнаності, від контексту, який він для себе обирає. За цих умов новим може вважатися все, а значить – нічого. Втім, нове як те цінне, що визначає певний історичний період та віддає перевагу теперішньому над минулим, стає фактом культури, коли інтегрується в інституційно гарантовану історичну пам’ять. Натомість в українській ситуації, де архівізація минулого так і не завершилася, а повноцінні інституції сучасного мистецтва не склалися, нове може бути приреченим на маргінальне існування” [122, с. 105].

Аналізуючи процес трансформації мистецьких навчальних закладів у напрямі становлення дизайну, можемо стверджувати, що вітчизняна дизайн-освіта найбільш дотична до подібної системи освіти європейських країн. Стосовно орієнтирів для творчого переосмислення зарубіжного досвіду, то доцільно передовсім, на наше переконання, враховувати традиції Німеччини, оскільки тут простежуються спільні культурно-освітні тенденції. Так, на необхідність інтеграції дизайн-освіти України в європейський простір вказує О. Боднар, водночас, зазначаючи, що „потрібно враховувати розрив між рівнями суспільного розвитку України та Європи і, відповідно, різницю в характері соціальних завдань дизайну, між рівнями професійного розвитку, концептуального спрямування, практичної методики дизайн-освіти, між базами технічного обладнання тощо. Все це применшує оптимізм в оцінці ідеї інтеграції загалом [15, с. 180]. Звідси, стосовно орієнтирів української школи дизайну, дослідник робить висновок, „що не європейська школа дизайну, яка сьогодні більше відповідає ідеології масової культури, а японська школа дизайну, що будується на принципах поєднання традицій і сучасності може стати для нас зразком для наслідування” [15, с. 181].

Частково приймаючи тезу щодо „наднаціональності дизайну в епоху глобалізації”, не можемо погодитися з О. Боднар, адже ментально японцям притаманна східна культура, натомість вітчизняний дизайн, шукаючи власні етнічні імперативи, має використовувати європейські традиції, зокрема класичні засади німецької художньо-промислової школи.

Отже, для ефективного розвитку української дизайн-освіти потрібно поєднувати творчі здобутки національного мистецького і педагогічного досвіду та європейську практику дизайну, зокрема, німецьку. Проте, залишаються нерозкритими важливі аспекти дизайн-освіти, які потребують уваги науковців. Серед них – соціально-економічні, культуротворчі засади дизайну і дизайн-освіти, філософія вищої дизайн-освіти, сучасні педагогічні технології і становлення дизайнера як творчого суб’єкта культури. Разом з тим, надзвичайної ваги набуває питання національних особливостей

українського дизайну. Тут актуальним для України є вивчення досвіду зарубіжної, передовсім дизайн-освіти Німеччини.

Українське суспільство перебуває на етапі історичного розвитку, коли відбувається наростаючий попит на нові моделі світогляду дизайнерів, а звідси – трансформацію системи дизайн-освіти. Складність і масштабність завдань, з якими зустрічається сучасний вітчизняний дизайн, вимагають удосконалення професійної підготовки дизайнерів у навчальних закладах різних рівнів акредитації. Дизайн-освіта повинна мати науково обґрунтовані теоретичні засади, тому виникла потреба у виробленні конкретних рекомендацій для вітчизняної дизайнерської теорії і практики, розробці нових способів дій, спрямованих на перетворення звичних умов різних видів діяльності на більш ефективні, творчі. Дизайнерська діяльність повинна стати високоінтелектуальною і все ширше продукувати матеріальні артефакти у всіх сферах українського суспільства. Одночасно треба удосконалювати зміст таких спеціальностей, як: графічний і промисловий дизайн, дизайн середовища (інтер'єрів, екстер'єрів), етнічний дизайн костюмів, ландшафтний дизайн та ін. Також існує потреба у більш чіткому розмежуванні дизайну предметної сфери та дизайну нематеріальних об'єктів (наприклад, web-дизайну), дизайну з мистецьким нахилом і дизайну з технологічною орієнтацією, пов'язаному з інжинірингом або інформаційно-комунікаційними системами.

Нині актуальним стає формування моделі світогляду майбутніх дизайнерів в умовах націотворення. Керуючись тим, що переконання людини становлять основу світогляду, закріпленого у мові, вчинках і фахових уміннях формотворення середовища, О. Хмельовський пропонує образотворчу модель формування світогляду дизайнерів [170, с. 344]. Він стверджує, що „націотворення формує чотири сфери образотворчого пізнання: науку, релігію, мистецтво і філософію. У контексті теорії образотворення наука відображає закони матеріального світу і є системою емпіричних знань про Всесвіт. Релігія є теорією і практикою віри як

інтуїтивного осягання Ідеї. Мистецтво є образотворчістю ідеальною. Філософія є відображенням Ідеї в мисленні та Слові і як така – системою поглядів на Всесвіт” [171, с. 475 – 476].

Попередня теза методологічно розширена академіком В. Кременем: „Функція філософії у системі культури завжди полягала в осмисленні корінних, „межових” проблем ставлення людини до світу, які виникають на певній стадії історичного розвитку, розробки відповідних цим проблемам „світоглядних проєктів”... Розробляючи філософію освіти..., доцільно зосереджувати увагу на її органічному зв’язку з загальною культурою філософської свідомості, з принциповою філософсько-світоглядною проблематикою, яка передбачає осмислення „феномена людини” в Універсумі, специфічних способів її включеності у світ, сутності культури, природи і типів людської діяльності, вихідних цінностей буття людини у світі, співвідношення її свободи й відповідальності, форм і типів людської ментальності тощо” [71, с. 12].

У цьому ракурсі слід підкреслити, що за епохою стрімкого функціоналізму і конструктивізму, народженого технічною революцією, постмодернізму, „високих технологій”, „нового дизайну” та інших напрямів і течій проєктної культури, дизайн початку ХХІ ст. націлений на авторство, створення авторських взірців та колекцій. Позбувшись диктату індустрії та техніки, дизайн звертається до людських цінностей, духовного світу людини мовою художніх образів, соціальних культурних значень та традиційних символів. Створюючи предмети, дизайнер відповідним чином організовує соціально-культурний простір форми взаємозв’язків життєдіяльності людини.

По-новому актуалізується проблема співвідношення художності і проєктності: якщо дизайн у своїх найкращих досягненнях являє світу образ проєктної культури, то в самому дизайні, як стверджує В.Сидоренко, прообразом проєктності виступає художність, через яку він входить у світ

художньої культури та в сферу творчості, для якої межі між мистецтвом і проектуванням не існують [136].

Нині сфера діяльності дизайнера має включати, за аналогією з провідними економічно розвиненими країнами, такі напрями: дизайн-менеджмент; дизайн середовища; дизайн ландшафту; промисловий дизайн; графічний дизайн; дизайн текстилю; дизайн костюма; дизайн біжутерії та прикрас; візаж-дизайн; фітодизайн; дизайн театральний, телевізійних, сценічних видовищ; футуродизайн та низку інших, які поки що не мають чітких ознак. Отже, сучасна загальнокультурна функція дизайну передбачає, що в будь-якій професійній діяльності має бути присутній „дух” дизайну, наприклад: для типу професій „людина – природа” – це ландшафтний дизайн, „людина – техніка” – промисловий дизайн, „людина – людина” – дизайн костюма, „людина – знакові системи” – графічний дизайн, „людина – художні образи” – дизайн середовища.

У ринкових умовах, коли змінюється попит на продукцію виробництва, важливо готувати фахівців з дизайну до гнучкості технологічного процесу, використання сучасного обладнання і матеріалів, адаптації в нових виробничих умовах. Крім того, необхідно поруч з функціональними характеристиками виробів поліпшувати їх художньо-естетичні якості, в яких зацікавлені споживачі продукції. Тому недостатньою вбачається підготовка майбутніх дизайнерів здебільшого до професійної діяльності реалістичного типу („людина – природа”, „людина – техніка”), сучасні реалії вимагають професійної підготовки до інших напрямів діяльності: „людина – людина”, „людина – знакові системи”, „людина – художні образи”.

Досвід організації дизайн-освіти на різних рівнях, від шкільного до вищого професійного, напрацьований недостатньо, однак позитивні зрушення все ж відбуваються, про що свідчить низка праць відомих учених мистецтвознавців і педагогів – А. Апішевої [6], Т. Божко [17], А. Бокотєя [21], В. Вдовченка [26], В. Даниленка [35 – 39], С. Мигаль [84], Л. Оршанського [102 – 104], В. Прусака [119 – 123], М. Станкевича [143],

Л. Стародубцевої [144], П. Татіївського [147], В. Тименка [149 – 153], О. Хмельовського [171], А. Чебикіна [178], С. Чернія [179], Р. Шмагали [125], В. Шпільчака [126], С. Шумеги [187], М.Яковлєва [189] та ін.

Отже, нове масштабне бачення дизайну як інтегративної суспільної діяльності, його рефлексія, на нашу думку, повинні розпочатися на основі досліджень з історії розвитку цього феномену на ґрунті української культури. З метою формування адекватного ставлення до дизайну з боку діячів культури й освіти, дослідників, широкої громадськості необхідне проведення серйозних експериментальних досліджень, які б підтвердили актуальність і значущість вивчення історії, теорії і практики дизайн-освіти.

У цьому контексті нами здійснена спроба акцентувати увагу на *проблемних моментах*, без розв'язання яких стають неможливими позитивні зрушення у галузі вітчизняного дизайну та його похідної – дизайн-освіти:

1) залишаються невизначеними роль і місце дизайну в системотворчих галузях – архітектурі, промисловості, образотворчому мистецтві, а також не обґрунтована соціокультурна роль дизайну в життєдіяльності людини;

2) дизайн не розв'язує проблеми пріоритету національного товаровиробника, як наслідок: імпорт вітчизняних товарів значно перевищує експорт;

3) у гонитві за західними зразками недостатньо узагальнюється та використовується досвід національних традицій, що негативно впливає не лише на відродження духовності народу, самоствердження нації тощо, а й значно применшує престижність вітчизняного дизайну у світовому культурно-мистецькому просторі;

4) не розробляється державних програм підтримки системного та штучного (авторського) дизайну, результатом яких мали б стати зміни у виробництві, збуті та споживанні товарів вітчизняного виробника;

5) відсутнє державне галузеве прогностичне проектування комплексних дизайн-програм, які мають безпосередній вплив на формування економічної політики у сфері промисловості, будівництва, життєдіяльності людини;

б) тривають суперечки щодо узгодження стандарту підготовки фахівців спеціальності „Дизайн” з Технічним комітетом України зі стандартизації „Дизайн та ергономіка”;

7) не затверджений галузевий стандарт, що встановлює методику визначення трудомісткості та вартості дизайн-ергономічних робіт із створення промислової продукції, об’єктів графічного дизайну, предметів дизайну середовища, виконання консультації та експертиз, здійснення супровідних робіт тощо;

8) на сьогодні відсутня система науково-теоретичного і методологічного забезпечення дизайн-діяльності, не опрацьована цілісна модель формування вітчизняного дизайнера, а також концепція неперервної дизайн-освіти, починаючи з початкової, і закінчуючи ступеневою та післядипломною підготовкою фахівців у галузі дизайну;

9) залишається неузгодженим Положення про відкриття нових дизайнерських спеціалізацій з методичною комісією з дизайну України та радою з дизайну при Кабінеті Міністрів України;

10) недостатньо ефективною є процедура ліцензування й акредитації ВНЗ II – IV рівнів, в яких здійснюється підготовка майбутніх дизайнерів.

Для розв’язання зазначених проблем у царині вітчизняного дизайну та дизайн-освіти *необхідно*:

1) розробити державну стратегію розвитку дизайну, де превалюватимуть завдання гуманізації предметного середовища та життєдіяльності людини відповідно соціокультурного, естетичного й екологічного аспектів;

2) створити умови для збереження і трансформації українських традицій та звичаїв у сучасні форми дизайну, осмислення історико-типологічних відмінностей, що дозволяють цим стародавнім артефактам відродитися за нових обставин;

3) розробити концепцію української дизайн-освіти на основі ґрунтовного наукового дослідження історії, теорії і практики вітчизняної та європейської художньо-промислової освіти;

4) використати інтегративну роль освітньої галузі „Технології” для пропедевтики вивчення дизайну в умовах загальноосвітньої школи, яка уможливить взаємозв’язок природничо-математичних, гуманітарних і мистецьких навчальних предметів, урочні та позаурочні форми організації творчої дизайн-діяльності школярів; у цьому контексті слушним вважаємо звернути увагу на зміст, закладений у навчальній програмі „Трудове навчання: основи дизайну” для загальноосвітніх навчальних закладів нового типу: ліцеїв, гімназій, коледжів (5 – 9 класи), рекомендовану МОН України 25 липня 2010 р. (лист за № 1/11-3179);

5) визначити базові мистецькі, архітектурні, технічні, педагогічні ВНЗ, яким доручити узагальнення вітчизняного досвіду підготовки майбутніх дизайнерів за різними напрямками та розробити освітньо-професійні програми для низки перспективних дизайнерських спеціалізацій;

6) оновити зміст професійної дизайн-освіти, що ґрунтуватиметься на концепціях особистісного, компетентнісного та діяльнісного підходів, а також демократичних засадах, покладених в основу діяльності ВНЗ європейських країн, та зважаючи на положення Болонської декларації;

7) уніфікувати інваріантну складову навчальних планів і розробити типовий блок базових навчальних програм фахової підготовки майбутніх дизайнерів, відповідно до нових суспільних функцій дизайну з корекцією на ментальність і мистецькі традиції українського народу;

8) сприяти широкому використанню інформаційно-комунікаційних технологій, адже навчання автоматизованому проектуванню об’єктів або процесів викличе жвавий інтерес у молоді, стимулюватиме їх для здійснення регулярної та якісної творчої дизайн-діяльності.

9) створити регіональні інформаційно-методичні центри дизайн-освіти – своєрідні осередки накопичення, збереження, передачі та використання навчальних і науково-методичних ресурсів, які б містили: сучасні знання в галузі науки, техніки і культури; додаткову науково-технічну, мистецтво-знавчу, навчально-методичну літературу; галерею дизайнерських об’єктів,

каталог проектних розробок, відеоматеріалів на художньо-конструкторську тематику та ін.;

10) налагодити діяльність єдиної скоординованої системи виявлення та відбору талановитої молоді, яка вміє глибоко відчувати навколишній предметний простір, нестандартно мислити, а образні уявлення втілювати в оригінальні форми за допомогою засобів художнього проектування.

Отже, сучасна дизайн-освіта в Україні, порівняно з іншими країнами, розвивається ще надто повільно та потребує підвищеної уваги з боку держави і суспільства. Тому, спираючись на унікальний європейський досвід (передовсім німецький) та самобутню творчу спадщину вітчизняної художньо-промислової освіти, а також враховуючи об'єктивні чинники розвитку українського дизайну, нині з'явився унікальний шанс для продуктивного розвитку сучасної неперервної дизайн-освіти, починаючи з її пропедевтичних засад у загальноосвітній школі та закінчуючи набуттям професійної майстерності в умовах мистецьких і педагогічних ВНЗ.

Висновки до третього розділу

Використання західноєвропейського й особливо німецького досвіду художньо-промислових шкіл першої половини ХХ ст. та відродження традицій вітчизняної художньо-промислової освіти може стати вагомим і надійним підґрунтям для формування на цій основі сучасної системи неперервної підготовки дизайнерів в умовах мистецьких і педагогічних вищих навчальних закладів. Аналізуючи процес трансформації навчальних закладів у напрямі зародження мистецтва дизайну можна стверджувати, що тенденції становлення і розвитку сучасної системи вітчизняної дизайн-освіти подібні до європейських, зокрема німецьких. Однак, при цьому, важливо враховувати розрив між рівнями соціально-економічного та суспільного розвитку України та країн Європейського Союзу, і, відповідно, різницю в

характері соціальних завдань, передовсім у освітянській та культурно-мистецькій галузях.

Аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що в руслі процесів і течій, що сприяють розвиткові вітчизняного дизайну, першо-основою є і залишатиметься традиційне декоративно-ужиткове мистецтво. Нині надзвичайно важливо розвивати вітчизняний дизайн у річищі національних мистецьких цінностей, а для цього передовсім відроджувати першоджерела українського етнодизайну. З іншого боку, художньо-проектна творчість ґрунтується на сформованих практичних навичках у галузі декоративно-ужиткових й образотворчих видів мистецтв (рисунок, живопис, скульптура та ін.). Без цих базових художньо-естетичних умінь і навичок, які формуються змалку, передовсім в умовах загальноосвітньої школи, неможливий розвиток творчих здібностей до художньо-проектної діяльності, а звідси – розвиток вітчизняного дизайну. У цьому контексті вагомий внесок у розробку теорії художньо-естетичного навчання і трудового виховання молоді здійснив відомий німецький педагог Г. Кершенштайнер, запропонувавши низку нових форм, методів та прийомів навчання малювання, креслення і ручної праці, які вважав важливими елементами неперервної освіти, починаючи з її початкової ланки і закінчуючи вищою.

З'ясовано, що однією з головних педагогічних ідей Г. Кершенштейнера було поглиблене художньо-естетичне навчання і трудове виховання молоді в умовах єдиної трудової школи. Завдяки його зусиллям важливе місце в навчальному плані трудової школи було відведене заняттям з малювання і креслення як підґрунтя для художнього проектування, конструювання і виготовлення об'єктів праці у шкільних майстернях. Саме Г. Кершенштейнером була розроблена ефективна методика формування художньо-образотворчих умінь і техніко-технологічних навичок учнівської молоді.

Г. Кершенштейнер як педагог-реформатор схилився до думки, що викладання малювання і креслення має на меті досягнення таких основних завдань: 1) сприяти розвитку у дітей зорових уявлень і спостережливості; 2) стати засобом вираження графо-технічних зображень, для яких малювання і креслення має цінну перевагу в тому, що вони є „інтернаціональною мовою”; 3) слугувати розвиткові естетичного смаку як у галузі „чистого” мистецтва, так й у сфері художньої промисловості. Він прийшов до висновку, що на розвиток художньо-образотворчих здібностей впливають різноманітні чинники: інтелектуальний та естетичний розвиток дитини, особливості її психіки та характеру, склад й особливості сім'ї, вік, стать, місцевість, де проживає учень (місто чи село) та ін., а також поділив рівні сформованості здібностей до графічних зображень на чотири ступеня: схематичний, перехідний, графічний і формотворчий.

Німецька реформаторська педагогіка Г. Кершенштейнера першої половини ХХ ст. стала визначним явищем у педагогічній традиції дизайн-освіти, тому її найцінніші положення щодо формування конструктивної, творчої особистості взяли на озброєння сучасні вітчизняні навчальні заклади художньо-промислового профілю досліджуваного періоду.

