

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Научная статья

УДК 378.147 + 37.022 + 37.026.9

Коммуникативный дизайн: проблема содержания образования

Анна Владимировна Пронькина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Рязань, Россия, a.pronkina@rsu-rzn.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме содержания профессионального образования в области коммуникативного дизайна. Констатируется, что существующие образовательные программы зачастую не обеспечивают целостной профессиональной подготовки. Показано, что ключевая причина этого кризиса носит не технологический и не методический, а концептуальный характер: образовательные программы строятся не на системном представлении о коммуникативном дизайне как профессии и области знания, а на исторически сложившемся наборе дисциплин, лишённом интегрирующего теоретического каркаса. В результате выпускники владеют операциональными навыками, но не располагают инструментарием для самостоятельного анализа коммуникативных ситуаций и обоснования проектных решений. В статье формулируются пять концептуальных оснований, на которых должно строиться содержание образования, определяются четыре группы профессиональных компетенций (аналитические, стратегические, проектные и рефлексивные) и обосновываются принципы построения образовательной программы. Делается вывод о том, что развитие образования в данной области требует не частичных корректировок действующих программ, а переосмысления их оснований и открытой профессиональной дискуссии о природе коммуникативного дизайна как профессии.

Ключевые слова: коммуникативный дизайн, дизайн, содержание профессионального образования, дизайн-обучение, дизайн-образование

Для цитирования: Пронькина А.В. Коммуникативный дизайн: проблема содержания образования // Русская филология и национальная культура. 2026. №1(18). С. 37-51. Доступно по ссылке: <https://filolog-rgu.ru/wp-content/uploads/st4-2026.pdf>

Original article

УДК 378.147 + 37.022 + 37.026.9

Communicative design: the problem of educational content

A.V. PronkinaRyazan State University named for S.A. Yesenin,
Ryazan, Russia, a.pronkina@rsu-rzn.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of the content of professional education in the field of communicative design. It is stated that existing educational programs often do not provide comprehensive professional training. It is shown that the key reason for this crisis is not technological or methodological, but conceptual in nature: educational programs are based not on a systematic view of communicative design as a profession and field of knowledge, but on a historically established set of disciplines devoid of an integrating theoretical framework. As a result, graduates have operational skills, but lack the tools to independently analyze communication situations and justify design decisions. The article formulates five conceptual foundations on which the content of education should be based, defines four groups of professional competencies (analytical, strategic, design and reflexive) and substantiates the principles of building an educational program. It is concluded that the development of education in this field requires not partial adjustments to existing programs, but a rethinking of their foundations and an open professional discussion about the nature of communicative design as a profession.

Key words: communicative design, design, content of professional education, design training, design education

Введение

Коммуникативный дизайн – это разновидность дизайна, связанная с целенаправленным проектированием визуальных, вербальных и мультимодальных коммуникативных форм, обеспечивающих эффективную передачу информации и организацию взаимодействия между отправителем сообщения и его получателем в заданном социокультурном контексте. В отличие, например, от промышленного дизайна, ориентированного на создание материального артефакта, коммуникативный дизайн фокусирует внимание на функции визуальной формы как посредника в процессе обмена смыслами [см. подробнее: 8]. Его ключевая задача состоит в том, чтобы не просто представить информацию, но структурировать её таким образом, чтобы обеспечить её восприятие, понимание и, при необходимости, побудить к определённому действию.

Центральными категориями, определяющими деятельность в сфере коммуникативного дизайна, являются:

- сообщение (данные, преобразованные в информацию, подлежащую передаче);
- аудитория (конкретный или гипотетический получатель с определёнными социокультурными характеристиками);
- медиум (носитель транслируемой информации: печатный, цифровой, аудиовизуальный и т.п.);
- контекст (условия и среда, в которых происходит коммуникативный акт) [см. подробнее: 1,3,4,5,6].

Эффективность решений в коммуникативном дизайне принципиально отличается от эффективности в художественных или декоративных практиках тем, что её главным критерием выступает не эстетическая ценность формы как таковой, а способность этой формы выполнять конкретную коммуникационную функцию в заданных условиях. Иными словами, коммуникативный дизайн – это не средство самовыражения автора и не инструмент украшения, а проектная стратегия по организации взаимодействия между отправителем сообщения и его получателем. Поэтому его оценка должна основываться на том, насколько успешно достигнута поставленная коммуникационная цель, а не на том, насколько «красиво» или «стильно» выглядит результат [см. подробнее: 7].

