



С.А. Гавриляченко  
СУРИКОВСКАЯ ШКОЛА РИСУНКА  
1940—2010



Печатается по решению Ученого совета  
Московского государственного академического художественного  
института имени В.И. Сурикова  
Председатель Ученого совета: А.А. Любавин

Под общей редакцией проректора по научной работе А.И. Рожина

Рекомендовано Учебно-методическим объединением высших  
Учебных заведений Российской Федерации по образованию  
в области изобразительного искусства в качестве учебного  
пособия для студентов высших учебных заведений,  
обучающихся по специальностям  
07001.65 Живопись, 071002.65 Графика, 07003.65 Скульптура.

Издано при финансовой поддержке Федерального агентства по печати  
и массовым коммуникациям в рамках Федеральной целевой программы  
«Культура России (2012—2018 годы)»

**Гавриляченко С.А.**

Г 12 Суриковская школа рисунка: 1940—2010: Учебное посо-  
бие. — М.: Издательство В. Шевчук, 2012. — 256 с.

Учебное пособие «Суриковская школа рисунка. 1940—2010 гг.» прак-  
тически впервые знакомит с малодоступными для изучения рисун-  
ками, хранящимися в методическом фонде МГАХИ им. В.И. Сурикова.  
Издание продолжает традицию публикации обучающих образцов,  
дополняет и расширяет ее введением наследия суриковской академи-  
ческой школы.

ISBN 978-5-94232-091-1

© МГАХИ им. В.И. Сурикова, 2012  
© Издательство В. Шевчук, 2012  
© С.А. Гавриляченко, 2012



## «СУРИКОВСКАЯ» ШКОЛА РИСУНКА

В России исторически сложились четыре особо значимые школы профессионального научения изобразительному мастерству. Две — петербургско-ленинградские, две московские. Две академические, две художественно-промышленные (1). Из их плодотворного сотрудничества-соперничества рождалась и рождается, если воспользоваться словами Константина Николаевича Леонтьева, «цветущая сложность» отечественного искусства. Ясно означенные различия в слаженном квартете, сначала интуитивно, со временем почти аллегорически, фиксируют основные неизбывности развития как свободно-изящных художеств, так и профессиональной педагогики. Методическое наследие каждой из школ четверки требует специального изучения, осмысления, кодификации не только в память несомненных исторических заслуг, но, прежде всего, для выявления вневременных камертонов, по которым периодически самонастраивается классическое мировидение и естественно порожденная им академическая система художественного образования во всем ее современно-региональном многообразии училищ и институтов.

Фундаментальное различие петербургской и московской академической школ, при всех сиюминутностях внешних проявлений, коренится в античных спорах о природе мимеса и формах его воплощения (2). Итальянско-возрожденческое поклонение греко-римской древности окончательно разделило культы подражания природе и совершенным образцам. Решусь, доверяясь неточностям памяти, воспроизвести смысл суждения, высказанного на одном из заседаний Академии художеств СССР, Андреем Андреевичем Мыльниковым: «Искусство развилось до такой степени, что у него нет поводов искать вдохновения извне, оно может само воспроизводить себя». Выдающийся художник и педагог, обретший авторитетное право на однозначность таким образом подчеркнул доминантную роль музея (репродукции) для полноценного развития той линии искусства, которую в России представляет петербургская школа. Антитезой вспоминаются строки другого выдающегося художника и педагога — Дмитрия Константиновича Мочальского, некогда приглашенного Игорем Эммануиловичем Грабарем из Ленинграда, с целью подтянуть москвичей в традиционно нетвердом рисунке. На одном из академических заседаний представители в то время головного в системе художественного образования репинского института, упрекая суриковцев за многие расхлябанности и несуразицы, возбудили поэтическое остроумие мастера, собственным естеством прочувствовавшего особенности двух кровнородственных школ:

Мы с вами вузы-побратимы.  
Ваш – головной, сердечный – наш.  
Вы бьете в цель, мы часто мимо.  
У вас дворец, у нас шалаш.

Неуловимая, ненормируемая «сердечность» — родовая черта московской школы живописи и связанной с ней суриковской образовательной традиции недостаточно разъясненное, но, тем не менее, широко бытующее понятие. Основанное в 1843 году в старой столице Училище живописи, ваяния и зодчества из-за многочисленных ограничений и поражений в правах по отношению к Императорской Академии художеств (3) породило образовательную и профессиональную предрасположенность к поиску, обретению смыслов, композиционных идей, их воплощению исключительно через натурное восприятие, переживание, фиксацию, зачастую неприкаянно-неприхотливой действительности, включающей и зыбкость человеческих чувств, и томящие интуиции, избегающие рассудочного символизма и аллегоризма. Реалистическую академическую школу допустимо воспринимать как отблеск-эманацию мирового платонизма. В ее основе выявление, постижение первоначал, идей формы, ее первоэлементов, признание объективности



нормирующих законов, структурирующих хаос. Полезно помнить, что сам термин «реализм» кристаллизовался из спора средневековых платоников-реалистов с последователями Стагирита номиналистами. Первые отстаивали отнюдь не внешнее жизненное подобие, а примат идей с их последовательным овеществлением, материализацией. Изобразительный реализм как исторический, так и современный, сущностно противостоит реинкарнациям иконоборчества, принципиально отрицающих возможность зримого воплощения духовных и значимых светских жизненных смыслов. Академическое художественное образование сохраняет и развивает классически антропоцентричное мировосприятие и имманентное ему современное классическое искусство, почтительное к предшествующему кодифицированному опыту, воспитанное утруждающим многоэтапным обучением, склонное к многотрудному, обремененному ремесленным качеством творчеству.

Образовательное единство академических школ, окрепшее в искрящем контакте с авангардистской агрессией, не приемлющей натурную фигуративность, разделяется в своих ответах на постмодернистские вызовы. Если соглашаться с исследователями, теоретиками и идеологами, что постмодерн склонен к своеобразному неоконсерватизму с характерным эстетическим эклектизмом (Ю. Хабермас), означает отход от экстремизма и нигилизма авангарда, возвращение к эстетизированным артефактам (Ж.-Ф. Лиотар), апроприацию готовых форм, хаотическое фрагментирование наследия мировых культур (Б. Гройс, Ж. Бодрийяр) и создание на их основе беззаконных трансформеров-симулякров, то можно договориться, что постмодернизм реабилитирует все до авангардных художественные традиции, в том числе означенные терминами реализм, академизм, классика. Множа и далее подобные экзерции изолировавшегося разума, впадая в бесконечный морок-дискурс, не заметишь, как признаешь, по крайней мере, осколочную связь постмодернистских практик с классической традицией подражания «второй природе» — предшествующему искусству. Задумываясь о контекстах современности, с очевидностью убеждаешься в полной несовместимости постмодернизма, пожалуй, лишь с подражанием «первой природе» — зримой реальности мира.

Каждое время, меняя акценты взаимоотношения искусства с материальной действительностью, с неизбежностью, порой парадоксально абсолютизирует значение рисунка. Ольга Борисовна Дубова в своем исследовании «Становление академической школы в западноевропейской культуре» (4) приводит антологию суждений, напрямую связывающих «идею», «божественный замысел» с понятием «рисунок», подчеркивающих сертификационное значение «всеобщего мастерства», отделяющего профессионализм от аффектированного самодовольства. Постигание рисунка, начинающееся в раннем возрасте, с мучительства освоения глазом-рукой-умом геометрических первоэлементов формы, соединенных с антично-скульптурными канонами, завершается итоговыми «ремесленными шедеврами», подтверждающими преодоления объективно качественных уровней на каждом из трех этапов сложившейся в России системы академического художественного образования, включающего в себя школу-училище-вуз. Если первые два звена не предполагают идеологических различий в методологии и методиках обучения, то в высшей школе возможны и желательны предрасположенности к культурно-историческим традициям, укладывающимся хотя бы в вёльфлиновскую дуальность классицизма и барокко (5). Помятуя об оскопляющих опасностях типологических однозначностей применительно к искусству, можно решиться рассматривать московскую школу как врожденно колористическую, преимущественно барочную, как школу управляемой деструкции, что влияет и на универсальный по изначальной природе рисунок.

Пушкинское утверждение обязывающее судить художника по тем законам, которые он определил себе сам, примененное к школе и культуре, понуждает учитывать предопределенности петербургской-репинской, московской-суриковской и иных школ в их поступательном развитии. К сожалению, слабо изучена история российского академического художественного образования второй половины прошлого советского столетия. Только сейчас начинает заполняться эта лакуна изданием альбомов репродукций учебных и дипломных работ. Надеемся, что даже фрагментарно выборочная публикация малоизвестных рисунков, хранящихся в методическом фонде Московского государственного академического художественного института им. В.И. Сурикова, позволит проследить генезис московской классической рисовальной

традиции за последние семь десятков лет. Возможно, заинтересованные исследователи истории единой в своих постулатах академической школы, смогут увидеть, обосновать идущие из XIX в. плодотворящие различия, либо зафиксировать нарастающую унификацию.

В академическом научении искусствам всегда ценилась и ценится нормативность образцов-эталонов, выполняющих роль камертонов, по которым самонастраивается образовательная система. Кодекс поучающих «рисунков старых мастеров» формируется веками. Решаясь продолжить традицию публикации учебных штудий, следует обосновать идеи и принципы отбора иллюстраций.

Рисунки в альбоме механически сгруппированы в зависимости от времени их исполнения. Первый раздел включает рисунки 1940-50-х гг., второй — 1960-80-х гг., третий — 1990-х гг., четвертый — первого десятилетия нового века. В зависимости от характера основных длительных учебных заданий внутри каждого периода выделяются три вида постановочных подразделов: «голова-портрет», «фигура», «фигура в сложно организованном пространстве». Такое структурирование видеоряда облегчает доказательную демонстрацию своевременных изменений внешности академического рисунка, замедленно синхронизированных с непостоянством окружающей профессиональной стихии, сохраняющих при этом фундаментальные начала классического мировидения и формообразования.