Виявлено, що становлення дизайн-освіти в Україні не було випадковим, спонтанним процесом або результатом ініціативи окремих ентузіастів, а із самого початку – методично-організованою системою, спрямованою на підвищення художньо-проектної культури майбутніх фахівців. У цьому контексті здійснена спроба дати стисло характеристику становлення і розвитку найвідоміших вітчизняних художньо-промислових шкіл різних регіонів України (Галичини, Гуцульщини, Буковини, Закарпаття, Слобожанщини, Київщини, Полтавщини та ін.). Аналіз численних літературних джерел дозволив з'ясувати, що, починаючи з 80-х рр. ХІХ ст. і до середини ХХ ст. в Україні сформувалася достатньо струнка інфраструктура художньо-промислової освіти, становлення якої відбувалось у межах загальноєвропейських культурних процесів. Щодо спеціалістів у

галузі художнього проектування та конструювання, пов'язаних з машинною технікою, то їхня фахова підготовка здебільшого проводилася на архітектурних факультетах технічних університетів і мистецьких академій Львова, Києва, Харкова та Одеси.

На сучасному етапі розвитку суспільства художньо-ремісничка модель підготовки фахівців себе вичерпала, тому не може забезпечити потреб суспільства у дизайнерах нового покоління. Звідси, упродовж років незалежності художньо-промислова освіта як визначальний чинник трансформації дизайну в Україні зазнала кардинальних змін: 1) дизайнерська спеціальність стала однією з найбільш популярних; 2) запроваджена система ліцензування й акредитації освітньої діяльності уможливила ініціювання відкриття нових дизайнерських спеціальностей та спеціалізацій; 3) відбулося різке зростання навчальних закладів, в яких здійснюється фахова підготовка за спеціальністю „Дизайн” (у 2012 р. їх кількість становила 63); 4) на державному рівні підвищився контроль за якістю дизайн-освіти, покращилося надання як фінансової підтримки, так і сприяння у налагодженні зв'язків з провідними європейськими школами дизайну, зокрема й німецькими.

Аналіз становлення і розвитку вітчизняної дизайн-освіти показує, що на початку XXI ст. навчальні заклади художньо-промислового спрямування, інтегруючись й удосконалюючись, рухаються послідовними кроками до університетської моделі освіти, яка зорієнтована на поглиблену загальнотеоретичну, фундаментальну та практичну підготовку, оновлення її змісту, оцінки якості та критеріїв ефективності.

Основні положення третього розділу опубліковані у статтях [161; 162; 164].

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано етапи становлення і розвитку системи професійної художньо-промислової освіти Німеччини першої половини ХХ ст. в історико-педагогічній ретроспективі. За результатами аналізу літературних джерел й архівних матеріалів актуалізовано історію розвитку німецьких художньо-промислових шкіл, у надрах яких викристалізувалося явище дизайн-освіти; виокремлено традиції, які сприяли систематизації етапів дизайнерської підготовки і класифікації формотворчих принципів за типом структурно-пластичного трактування форми.

У ході історіографічного аналізу проблеми розвитку професійної художньо-промислової освіти Німеччини встановлено, що теоретичне підґрунтя дизайну закладено у другій половині ХІХ ст. зусиллями Г. Земпера, У. Морріса, Ф. Рело, Дж. Рьоскіна та ін., які, підтримуючи європейський рух „Мистецтво та ремесло” та заклики „повернення до ремесла”, боролися проти занепаду архітектури, прикладного мистецтва та художнього виробництва.

Показано, що початок ХХ ст. та наступні десятиліття в розвитку німецького дизайну позначені ідеями конструктивізму та функціоналізму, утвердженням естетики доцільності, раціональності, дотримання чітких утилітарних форм, очищених від модернових тенденцій та романтичного декоративізму. Ці ідеї пов’язувалися з творчою та педагогічною діяльністю А. Ван де Вільде, П. Беренса, В. Гропіуса, Г. Мутезіуса та ін., сприяли трансформації ремісничих способів формотворення у науково-методичне обґрунтування створення нових форм, що реалізовувалися у низці художньо-промислових шкіл нового типу: Баухауз, вища школа Галле-бург Гібихенштайн, вища школа в Ульмі та ін.

Окреслено напрями та етапи формування системи німецької художньо-промислової освіти першої половини ХХ ст. З’ясовано, що організаційна структура фахової підготовки у художньо-промислових школах Німеччини

містила три етапи: основне навчання („Grundstudium”), спеціальне навчання („Hauptlehre”), поглиблене навчання („Baulehrne”).

З урахуванням результатів зарубіжних і вітчизняних досліджень особливостей розвитку німецької дизайн-освіти першої половини ХХ ст. з’ясовано і науково обґрунтовано сутність поняття „професійна художньо-промислова освіта” як процес і результат формування фахової компетентності художника-конструктора, що володіє основами традиційного ремісничого і професійного дизайнерського формотворення на відповідному теоретично-методологічному, науково-методичному і творчому рівнях.

2. Аналіз літературних джерел дозволив установити, що дизайн-освіта як професійна діяльність була виокремлена з промислового мистецтва у першій половині ХХ ст. Організації німецьких навчальних закладів художньо-промислового профілю у цей історичний період сприяв багатоаспектний розвиток художньо-проектної творчості, яка позитивно позначалася на творенні матеріально-художньої культури навколишнього предметного середовища. Тому створення умов професійної підготовки майбутніх дизайнерів супроводжувалося одночасним вихованням культурно-естетичних смаків споживачів промислових виробів. Був сформований своєрідний ланцюжок соціальної довіри на кшталт „споживач – дизайнер – виробник”. Звідси, для німецької системи дизайн-освіти була характерною передовсім виховна функція, якою охоплювалися всі суспільні верстви, а не лише учасники навчально-виховного процесу у закладах художньо-промислової освіти.

Розглянуто сутність та зміст дизайн-освіти як суспільно-культурного явища, розвиток якого передбачає проходження таких послідовних етапів:

- 1) формування загальних соціокультурних уявлень про місце і роль дизайну (художньо-проектної творчості) в умовах загальноосвітньої школи;
- 2) створення системи фахової підготовки майбутніх дизайнерів у середніх спеціальних (училища і технікуми) та вищих навчальних закладах художньо-

промислового профілю; 3) самостійна художньо-конструкторська діяльність в умовах виробництва.

Виділено організаційно-педагогічні засади фахової підготовки майбутніх дизайнерів в умовах німецької професійної художньо-промислової школи: 1) єдність теоретичних і практичних форм організації навчання; 2) практична спрямованість навчання, виокремлення ролі виробничої практики та роботи з конструкційними матеріалами у загальному процесі фахової підготовки у галузі дизайну; 3) взаємозв'язок пропедевтичного навчання зі спеціальним, безпосереднє використання методів і принципів пропедевтичного формотворення у реальному проектуванні; 4) спрямованість дисциплін загально-художнього та інженерно-технічного циклів у напрямі основного профілю (спеціалізації) дизайнерської підготовки; 5) мобільність у перебудові навчальних програм, робочих планів і форм контролю навчальних досягнень студентів; 6) можливість вибору широкого комплексу спеціалізацій у межах основного дизайнерського фаху.

3. З'ясовано особливості емпіричного досвіду художньо-матеріальної культури як основи німецької системи дизайн-освіти, виявлено чинники прямого й опосередкованого впливу на національні особливості німецького формотворення, розкриті особливості становлення закладів професійної художньо-промислової освіти у доіндустріальний та індустріальний періоди розвитку Німеччини, розкрито взаємозв'язки між німецькою дизайн-освітою і дизайн-практикою, декоративно-прикладним і промисловим мистецтвом.

Сформульовано науково-методичні принципи функціонування системи професійних художньо-промислових шкіл Німеччини у першій половині ХХ ст.: 1) принцип раціонально-технологічного підходу; 2) принцип індивідуально-особистісного сприймання; 3) принцип етнічної диференціації й урахування традицій ремісничої підготовки; 4) принцип відповідності конструктивно-технічного рішення різним споживчим функціям, який позначався трьома основними векторами: виробничим, утилітарним та естетичним; 5) принцип практичної (виробничої) спрямованості навчання.

4. Узагальнено та систематизовано теорію і практику німецької художньо-промислової освіти, підґрунтя якої складає німецька реформаторська педагогіка Г. Кершенштейнера, зокрема її найцінніші положення щодо формування конструктивної, творчої особистості засобами мистецтва і праці.

Визначено перспективні шляхи розвитку української професійної дизайн-освіти з урахуванням досвіду німецької художньо-промислової освіти. У цьому контексті окреслено історичні межі розвитку найвідоміших вітчизняних художньо-промислових шкіл, охарактеризовано процес формування сучасної інфраструктури української дизайн-освіти, яка зорієнтована на поглиблену загальнотеоретичну, фундаментальну та практичну підготовку майбутніх дизайнерів. Актуалізована необхідність розробки структурної моделі неперервної дизайн-освіти в Україні в умовах дошкільного виховання, загальноосвітньої школи і професійного вищого навчального закладу.

Здійснене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми становлення і розвитку дизайн-освіти в Україні. Подальшими перспективними напрямками досліджень вважаємо такі: теоретико-методологічне обґрунтування системи неперервної дизайн-освіти в Україні; розкриття культурно-естетичного та дидактичного потенціалу різних видів дизайну; науково-методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх дизайнерів за різними спеціалізаціями; формування професійно значущих якостей та ціннісних орієнтацій студентів у процесі творчої дизайн-діяльності.

ДОДАТКИ

Додаток А
Характерні особливості стилю „модерн” у творах митців



Рис. А.1. Ван Гог. Зоряна ніч (олія, 1889).



Рис. А.2. Ван Гог. Лікар Ґаше (олія, 1890).

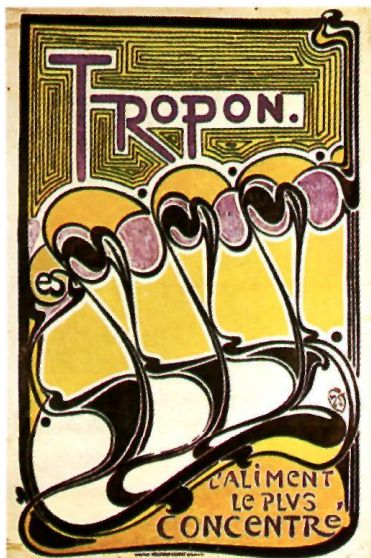


Рис. А.3. Анрі Ван де Вельде. Тропон (реклама харчових продуктів). Плакат 1898



Рис. А.4. Анрі Ван де Вельде. Оформлення книги (поліграфія, 1901)

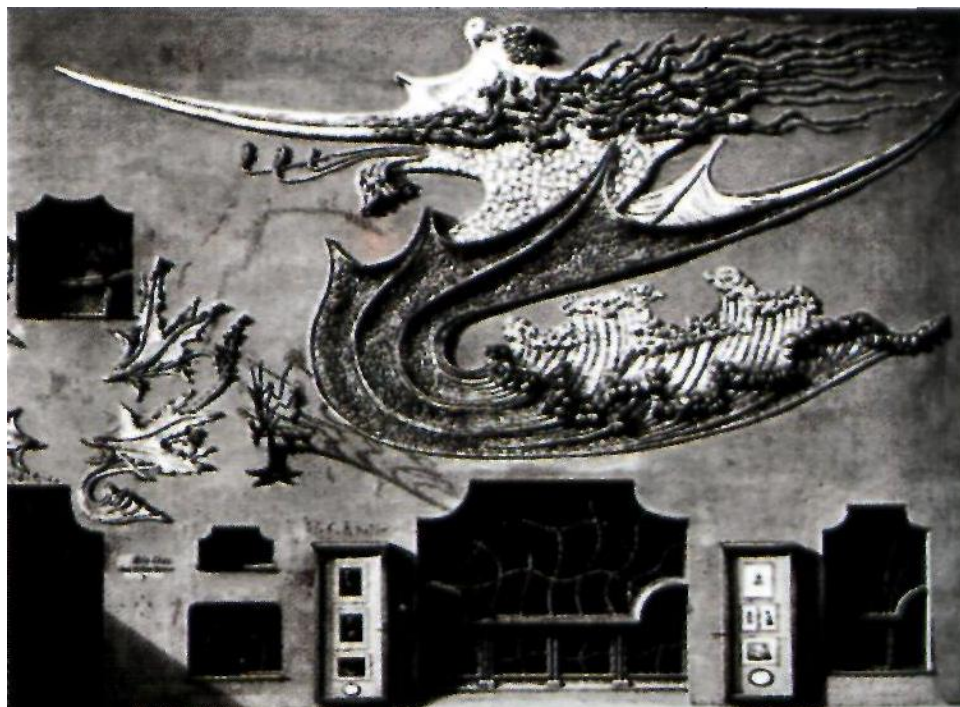


Рис. А.5. Август Ендель. Рельєф фотоательє

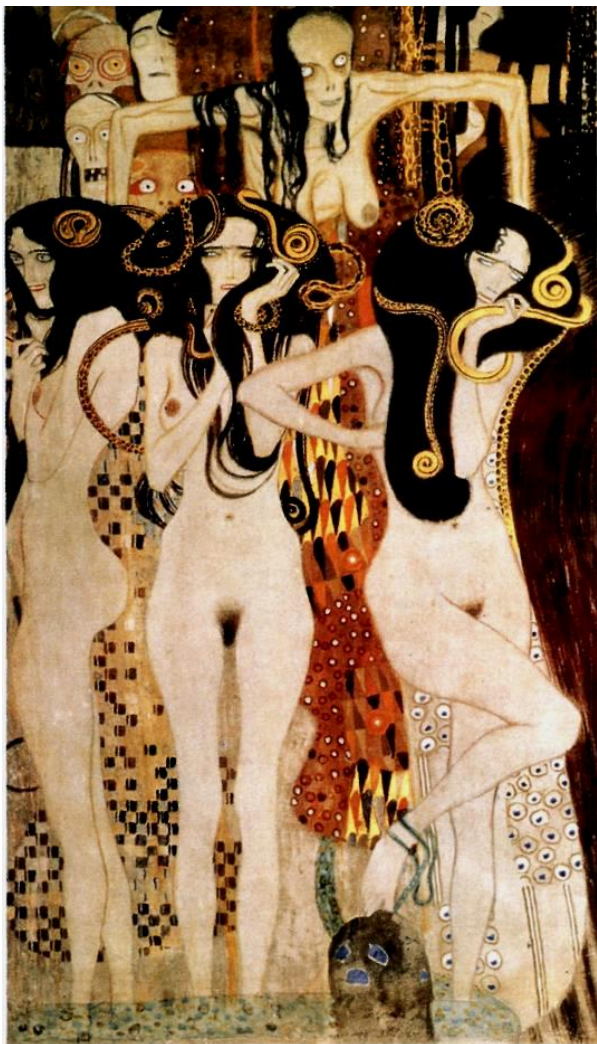


Рис. А.6. Густав Клімт.
Фреска „Бетховен, Протилежні
влади” фрагмент (олія, 1902)

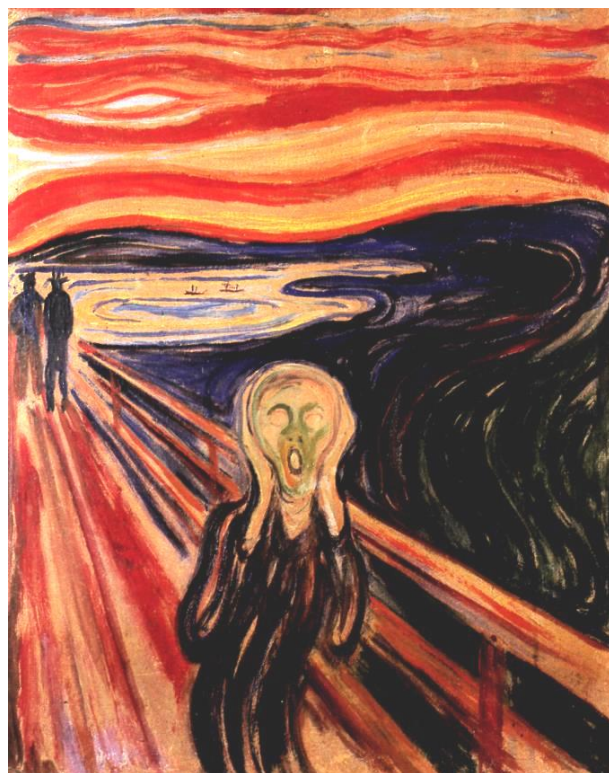


Рис. А.7. Едвард Мюнх. Крик
(темпера, 1893)



Рис. А.8. Герман Обріст. Удар канчука
(Цикламен) (шерсть, шовк. 1895)



Рис. А.9. Уільям Морріс. Шпалери в жовто-зелено-синіх тонах (шовк, 1883)



Рис. А.10. Уільям Морріс. Інтер'єр кімнати в Red House (1886)



Рис. А.11. Віктор Орт.
Сходи в будинку
Тасселів (1893)

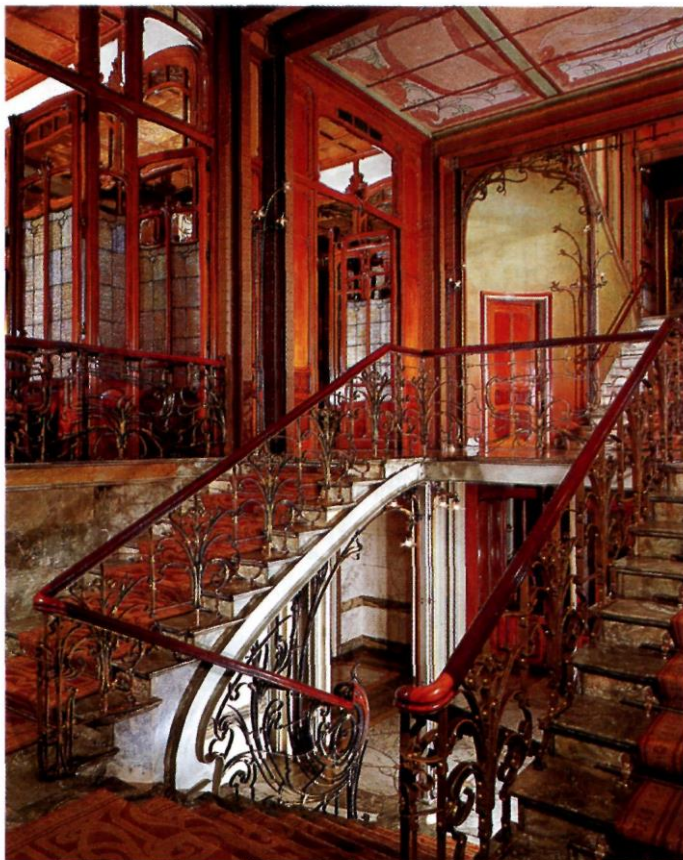


Рис. А.12. Віктор Орт. Сходи в
будинку Солвай (1895)



Рис. А.13. Євген Валлін. Столова (1904)



Рис. А.14. Луїс
Мажореллі.
Годинник (1900)



Рис. А.15. Анрі Ван де Вельде. Інтер'єр робочої кімнати. (1900)



Рис. А.16. Отто Екман. Прихід весни (ткане полотно, 1901)

Додаток Б
Вираження художнього образу в різних матеріалах



Рис. Б.1. Макс Клінгер. Бетховен
 (камінь, дерево, метал, мармур, 1901)



Рис. Б.2. Еміль Галле.
 Світильник у вигляді грибів
 (скло, 1901)



Рис. Б.3. Отто Вагнер, Густав Клімт
 (будинок з майолікою, 1900)