Эстетика в коммуникативном дизайне не отвергается, но подчиняется функции. Красота возникает не как самоцель, а как следствие ясности, гармонии, продуманности, уважения и внимания к пользователю, его потребностям. Решение может быть визуально сдержанным и при этом высокоэффективным. И наоборот: визуально эффектное решение может полностью провалиться в своей коммуникационной задаче [см. подробнее: 2].

Направления специализации в рамках коммуникативного дизайна выделяются по типу коммуникативной задачи, характеру медиума и логике взаимодействия с аудиторией. Сегодня это:

1. графический дизайн (прикладная графика): проектирование статичных визуальных сообщений для печатных и цифровых носителей (плакаты, упаковка, вывески, книги, журналы, корпоративные издания и т.п.);
2. информационный дизайн: организация сложных данных в визуально понятные и функционально эффективные структуры (инфографики, дашборды, схемы, карты и т.п.);
3. дизайн визуальной идентичности (бренд-дизайн): разработка системы визуальных кодов, обеспечивающих узнаваемость и последовательность восприятия бренда (организации, продукта, события) в различных точках контакта;
4. моушн-дизайн: создание динамических изображений (анимаций, роликов) с целью обеспечить ясность передачи информации, направить внимание зрителя, выстроить иерархию содержания, поддержать когнитивное восприятие и (или) вызвать целенаправленную реакцию.

Обучение по программам общей специализации в Российской Федерации, как правило, осуществляют высшие учебные заведения, по конкретной – учебные заведения среднего профессионального образования.

Коммуникативный дизайн как область профессиональной деятельности и академическое направление подготовки переживает в настоящее время период острого концептуального кризиса, природа которого обусловлена не столько технологической турбулентностью, сколько глубинным расхождением между сложившимися образовательными парадигмами и реальной структурой профессии. Стремительная эволюция медиасреды, радикальное усложнение коммуникативных систем, переход от линейных моделей трансляции смысла к нелинейным, многослойным и интерактивным формам взаимодействия с аудиторией – всё это требует принципиального пересмотра как содержания образования, так и тех методологических оснований, на которых оно строится.

Основная часть

Отечественная образовательная традиция в данной области складывалась преимущественно под влиянием школ графического дизайна, полиграфического производства и художественного оформления, что предопределило устойчивый акцент на визуальной составляющей профессии при значительно меньшем внимании к её социально-коммуникативной, семиотической и риторической природе. Западные образовательные модели, напротив, демонстрируют иную крайность: чрезмерное увлечение пользовательским опытом и поведенческой аналитикой нередко вытесняет из программ фундаментальное гуманитарное знание, без которого специалист оказывается профессионально несостоятельным в ситуациях, не предусмотренных алгоритмом. В результате образовательная система воспроизводит либо технически грамотных, но концептуально беспомощных исполнителей, либо теоретически образованных специалистов, лишённых практических инструментов работы с современными коммуникационными платформами. Оба варианта неудовлетворительны, и именно это противоречие составляет центральную проблему, которой посвящена настоящая статья.

Прежде чем предлагать содержательные решения, необходимо с достаточной точностью установить природу существующих затруднений, поскольку их поверхностная интерпретация неизбежно приведёт к поверхностным же рекомендациям. В академических дискуссиях о реформировании дизайн-образования сложилось несколько устойчивых, но по большей части неполных объяснений кризиса. Одно из них сводится к тезису о технологическом отставании: учебные программы не успевают за темпами развития инструментальной базы профессии. Это верно, однако данное объяснение страдает редуccionизмом, поскольку оно трактует проблему как сугубо техническую и предлагает столь же техническое решение, то есть добавить в программу дисциплины по актуальному программному обеспечению. Между тем регулярное обновление инструментальных дисциплин само по себе

не решает проблемы, потому что стратегически более важным является формирование у студентов способности самостоятельно и быстро осваивать новые инструменты, что требует иного педагогического подхода, нежели инструктаж по конкретному приложению.