40-50-е годы — время воссоздания академической школы, утверждения ее аристократического достоинства, подверженного разрушительным тоталитарно-авангардно-революционным сомнениям в 20-30-е годы. Идеологически обновление академической школы опиралось не на выборочно конкретные фрагменты истории Императорской Академии художеств, а на мифологизированный синтез ее полутора векового бытия, дополненный такими новациями, как, например, выделение графики в самостоятельную образовательную специальность. В реальном же воссоздании, возрождении, переустройстве, прежде всего, учитывался опыт «передвижнической» реформы 1893 г., разделившей обучение на прохождение общих базовых классов и последующую специализацию в персональных мастерских профессорско-руководителей. Методологической основой обучения рисунку стала сопоставимая по легендарности с системой Станиславского система Чистякова. «Конструкция, укрытая живым переживанием» — так определял итоговую цель учебного задания известный педагог-рисовальщик Александр Тимофеевич Даниличев, воспитанный послевоенным поклонением колористической живописи и родственному ей чистяковскому рисунку. Обобщая стилистическую предрасположенность учебного рисунка 40-50-х, можно определить её как преимущественно барочную, живописно-тональную, избыточную рефлексам и разнообразием касаний, тесно связанную с эстетикой станковой сюжетной картины.

Оттепельная социальная динамика конца 50-х маркируется осторожно-выборочной реабилитацией полузапретного наследия 20-х и фрагментарно-поверхностным знакомством с западными модами, зримо оформляется в умеренную фронду сурового стиля. Учебный рисунок-кунштатор, по изначальной природе более консервативный, чем сиюминутно-изменяющаяся живопись, испытывает воздействие альтернативных классическому академическому образованию идей. Вспоминается-романтизируется, почти в духе назарейцев и прерафаэлитов, ученичество в итальянских боттегах, школах Ашбэ, Холлоши, Бойчуков... Наиболее реальное влияние на московскую художественную педагогику, на обучение, прежде всего, графиков и монументалистов оказывают взгляды на сущность искусства В.В. Фаворского и его последователей.

Воспитанные строгой нормативностью 50-х (о чем свидетельствуют публикуемые рисунки), лидеры-шестидесятники, пришедшие преподавать в вузы, меньше ценят образовательное единство, предпочитая транслировать собственный обретенный опыт. Сравнивая ведущие художественные институты этого времени, не без удивления отмечаешь наибольшее «лево-правое» разнообразие авторских школ именно в суриковском институте. Выборочная публикация штудий периода 60-70-х гг., неизбежно пристрастная, может исказить картину, преувеличивая значение новаций, но, тем не менее, решаешь зафиксировать характерное для этого периода оскудение и третирование культуры тщательно отработанного тонального, штрихового «от угла до угла» рисунка, замещение её линейно-барельефным «светлым» моделированием формы и «возрожденческой»



монументализацией (за исключением, пожалуй, мастерской станковой графики, эстетизировавшей тщательную обработку поверхности листа, впрочем, в большей степени преследующую цели орнаментализации формата и знаковой материализации отдельных элементов изображения, а не глубинно-тональной нюансировки).

Особостью 80-х стало одновременное обращение к практически всем исторически сложившимся традициям научения ремеслу и творчеству. С дистанции прошедших десятилетий очевидна свершившаяся подмена, пусть и полуразрушенного, идеократичного образовательного моноцентризма образовательным полистилизмом. Видимым знаком атомизации принципов преподавания стало открытие в суриковском институте персональной мастерской под руководством Ильи Сергеевича Глазунова с однозначной установкой на возвращение к «старому мастерству» в почти репринтной внешности академизма XIX века и полным отрицанием в хутемасовского наследия (6). Декларация классической нормативности вряд ли взволновала бы, к примеру, ленинградско-петербургскую педагогику, врожденно предрасположенную к абсолютизации законов формообразования. Иное дело, склонная к вольности московская школа, не ощущающая в своем становлении-развитии потребности однозначно эталонной кодификации достоинств какого-либо, пусть и славного, из уже прошедших периодов с ясными методологическими и методическими установками. Улавливая веяния времени, не зависимо от идей Глазунова, а, может, и в соревновательный панда к ним, случилась неожиданная на московской почве реинкарнация «брюлловизма» в учебных опытах сначала С.Н. Присекина, а затем В.И. Нестеренко, А. Воронкова, В. Черноризского. Эффектно-титанический тип не только рисования, но подчинившихся ему живописи и композиции, будучи уделом единиц, редким вкраплением в естество «московской школы» точно обозначил её пограничье с петербургской, тогда еще ленинградской. Возникшее полярное напряжение между непривычным для москвичей нео-академизмом и многообразной авторской педагогикой, дополнительно выявила срединные достоинства чистяковской методологии, остававшейся основой обучения на первых двух (ранее трех) курсах, позволяющей объективно оценивать уровни обретаемого профессионального мастерства, не искаженного аффектами раннего поверхностного самоутверждения.

Можно подобно Журдену прожить, не подозревая, что всю жизнь говоришь прозой. Не приемля провокативный постмодернизм, можно прожить жизнь, не подозревая, что невольно пребываешь во времени постмодерна, вбирающем многочисленные антитезы, придающие конфликтные смыслы взаимному сосуществованию. Для 1990-2000-х, с их ускоренной, последовательной сменой культурно-исторических стилистик, характерно изощренное всесмешение, лишенное энергийной цельности, родственное эллинизму, ... маньеризму, ... эклектизму, ... Несмотря на внешности меняющихся обстоятельств, академическая школа по своей прирожденной сущности призвана собирать и, охраняя, сепарирова, передавать развивающийся опыт, помятая, что агрессивная синхронизация обучения с модной сменяемостью направлений в искусстве чревата утратой классического мировидения как значимой ценности западного типа культуры. Вспорах «современности» возникает необходимость корректного отграничения заповедного пространства, отделяющего классическое искусство от «иного». Этой цели, собственно, и служит неустанное совершенствование системы критериев, зримо оформляемой в постоянно прирастающий кодекс образцов (7).

Академическую школу следует рассматривать как самонастраивающуюся систему, способную анализировать как собственный, так и окружающий опыт, оценивать достигнутое и ставить новые задачи, увязывая традиции и новации. Одно из условий устойчивости школы – подготовка учителей из числа учеников. Практически все преподаватели МГАХИ им. В.И. Сурикова в разные годы окончили родной институт. Именно поэтому в аннотациях к рисункам в ряде случаев встречаются разделенные годами одни и те же имена, принадлежащие в одних случаях ученикам, в других – учителям.

Из отобранных для публикации рисунков самые ранние датированы 1940 годом и выполнены студентом I курса Н.А. Пономаревым – будущим народным художником СССР, президентом Российской академии художеств, профессором-руководителем мастерской станковой графики в суриковском институте, и студентом IV курса Д.К. Тегиным – лауреатом Сталинской премии, многолетним заведующим кафедрой живописи в Московском высшем художественно-

промышленном училище (бывшем Строгановском). Каждому, интересующемуся историей отечественного искусства второй половины XX – начала XXI вв., многое говорят имена Д.Д. Жилинского, Т.П. Салахова, Э.Б. Булатова, Н.П. Федосова, Е.Н. Максимова, А.И. Теслика, А.А. Любавина, С.Н. Присекина, И.Л. Лубенникова, Н.Е. Зайцева, А.Н. Суховецкого... Цена достижения известных мастеров, с особым интересом рассматриваешь их учебные работы, в очередной раз убеждаясь в полезности канонического образования, ставшего фундаментальным основанием их последующего творчества. Славная история позволяет надеяться на достойное продолжение и среди студентов последнего десятилетия, чьи начальные опыты представлены в альбоме, скрыты будущие значимые имена национальной культуры.

Академическое художественное образование требует значительных усилий для своего поддержания и развития. Пока в культуре сохраняется осознание того, что профессиональное занятие искусством требует освоения грамоты, академическая школа будет занимать высшую иерархическую ступень среди многочисленных, зачастую, не конвергентных обучающих систем. Одна из главных причин, побудивших издать альбом учебных рисунков, связана с желанием продолжить фиксацию жизни московской академической школы за последние семь десятков лет.

#### Приложение

1. Санкт-Петербургский государственный академический институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина, Московский государственный академический художественный институт имени В.И. Сурикова, Московская государственная художественно-промышленная академия имени С.Г. Строганова и Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А.Л. Штиглица.

2. Из многочисленных теоретических обоснований «мимесиса» позволительно выделить крайне полезный именно для художников труд О.Б. Дубовой «Мимесис и Пойэсис. Античная концепция «подражания» и зарождение европейской теории художественного творчества». М.: Памятники исторической мысли. 2001.

3. Молева Н., Белютин Э. Педагогическая система Академии художеств XVIII века. М.: Искусство, 1956.

Молева Н., Белютин Э. Русская художественная школа первой половины XIX века. М.: Искусство, 1963.

Молева Н., Белютин Э. Русская художественная школа второй половины XIX – начала XX века. М.: Искусство, 1967.

Гавриляченко С.А. Очерк истории и реформ «академического» художественного образования в России // История художественного образования в России. Выпуск I-II. - ГИИ. - СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2007. - С. 240-300.

4. Дубова О.Б. Становление академической школы в западноевропейской культуре. М.: Памятники исторической мысли, 2009.

Решаясь высказать суждение о редкостно-значимой книге доктора философских наук Ольги Борисовны Дубовой, невозможно ограничиться констатацией цельности и полноты обзора зарождения-становления академий художеств как образовательных и социальных европейских институций. Автор выходит за пределы историографической обыденности, встраивается в исследовательскую традицию, некогда означенную в отечественной науке именем Алексея Федоровича Лосева – в традицию органичного сочетания обильно-многотрудного знаточества с вольтовой напряженностью размышлений, живым переживанием обретаемой истины, полемически сиюминутной обостренностью и совершенством сложно-ясного языка изложения.