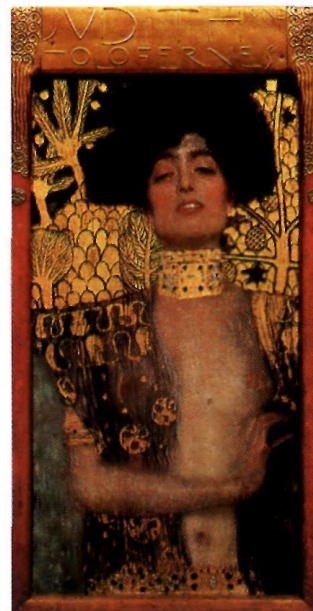


Рис. Б.4. Густав Клімт.
 Юдіт (дерево, олія, метал,
 тканини, 1901)

Додаток В
Фірмовий стиль, сформований Петером Беренсом



Рис. В.1. Петер Беренс.
Настільна лампа (1904)

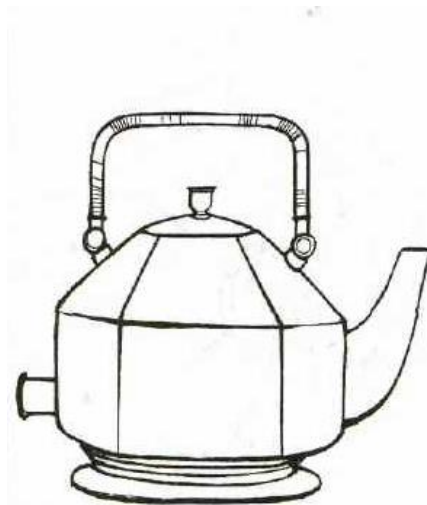


Рис. В.2. Петер Беренс.
Модель чайнека із
програми AEG (1904) 1904



Рис. В.3. Петер Беренс.
Електрична лампа (1909)

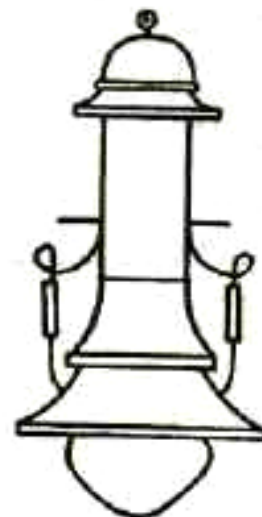


Рис. В.4. Петер Беренс.
Електрична лампа (1910)

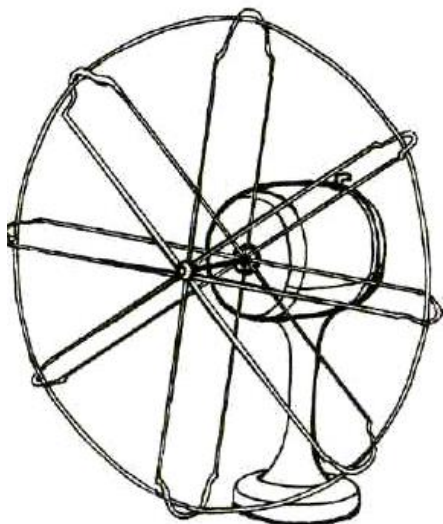


Рис. В.5. Петер Беренс.
Вентилятор (1906)

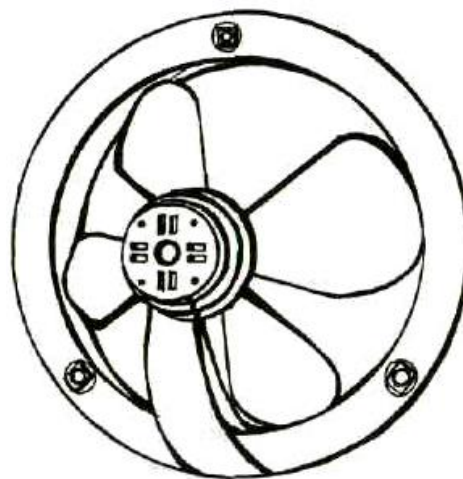


Рис. В.6. Петер Беренс.
Вентилятор (1909)



Рис. В.7. Петер Беренс. Комплект
бокалів (скло, 1900-1901)



Рис. В. 28. Петер Беренс.
Побутові предмети (1909)

Додаток Д Формотворення в Баухаузі

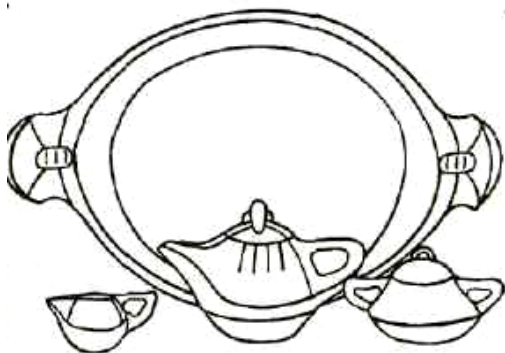


Рис. Д.1. Анрі Ван де Вельде.
Сервіз (1906)

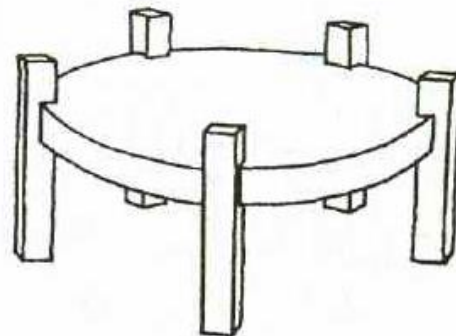


Рис. Д.2. Баухауз, Веймар. Стіл
(1919-1923)



Рис. Д.3. Баухауз, Веймар. Крісла
(1919 - 1923)

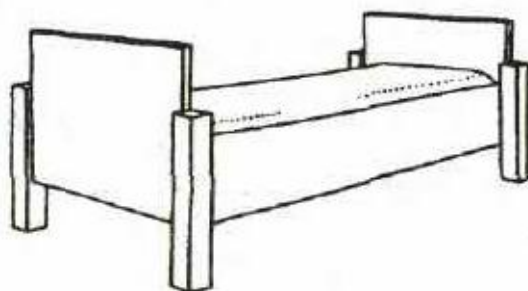


Рис. Д.4. Баухауз, Веймар. Ліжко
(1919 - 1923)



Рис. Д.5. Т.Боглер. Кавовий сервіз (1923)



Рис. Д.6. М.Брейер.
Стілець „Василь”,
названий на честь
В.Кандинського (1925)

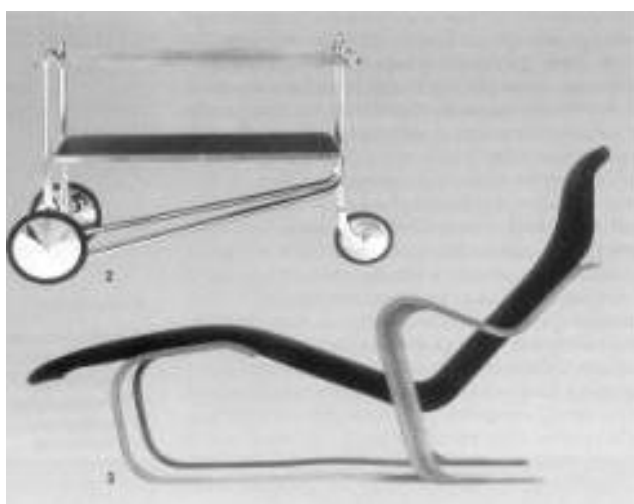


Рис. Д.7. М.Брейер. Візок з трьома
коліщатами та крісло (1926)



Рис. Д.8. Людвіг Майс
Ван дер Рое. Стілець
Барселона (1929)



Рис. Д.9. Алвар Алто.
Стілець Паймію (1932)



Рис. Д. 10. Світильники. Баухауз (1 половина XX ст.)

Додаток Ж

Архітектурні досягнення німецьких митців у першій половині XX ст.



Рис. Ж.1. М.Ольбріх.
Ансамбль споруд для
колонії художників
м.Дармштат



Рис. Ж.2. П.Беренс. Турбінна фабрика
в Берліні (1909)



Рис. Ж.3. В.Гропіус, Г.Майер. Комплекс павільйонів в м. Кельн (1914)

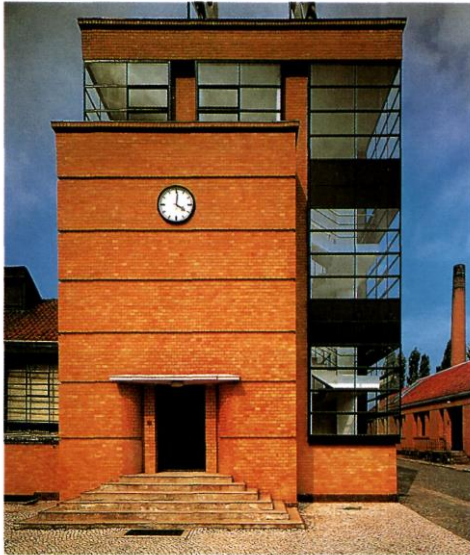


Рис. Ж.4. В.Гропіус, Г.Майер. Фабрика Фагус в Альфельді (1911-1914)



Рис. Ж.5. Ле Корбюзьє. Вілла Савой у Пуассі (1929-1930)

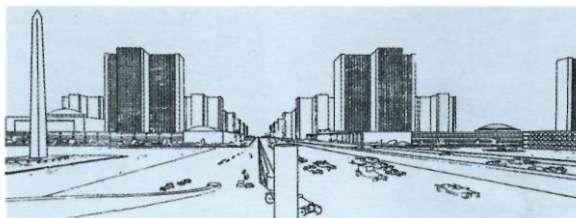


Рис. Ж.6. Ле Корбюзьє. Пошуковий проект для тримільйонного міста (1922)



Рис. Ж.7. Ле Корбюзьє. Пошуковий проект Алжир (1930)



Рис. Ж.8. Ле Корбузьє. Житловий комплекс (1945)

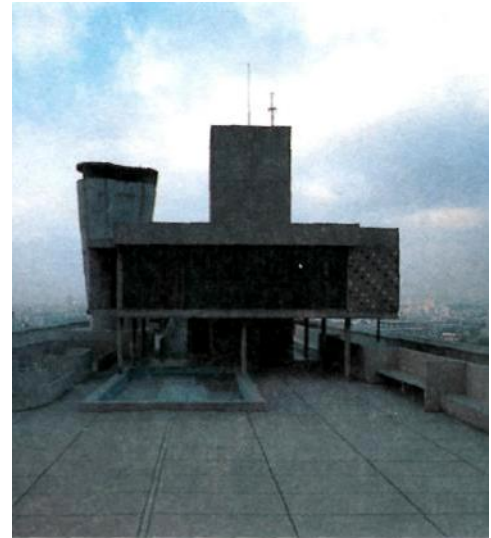


Рис. Ж.9. Ле Корбузьє. Житловий будинок у Марселі (1948)



Рис. Ж.10. В.Гропіус. Будівля Баухаузу в Дессау (1925-1926)

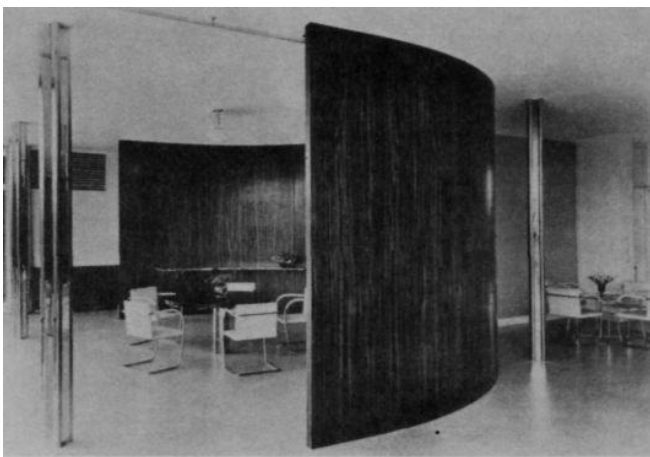
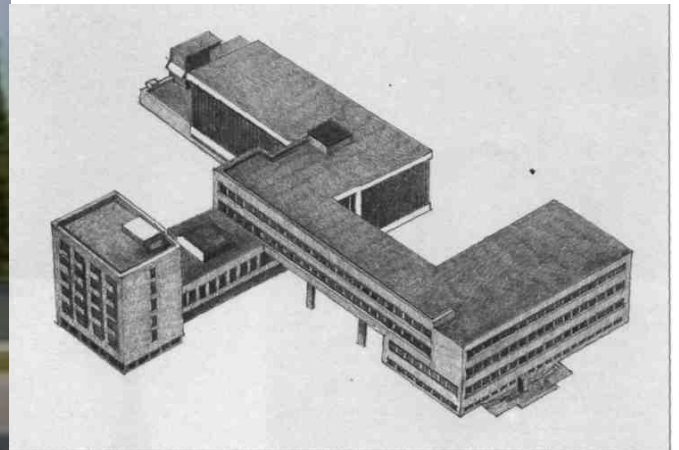
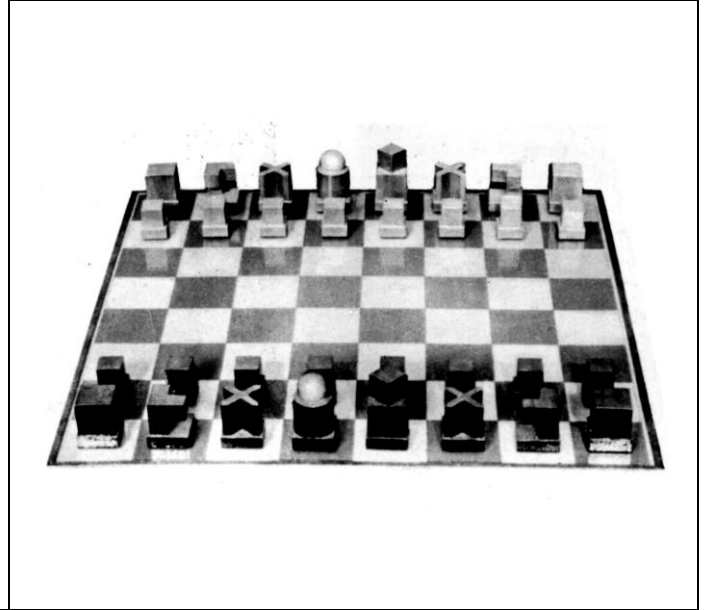
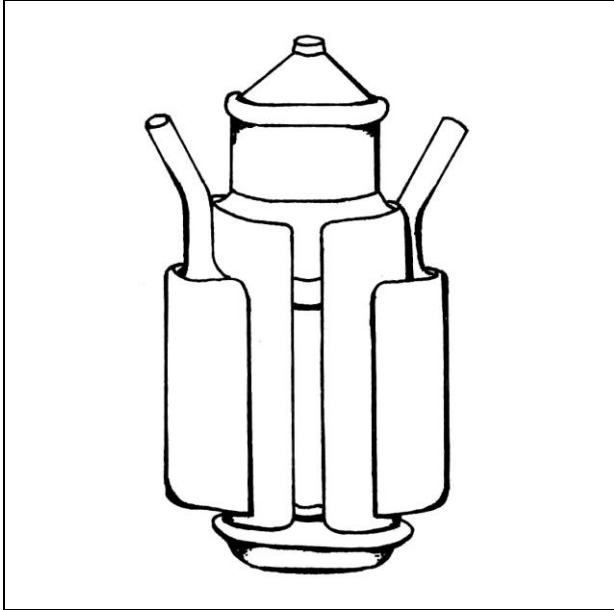


Рис. Ж.11. Л.Міс Ван дер Роє. Інтер'єр будинку Тухендхата (1930)

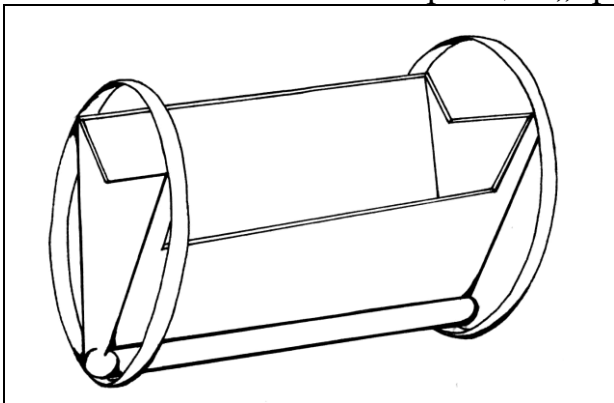


Рис. Ж.12. Й.Гофман. Палац Стоклед

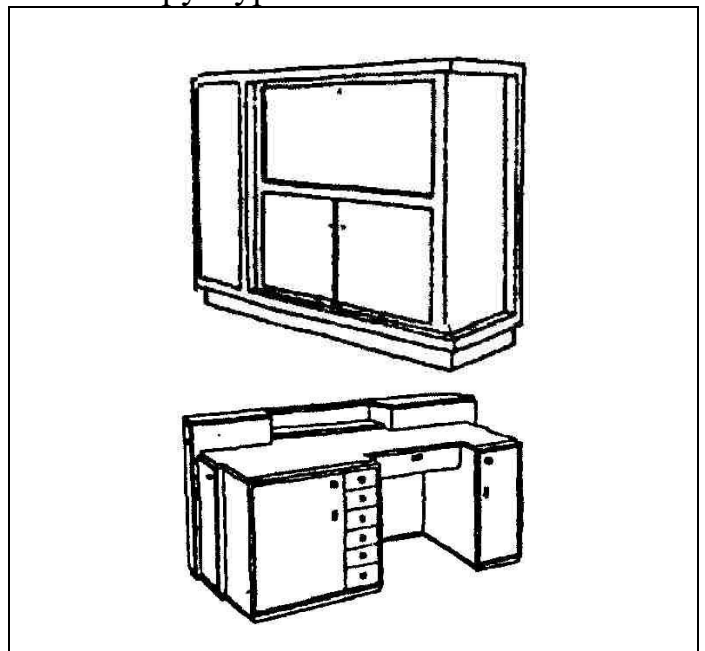
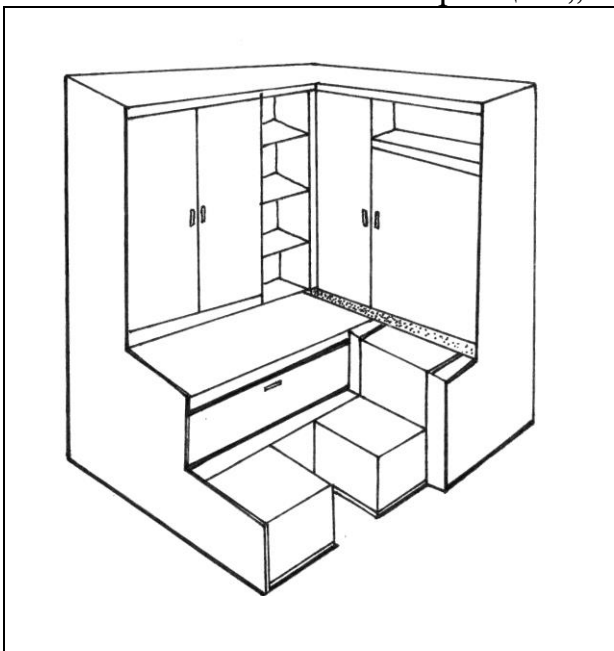
Додаток 3
Проектно-морфологічні новації Баухауза з вираженими
формоутворювальними принципами