Другое распространённое объяснение апеллирует к дефициту практики: выпускники якобы не готовы к реальной профессиональной деятельности, поскольку обучение ведётся преимущественно в академическом, оторванном от индустрии режиме. Это также частично справедливо, однако и здесь требуется уточнение. Сближение образования с индустрией задача неоднозначная, так как индустрия во многом сама дезориентирована, воспроизводит краткосрочные тренды и нередко не располагает той профессиональной культурой, которую университет мог бы легитимно принять как образец для подражания. Слепое копирование индустриальных запросов в образовательных программах ведёт к потере университетом его ключевой функции – формирования критического и творческого профессионального мышления, в частности, дизайн-мышления.

Наиболее принципиальная проблема лежит, однако, в иной плоскости. Она состоит в том, что содержание образования в области коммуникативного дизайна не обеспечено адекватной дисциплинарной теорией. Иными словами, образовательные программы строятся не на основе системного концептуального представления о том, чем является коммуникативный дизайн как профессия и как область знания, а на основе исторически сложившегося набора дисциплин, заимствованных из смежных областей. Этот набор включает элементы теории графического дизайна, основы типографики, курсы по теории и истории искусства, прикладные дисциплины в области цифровых технологий и фрагменты маркетинговых знаний. Связующий концептуальный каркас при этом либо отсутствует, либо представлен настолько аморфно, что не выполняет интегрирующей функции.

Следствием этого является то, что студенты получают набор несвязанных компетенций, но не получают профессиональной идентичности и теоретического инструментария, позволяющего им самостоятельно анализировать коммуникативные ситуации и разрабатывать обоснованные проектные решения. Они владеют инструментарием прототипирования и даже способны выстроить структуру подачи материала, однако оказываются в затруднении, когда необходимо профессионально обосновать выбор одной коммуникативной стратегии перед другой, объяснить, почему именно данная визуальная риторика, данный тип нарратива или данная система знаковых отношений окажется действенной для конкретной аудитории в конкретных социокультурных обстоятельствах. Иными словами, выпускники располагают операциональными навыками, но лишены того теоретического каркаса, который позволяет связывать проектные решения с закономерностями порождения и интерпретации смысла. Этот разрыв между техническим умением и концептуальным пониманием представляет собой системный дефект

подготовки, устранение которого невозможно за счёт расширения перечня осваиваемых программных средств, оно требует принципиально иного подхода к содержанию образования.

Отдельного внимания заслуживает проблема неопределённости дисциплинарных границ. Коммуникативный дизайн как область профессионального знания и деятельности не принадлежит целиком ни одной из устоявшихся академических дисциплин, а формируется на пересечении нескольких крупных предметных полей, каждое из которых вносит в профессию необходимый, но по отдельности недостаточный вклад. Теория коммуникации задаёт общую логику понимания процессов передачи и порождения смысла. Семиотика предоставляет аппарат анализа знаковых систем, посредством которых этот смысл оформляется. Визуальное искусство и проектная основа графического дизайна обеспечивают формообразующую культуру и мастерство работы с визуальным языком. Когнитивная психология, включая психологию восприятия, раскрывает механизмы, определяющие то, как человек воспринимает, обрабатывает и интерпретирует визуальную и вербальную информацию. Лингвистика и риторика, в свою очередь, дают инструменты работы с вербальным компонентом коммуникации, который в практике коммуникативного дизайна неотделим от визуального.

Наконец, необходимо обозначить проблему культурно-исторической укоренённости профессионального знания. Коммуникативный дизайн – это не только технология передачи информации, но и культурная практика, глубоко укоренённая в конкретной исторической традиции. Игнорирование этого измерения ведёт к тому, что выпускники оказываются профессионально состоятельными только в стандартных, хорошо описанных ситуациях и беспомощными там, где требуется работа с этнокультурным кодом. Между тем именно эта работа составляет наиболее ценную и наименее воспроизводимую часть профессиональной деятельности дизайнера.

Переходя к позитивной части анализа, необходимо прежде всего сформулировать те концептуальные основания, на которых должна строиться образовательная программа в области коммуникативного дизайна. Эти основания носят не методический, а теоретический характер: речь идёт о том, каким должно быть понимание самого предмета профессии, а не о том, как именно следует организовать учебный процесс.