Каждый, кому посчастливится ознакомиться с библиографически редким изданием, несомненно, умножит свои познания обилием фактов и цитат, выстраивающихся в самодостаточную «композицию смыслов», еще раз убеждающую в большой пользе «комментирования древних», придающего весомую основательность авторским выводам об академизме не как некой временной стилистической форме, а как о вечной возможности одоления дурной хаотичности и искушенно лукавых деструкций изолирующегося ума, постоянно реинкарнирующего неоиконоборческие фантомы. Книга Ольги

Борисовны Дубовой становится щитом и мечом для каждого, изнемогающего в борениях за достоинства классических систем профессионального научения искусствам.

5. В качестве разъясняющего комментария, подтверждающего пользу идей Г. Вёльфлина не только для искусствоведения, но и для практической педагогики, позволим привести статью Александра Михайловича Комракова о методах преподавания Бориса Александровича Дехтерёва. Хотя в тексте не упоминается Г. Вёльфлин, но очевидна связь его идей с практикой научения рисунку в мастерской книжной графики. Статья фиксирует традицию, заложенную Б.А. Дехтерёвым, продолженную его учениками-последователями, остается памятью об авторе, ее написавшем, о его педагогических трудах, о том методическом наследии, которое, к сожалению, крайне редко вербально осмысливается:

«...Если всё-таки попытаться распутать клубок различных подходов к рисунку, то удастся выявить два главных метода выполнения изображения.

Один метод в качестве средства выражения опирается на линию и требует выполнения определенных следующих друг за другом стадий, состоящих из линейного построения, прокладки теней, моделировки тоном каждой детали изображаемой формы и завершения рисунка посредством обобщения, выявляющего большую форму и придающего изображению цельность.

Другой метод рисования оперирует исключительно тональным пятном. В начале работы над рисунком согласно этому методу нужно пятнами разместить большие массы, затем постепенным уточнением, пятнами же, довести форму до такой степени законченности, при которой появляются ее точные границы. Эти два метода по способу ведения рисунка прямо противоположны друг другу. При первой всё начинается с линии, а заканчивается тоном. При втором – рисунок ведется тоном, а завершается нахождением линии.

Художники-педагоги, исповедующие какой-нибудь из этих методов, относятся к взглядам своих оппонентов очень враждебно и будучи, как и положено художникам, крайне эмоциональными, не стесняются в выражениях при проведении очных, а чаще заочных споров на методические темы. Так, сторонники начала ведения рисунка с линейного построения упрекают адептов противоположного метода в «мазне» и «фотографичности». Педагоги же, отвергающие в рисунке линию как средство выражения, парируют аргументом типа: «в натуре же нет линий», следовательно, и рисовать нужно сразу тоном.

Но, к счастью, в художественной среде был педагог, который не отвергал ни один из этих двух методов, но принимал их оба, поскольку считал, что образованный художник должен владеть как тем, так и другим. Таким человеком был замечательный художник, член-корреспондент Академии художеств СССР, народный художник РСФСР, профессор Борис Александрович Дехтерёв.

Он много лет вёл в МГАХИ им. В.И. Сурикова мастерскую книжной графики и сумел создать свою школу книжной иллюстрации. Рисунку в этой школе уделялось первостепенное внимание. По мнению Б.А. Дехтерёва ни один из двух типов рисования не может считаться более хорошим, а другой менее. Оба метода правильные и хорошие. Но они должны грамотно применяться. Грамотность же применения заключается в соответствии метода рисования той художественной задаче, которую предстоит выполнить.

Исходя из этого положения, Дехтерёв считал, что метод, при котором рисунок начинается с линейного построения и который он называл «конструктивно-пластическим», лучше всего соответствует задаче изучения и утверждения формы. На это указывает даже само слово «пластический», содержащееся в названии этого типа рисования. Слово «пластика» Дехтерёв употреблял в его буквальном смысле как «скульптура», а не в часто встречающемся использовании его для обозначения чего-то гибкого, извивающегося или легко гнущегося.

В подтверждение правильности именно такого понимания он указывал на то, что конструктивно-пластическому методу следовали художники флорентийской школы итальянского Ренессанса и классицизмов XVII века (Пуссен), конца XVIII века (Давид), первой половины XIX века (Энгр), для живописи которых как раз и характерна скульптурная трактовка формы.

Разбирая второй метод рисования, называемой им «живописный», мастер утверждал, что задачей рисования «от пятна» является передача впечатления от формы, погруженной в определенную световоздушную среду, которая смягчает контуры границ формы, а иногда делает их и вовсе невидимыми. В качестве разъяснения своей мысли он любил приводить высказывание Делакруа о том, что нужно изображать «не саблю, а блеск сабли». При этом подчеркивал,



что не обязательно рисунок, выполненный живописным методом, должен быть импрессионистически незавершенным. Наоборот, нужно стремиться к его максимальной законченности, поскольку только при абсолютно точно найденных границах формы предметов тушеванность и списываемость в нужных местах её краёв не даст ощущения ватности.

Образцами, иллюстрирующими применение «живописного» метода рисования, воплощенного в великих произведениях изобразительного искусства, служили картины венецианских художников XVI века (Тициан, Тинторетто), живописцев Барокко (Рубенс, Рембрандт, Веласкес), XVIII века (Ватто), романтизма XIX века (Делакруа) и многих других замечательных мастеров.

Цена оба метода рисования, Б.А. Дехтерёв, однако, считал, что в период учебы задача овладения построением и лепкой формы должна быть решена молодым художником раньше, чем он приступит к попыткам передачи зрительного впечатления от нее, и, следовательно, рисовать в системе «живописного» метода нужно начинать после того, как освоен «конструктивно-пластический».

В соответствии с таким взглядом он строил и учебную программу в своей мастерской. На IV курсе (до 80-х годов распределение по мастерским на графическом факультете Суриковского института осуществлялось после III курса) всё было посвящено исключительно изучению формы, поэтому начинать рисунок Б.А. Дехтерёв рекомендовал в линиях с последующим переходом к тональной разработке.

Постановки он ставил так, чтобы пластика человеческого тела была предельно выявлена. С этой целью модель освещалась обязательно направленным источником света. На первых заданиях фигура человека чаще всего изображалась как изолированная форма на белом поле бумаги, которое, однако, должно было пониматься как пространство. Затем постановки усложнялись.

Если в постановках IV курса свет выявлял структуру человеческого тела, то в постановках на V курсе тот же прием освещения должен был предельно дематериализовать его форму, поскольку только в этом случае изображенная фигура человека составила бы органическое целое с пространством, в котором она находилась.

Рисунки «живописного» характера помимо графитного карандаша часто выполнялись на тонированной бумаге углём, сангиной, различными мягкими грифелями с применением мела.

Таким образом, программа, разработанная профессором Дехтерёвым и применявшаяся им на практике в книжной мастерской Суриковского института, давала возможность молодым художникам за два года изучить в нужной последовательности основные элементы, из которых строится реалистическое изображение, подготавливая, таким образом, их к успешной работе над композицией».

Комраков А. // Дехтерёв Б.А. Беседы о композиции / Учебное пособие. Рязань, 2009. – С. 30-31.

6. К сожалению, по независящим от автора причинам, не удалось опубликовать рисунки, выполненные студентами мастерской под руководством И.С. Глазунова в период ее существования в МГХИ им. В.И. Сурикова, что, впрочем, можно компенсировать, ознакомившись с изданиями Всероссийской академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова.

7. Признание как данности полистилизма современной академической школы (прежде всего, суриковской) и умаления нормативной однозначности обостряет необходимость выработки корпоративных критериев, определяющих возможные крайние пределы, за которыми исчезает самое понятие академической школы. Думается, небесполезно хотя бы кратко познакомить с практикой проведения конкурса «Десять лучших рисунков года», позволяющего претворить атомизирующий полистилизм в относительно полифоничное согласие. Многообразие авторских обучающих практик, порой полемично идеологизированных, затрудняет чаемую однозначность оценок достигаемых результатов в силу несопоставимости авторских педагогических установок, даже в рамках признаваемо единых программ. Возможное разрешение коллизии видится, как ни странно, в максимальном обезличивании итоговых оценок, выставляемых коллективом преподавателей каждой отдельной студенческой учебной работе.

На конкурс представляются рисунки, получившие оценку «отлично» во время семестровых просмотров. Обычно отбирается до ста пятидесяти или чуть больше работ, что позволяет считать выборку репрезентативной. При этом

рисунки представляют все факультеты – живописи, графики, скульптуры, подчеркивая в очередной раз значение рисунка как скрепляющей основы всех изобразительных искусств. Отобранные в экспозицию студии шифруются цифрами и каждый преподаватель кафедры рисунка в соответствии со своими представлениями, которые могут быть и методически обоснованными, и вкусовыми, и пристрастно идеологизированными, волен отметить десять лучших «номеров». После суммирования зафиксированных таким способом мнений объявляется, какие рисунки попадают в первую десятку. Количество голосов одновременно определяет рейтинговое место рисунков-победителей. При всех возможных несовершенствах подобный отбор напоминает о замечании Фюстеля де Куланжа, что со времен реформ Салона пороки демократии искупаются почти единственным несомненным достоинством – баллотировкой чёрными шарами.

Проведение конкурса разрешает несколько проблем. Во-первых, по истечении короткого времени обостряется совесть педагогов и резко сокращается количество неоправданно высоких оценок. Во-вторых, ослабляется сумбур первичных противоречивых мнений и предметом обсуждения становятся рисунки-победители, сразу же раскрывающие свои недостатки (так как к лучшему всегда проявляется благотворно пристрастное внимание), а также обсуждаются уже не столь очевидные достоинства (ведь не случайно же рисунок сначала получил семестровое «отлично», а затем еще и попал в «десятку»). В ходе обсуждений, часто перерастающих в горячие споры, постепенно снимаются вкусовые оценки и нарастает стремление к выработке методически обоснованных суждений.