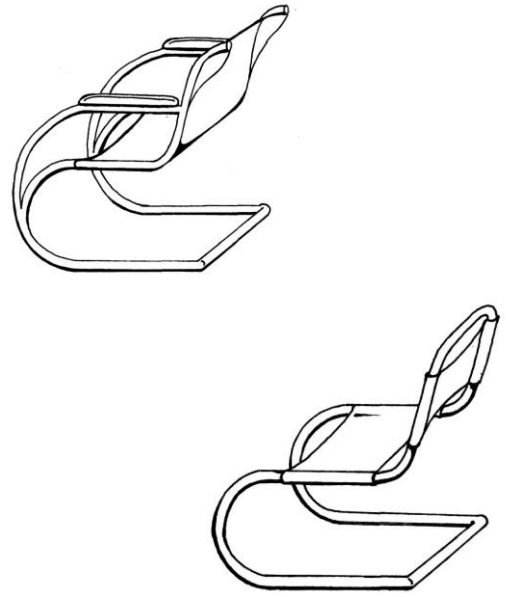
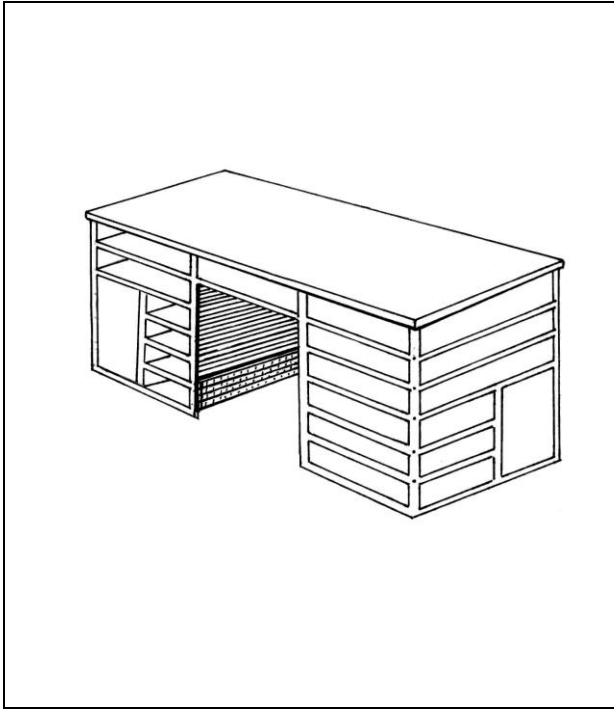
Принцип „прикладної символіки”



Принцип „кінетичних структур”



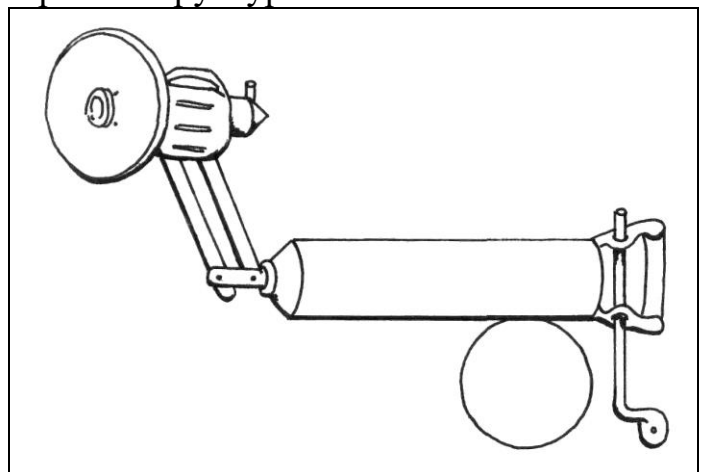
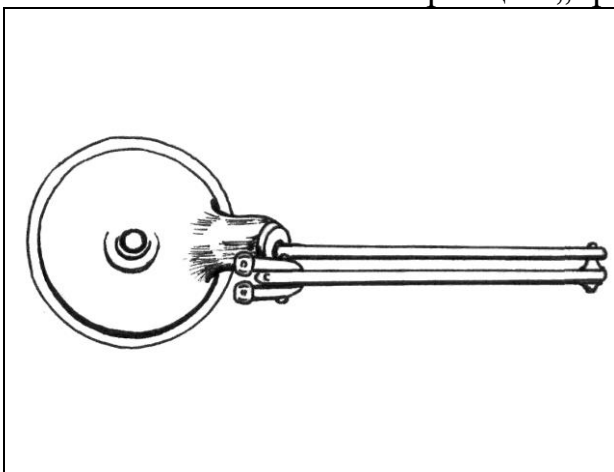
Принцип „комбінаторних структур”



Принцип „каркасних структур”

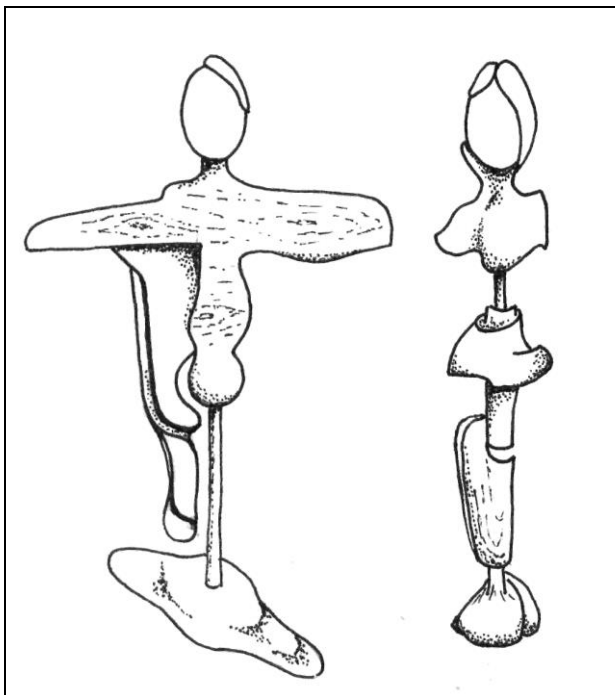


Принцип „просторових структур”

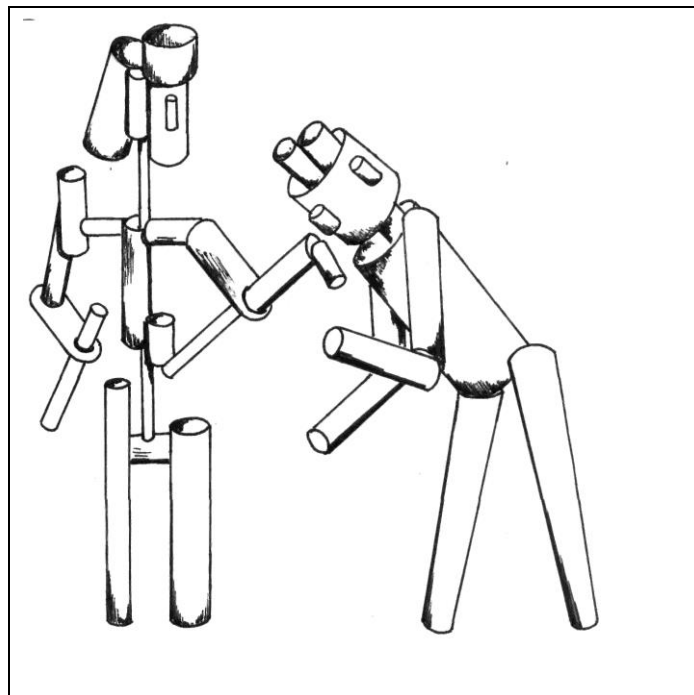


Принцип „морфологічних трансформацій”

**Екстраполяція пропедевтичних принципів і прийомів формотворення
у проектно-творчих розробках Баухауза (BAUHAUS)**



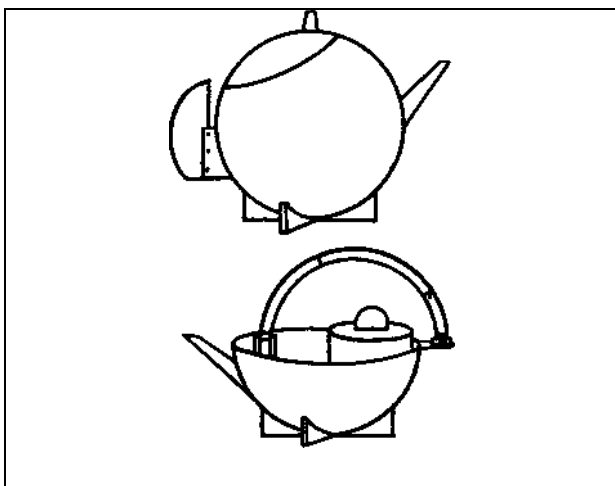
Пропедевтичні завдання



Фігури

Баухауз, Веймар (1919-1924)

Проектно творчі розробки

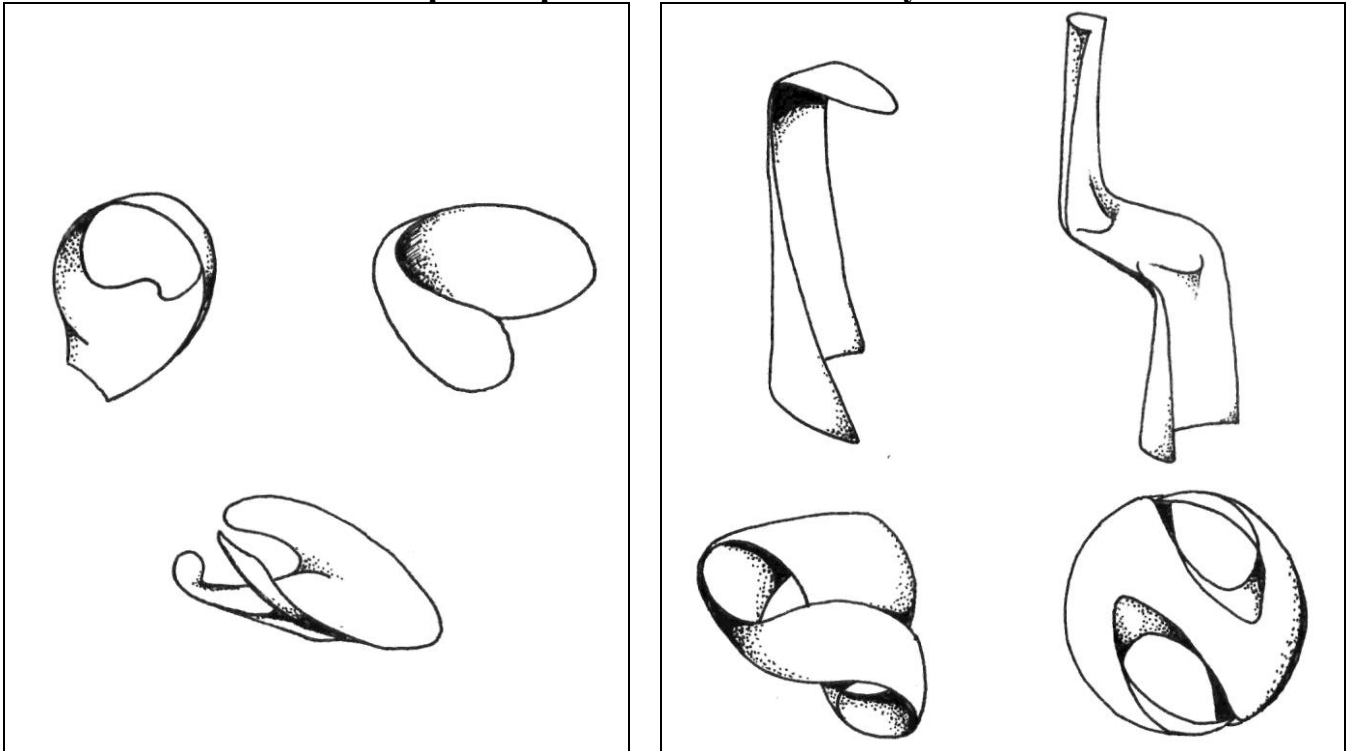


М. Брандт Моделі чайників.
Баухауз (1924)

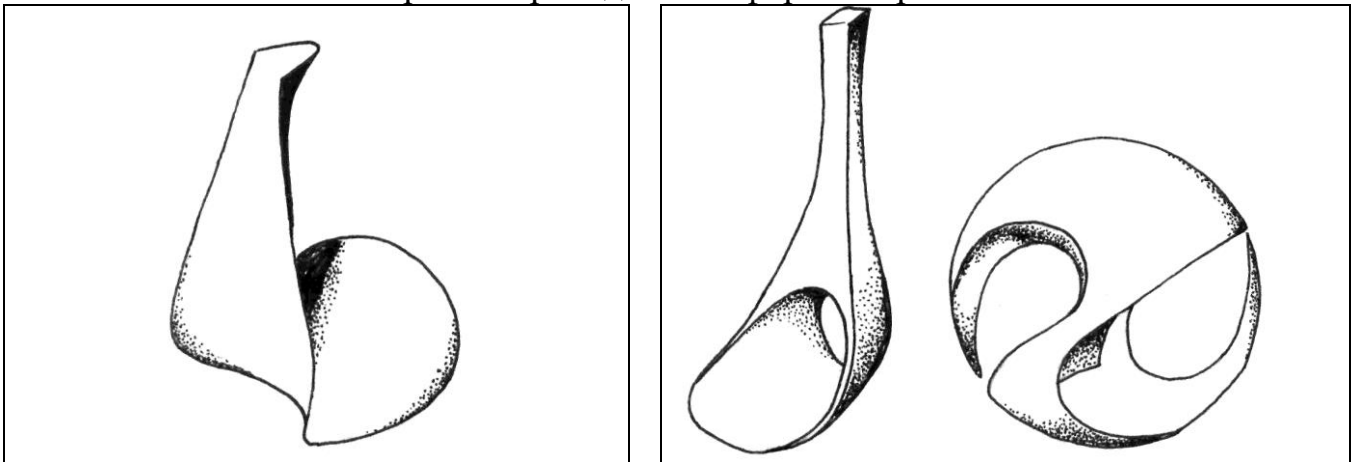


М. Брандт. Чайник
Баухауз (1924)

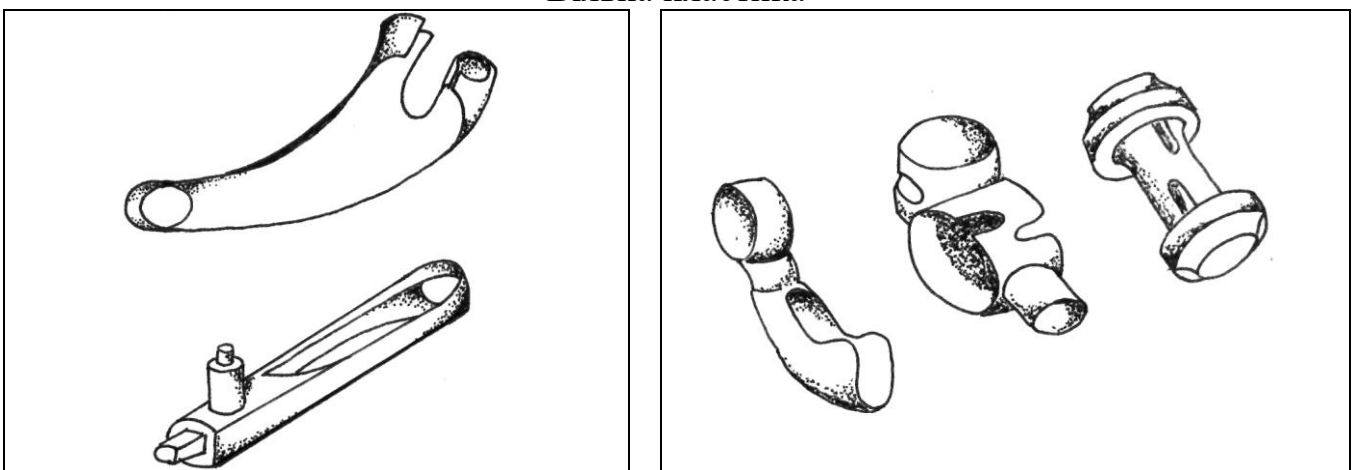
**Використання пропедевтичних принципів і прийомів
формотворення в проектно-технічних розробках Баухаузу
Вправи пропедевтичного циклу**



Вправи з пропедевтики формотворення



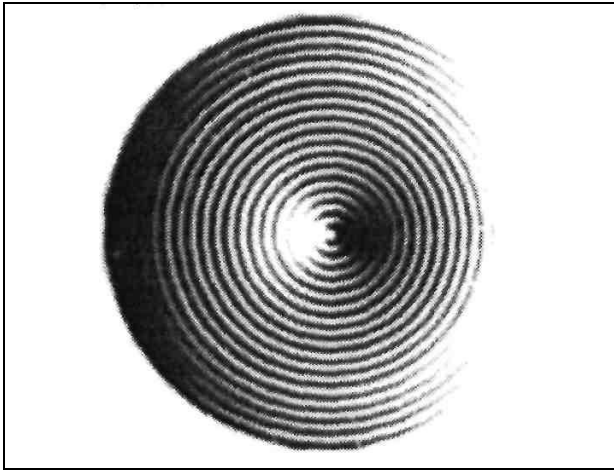
Вільна пластика



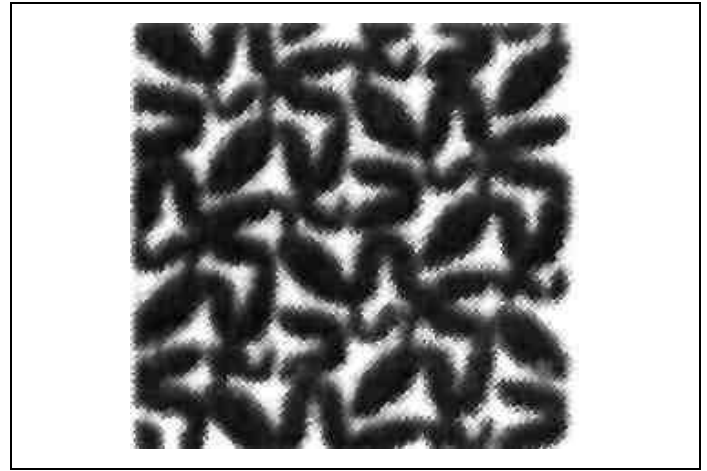
Детермінована пластика

Прикладна (технологічна) пластика

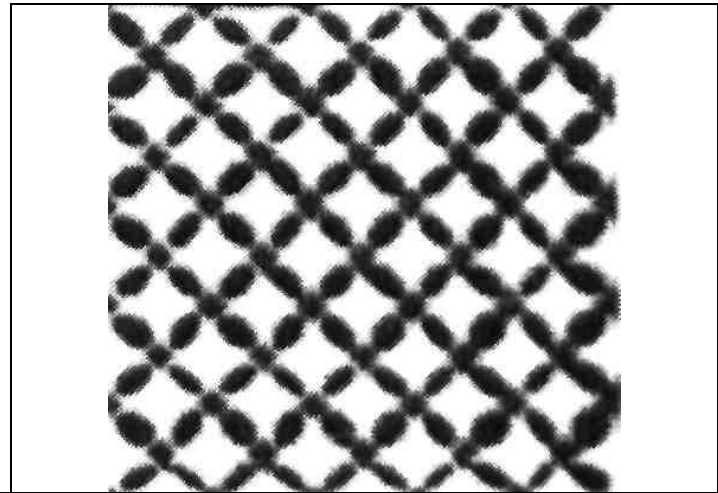
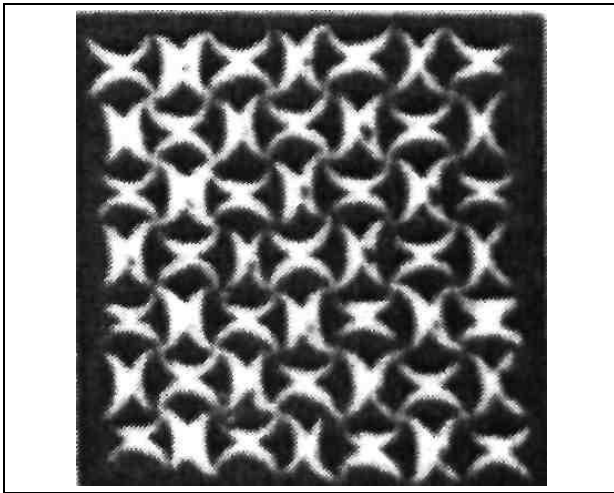
Вправи загальнохудожнього циклу
(naturstydiium)