Исходной теоретической позицией должен служить отказ от упрощённого, линейного понимания коммуникации, при котором она сводится к передаче готового сообщения от отправителя к получателю, а задача дизайнера к оптимизации или украшению формы этой передачи. Такое понимание, явно или неявно присутствующее во многих образовательных программах, игнорирует центральный вывод, к которому на протяжении XX века независимо друг от друга пришли различные школы семиотики, теории коммуникации и герменевтики: смысл не просто транслируется от автора к адресату в готовом

виде, а формируется в процессе интерпретации, который всегда обусловлен культурным опытом, социальной ситуацией и контекстом восприятия. Сообщение, безусловно, обладает структурой, направляющей интерпретацию, однако конечный смысл, который извлечёт из него конкретный человек, не тождествен тому, что было «вложено» автором. Для коммуникативного дизайнера из этого следует принципиальное переопределение профессиональной задачи: она состоит не в оформлении заранее данного содержания, а в проектировании таких условий восприятия, при которых у конкретной аудитории с наибольшей вероятностью возникнет тот смысл, ради которого коммуникация предпринимается. Именно это понимание профессии должно лежать в основе подготовки.

Кроме того, если студент понимает, что смысл конституируется в интерпретации, он иначе подходит к проектному заданию: он начинает с исследования аудитории не как статистической группы, а как интерпретирующего сообщества со своими кодами, конвенциями, потребностями и горизонтами ожидания. Он рассматривает визуальные элементы не как декоративные компоненты, а как знаки, функционирующие в системе и несущие смысл в силу своих отношений с другими знаками. Это фундаментальный сдвиг в профессиональном мышлении, который невозможно обеспечить добавлением отдельной дисциплины, он должен пронизывать всю логику образовательной программы.

Другим ключевым теоретическим основанием должна служить риторическая традиция. Риторика на протяжении более двух тысяч лет разрабатывала теорию убеждения, и её основные категории сохраняют аналитическую ценность применительно к задачам коммуникативного дизайна. Классические понятия (эмос как убедительность, порождаемая характером говорящего, пафос как апелляция к эмоциональному состоянию аудитории, логос как апелляция к доводам и структуре аргумента) описывают механизмы коммуникативного воздействия, которые работают независимо от того, реализуются ли они в устном слове, печатном тексте или визуальном образе.

Учёт риторической традиции при построении и осуществлении образовательной программы позволяет решить несколько принципиально важных задач. Во-первых, оно даёт студентам язык для описания и анализа коммуникативной эффективности, не сводящийся к субъективным суждениям вкуса. Во-вторых, оно вписывает профессию в широкий исторический контекст теории убеждения, позволяя воспринимать современные проблемы как частные случаи более общих коммуникативных закономерностей. В-третьих, риторическая традиция, особенно в её современном критическом развитии, задаёт этическое измерение профессии: вопрос о границе между убеждением и манипуляцией не решается на уровне профессиональных кодексов, а требует концептуального осмысления природы коммуникативного воздействия.

Третьим фундаментальным основанием должны служить знания о человеческом восприятии и познании, накопленные в когнитивных науках. Понимание механизмов зрительного восприятия, внимания, памяти является для дизайнера не факультативным дополнением, а профессиональной необходимостью. При этом важно, чтобы это знание усваивалось не в форме набора готовых рецептов, а в форме понимания стоящих за ними механизмов. Только такое понимание позволяет принимать обоснованные решения в нестандартных ситуациях, когда готовые правила неприменимы или противоречат друг другу.

Четвёртым обязательным основанием служат теория медиа и культурологические исследования коммуникации. Центральное место здесь занимает понимание того, что выбор носителя не является сугубо технологическим решением: каждый медиум структурирует коммуникативную ситуацию особым образом, формируя условия восприятия независимо от конкретного содержания передаваемого сообщения. Существенным дополнением к теории медиа служат культурологические исследования коммуникативных практик. Исследования, например, того, как культурные различия воспроизводятся через эстетические предпочтения и вкус, позволяют дизайнеру понимать аудиторию не как однородную массу с усреднёнными характеристиками, а как социально дифференцированную среду, в которой одни и те же визуальные решения несут разный смысл для разных групп. Анализ процессов кодирования и декодирования сообщений показывает, что между смыслом, вложенным отправителем, и смыслом, извлечённым получателем, нет автоматического соответствия: интерпретация определяется культурной позицией аудитории и может существенно расходиться с авторским замыслом. Эти теоретические ресурсы позволяют работать с культурным многообразием аудиторий и контекстов значительно точнее, чем это позволяют стандартные инструменты описания целевой аудитории.