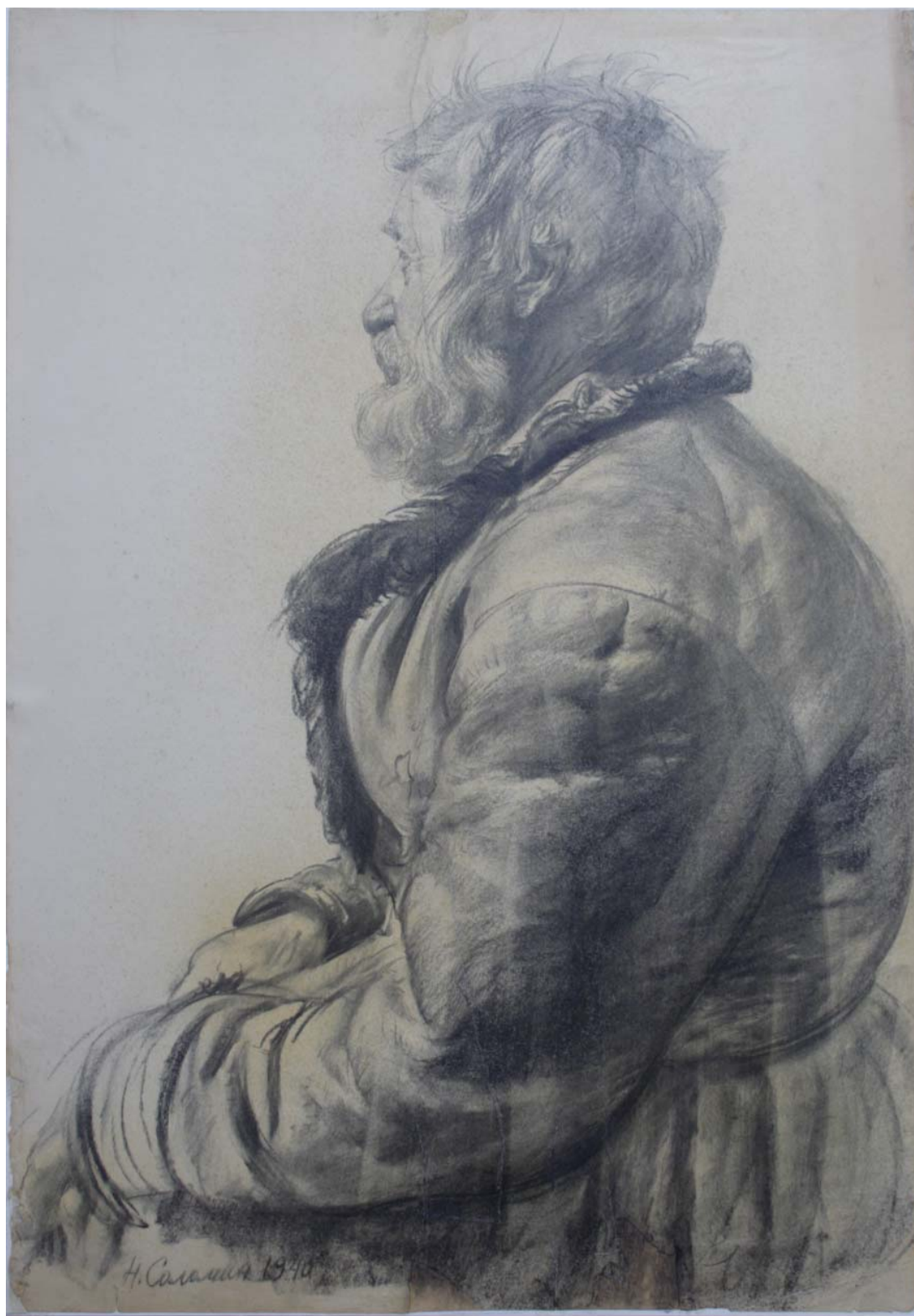
Естественно, любой метод оценки достаточно несовершенен. Но ведь чрезвычайно трудно сравнивать разнородный материал, когда представлены рисунки от первого до пятого курсов, от «головой» до «фигуры в интерьере». Также не просто соотносятся устремления отдельных мастерских с их разнообразием правых установок. Видимо, в дальнейшем следует развивать конкурс, разбивая на отдельные номинации, особо выделяя злободневные темы, например – «пропорционирование», «композиция осей»... И все же, следует подчеркнуть главное – подобный отбор и формирует фонд эталонов, и постепенно настраивает систему взглядов на строгость суждения, на методическое обоснование наших современных представлений о границах понятия академический рисунок.

Выбранные рисунки пополняют «золотой фонд» института и уже время окончательно укажет особо достойных. Чем-то такой отбор напоминает труд винодела, закладывающего на долгое хранение драгоценный напиток, оставляющему будущим исследователям-сомелье оценивать педагогическую урожайность тех или иных лет. Если же утрудить себя и выделять лучшие «десятки» ежегодно, то за столетие уж точно можно будет отобрать десять лучших из тысячи достойных.