Площинне зображення



Кольорографічне зображення

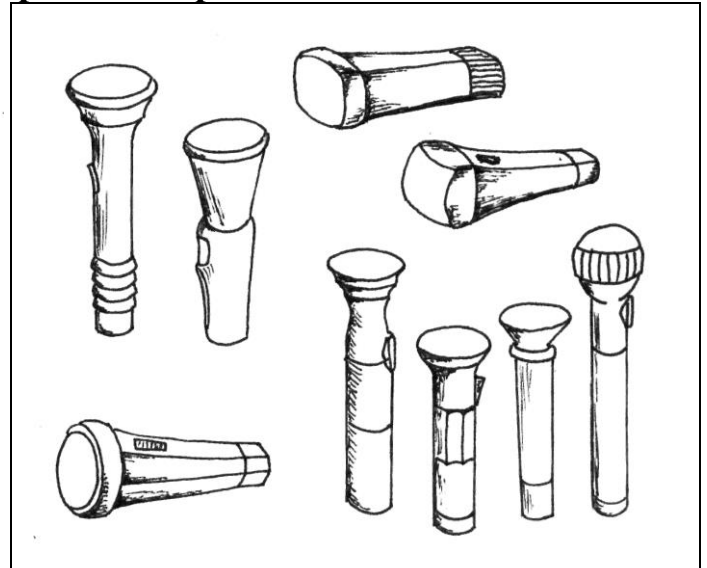
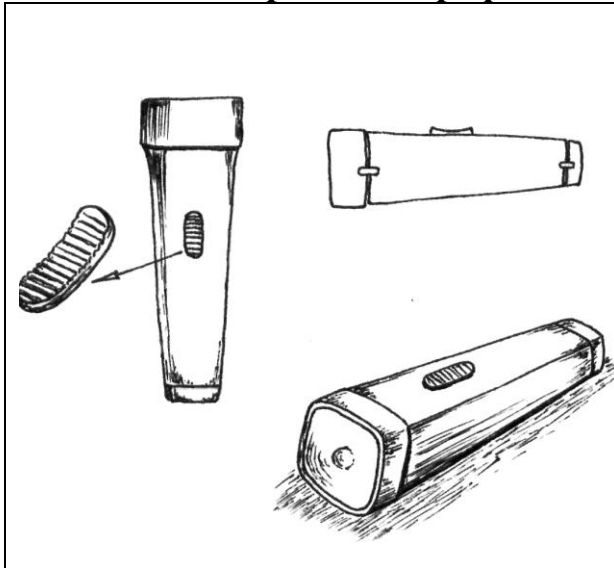


Площинні трьохвимірні зображення

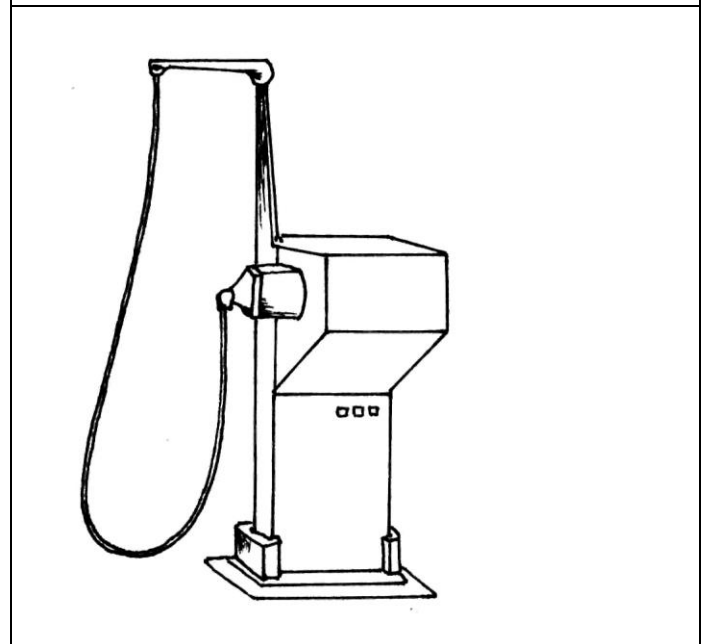
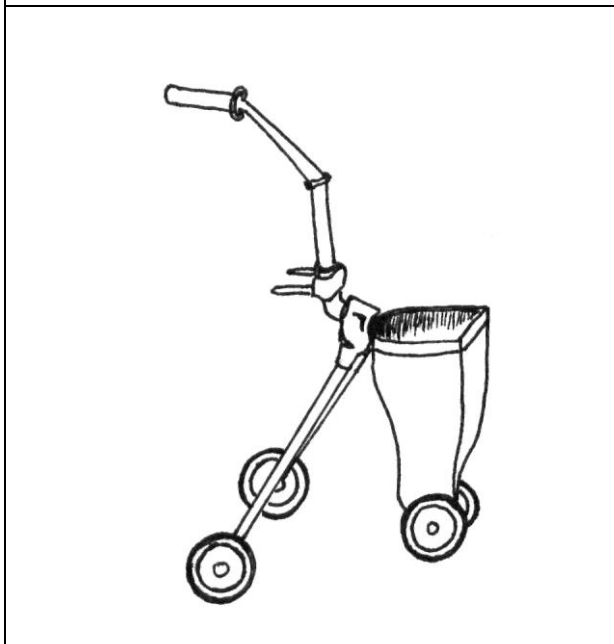
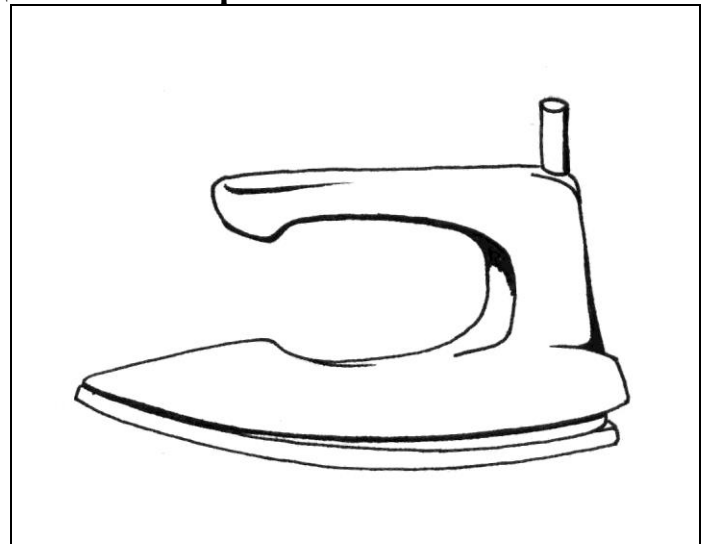
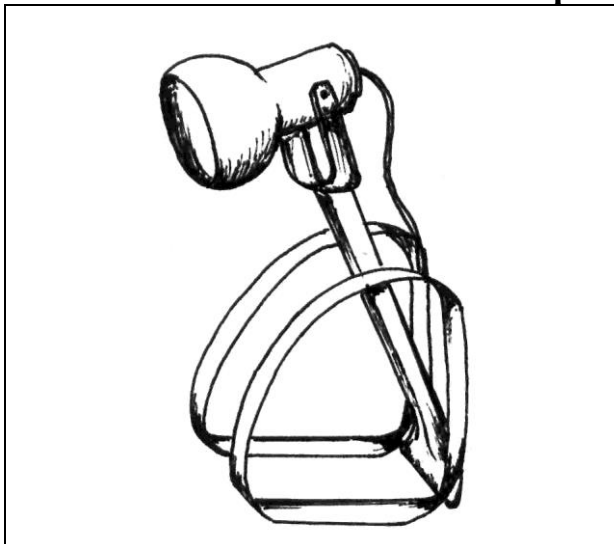


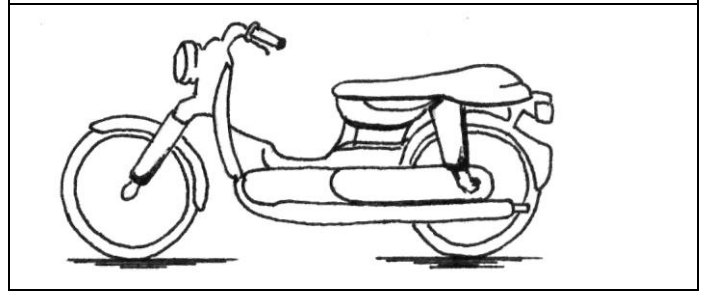
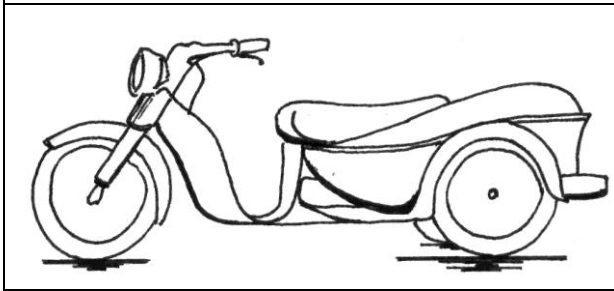
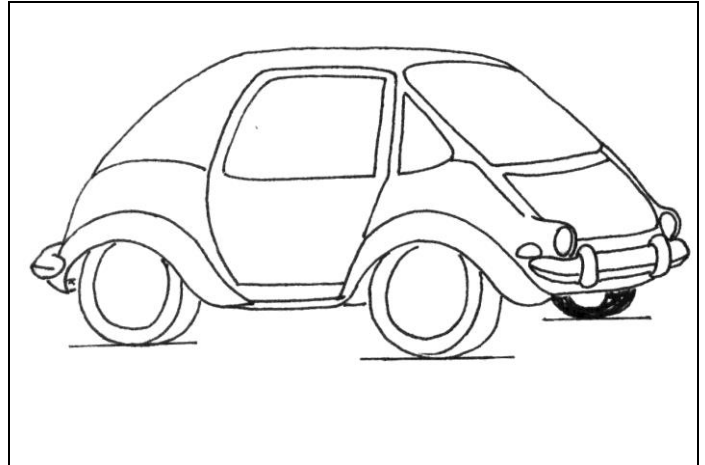
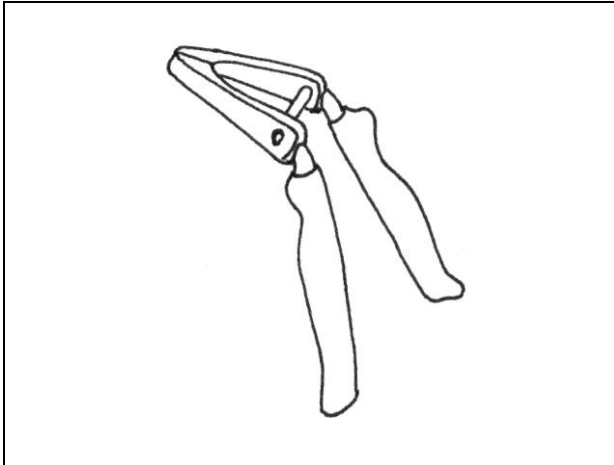
Плакати Баухаузу

Приклади графічного вираження проектної ідеї

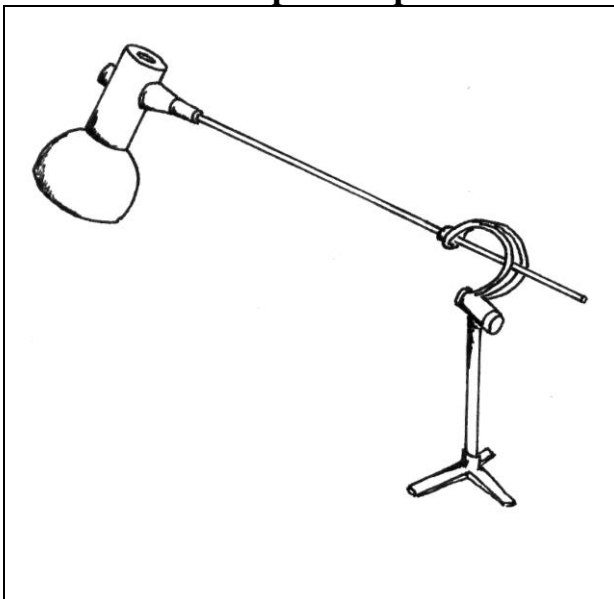


Графічний пошук в курсовому проектуванні ліхтарика
**Приклади курсових робіт та дизайнерських розробок
 на основі пропедевтичних вправ**

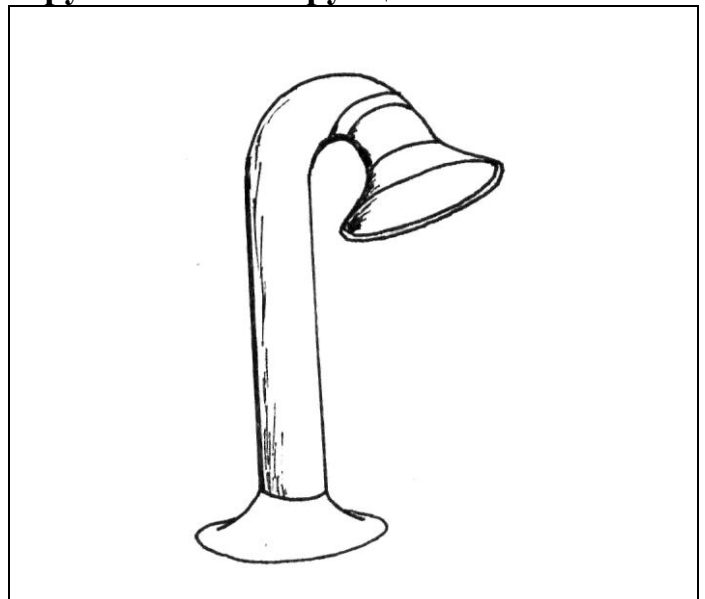




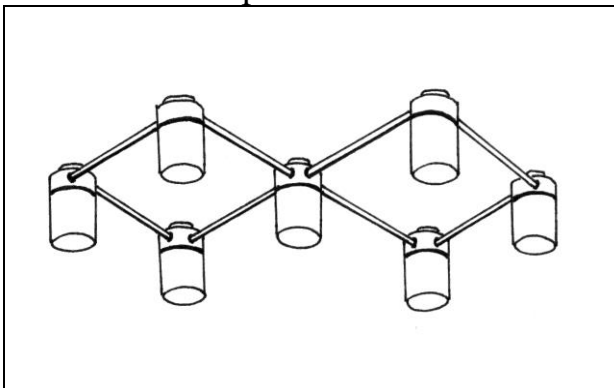
Формотворення на основі трубчатих конструкцій



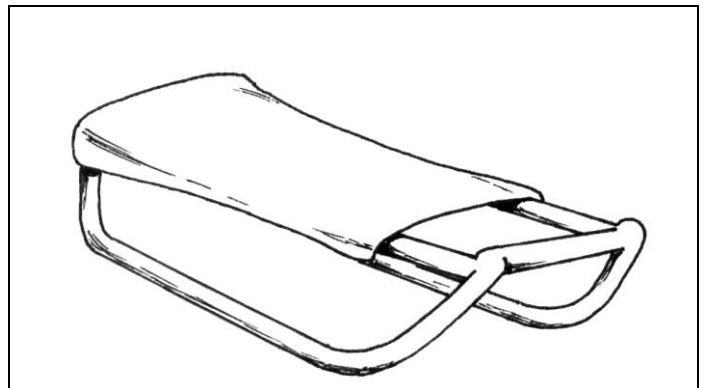
Універсальна лампа



Настільна лампа

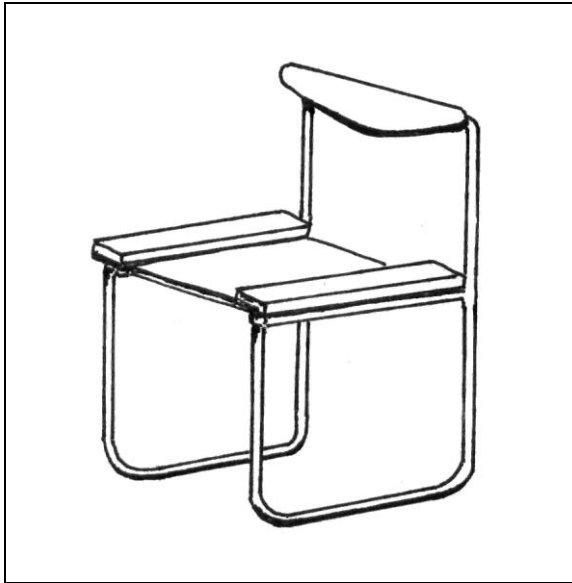


Люстра

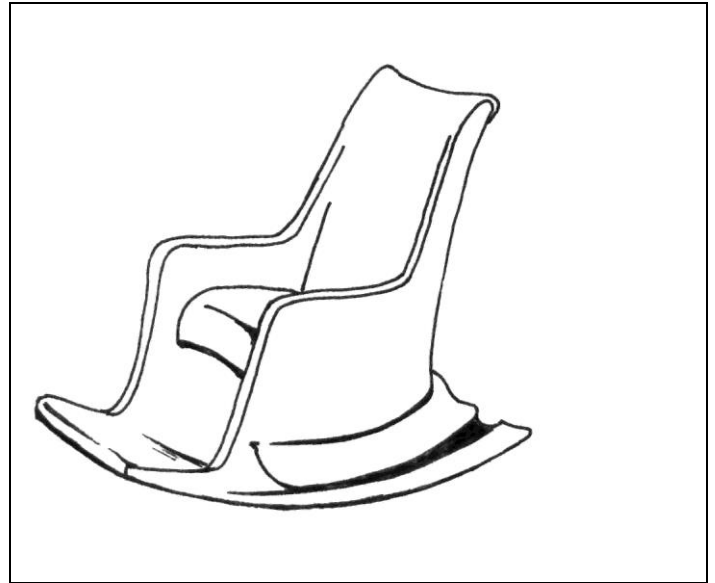


Сани

Додаток К
Вища школа художнього конструювання
Гале-Бург Гібіхенштайн (HALLE-BURG GIEBICHENSTEIN)