Пятым, не по значению, а по порядку, обязательным основанием должно стать системное мышление. Современная профессиональная деятельность в области коммуникативного дизайна разворачивается в условиях высокой сложности: дизайнер работает не с отдельными сообщениями или артефактами, а с системами коммуникаций, компоненты которых взаимодействуют нелинейным образом, порождая эмерджентные эффекты. Проектирование в таких условиях требует иного концептуального аппарата, нежели тот, который достаточен для работы с изолированным коммуникативным объектом.

Теория сложных систем и системное проектирование предоставляют для этого необходимый инструментарий. Важно, чтобы системное мышление усваивалось не как абстрактная теория, а как реальный инструмент анализа и проектирования (например, умение описывать коммуникативную среду как систему с обратными связями, моделировать возможные сценарии развития коммуникативной ситуации). Освоение этого инструментария позволяет

дизайнеру переходить от реактивного решения локальных задач к осознанному управлению коммуникативными процессами на стратегическом уровне.

Сформулировав теоретические основания, необходимо перейти к вопросу о том, каким должно быть содержание образовательной программы. При этом принципиально важно различать два уровня этого вопроса: содержательный (что именно должны знать и уметь выпускники) и конструктивный (как это содержание должно быть организовано и структурировано). Оба уровня требуют внимания, поскольку даже верно выбранное содержание, неверно организованное, не даёт искомого результата.

На содержательном уровне образовательная программа должна обеспечить формирование нескольких взаимосвязанных профессиональных компетенций, причём слово «компетенция» понимается здесь не в бюрократическом смысле формально описанного навыка, а в подлинном смысле, то есть, как устойчивая способность действовать осмысленно и эффективно в определённом типе ситуаций.

Первая группа компетенций касается аналитических способностей: умения исследовать коммуникативную ситуацию во всей её сложности. Это включает анализ аудитории как интерпретирующего сообщества со своими культурными кодами, потребностями и горизонтами ожидания; анализ контекста, в котором будет функционировать создаваемый коммуникативный продукт; анализ конкурирующих коммуникативных практик и их эффективности; наконец, анализ самого задания, иными словами, умение трансформировать коммуникативную задачу из формулировки клиента в профессиональную постановку проблемы. Последнее особенно важно, так как значительная часть профессиональных неудач в коммуникативном дизайне происходит не от неверного решения правильно поставленной задачи, а от неверной постановки задачи вследствие недостаточно тщательного исследования коммуникативной ситуации.

Вторая группа компетенций связана со стратегическим мышлением: способностью разрабатывать коммуникативные стратегии, а не просто реализовывать тактические решения. Стратегическое мышление в коммуникативном дизайне предполагает умение соотносить частные проектные решения с системными коммуникативными целями; выстраивать аргументацию в пользу тех или иных стратегических ходов; рассматривать проектную деятельность в долгосрочной перспективе, учитывая возможные системные эффекты и непреднамеренные последствия коммуникативных вмешательств.

Третья группа компетенций относится к собственно проектным умениям: способности воплощать коммуникативный замысел в конкретных визуальных и текстовых решениях. Здесь, разумеется, необходимо владение актуальными профессиональными инструментами, знание основ пропедевтики, колористики, типографики и т.п. Принципиально важно, однако, что все эти навыки должны усваиваться не как самоценные технические умения, а как инструментарий

реализации коммуникативного замысла. В частности, студент должен понимать, почему то или иное типографическое решение работает в данном контексте именно так, а не иначе, и это понимание должно быть укоренено в теоретических знаниях о восприятии, культурных кодах и коммуникативных конвенциях, а не сводиться к апелляции к авторитету или абстрактным правилам хорошего дизайна.

Четвёртая группа компетенций касается рефлексивных способностей: умения критически оценивать собственную работу и работу коллег, соотносить реализованные решения с исходным замыслом и коммуникативными целями, извлекать профессиональные знания из практического опыта. Это измерение профессиональной зрелости, которое образовательные программы систематически недооценивают, сводя оценку учебных работ к формальной критике по заданным параметрам. Между тем именно рефлексивная способность является тем механизмом, который обеспечивает профессиональное развитие на протяжении всей карьеры.