1940-1950





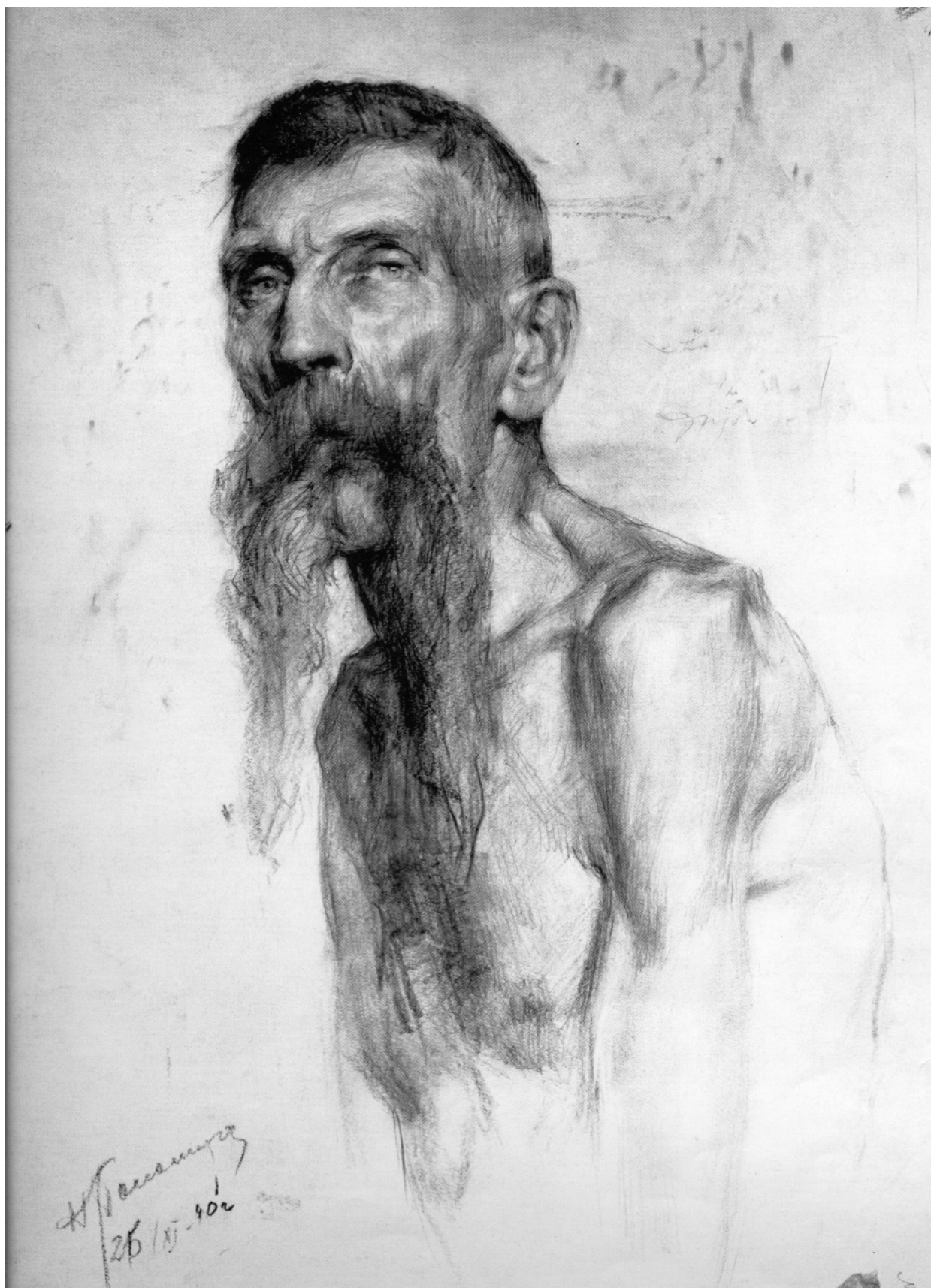


Н.К. Соломин. 1940. 4 курс. Руководитель профессор С.В. Герасимов



Д.К. Тегин, 1940. 5 курс. Руководитель профессор Герасимова,

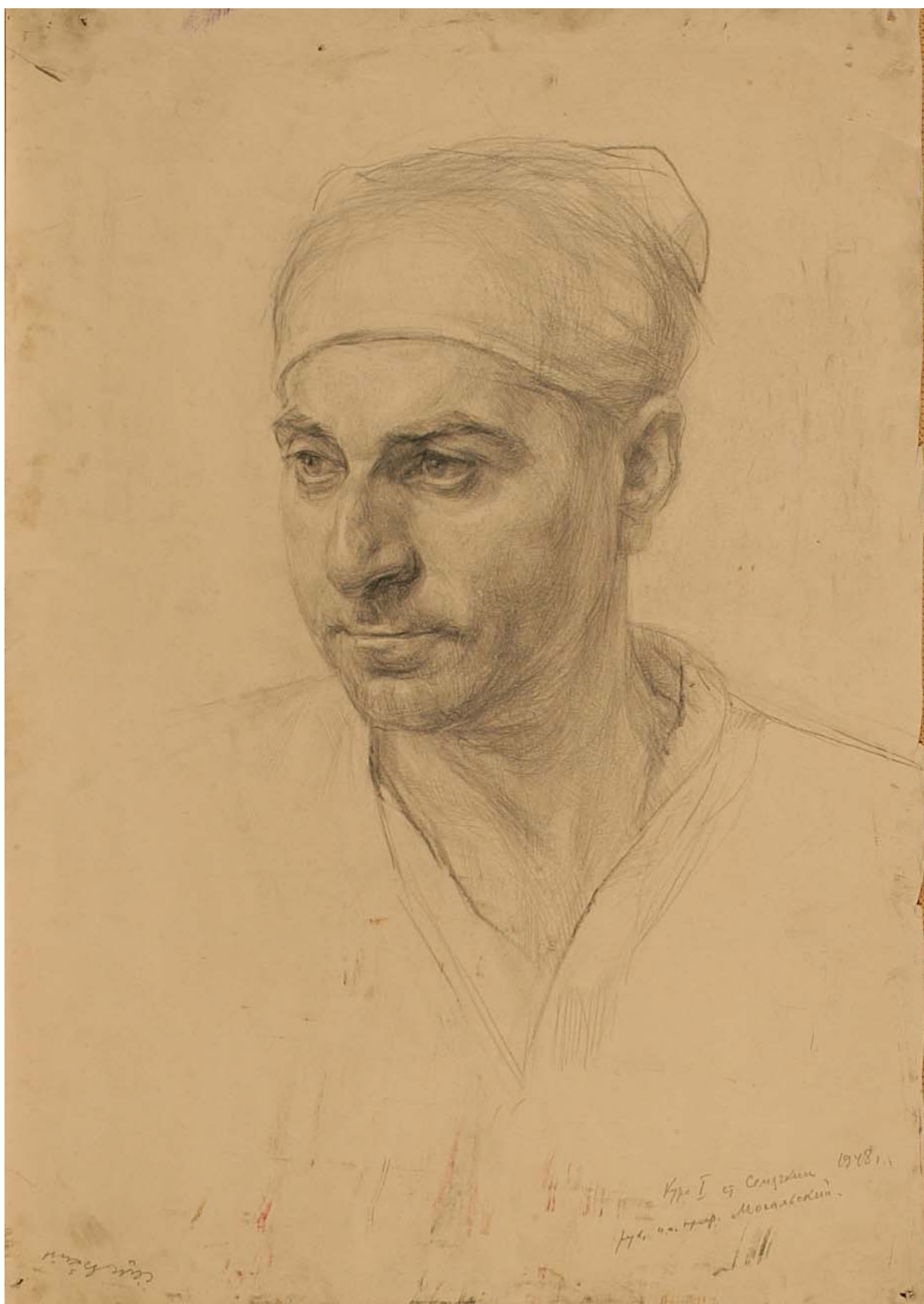




Н.А. Пономорёв. 1940. 1 курс. Руководитель профессор М.М. Черемных.



В.Е. Артамонов. 1947 г. факультет живописи, 1 курс. Руководитель доцент А.И. Кондратьев



П.С. Семязин. 1948. 1 курс. Руководитель профессор Д.К. Мочальский





О.М. Савостюк. 1954. 4 курс, литография. Руководитель профессор М.М. Черемных.



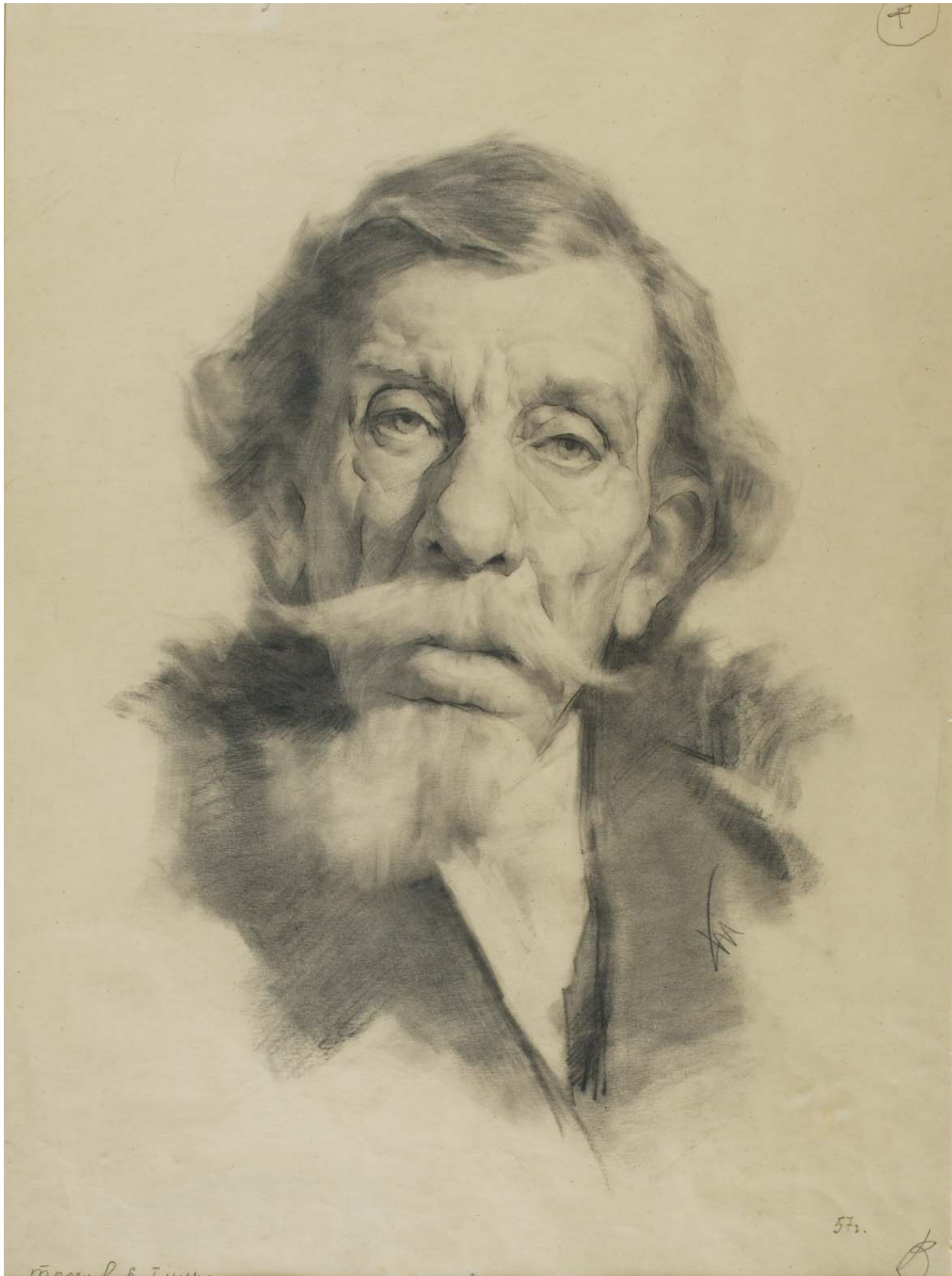


О.М. Савостюк. 1954. 4 курс. Руководитель профессор М.М. Черемных.



В.И. Некрасов. 1954.

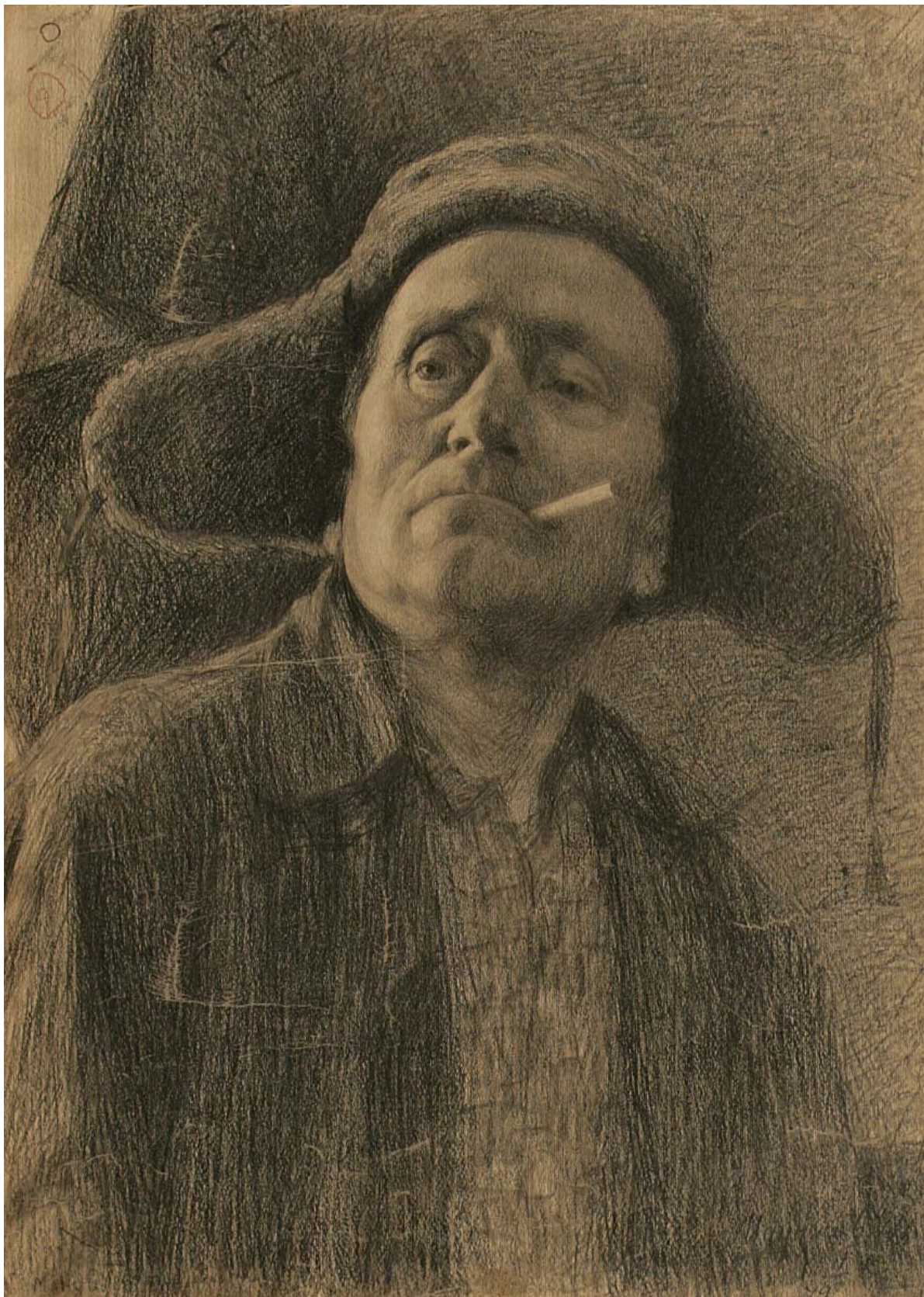




Е.Н. Трошев. 1957. 2 курс. Руководитель профессор К.М. Максимов







Р.Г. Максютлов. 1949. 5 курс.