Стілець розбірний



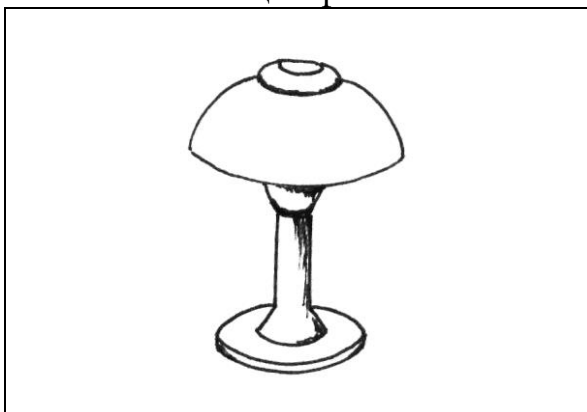
Крісло



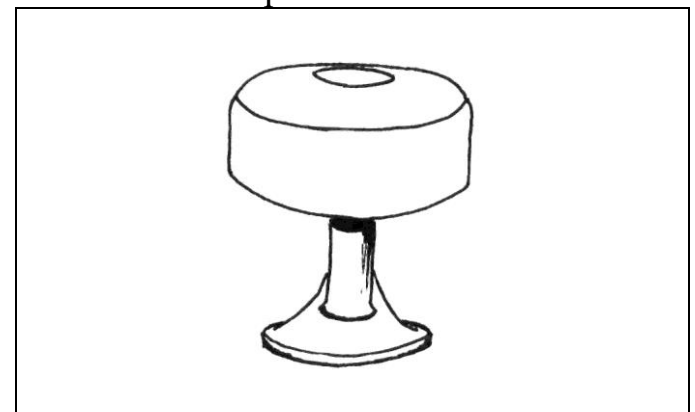
Стілець офісний



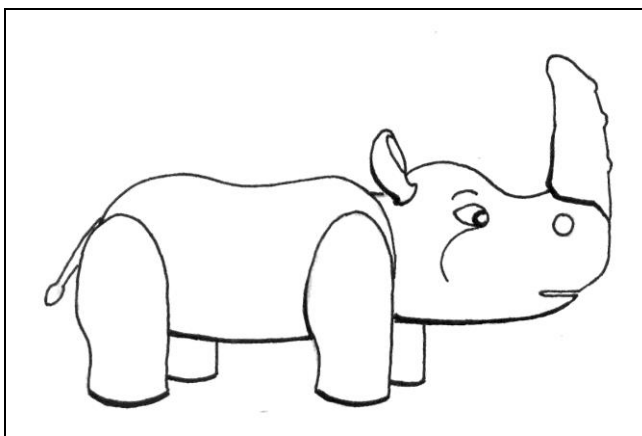
Універсальна коляска



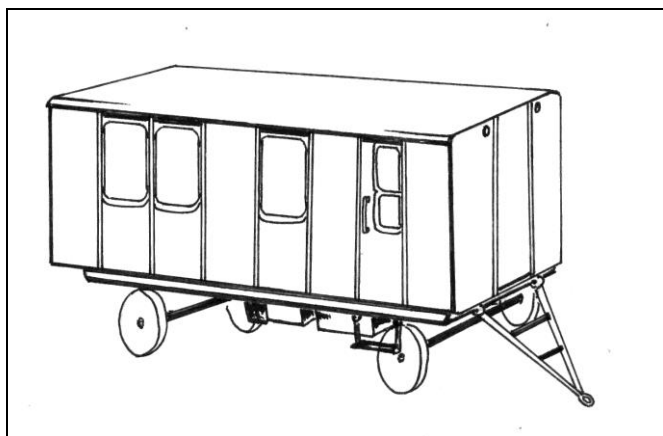
Настільна лампа



Настільна лампа

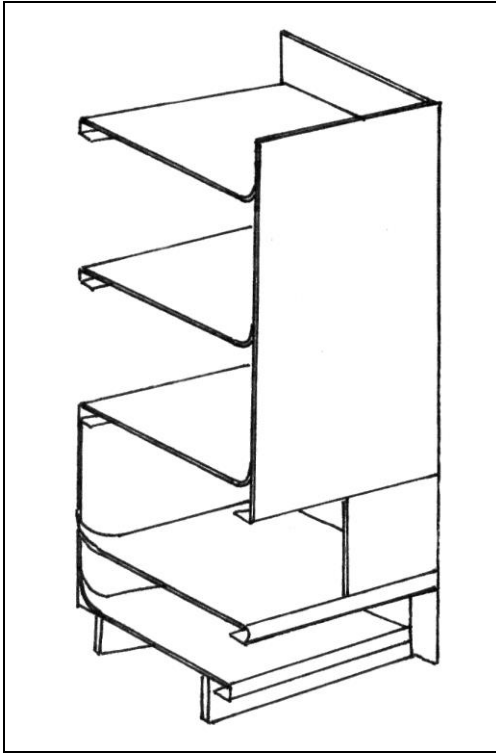


Игрушка-конструктор



Модульный вагон

Додаток Л
Технікум прикладного мистецтва
в Хайлігендаммі (FAK HEILIGENDAMM)



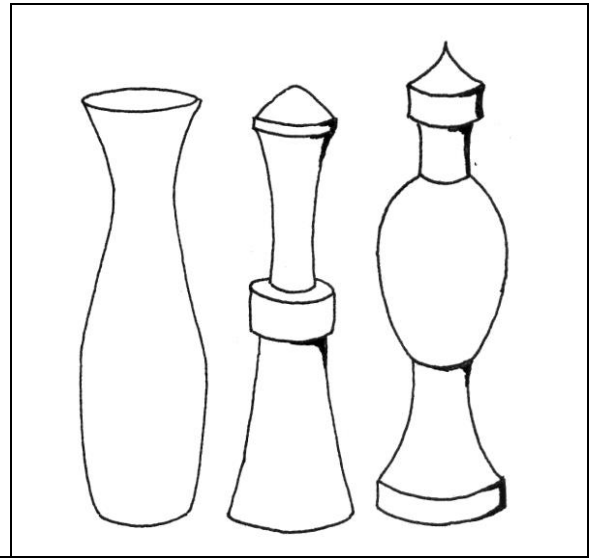
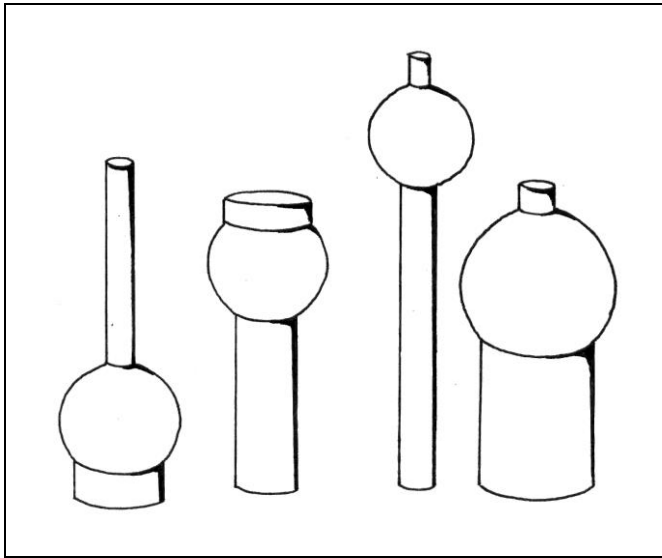
Корпусні меблі



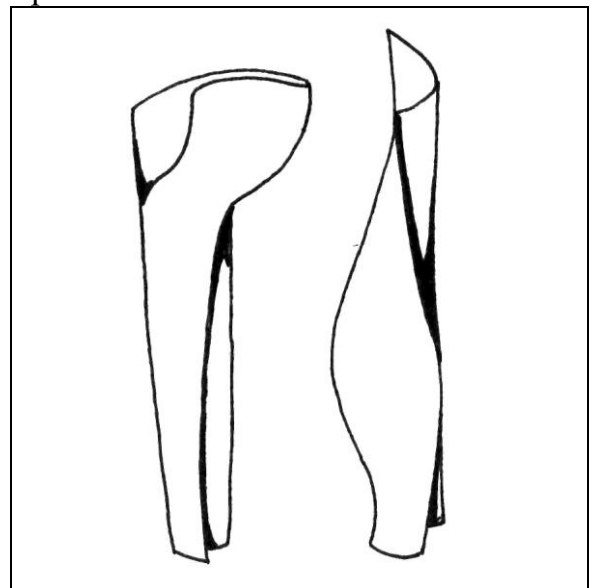
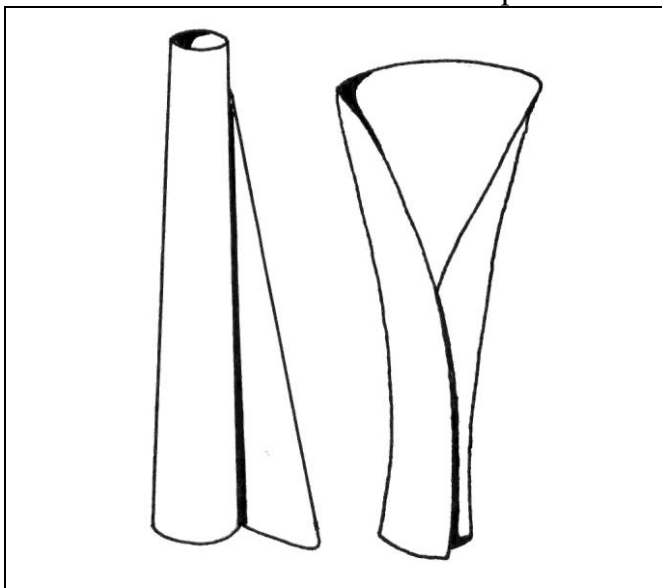
Монтажні меблі

Додаток М

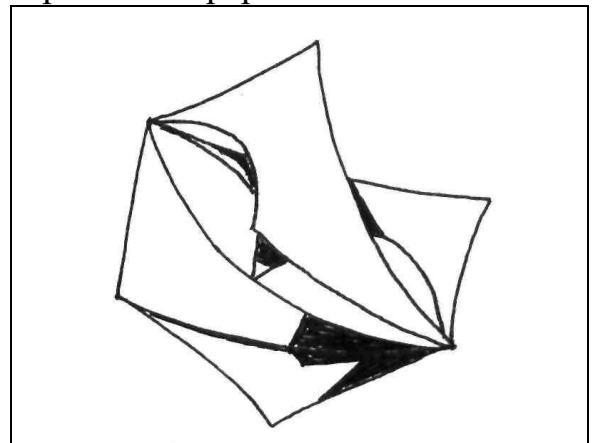
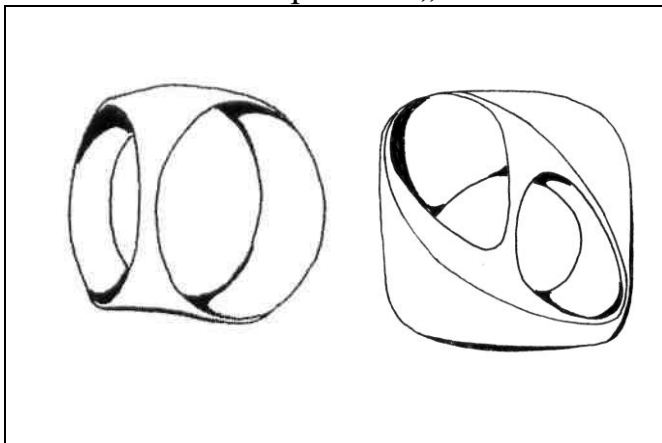
Вправи навчального комплексу „Основи візуальних зображень” у вищій художній школі Берлін-Вайсензее (BUNSTHOCHSCHULE BERLIN)



Вправи на тіла обертання



Вправи на „тіла з змінним поперечним перерізом”



Вправи на „тіла з спрямованою та вільною пластикою”

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку профільної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К.: Вища школа, 1998. – 198 с.
2. Азрикан Д. А. Социальная ответственность дизайнера / Д. А. Азрикан // Техническая эстетика, – 1984. – № 3. – С. 1 – 4.
3. Акулов Б. Створити Українську академію мистецтв. Про систему художньої освіти на Україні / Б. Акулов // Образотворче мистецтво. – 1941. – № 1. – С. 14 – 15.
4. Андрущенко В.П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. – К.: „МП Леся”, 2010. – 368 с.
5. Андрущенко В.П. Педагогіка вищої школи: підручник / АПН України; Інститут вищої освіти / В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук, О.В. Глузман, Н.В. Гузій, Н.М. Дем’яненко; за ред. В.Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
6. Апишева А. Ш. Дизайн и эргономика: учеб. пособие / А. Ш. Апишева. – К.: НТУУ „КПИ”, 2006. – 280 с.
7. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
8. Аронов В. Р. Школа Ван де Вельде – предшественник Баухауза / В. Р. Аронов // Техническая эстетика. – 1967. – № 9. – С. 16 – 26.
9. Аронов В. Р. Искусство и техника – новое единство (к столетию со дня рождения Вальтера Гропиуса) / В. Р. Аронов // Техническая эстетика. – 1983. – № 6. – С. 24 – 29.
10. Аронов В. Р. Подготовка художников-конструкторов в Германии начало XX века / В. Р. Аронов // Художественно-конструкторское образование. – М.: ВНИИТЭ. – 1973. – С. 25 – 55.
11. Аронов В.Р. Теоретические концепции зарубежного дизайна: монография / В.Р. Аронов. – М.: ВНИИТЭ, 1992. – 122 с.

12. Барвінська П. І. Українсько-німецькі відносини в 1917 – 1922 рр.: дис. ... канд. істор. наук: 07.00.02. „Всесвітня історія” / Барвінська Поліна Іванівна. – Одеса, 2001. – 205 с.
13. Бегенау З. Г. Функция, форма, качество / З. Г. Бегенау; [пер. с немецкого В.С. Антоновой]. – М.: Мир, 1969. – 167 с.
14. Белов А. А. История дизайна: Лекции. / А. А. Белов, Е. М. Гвоздев. – СПб.: Образование, 1993. – 76 с.
15. Боднар О. „За” і „проти” європейського вектора розвитку дизайн-освіти в Україні / О. Боднар // Вісник Львів. акад. мистецтв. – Львів, 1999. – Спецвипуск. – С. 177 – 181.
16. Боднар О. Перша в Україні художньо-промислова школа // Вісник Львів. акад. мистецтв / О. Боднар, Г. Кирчів // Декоративно-ужиткове та образотворче мистецтво: теорія, історія, практика. – Львів, 1994. – Вип. 5. – С. 37 – 43.
17. Божко Т. О. Програма профільного навчання для загальноосвітніх навчальних закладів з трудового навчання у 10 – 11 класах. Графічний дизайн / Т. О. Божко, В. В. Вдовченко, В. П. Тищенко // Освіта і управління. – № 10. – 2007. – С. 129.
18. Бойцов С. Ф. Комбинаторные идеи в дизайне / С. Ф. Бойцов // Техническая эстетика. – 1983. – № 7. – С. 14 – 16.
19. Бойчук А. В. „Бург Гибихенштайн”. Воспитание ответственности / А. В. Бойчук // Техническая эстетика. – 1984. – № 1. – С. 16 – 20.
20. Бойчук А. В. Из опыта сотрудничества дизайнерских школ ГДР с производством / А. В. Бойчук // Проблемы высшей школы – К.: Изд-во „Вища школа”, 1985. – Вып. 56 – С. 115 – 120.
21. Бокотей А. Ступенева форма навчання як засіб узгодження ланок безперервного навчального процесу в системі художньої освіти / А. Бокотей // Вісник Львів. акад. мистецтв. – Львів, 1999. – Спецвипуск. – С. 25 – 32.
22. Бровченко А. І. Теоретична модель формування фахової компетентності з основ етнодизайну у майбутніх учителів трудового навчання

- / А. І. Бровченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 13. „Проблеми трудової та професійної підготовки”. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 5. – С. 15 – 21.
23. Бровченко А. І. Формування фахової компетентності з основ етнодизайну у майбутніх учителів трудового навчання / А. І. Бровченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. „Педагогічні науки: реалії та перспективи”. – К. : НПУ, 2008. – Вип. 13. – С. 38 – 43.
24. Быстрова Т. Ю. Вещь. Форма. Стиль: Введение в философию дизайна / Т. Быстрова. – Екатеринбург: Изд. Урал. ун-та, 2002. – 288 с.
25. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905 – 1920) / Васькович Г. – К: Український Вільний Університет, 1996. – 360 с.
26. Вдовченко В. В. Дизайн-освіта: профільне навчання старшокласників: Програма, календ. плани і не тільки / В. В. Вдовченко, В. П. Тищенко. – К.: Вид. дім „Шкільний світ”: Вид. Л. Голіцина, 2006. – 128 с.
27. Велика ілюстрована енциклопедія історії мистецтв. / Мері Холлінгсворт, Франческо Папафава, Глорія Фоссі та ін.; [пер. з англ. В. Герман, С. Залозна, Л. Бондаренко]. – К.: Махаон-Україна, 2007. – 512 с.: іл.
28. Воронов Н. В. Очерки истории отечественного дизайна. Ч.1. Этапы развития мирового дизайна / Н. В. Воронов. – М.: Моск. гос. худож.-пром. ун-т им. С. Г. Строганова, 1997. – 320 с.
29. Воронов Н. В. Искусство предметного мира / Н. В. Воронов. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
30. Гете И.-В. и Шиллер Ф. Переписка / В 2 т.; [пер. с нем. и коммент.: И. Е. Бабанов]. – М.: Искусство, 1988. – Т.1. – 462 с.
31. Глазычев В. И. О дизайне. Очерки по теории и практике дизайна на Западе / В. И. Глазычев. – М.: Искусство, 1970. – 191 с.
32. Гропиус В. Границы архитектуры / Вальтер Горпиус. – М.: Искусство, 1971. – 286 с.
33. Гринько Г. Ф. Наш путь на Запад / Г. Ф. Гринько // Путь просвещения. –

Харків, 1923. – № 4, 7, 8. – С. 1 – 19.