На конструктивном уровне содержание программы должно быть организовано таким образом, чтобы теоретическое знание и практические умения не существовали в параллельных плоскостях, а взаимно обогащали и верифицировали друг друга. Это означает, что центральным организующим принципом программы должен быть не столько предметный (набор дисциплин), сколько проблемный: образовательный процесс строится вокруг реальных коммуникативных задач возрастающей сложности, в решение которых последовательно вовлекаются различные теоретические и методологические ресурсы.

Такая организация содержания требует существенного пересмотра традиционной дисциплинарной структуры учебного плана. Вместо последовательного изучения отдельных дисциплин программа должна строиться вокруг проектных модулей, каждый из которых посвящён определённому типу коммуникативных задач и требует для своего решения интеграции знаний из нескольких предметных областей. Теоретические дисциплины в этой модели не отменяются, но их организация и сроки привязываются к логике проектных модулей, обеспечивая студентам непосредственный контекст применения получаемых знаний.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о том, какое место в содержании образования должна занимать история дизайна. В традиционных программах история нередко присутствует как обязательный, но периферийный компонент. Между тем, если понимать её правильно, история дизайна является не просто «культурным багажом», а источником профессиональных знаний о том, как различные исторические общества решали задачи коммуникации в условиях своего времени. Анализ исторических коммуникативных практик должен стать формой профессионального исследования, развивающего способность видеть за конкретными визуальными решениями глубинные

коммуникативные стратегии и культурные коды. Дизайнер, умеющий читать историю дизайна таким образом, обладает аналитическим ресурсом, который принципиально недоступен тому, кто знает историю только как перечень дат и стилевых направлений.

Общеизвестно, что содержание образования реализуется через педагогические технологии, и ни одно самое верное содержание не даст нужного результата, если используемые педагогические методы ему не соответствуют. Вопрос о педагогических технологиях в дизайн-образовании – это не технический вопрос о методических приёмах, а принципиальный вопрос о том, какой тип учебной деятельности формирует искомые профессиональные компетенции. Ответ на него требует обращения к теории обучения, а не только к практическому опыту преподавателей.

Центральной педагогической технологией образовательной программы в области коммуникативного дизайна должна служить проектная деятельность в её подлинном, а не имитационном смысле. Различие принципиально: имитационный проект – это учебное задание, замаскированное под профессиональную задачу, но фактически ограниченное набором заранее заданных правильных решений. Подлинный проект – это работа с открытой проблемой, допускающей принципиально различные подходы к постановке и решению, при которой студент несёт реальную ответственность за качество результата. Это различие не абстрактное: оно определяет, какой тип мышления формируется у студента. Имитационный проект формирует умение применять известные решения к знакомым задачам; подлинный проект формирует способность работать с неопределённостью.

Для реализации проектной деятельности как основы образовательного процесса необходимо переосмыслить роль преподавателя. В традиционной модели преподаватель выступает как носитель знания, которое он передаёт студентам в ходе аудиторных занятий. В проектно-ориентированной модели преподаватель прежде всего является руководителем профессиональной деятельности: он формулирует задачи, задаёт профессиональные стандарты, организует рефлексию и обеспечивает доступ к необходимым теоретическим ресурсам. Лекционная форма работы при этом не упраздняется, но её роль меняется: она становится средством предоставления концептуальных инструментов, которые студент немедленно применяет в ходе проектной работы.

Критический разбор как форма обучения, наследованная от художественного образования, сохраняет своё значение и в современных условиях, однако требует переосмысления. В традиционном виде критика предполагает публичное представление студенческих работ и их оценку преподавателями и приглашёнными экспертами. Ценность этой формы обусловлена несколькими факторами: она даёт опыт публичной коммуникации; создаёт ситуацию, в которой автор вынужден артикулировать основания своих

проектных решений; моделирует реальную рабочую ситуацию, в которой дизайнер защищает свои решения перед заказчиком или коллегами.