Я.Н. Манухин. 1951. 4 курс.



Леонович. 1950/51 г. факультет живописи 3 курс, рук. А.М. Соловьев





Р.Н. Галицкий. 1954. 4 курс.





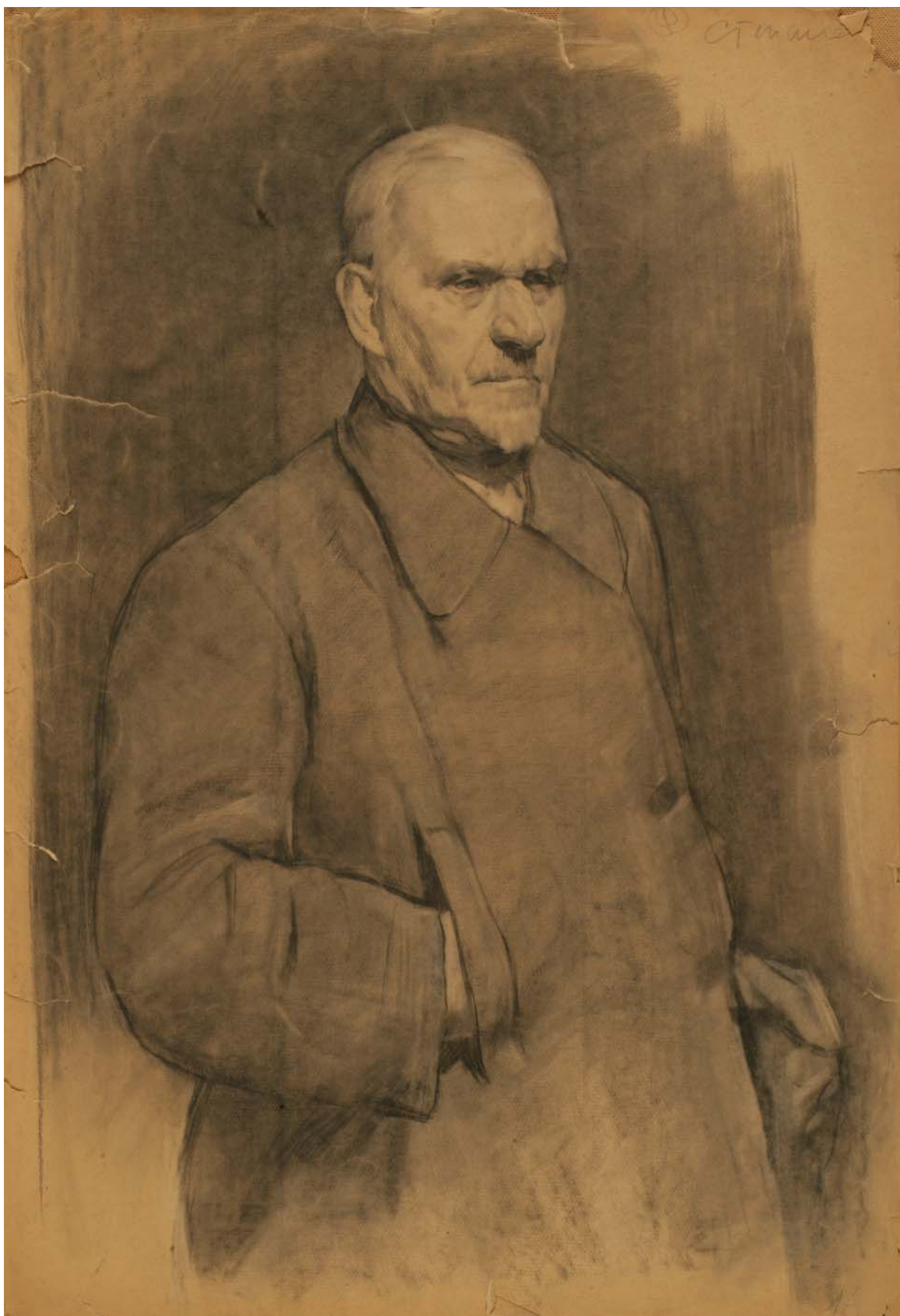
А.Я. Святский. 1956. 1 курс. Руководитель профессор А.М. Соловьёв.



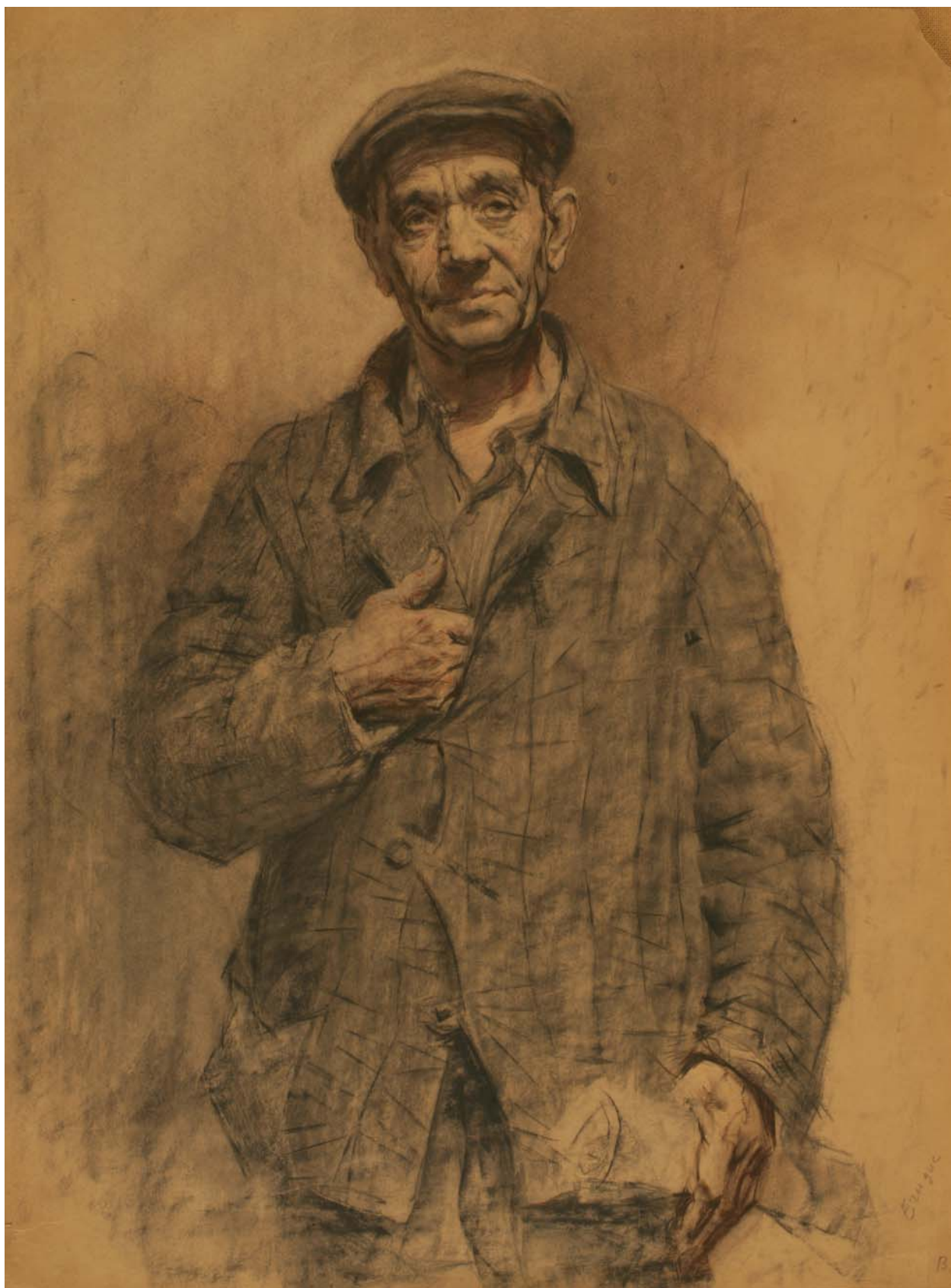
А.Т. Чижонков. 1958. 2 курс.







И.Г. Степанов. 1958. 3 курс.