34. Гропиус В. К художественному синтезу культуры / Вальтер Горпиус // Декоративное искусство СССР. – 1965. – № 4. – С. 13 – 18.
35. Даниленко В. Витоки дизайн-освіти (за матеріалами провідних дизайнерських шкіл світу) / В. Даниленко // Теорія і практика матеріально-художньої культури. – Харків, 2002. – № 3. – С. 38 – 48.
36. Даниленко В. Дизайн-освіта в Україні в європейському контексті / В. Я. Даниленко // Вісник Львівської академії мистецтв. Спецвипуск. – Львів, 1999. – С. 173 – 177.
37. Даниленко В. Я. Основи дизайну: навч. посібник / В. Я. Даниленко. – К.: ІЗМН, 1996. – 92 с.
38. Даниленко В. Я. Особливості становлення дизайну в Україні // Діалог культур: Україна у світовому контексті / Матеріали перших міжнародних філософсько-культурологічних читань; відп. ред. С.О.Черепанова – Львів: Каменяр, 1996. – Вип. 2. – С. 228 – 230.
39. Даниленко В. Формування позанаціонального функціоналізму в Німеччині / В. Даниленко // Народознавчі зошити. – Львів, 2004. – С. 3 – 20.
40. Дижур А. Л. Начало Баухауза: К 70-летию основания. / А. Л. Дижур // Техническая эстетика. – 1989. – № 12. – С. 19 – 24.
41. Дижур А. Л. У истоков промышленного дизайна. Петер Беренс. К 75-летию начала дизайнерской деятельности / А. Л. Дижур // Техническая эстетика. – 1982. – № 12. – С. 22 – 26.
42. Дизайн в общеобразовательной системе / Под ред. И. А. Кондратьевой, В. Ф. Сидоренко, А. Г. Устинова. – М.: ВНИИТЭ, 1994. – 132 с. (Библиотека дизайнера. Серия „Дизайнерское образование”).
43. Дизайн и экономика. Беседа с М. Кельмом // Техническая эстетика. – 1983. – № 5. – С. 19 – 20.
44. Дизайн ГДР: Обзор. // Сер. Художественное конструирование за

- рубежом. – М.: ВНИИТЭ, 1981. – Вып. 4. – 26 с.
45. Дружкова Н. Педагогическая концепция Баухауза и её традиции в современном художественном образовании: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Н. И. Дружкова. – М.: Ин-т худож. образ. РАО, 2008. – 58 с.
 46. Дубинин Г. Место дизайна в современной культуре / Г. Дубинин, А. Круклис, Я. Анцитис и др. // Техническая эстетика. – 1989. – № 7. – С. 7–12.
 47. Єгоров Г. С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко. – К.: КМПУ ім. Б.Г. Грінченка, 2003. – 186 с.
 48. Закон України „Про вищу освіту” // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С. 9 – 51.
 49. Зеленко А. Современные реформаторы воспитания и образования, Георг Кершенштейнер и утилитарное направление / Александр Зеленко // Свободное воспитание. – 1911 – 1912. – № 5. – С. 34 – 36.
 50. Земпер Г. Практическая эстетика / Готфрид Земпер; [пер. с нем. В. Г. Калиша]. – М.: Искусство, 1970. – 319 с.
 51. Зязюн І. А. Філософські проєкції освіти і освітніх технологій / І. А. Зязюн // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 4 – 9.
 52. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: ЧПУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
 53. Голомшток И. Современный дизайн как историческая форма интеграции искусства и техники / И. Голомшток // Техническая эстетика. – № 3. – 1968. – С. 14 – 17.
 54. Існєва О. Зміст вальдорфської освіти – засіб розвитку особистості учня / О. Існєва // Рідна школа. – 1999. – № 7 – 8. – С. 37 – 40.
 55. Иттен И. Искусство формы. Мой форкурс в Баухаузе и других школах / И. Иттен; [пер. с нем. и предисл. Л. Монаховой]. – М.: Издатель Д. Аронов, 2001. – 136 с.

56. Каган М. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование мира искусств: монография / М. С. Каган. – Л.: Искусство, 1972. – 426 с.
57. Кельм М. Социалистический дизайн на новом этапе интеграции / Михаил Кельм // Техническая эстетика. – 1985. – № 9. – С. 10 – 11.
58. Кельм М. Роль дизайна в развитии народного хозяйства и решении социально значимых задач в ГДР / Михаил Кельм // Техническая эстетика. – 1979. – № 10. – С. 1 – 2.
59. Кершенштейнер Г. Избранные сочинения / Георг Кершенштейнер // Гражданское воспитание. – Трудовая школа. – Характер и его воспитание; [пер. с нем. под ред. и с предисл. М. М. Рубинштейна. – М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1915. – 183 с.
60. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации / Георг Кершенштейнер. – М.: Типография т-ва И.Д. Сытина, 1911. – 259 с.
61. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка / Георг Кершенштейнер; [пер. с нем. М. М. Рубинштейна]. – М.: Типография т-ва И.Д. Сытина, 1914. – 214 с.
62. Кершенштейнер Г. Трудовая школа / Георг Кершенштейнер; [пер. с нем. под ред. Н. В. Сперанского]. – М.: Задруга, 1913. – 64 с.
63. Кершенштейнер Г. Школа будущего – школа работы / Георг Кершенштейнер // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики; сост. А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 585 с.
64. Кершенштейнер Г. Що таке державно-громадське виховання / Георг Кершенштейнер; [пер. з нім. В. Симодича-Раштат]. – К., 1918. – 56 с.
65. Ковешникова Н. А. Дизайн: история и теория: учебное пособие [для студ. архитект. и дизайн. спец.] / Ковешникова Н. А. – М.: Изд. Омега-Л, 2006 – 224 с.: ил.
66. Козубовський Д. Вижницький коледж прикладного мистецтва ім. В. Ю. Шкрібляка: історія і сучасність / Дмитро Козубовський // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта: зб. наук. пр. – Львів: Світ, 2000. – Вип. 5. – С. 194 – 205.

67. Козырев В. А. Пропедевтическое образование дизайнеров в Высшей школе художественного конструирования в Галле / В. А. Козырев // Художественно-конструкторское образование. – М.: ВНИИТЭ, 1976. – Вып. 13. – С. 142 – 166.
68. Концепція розвитку національного дизайну до 2010 року [Електронний ресурс] / Національний авіаційний університет: Науково-дослідний інститут дизайну. – Режим доступу: <http://www.ndi-design.org.ua/idea.html>
69. Коренблит М. Уроки рисования как метод исследования личности / М. Коренблит, М. Надольская // Русская школа. – Спб: Типография М.А. Александрова, 1914. – № 4. – С. 9 – 11.
70. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти (стратегія, реалізація, результати) / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.
71. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 214 с.
72. Кузнецова Е. А. Проблема активизации деятельности учащихся в процессе обучения в немецкой буржуазной педагогике конца XIX – начале XX вв.: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Е. А. Кузнецова. – М.: Моск. госуд. пед. инст. им. В. И. Ленина, 1974. – 217 с.
73. Лабунская Г. В. Изобразительное творчество детей / Г. В. Лабунская. – М.: Просвещение, 1965. – 205 с.
74. Левчук Л. Західноєвропейська естетика XX століття: монографія / Л. Левчук. – К.: Либідь, 1997. – 222 с.
75. Легенький Ю. Культурологічна модель дизайну / Ю. Легенький // Технічна естетика і дизайн: наук.-тех. зб. – К.: Віпол, 2001. – Вип. 1. – С. 21 – 25.
76. Луков В. Дизайн: тезаурусний аналіз: монографія / В. А. Луков, А.А. Останин. – М.: Изд. Моск. гум. ун-та, 2007. – 116 с.
77. М'Боу А. Культура и развитие. Место и роль человека / А. М'Боу // Курьер ЮНЕСКО. – 1982. – август – С. 4 – 8.

78. Максисько Т. С. З історії художньо-промислових шкіл Західної України XIX – початку XX століть / Т. С. Максисько // X Наукова конференція ЛДПДМ, 1968 р.: зб. матер. – Львів, 1969. – С. 49 – 53.
79. Максисько Т. С. Художньо-промислові та мистецькі школи на Буковині в кінці XIX – на початку XX ст. / Т. С. Максисько // Високе призначення радянського мистецтва: зб. матер. – Львів, 1975. – С. 101 – 105.
80. Мархалевський Ю. Об искусстве: учебник / Юрий Мархалевский. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.
81. Марчук Г.И. Вступительное слово на Всесоюзном совещании „Использование возможностей дизайна для совершенствования ассортимента, качества промышленной продукции и системы услуг населению” / Г. И. Марчук // Техническая эстетика. – 1984. – № 10. – С. 3 – 6.
82. Матеріали порталу Львівської обласної державної адміністрації: <http://www.loda.gov.ua/oda/news/article;1800/>
83. Методика художественного конструирования: учеб. пособ. / Науч. ред. Ю. С. Сомов]. – М.: ВНИТЕ, 1983. – 334 с.
84. Мигаль С. Дизайн-освіта в Україні / С. Мигаль // Технічна естетика і дизайн: наук.-тех. зб. – К.: Вітал, 2001. – Вип. I. – 176 с.
85. Мигаль С. П. Львівська дизайнерська школа: становлення, проблеми, перспективи / С. П. Мигаль // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта: зб. наук. праць. – Львів: Світ, 2000. – Вип. 5. – С. 410 – 421.
86. Минервин Г. Б. Архитектоника промышленных форм / Г. Б. Минервин. – М., ВНИИТЭ, 1974. – Вып. 2. – 179 с.
87. Михайлов С. М. Основы дизайна: учеб. пособ. / С. М. Михайлов, Л. М. Кулеева. – М.: Союз дизайнеров, 2002. – 240 с.
88. Мільчевич С. До питання про особливості становлення і розвиток художньо-промислової освіти на Закарпатті в другій половині XIX – поч. XX століття / С. Мільчевич // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. –

2005. – № 2. – С. 114 – 122.
89. Моррис У. Искусство и жизнь / Уильям Моррис. – М.: Искусство, 1973. – 511 с.
 90. Назаров Ю. Постсоветский дизайн (1987 – 2000): монография / Ю. Назаров. – М.: Союз дизайнеров России, 2002. – 416 с.
 91. Наказ МОН України № 83 – ОП від 06.03.2009 року „Про проведення V Міжнародного форуму „Дизайн-освіта 2009” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3171/
 92. Національна стратегія розвитку освіти на 2012 – 2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
 93. Небесник І. І. Художня освіта на Закарпатті у ХХ столітті: історико-педагогічний аспект: монографія / Іван Іванович Небесник. – Ужгород 2000. – 168 с.
 94. Неперервна професійна освіта: Філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий; [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Наук. думка, 2003. – 853 с.
 95. Нестеренко О. И. Краткая энциклопедия дизайнера / О. И. Нестеренко. – М.: Молодая гвардия, 1994. – 334 с.
 96. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А.С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
 97. Ничкало Н.Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія / Н.Г. Ничкало. – К.: Пед. думка, 2008. – 200 с.
 98. Нога О. Українська художньо-промислова кераміка Галичини 1840 – 1940: монографія / О. Нога. – Львів: НВФ „Українські технології”, 2001. – 392 с.
 99. Норенков С. В. Архитектоническое искусство: монография / С. В. Норенков. – Нижний Новгород: Волго-Вятское кн. изд-во, 1991. – 199 с.
 100. Обухов А. М. Народное образование в Мюнхене (по личным впечатлениям)

- нням и изучению на месте) / А. М. Обухов – М.: Задруга, 1910. – 262 с.
101. Оксак Т. А. Пути и средства эстетического воспитания в немецкой буржуазной педагогике конца XIX – начала XX вв. / Т. А. Оксак // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1973. – № 7. – С. 11 – 15.
102. Оршанський Л. В. Етнодизайн як інноваційний художньо-естетичний компонент технологічної освіти / Л. В. Оршанський // Молодь і ринок : [щомісячний науково-педагогічний та економічний журнал]. – 2011. – № 1 (72). – С. 38 – 41.
103. Оршанський Л. В. Проектування як важлива умова професійної підготовки сучасних студентів / Л. В. Оршанський // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2011. – № 3. – С. 41 – 46.
104. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання : монографія / Леонід Володимирович Оршанський. – Дрогобич : Швидко Друк, 2008. – 278 с.
105. Особенности концепций формообразования в дизайнерских школах ГДР: монография / А. В. Бойчук – М.: Искусство 1987. – 182 с.
106. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. Ф. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; [за заг. ред. С. О. Сисоєвої]. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 510 с.
107. Педагогика профессионального образования: учеб. пособ. [для вузов] / Е. П. Белозерцев [и др.]; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
108. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра // Постанова Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. за № 1719 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-п>

109. Півненко А. Історико-мистецтвознавче підгрунття вітчизняного дизайну / А. Півненко // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – ХДАДМ, 2002. – № 3. – С. 53 – 57.
110. Пискунов А. И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX в.: монография / А. И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 296 с.
111. Пискунов А. И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики): монография / А. И. Пискунов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 230 с.
112. Поддубко Л. Про стан початкової дизайн-освіти в Україні / Л. М. Поддубко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bizslovo.org/content/index.php/uk/perlyny-nikopolshyny/68-ekodysayn/243-prostansuchasnoi-dysayn-osvity-v-vukraini>.
113. Попов В. Г. Эстетическое содержание труда: монография / В. Г. Попов, И. Я. Целищев. – М.: Наука, 1985. – 120 с.
114. Постмодернизм. Энциклопедия. – М.: Натпрессервис; Книжный Дом, 2001. – С. 478.
115. Привалова И. Немецкий Веркбунд / И. Привалова // Художник, вещь, мода: сборник статей / Сост. : М. Л. Бодрова, А. Н. Лаврентьев. – М.: Сов. художник, 1988. – С. 322 – 336.
116. Професійна освіта. Словник: навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
117. Профільна освіта в школі – сучасні вимоги дизайн-освіти / Т. В. Ритова, Т. В. Корольова, В. М. Крижанівський та ін. – Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Х., 2008. – №12. – С. 121 – 128.
118. Прусак В. Ф. Дизайнерська освіта в Польщі (Академія мистецтв імені Яна Матейка, м. Краків) / В.Ф. Прусак // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв: зб. наук. праць; за ред. В. Я. Даниленка. – Харків: ХДАДМ, 2005. – № 1. – Ч. II. – С. 251 – 256.
119. Прусак В. Ф. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх

дизайнерів у вищих навчальних закладах України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В.Ф. Прусак. – Вінниця, 2006. – 20 с.

120. Прусак В. Ф. Розвиток дизайн-освіти в Україні / В. Ф. Прусак // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: зб. наук. праць. – Львів: Українські технології, 2001. – Вип. 6. – С. 349 – 353.
121. Прусак В. Ф. Становлення дизайн-освіти в Україні / В. Ф. Прусак // Вісник Львівського національного державного університету імені Івана Франка. Серія: педагогічна. – Львів, 2002. – Вип. 16. – С. 80 – 87.
122. Прусак В. Ф. Філософія освіти і модернізація вищої школи: становлення дизайнера як творчого суб'єкта культури / В. Ф. Прусак // Діалог культур. Україна у світовому контексті: філософія освіти: зб. наук. праць. – Львів: Українські технології, 2002. – Вип. 7. – С. 103 – 112.
123. Прусак В. Ф. Розвиток художньо-промислової школи на Буковині в ХІХ – ХХ ст. / В. Ф. Прусак, С. Й. Навротний // Науковий вісник: Сучасні теоретичні розробки в деревообробному і меблевому виробництвах: зб. наук.-техн. праць. – Львів: Укр. ДЛТУ, 2002. – Вип. 12.5. – С. 183 – 187.
124. Пузанов В. И. Интеллект дизайнера: проектное предпринимательство в эпоху модерна / В. И. Пузанов // Техническая эстетика. – 1992. – № 4. – С. 14 – 18.
125. Пузанов В. И. О методике и методах дизайна / В. И. Пузанов // Техническая эстетика. – 1983. – № 11. – С. 24 – 26.
126. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття: дис. ... докт. пед.наук: 13.00.04 / Пуховська Людмила Прокопівна. – К., 1998. – 354 с.
127. Радченко К. В. Дизайн: історія і сучасність/ К. В. Радченко // Шкільна бібліотека. З досвіду роботи бібліотекаря. – 2002. – С. 171 – 175.
128. Рибін С. Проблеми впровадження Болонської системи у навчальних закладах мистецького спрямування / С. В. Рибін // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – ХДАДМ, 2005. – № 1. – Ч. III. – С. 26 – 34.

129. Рижова І. Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади: автореф. дис. ... докт. філософ. наук: спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / І. С. Рижова. – К., 2008. – 32 с.
130. Рескин Дж. Лекции об искусстве / Джон Рескин. – М.: Б.С.Г. – Пресс, 2006. – 319 с.
131. Розенталь Р. История прикладного искусства Нового времени / Р. Розенталь, Х. Ратцка; [пер. с англ. М.И. Решин]. – М.: Искусство, 1971. – 250 с.
132. Румянцева Э. Л. Дизайн-образование в контексте проектной культуры [Электронный ресурс] / Э.Л. Румянцева // Рынок лёгкой промышленности. – № 41. – 2005. – Режим доступа: <http://www.rustm.net/catalog/article>
133. Рунге В. Основы теории и методологии дизайна: учеб. пособие / В. Ф. Рунге, В. В. Сеньковский. – М.: М – Пресс, 2003. – 252 с.
134. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова // Нова школа соціального виховання. Дитяча праця й дитяче мистецтво. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
135. Савін В. М. Основні напрямки гуманізації дизайн-освіти / В. М. Савін // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – ХДАДМ, 2005. – № 3. – С. 34 – 40.
136. Сидоренко В. Венеціанські Бієнале і проблеми сучасного мистецтва в Україні // Сучасне мистецтво: зб. наук. праць Інституту проблем сучасного мистецтва Академії мистецтв України. – Х.: Акта, 2004. Вип.1. – С. 117 – 123.
137. Силко Р. М. Мистецько-педагогічна концепція Готфріда Земпера та її актуальність для розвитку українського національного дизайну та дизайн-освіти / Р. М. Силко // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2009. – Випуск 3 (9). Режим доступа: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/sulko.htm>.
138. Силко Р. М. Тенденції розвитку прикладного мистецтва в Західній Європі на зламі XIX – XX ст. / Р. М. Силко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія:

- педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 47. – С. 89 – 91.
139. Скворцов А. И. Ульмская школа художественного конструирования / А. И. Скворцов. // Художественно-конструкторское образование. – М.: ВНИИТЭ, 1973. – С. 76 – 116.
140. Скерль И. Школа в Галле / И. Скерль, Д. Штайнер, Р. Хорн // Декоративное искусство. – 1970. – № 11 (156). – С. 21 – 23.
141. Сокол С. Інвестиційна складова українсько-німецьких торгівельно-економічних відносин на початку ХХІ ст. / С. Сокол // Наукові записки національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки. – К., 2007. – Вип. LXVI. – С. 252 – 256.
142. Соловьев Ю. Б. Актуальность проблемы стилеобразования в дизайне / Ю. Б. Соловьев // Техническая эстетика. – 1981. – № 6. – С. 1 – 4.
143. Станкевич М. Народне мистецтво і дизайн: логіка основних рівнів формотворення / М. Станкевич // Мистецтвознавство'99. – Львів, 1999. – С. 65 – 70.
144. Стародубцева Л. В. Архітектура постмодернізму: Історія. Теорія. Практика: посібник [для студ.] / Л. В. Стародубцева. – К.: Спалах, 1998. – 208 с.
145. Тасалов В. И. „Тотальная архитектура” – утопия или реальность? / В. И. Тасалов // Вальтер Гропиус. Границы архитектуры. Предисловие – М.: Искусство, 1971. – С. 8 – 70.
146. Татіївський П. М. Актуальність створення Київського державного інституту декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. М. Бойчука / П. М. Татіївський. // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта: зб. наук. пр. – Львів: Світ. – 2000. – Вип. 5. – С. 376 – 386.
147. Татіївський П. М. Особливості становлення та перспективи розвитку дизайну в Україні: автореф. дис. ... канд. тех. наук: спец. 05.01.03 „Технічна естетика” / П. М. Татіївський. – К.: Нац. ун-т будівництва і архітектури, 2002. – 18 с.