Вместе с тем традиционная критика имеет ряд существенных недостатков. Нередко она принимает форму авторитарного экспертного суждения, которое обучающийся не может ни оспорить, ни по-настоящему усвоить, поскольку не понимает логики оценки. Разбор сосредоточивается на итоговом результате, оставляя в стороне процесс принятия проектных решений. Кроме того, публичность оценки создаёт атмосферу тревоги и социального риска, которая может блокировать рефлексивное мышление. Преодоление этих недостатков требует изменения структуры критического разбора: переноса акцента с оценки результата на исследование процесса; предоставления обучающимся возможности формулировать вопросы и оспаривать оценки; вовлечения их в разбор работ друг друга, что развивает рефлексивные способности и язык описания проектных решений.

Существенным дополнением к критическому разбору должна служить исследовательская практика в области коммуникации. Дизайнер, работающий с конкретной аудиторией в конкретном контексте, не может руководствоваться только интуицией и эстетическим чутьём, он должен уметь исследовать коммуникативные ситуации с опорой на соответствующие методы. Это предполагает освоение методов качественного исследования, а также методов тестирования проектных решений с участием реальных адресатов. Важно при этом, чтобы исследовательские умения формировались не в рамках отдельного методологического курса, а непосредственно в контексте проектной деятельности.

Совместное обучение – ещё одна форма организации учебного процесса, особенно значимая для подготовки в области коммуникативного дизайна. Деятельность в этой области почти всегда носит командный характер: дизайнер взаимодействует с заказчиками, исследователями, копирайтерами, разработчиками и другими специалистами. Способность к эффективному взаимодействию, умение работать в условиях различия компетенций и точек зрения, навык содержательной коммуникации формируются только в совместной деятельности, а не через индивидуальные задания. Однако совместная работа в учебном контексте требует тщательной организации, она должна обеспечивать содержательное взаимодействие, а не формальное разделение обязанностей; предусматривать рефлекссию процесса командной работы наряду с оценкой результата; создавать ситуации, в которых участники с различными сильными сторонами действительно нуждаются в компетенциях друг друга.

Метод конкретных ситуаций (кейс-метод, кейс-стади), получивший широкое распространение в бизнес-образовании, также заслуживает серьёзного рассмотрения применительно к коммуникативному дизайну. Разбор коммуникативных кейсов формирует мышление иным образом, нежели

теоретические курсы или проектные задания. Такой разбор позволяет исследовать сложность ситуаций, которая неизбежно редуцируется в учебном проекте; демонстрирует, как различные концептуальные подходы работают в конкретных обстоятельствах; создаёт прецедентный опыт, к которому специалист может обращаться при столкновении с новыми задачами.

Наставничество и работа с профессиональным сообществом образуют ещё один педагогически необходимый элемент образовательной программы. Отношения наставничества принципиально отличаются от отношений преподавания, так как наставник не передаёт знания, а разделяет профессиональный опыт и помогает студенту выстраивать собственную профессиональную идентичность. Включение в образовательную программу регулярного взаимодействия с практикующими специалистами не в форме гостевых лекций, а в форме продолжительного рабочего взаимодействия создаёт для студентов возможность наблюдать профессиональное мышление в действии, что является формой знания, недоступной через тексты и (или) аудиторные занятия.

Цифровая среда вносит в педагогический арсенал дизайн-образования как новые возможности, так и новые риски. Возможности очевидны: доступ к глобальному профессиональному сообществу, возможность работы с реальными аудиториями и платформами, инструменты быстрого прототипирования и тестирования. Риски менее очевидны, но не менее реальны: цифровая среда провоцирует поверхностность мышления, фрагментацию внимания и замену подлинного исследования быстрым поиском готовых решений. Особенно настораживает в этом контексте формирующая практика ИИ-генераций.

Отдельного педагогического внимания заслуживает формирование у студентов рефлексивного дневника как инструмента профессионального саморазвития. Практика ведения профессионального дневника, фиксации не только хода работы, но и процессов принятия решений, возникающих сомнений, замеченных противоречий между теоретическими представлениями и практическим опытом, формирует привычку к рефлексии, которая является основой непрерывного профессионального развития. Эта практика, систематически поддерживаемая в ходе обучения, формирует установку, остающуюся с выпускником на протяжении всей профессиональной карьеры.