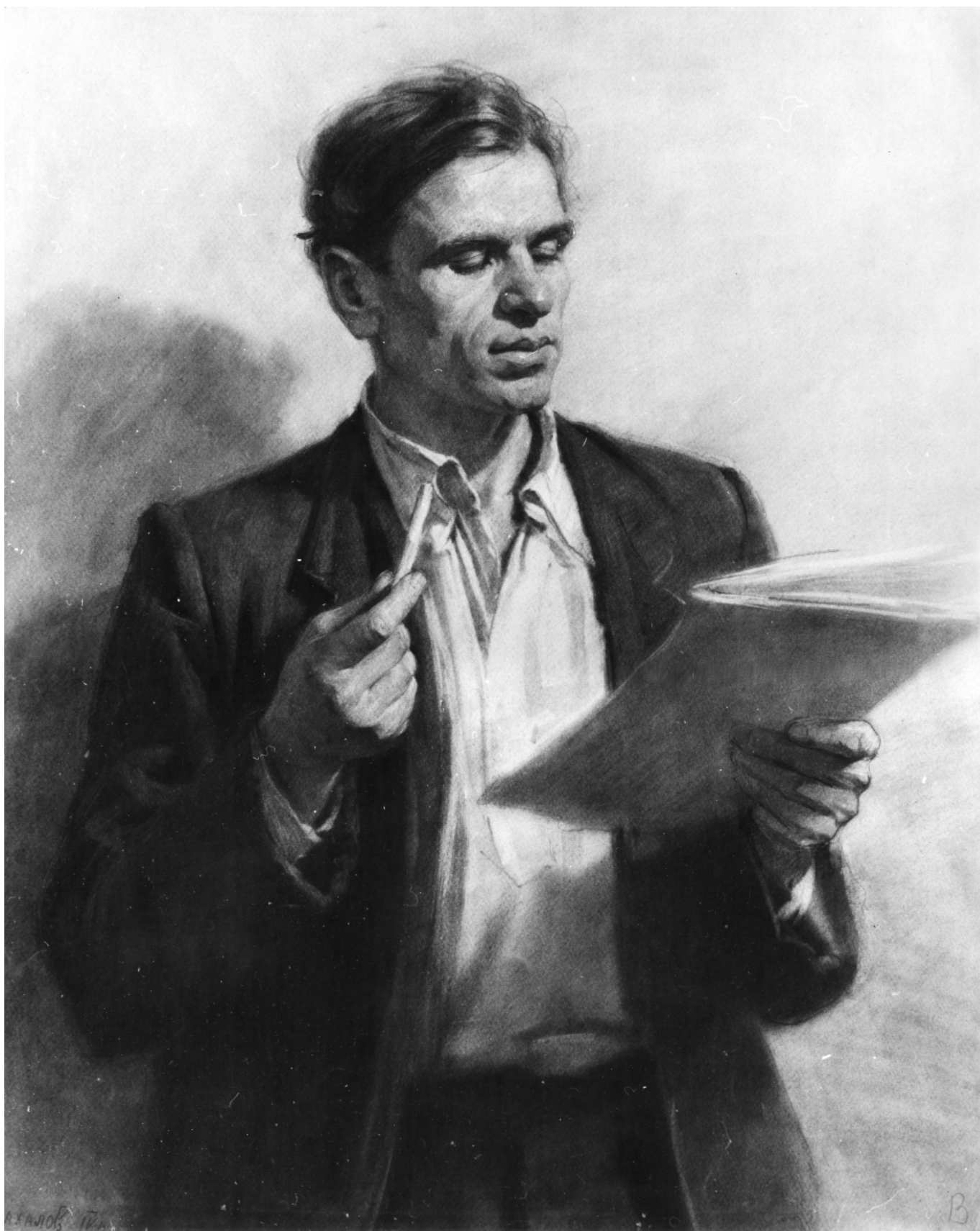
А.И. Егидис 1959. 3 курс. Руководитель профессор И.М. Лейзеров











Б.П. Нахалов. 1954. 4 курс.



Э.В. Булатов. 1956. 4 курс. Руководитель профессор А.М. Соловьев.





Ю.М. Ракутин.



Хваленский. 3 курс.



А.П. Мерзляков. 1947. 3 курс. Руководитель профессор А.М. Грицай.





Д.Д. Жилинский. 1947. 3 курс. Руководитель профессор А.М. Грицай.



А.П. Мерзляков 1948. 4 курс. Руководитель профессор А.М. Грицай.



Д.Д. Желинский. 1948. 4 курс. Руководитель профессор А.М. Грицай.





Н.П. Христолибов. 1949. 4 курс.



В.И. Некрасов. 1949. 2 курс.





В.И. Некрасов. 1951. 4 курс.

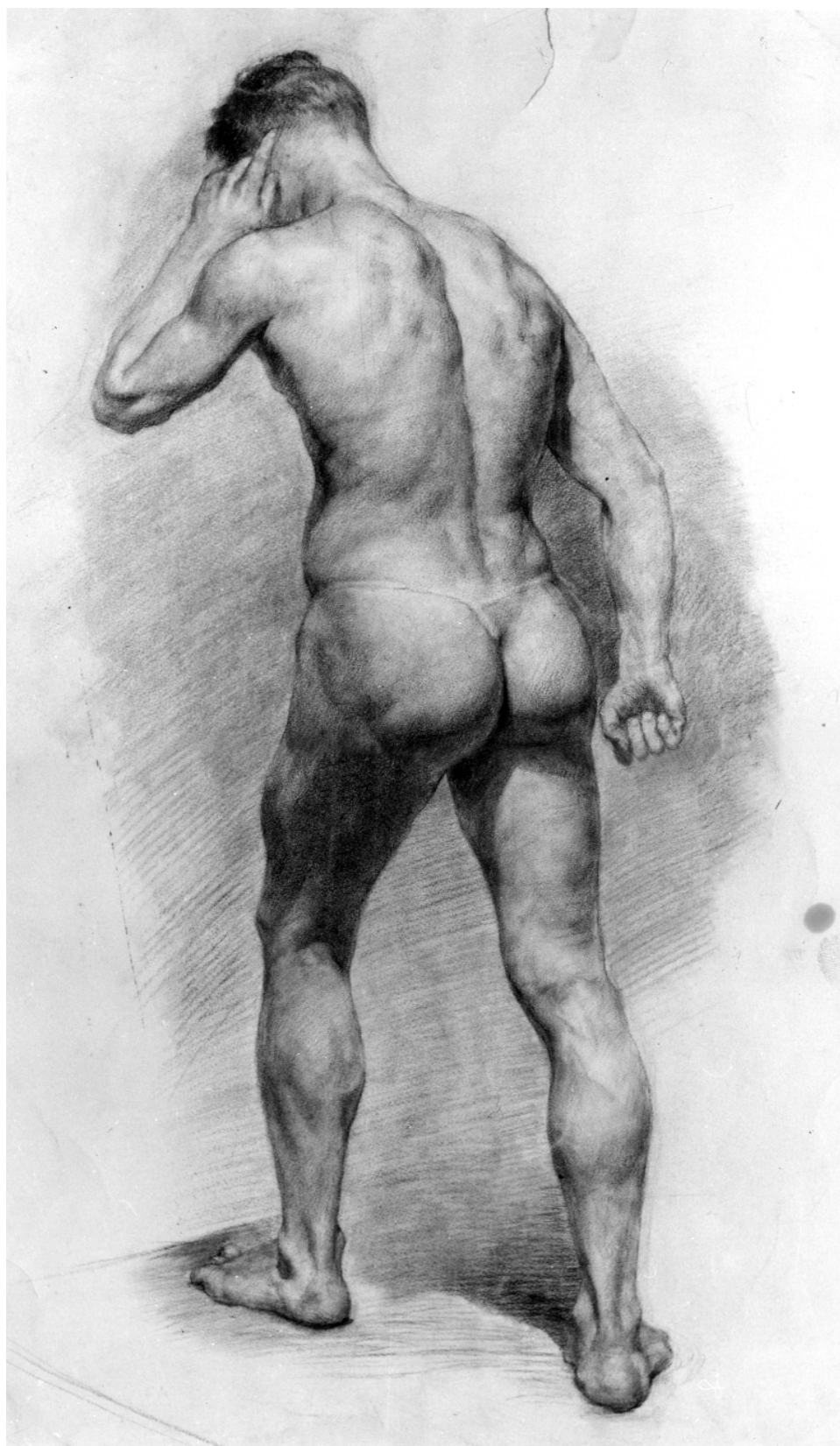




Я.Н. Манухин. 1951. 4 курс.