148. Теоретические концепции и творческие школы в дизайне/ Ред. кол.: С. О. Хан-Магомедов и др. / ВНИИТЭ. – М.: Искусство, 1981 – 280 с.
149. Тименко В. П. Безперервна система загальної дизайн-освіти: стан і перспективи розвитку / В. П. Тименко // Зб. наук. праць. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 108 – 110.
150. Тименко В. П. Професійна дизайн-освіта: теорія і практика художньої обробки деревини / В. П. Тименко, В. К. Сидоренко, Л. В. Оршанський. – К.: Пед. думка, 2007. – 288 с.
151. Тименко В. П. Методика трудового навчання: технічної і художньої праці / В. П. Тименко // Початкова школа. – 2006. – № 10. – С. 23 – 29.
152. Тименко В. П. Становлення академічної дизайн-освіти / В. П. Тименко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Науковий журнал. – Житомир, 2007. – Вип. 31. – С. 63 – 67.
153. Тименко В.П. Трудове навчання і художня праця як основа політехнічної творчості / В. П. Тименко // Початкова школа. – 2004. – № 3-4. – С. 32 – 35.
154. Токарева Т. С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштейнера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Токарева Тамара Сергіївна. – Кривий Ріг, 2002. – 188 с.
155. Торкатюк В. Основи напрями удосконалення дизайн-освіти / Володимир Трокатюк // Художня освіта в Україні: сучасний стан, проблеми розвитку. – К.: Ельма, 1998. – 23 с.
156. Турчин В. Дизайн-освіта України в контексті Болонського процесу: ступені і цикли / В. В. Турчин // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – ХДАДМ, 2006. – № 4. – С. 3 – 10.
157. Тягур В. М. Дизайн як проектна складова підготовки майбутніх вчителів початкових класів з трудового навчання / В. М. Тягур // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2011. – № 20. – С. 155 – 157.
158. Тягур В. М. Вивчення досвіду німецької дизайн-освіти як один із

- важливих напрямів розвитку професійно-художньої освіти в Україні / В. М. Тягур // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 8. – С. 203 – 210.
159. Тягур В. М. Викладання дизайну в педагогічних навчальних закладах / В. М. Тягур // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Науковий журнал. – Житомир, 2007. – Вип. 31. – С. 89 – 92.
160. Тягур В. М. Методика професійної підготовки німецьких фахівців: історична ретроспектива / В. М. Тягур // Професійно-художня освіта України. Формування професійно значущих якостей фахівця в системі неперервної освіти: зб. наук. праць. – Київ-Ялта: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2009. – Вип. 6. – С. 98 – 104.
161. Тягур В. М. Новітні технології української художньо-промислової освіти / В. М. Тягур // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди: наук.-теор. зб. – 2004. – № 5. – С. 72 – 76.
162. Тягур В. М. Особливості художньо-промислової освіти в Україні і Німеччині у 20-30 роках ХХ століття / В. М. Тягур // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Педагогіка. – 2004. – № 6. – С. 154 – 158.
163. Тягур В. М. Типологія проектно-художніх методів і прийомів німецької дизайн-освіти / В. М. Тягур // Наукові записки національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки. – Вип. LXVI. – К., 2007 – С. 171 – 178.
164. Тягур В. М. Українська і зарубіжна дизайн-освіта : історія і перспективи розвитку / В. М. Тягур // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2005. – № 8. – С. 198 – 201.
165. Училище художественного конструирования в Галле. / Под ред. проф.

- П.Юнга. – Техническая эстетика. – 1975. – № 6. – С. 12 – 20.
166. Флеров А. Художественно-промышленному образованию – научную основу / Александр Флеров // Техническая эстетика. – 1968. – № 3. – С. 18 – 21.
167. Фурса О. О. Особистісний підхід до професійного розвитку майбутніх дизайнерів / О. О. Фурса // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 6. – С. 96 – 103.
168. Хан-Магомедов С. О. Пионеры советского дизайна: монография / С. О. Хан-Магомедов. – М.: Галарт, 1995. – 424 с.
169. Харьковская школа дизайна. Опыт подготовки дизайнеров в Харьковском художественно-промышленном институте // Методические материалы. Серия „Дизайн-образование”. – М., 1992. – 116 с.
170. Хмельовський О. Модель формування світогляду дизайнерів / Олександр Хмельовський // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта: зб. наук. праць; гол. ред. І. А. Зязюн та ін. – Львів: Світ, 2000. – Вип. 5. – С. 339 – 354.
171. Хмельовський О. Теорія образотворення: монографія / Олександр Хмельовський. – Луцьк: ЛДТУ, 2000. – 512 с.
172. Художественное конструирование. Проектирование и моделирование промышленных изделий: учебник [для студ. худож.-промышл. вузов] / З. Н. Быков, Г. В. Крюков, Г. Б. Минервин. – М.: Высшая школа, 1986. – 239 с.
173. ЦДАВО України. – Ф. 16, оп. 1, спр. 1. – Арк. 64.
174. ЦДАВО України. – Ф. 16, оп. 1, спр. 4. – Арк. 105.
175. ЦДАВО України. – Ф.16, оп. 16. спр. 19. – Арк. 81.
176. ЦДАВО України. – Ф. 166, оп. 3, спр. 47. – Арк. 102.
177. Цыганкова Э. Г. У истоков дизайна / Э. Г. Цыганкова. – М.: Наука, 1977. – 112 с.
178. Чебикін А. Сучасна мистецька освіта в Україні: перспективи розвитку

- / А. Чебикін // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: зб. наук. праць / Упоряд. і відп. ред. С. О. Черепанова. – Львів: Каменяр, 1998. – Вип. 3. – С. 72 – 79.
179. Черній С. Дизайн та освіта: перспективи взаємодії в постмодерному просторі / С. Черній // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 3. – С. 11 – 14.
180. Шмагало Р. Історичний шлях художньо-промислової школи у Львові (1876 – 1939; 1939 – 1944) [Електронний ресурс] // Культурно-мистецька інформація. – Режим доступу: http://www.anthropos.org.ua/jspui/bitstream/123456789/2576/1/170-175_Шмагало_R.pdf
181. Шмагало Р.Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ ст.: структурування, методологія, художні позиції: монографія / Шмагало Р.Т. – Львів: Українські технології, 2005. – 528 с.
182. Шпара П. Техническая эстетика и основы художественного конструирования / П. Шпара, Н. Шпара. – К.: Высшая школа, 1989. – 184 с.
183. Шпільчак В. Дизайн в українській школі: проблеми та перспективи / В. Шпільчак // Мистецтво та освіта. – № 3. – 2000. – С. 2 – 6.
184. Шпрангер Э. Учебная школа, трудовая школа, жизненная школа / Шпрангер Э. // Новые идеи в педагогике; под ред. Г. Г. Зоргенфрея. – Сб. 2: Трудовая школа. – СПб.: Книгоиздательство „Образование”, 1913. – 148 с.
185. Штерн В. Персоналистическая психология // История зарубежной психологии. Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Просвещение, 1986. – С. 186 – 198.
186. Шукурова А. Н. Архитектура Запада и мир искусства 20-го века / А. Н. Шукурова. – М.: Советский художник, 1990 – 226 с.
187. Шумега С. С. Дизайн. Історія зародження та розвитку дизайну. Історія дизайну меблів та інтер'єру: навчальний посібник / С. С. Шумега – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 300 с.
188. Энгельмейер П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер ; [пер. с нем.

- Е. Пашуканиса]. – Спб: Книгоиздательство Образование, 1910 г. – 283 с.
189. Яковлев М. И. Композиция + геометрия / М. И. Яковлев. – К.: Каравела, 2007. – 240 с.
190. A Bauhaus. Válogatas a mozgalom dokumentumaiból: [Serkesztő Vadas József]. – Budapest: EURÓPA könyvkiadó, 1975. – 264 ó.
191. Akademia Sztuk Piaknych im. Jana Matejki w Krakowie, Faculty of Faculty of Industrial Design. – Krakow: ASP, 1996. – 35 s.
192. Bauhaus – Archive Museum fur Gestaltung Informationsblatte 1 – 11 zur Bestunde – Ausstellung: [Bauhaus – Archive / Verfasser Peter Hahn]. Berlin: Klingelhofstr. 14, D – 10785, 2003. – 264 s.
193. Behrendt W. Der Kampf um den Stil in Kunstgewerbe und Architektur / Walter Behrendt. – Berlin, 1920. – 91 s.
194. Behrens P. Feste des Lebens und der Kunst / Peter Behrens. – Jena, 1900. – 254 s.
195. Bencze Á. Egyetemes művészet-történet. Magyar kiadás / [Bencze Ágnes, Erneyi Katalin, Majtényi Zoltán, Murányi Beatrix és másók]. – Budapest: Park Könyvkiadó, 2004. – 719 ó.
196. Denzer H. Schaffen und Lernen / H. Denzer // Verlag von Ernst Wunderlich. – Leipzig, 1912. – Heft VIII. – S. 9 – 14.
197. Die Architektur. Bauhausstil. Zwischen international style und lifestyle: [Herausgegeben von Regina Bittner]. – Berlin: Jovis Verlag, 2003. – S. 47 – 48.
198. Die Form ohne „Ornament“ Werkbundhausstellung. – Stuttgart-Berlin-Leipzig Deutsche Verlag-Anstalt, 1924. – 58 s.
199. Fauhaus H. Die Burg Gibichenstein. Geschichte einer deutschen Kunstschulle / H. Fauhaus. – Stuttgart, 1933. – S. 23 – 37.
200. Form + Farbe : Katalog. Herausgeber: Hochschule fur industrielle Formgestaltung Halle-Burg Giebichenstein, 1982. – S. 3 – 47.
201. Fröhlich M. Gottfried Semper am Zeichenbrett / Martin Fröhlich. – Fotorotar AG, Druck-Kommunikation-Verlag Zürich und Egg, 2007. – 240 s.

202. Gaudig H. Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, I. Band 2. Auflage / H. Gaudig. – Leipzig: Verlag von Quelle und Meyer, 1922. – 40 s.
203. Geheimprotokoll der Deklaration Czernins mber die Schaffung eines autonomen Ukrainischen kronlandes, bestehend aus Ostgalizien und Nordbukowina. Brest-Litowsk 8 Februar 1918. – HHSt.A. P.A. 523 Liasse XLVII /12 g/ Ausfertigung.
204. Glasenapp W. Industrial Designer / W. Glasenapp, P. Frank. – Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag, 1971. – 29 s.
205. Gottfried Semper (1803 – 1879). Architektur und Wissenschaft. – gta Verlag, Zürich, und Prestel Verlag, München-Berlin-London-New York, 2003. – 520 s.
206. Gottfried Semper. Programm der Sempertage 2003 Dresden. – Gottfried Semper-Club Dresden e.V., 2003. – 82 s.
207. Grasl A. Zur Spezifik der Designausbildung im Bereich tachsische produkte und industrieller Arbeitsunwelt / Albert Grasl. – 7.Kolloquium zu Fragen der Theorie und Vethodik der industrielle Formgestaltung. – Halle: HIF, 1983. – S. 39 – 52.
208. Gropius W. A Bauhaus-i színház feladatai / W. Gropius, O. Schlemmer, L. Moholy-Nadz, F. Molnar. – Budapest: PARK kiadó, 1984. – Ó. 87.
209. Gropius W. Apolló a demokráciában / Walter Gropius. – Budapest: : EURÓPA könyvkiadó, 1981. – Ó. 26 – 28.
210. Gropius W. Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses Weimar / Walter Gropius. – Münch., 1923 – 142 s.
211. Groß P. Geschmackbildende Werkstattübungen / P. Groß, F. Hildebrand. – Leipzig: Verlag der Durrschen Buchhandlung. – 1912. – S. 21 – 29.
212. Helas V. Die Dresdner Schüler Gottfried Sempers / Volker Helas // Dresdner Hefte. – 2003. – № 75. – S. 58 – 68
213. Herget A. Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart // A. Herget.– Leipzig, Prag, Wien, Schulwissen-schaftlicher Verlag A. Haase, 1922. – I Teil, 5 erweiterte Auflage. – 147 s.
214. Hitchcock N. R. Architecture, 19th and 20th centuries / N. R. Hitchcock. –

- Hammondsport, 1969. – 192 s.
215. Hüter K.-H. Das Bauhaus in Weimar. Studie zur gesellschaftspolitischen Geschichte einer deutschen Kunstschule / Karl-Heinz Hüter. – Berlin: Akademie-Verlag, 1982. – 156 s.
216. Ist die Bauhaus-Pädagogik aktuell? / [Hrsg. Wick Rainer]. – Köln: Verlag der Buchhandlung König, 1985. – 125 s.
217. John T. Das kunstlehrische in der Formgestaltung / T. John. – Berlin, Kunsthochschule. Katalog. Beiträge 8/9, 1981. – S. 143 – 146.
218. Kammerer O. Über den Einfluß des technischen Fortschrittes auf die Produktivität / O. Kammerer // Schriften des Vereins für Sozialpolitik. Verhandlungen, 1909. – B. 2. – S. 424 – 425.
219. Kerschensteiner G. Die Neugestaltung des gewerblichen Schulwesens in München / Georg Kerschensteiner // In: Grundfragen der Schulorganisation. – Leipzig – Berlin: Verlag von B.G. Teubner, 1921. – 4 Auflage. – S. 115.
220. Kerschensteiner G. Begriff der Arbeitsschule / Georg Kerschensteiner. – Leipzig und Berlin: Verlag von B.G. Teubner, 1912. – S. 21.
221. Klee P. Pedagógiai vázlatkönyv / P. Klee. – Budapest: Kossuth kiadó, 1980. – 356 ó.
222. Lange K. Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend / K. Lange. – Darmstadt: Verlag von Arnold Bergstraßer, 1903. – S. 7.
223. Le Corbusier. Új építészet felé / Le Corbusier. – Budapest: Technika könyvkiadó, 1981. – 128 ó.
224. Lexikon der Kunststile / [von Dr. Gottfried Lindemann und Dr. Hermann Boekhoff]. – Braunschweig: Verlag Georg Westermann, 1975. – 184 s.
225. Mayer H. Material-ökonomie als Erziehungsziel / H. Mayer // Form+Zweck. – Weimar, 1982. – № 5. – S. 31 – 33.
226. Meyer E. Gruppenunterricht – Grundlegung und Beispiel / E. Meyer. – Worms: Ernst Wunderlich, 1964. – 115 s.
227. Moholy-Nadz L. Az anyagtól az építészetig / László Moholy-Nadz. – Budapest: EURÓPA könyvkiadó, 1973. – 219 ó.

228. Molnar F. Raumstudie Mensch-Architektur / Ferenc Molnar. – Weimar, 1923. – 24 s.
229. Németh A. Reformpedagógia és az iskola reformja / A. Németh. – Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999. – 344 ó.
230. Oehlke H. Bauhauspädagogik und die Ausbildung von Industrieformgestaltung in der DDR / H. Oelke // Zeitschrift „HAB“. – Weimar, 1976. – Heft 5/6. – S. 34 – 36.
231. Oehlke H. Designdialog. IX. Kunstausstellung der DDR / H. Oehlke. Katalog. Verlag vbk der DDR, 1982. – S. 48 – 52.
232. Palloka D. Designaufgaben differenzieren / D. Palloka // Form+ Zweck – Weimar, 1982. – Heft 5. – S. 21 – 25.
233. Petroff-Bohne Ch. Der Rotazionakörper / Ch. Petroff-Bohne // Form+ Zweck. – Weimar, 1983.– Heft 5. – S. 30 – 35.
234. Petroff-Bohne Ch. Materialübungen / Ch. Petroff-Bohne // Form+ Zweck. – Weimar, 1981.– Heft 6. – S. 16 – 18.
235. Posener Y. Anfänge des Funktionalismus. Von Arte und Crafte zum Deutschen Werkbund / Y. Posener. Verlag Ullatehn GmbH., Frankfurt / M. – W . Berlin, 1964. – 49 s.
236. Reuleaux F. Constructor : A hand-book of machine design / Franz Reuleaux. – Philadelphia: H.H. Suplee, 1993. – 328 s.
237. Richter H. Geschichte der Malerei im 20. Jahrhundert. Stile und Künstler / Horst Richter. – Köln: DuMont Buchverlag, 1981. – S. 109 – 110.
238. Rókusfalvy P. A környezetszihológia alapkérdései / P. Rókusfalvy. – Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. – 72 ó.
239. Schlemmer O. Die Bühne im Bauhaus / Oskar Schlemmer, László Moholy-Nadz, F. Molnar. – Mainz: Florian Kupferberg Verlag, 1965. – 234 s.
240. Schloen H. Entwicklung und Aufbau der Arbeitsschule / H. Schloen. – Berlin: Verlag von B.G.Teubner, 1921. – S. 113.
241. Schmidt B. Vom Verrat des Design an seinen internationalen Sozialideen / Burghart Schmidt // Kunst und Inndustrie. Die Anfänge des Museums für

- angewandte Kunst in Wien / Rainald Fraz. – Wien: MAK und Hatje Cantz Verlag, 2000. – S. 13 – 20.
242. Schmidt R. Eine Fülle von Fakten. Die erste Übersicht zum Bericht der Bundesregierung / R.Schmidt // „Form“. – 1975. – № 69. – S. 4.
243. Seinig O. Die Redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts in Volksschule und Seminar. 6. und 7. Auflage / O. Seinig. – Leipzig von Ernst Wunderlich, 1921. – XII. – S. 6 – 16.
244. Thomas K. DuMonts kleines Sachwörterbuch zur Kunst des 20. Jahrhunderts / Karin Thomas. – Köln: DuMont Buchverlag, 1980. – S. 24 – 27.
245. Vadas J. Bauhauson innen és túl / József Vadas // Atrium. – Budapest, 2001. – 6. évf. – № 5. – Ó. 72 – 75.
246. Von Sallwürk E. Erziehung durch die Kunst / E. Von Sallwürk – Leipzig und München: Otto Nemnich Verlag, 1918. – 153 s.
247. Von Schenckendorf E. Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule. In: Vom Werden der Arbeitsschule. Stimmen ihrer Vorkämpfer aus den Jahrhunderten / E. Von Schenckendorf, W. Von Herausgegeben // Osterwieck am Harz, Verlag von A. W. Zickfeldt, 1922. – 242 s.
248. Von Schenckendorf E. Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule / E. Von Schenckendorf. – Köln, 1971. – 174 s.
249. Walter J. Kunsthandarbeit in Schule und Haus / Jon Walter. – Leipzig: Verlag der Dürrschen Buchhandlung, 1912. – 9 s.
250. Wingler H. M. Das Bauhaus. 1919 – 1933. Weimar-Dessau-Berlin und die Nachfolge in Chicago, seit 1937 / H. M. Wingler. – Schauberg: Verlag Gtbr. Pasch Co und Du Mont, 1968. – 92 s.
251. Winkler K.-J. Am Bauhaus in Weimar / Klaus-Jürgen Winkler. – Berlin-München: Verlag für Bauwesen, 1993. – 164 s.