Заключение

Таким образом, проблема содержания образования в сфере коммуникативного дизайна в современных условиях сводится не к вопросу о том, какие дисциплины включить в учебный план, а к более фундаментальному вызову – как выстроить целостную образовательную среду, в которой студент научится видеть коммуникацию как сложную, многомерную и ответственную деятельность. Такая среда должна сочетать строгость методологии и открытость эксперименту, глубину теоретического осмысления и прагматизм практического применения, техническую компетентность и этическую чуткость. Только при

таком подходе можно говорить о подготовке не просто специалиста, но профессионала, способного не только адаптироваться к изменениям, но и активно участвовать в формировании коммуникативных практик будущего. Более того, сама эпистемологическая основа коммуникативного дизайна должна быть подвергнута пересмотру. Если ранее доминировала парадигма «дизайна как решения задачи», где клиент формулирует запрос, а дизайнер предлагает эффективную визуальную стратегию, то сегодня всё чаще востребована модель «дизайна как исследования». В этом подходе дизайнер выступает не только как исполнитель, но и как исследователь социокультурных практик, культурных кодов и технологических возможностей. Такой сдвиг требует от образовательных программ не просто обновления курсов, но переосмысления самой логики преподавания: от передачи готовых рецептов к развитию критического мышления, рефлексивности и способности к самоорганизованному обучению.

То есть главный вывод проведённого анализа состоит в том, что развитие образования в данной области требует не частичных корректировок действующих программ, а переосмысления их оснований: понимания коммуникации как смыслопорождения, а не трансляции; интеграции риторической, семиотической, когнитивной и культурологической исследовательских традиций; организации обучения вокруг проектной деятельности, приближенной к реальной практике, при систематическом теоретическом сопровождении. Ведущие методы обучения при этом должны быть направлены на формирование рефлексивного специалиста, способного не только применять известные решения, но и осмысленно действовать в новых, непредвиденных ситуациях.

Список источников

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс; Универс, 1994. 615 с.
2. Барт Р. Система Моды: статьи по семиотике культуры. М.: Академический проект, 2019. 430 с.
3. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. Санкт-Петербург : Академический проект, 2002. 542 с.
4. Почепцов Г.Г. Семиотика. М.: Рефл-бук ; Ваклер, 2002. 430 с.
5. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М. : Рефл-бук ; Ваклер, 2006. 651 с.
6. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. Санкт-Петербург : Symposium, 2004. 538 с.
7. Эко У. Роль читателя: исследования по семиотике текста. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: АСТ, Corpus, сор. 2016. 637 с.
8. Фещенко В.В. Сотворение знака: очерки о лингвостетике и семиотике искусства. Москва : Языки славянской культуры, 2014. 637 с.

References

1. Bart R. Izbranny`e raboty`. Semiotika. Poe`tika. M.: Progress; Univers, 1994. 615 s. (In Russ.)
2. Bart R. Sistema Mody`: stat`i po semiotike kul`tury`. M.: Akademicheskij proekt, 2019. 430 s. (In Russ.)
3. Lotman Yu.M. Stat`i po semiotike kul`tury` i iskusstva. Sankt-Peterburg : Akademicheskij proekt, 2002. 542 s. (In Russ.)
4. Pohepczov G.G. Semiotika. M.: Refl-buk ; Vakler, 2002. 430 s. (In Russ.)
5. Pohepczov G.G. Teoriya kommunikacii. M. : Refl-buk ; Vakler, 2006. 651 s. (In Russ.)
6. E`ko U. Otsutstvuyushhaya struktura. Vvedenie v semiologiyu. Sankt-Peterburg : Symposium, 2004. 538 s. (In Russ.)
7. E`ko U. Rol` chitatelya: issledovaniya po semiotike teksta. 2-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. M.: AST, Corpus, cop. 2016. 637 s. (In Russ.)
8. Feshhenko V.V. Sotvorenie znaka: ocherki o lingvov`estetike i semiotike iskusstva. Moskva : Yazy`ki slavyanskoj kul`tury`, 2014. 637 s. (In Russ.)

Информация об авторе

Пронькина Анна Владимировна, доктор философских наук, кандидат культурологии, доцент, профессор кафедры культурологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Рязань, Россия.

e-mail: a.pronkina@rsu-rzn.ru

Information about the author

Pronkina Anna Vladimirovna, doctor of philosophy, candidate of culturology, associate professor, professor of the department of culturology Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan, Russia.

e-mail: a.pronkina@rsu-rzn.ru

Дата поступления статьи: 02.02.2026