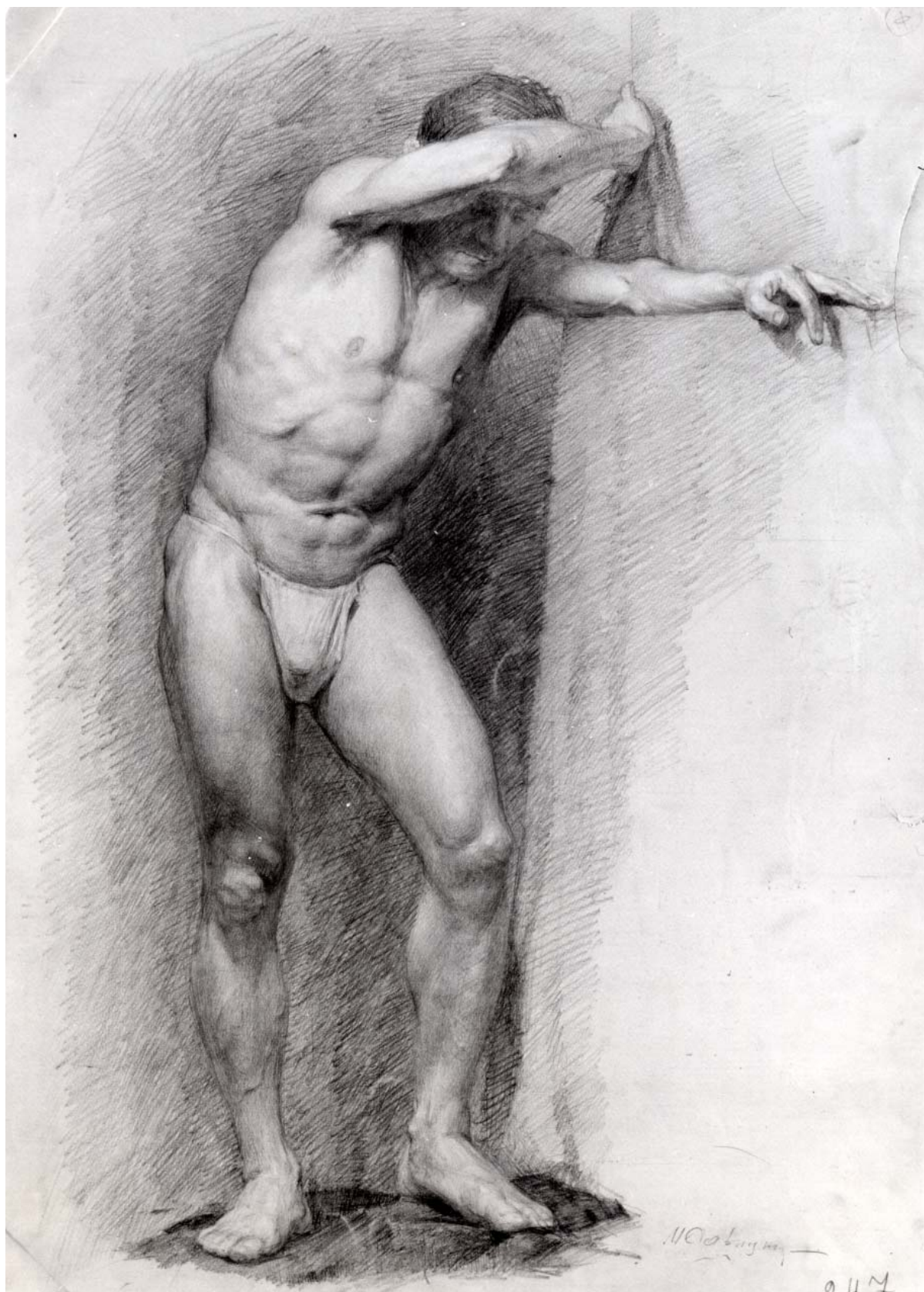


М.К. Аникеев. 1953. 2 курс.

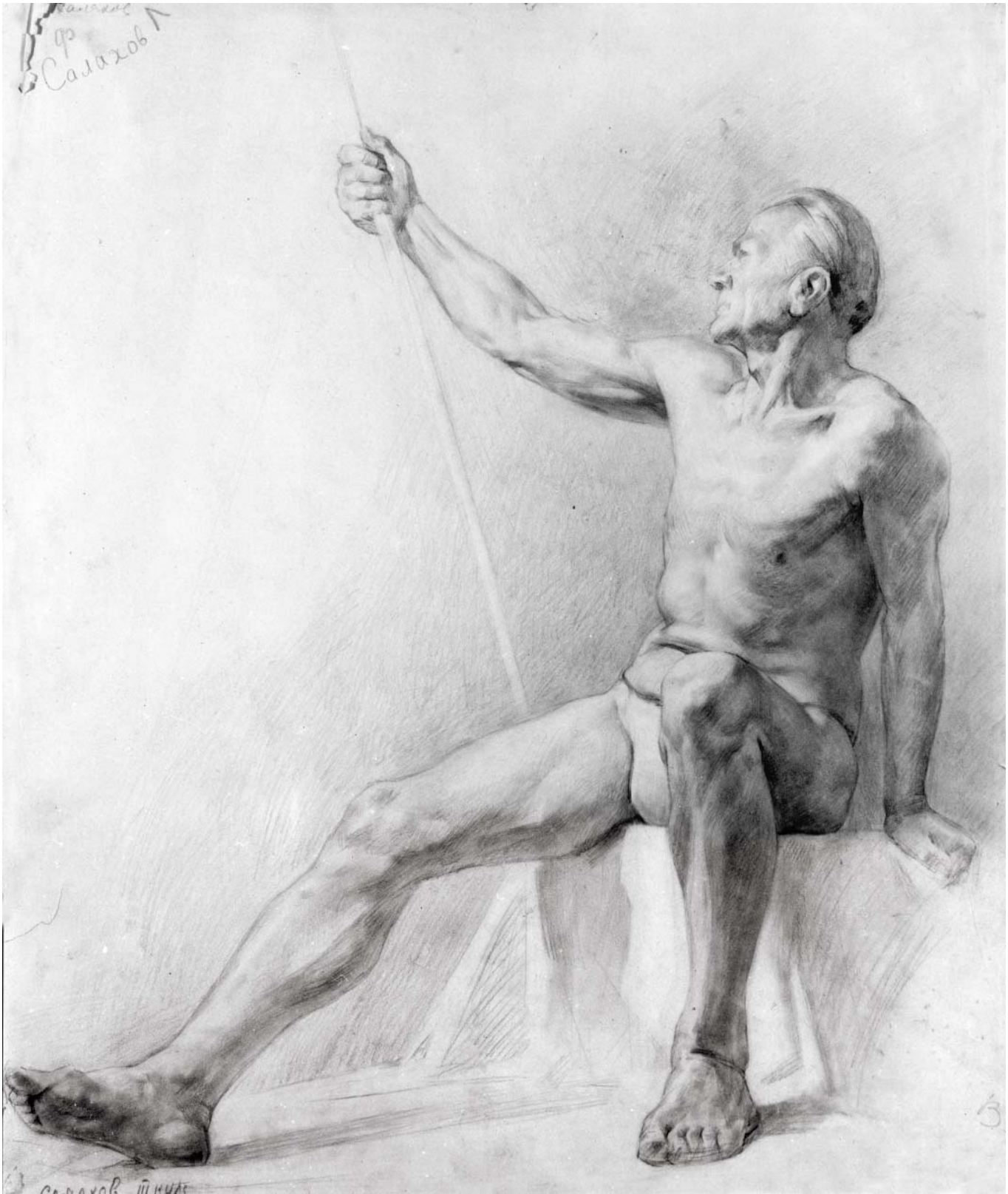


Дунаевский. 1953. 4 курс. Руководитель доцент И.М. Лейзеров.



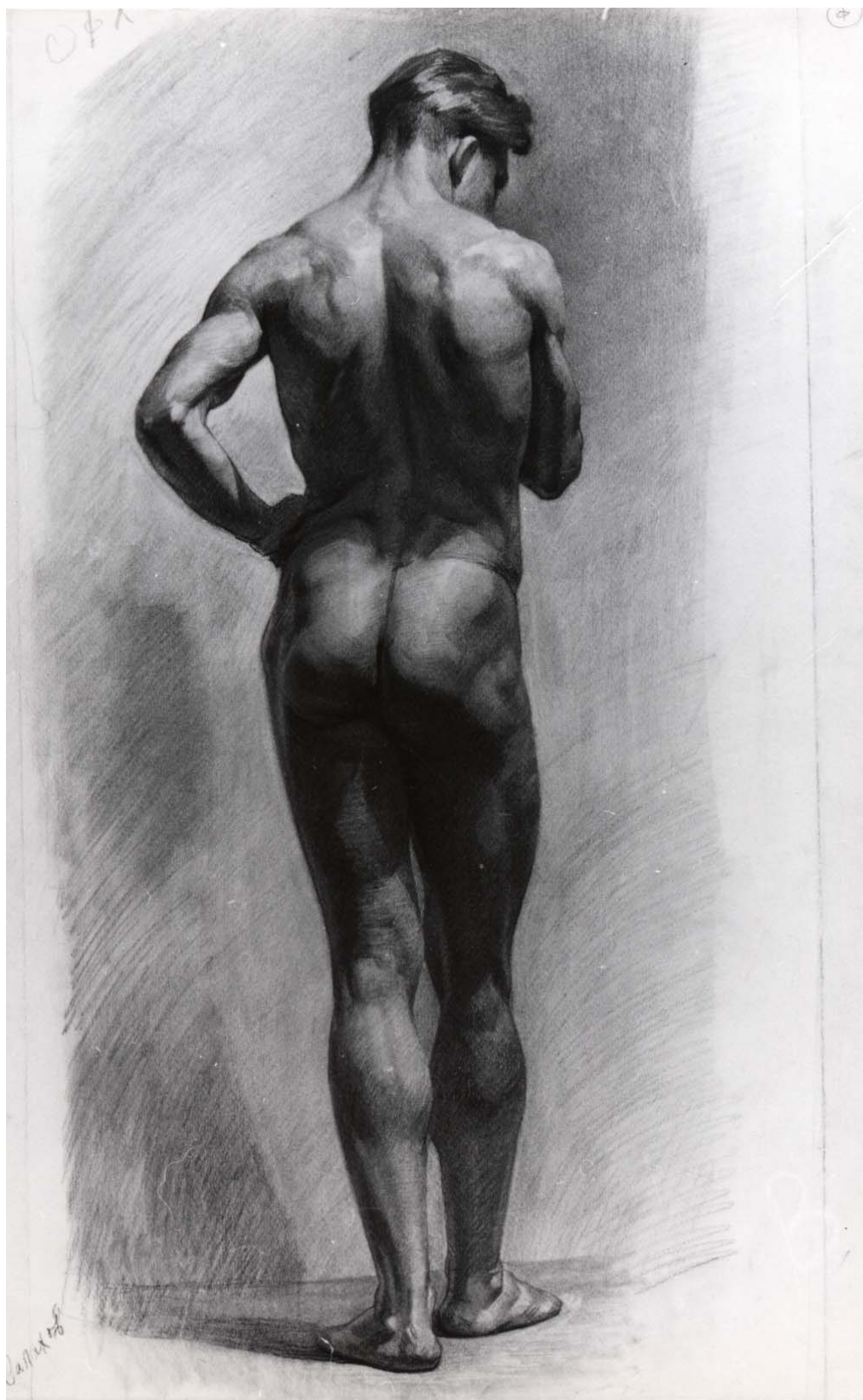


А.М. Савицкий. 1954. 3 курс. Руководитель профессор А.М. Соловьёв.



Т.Т. Салахов. 1953. 3 курс. Руководитель доцент И.М. Лейзеров.





Т.Т. Салахов. 1953. 3 курс. Руководитель доцент И.М. Лейзеров.

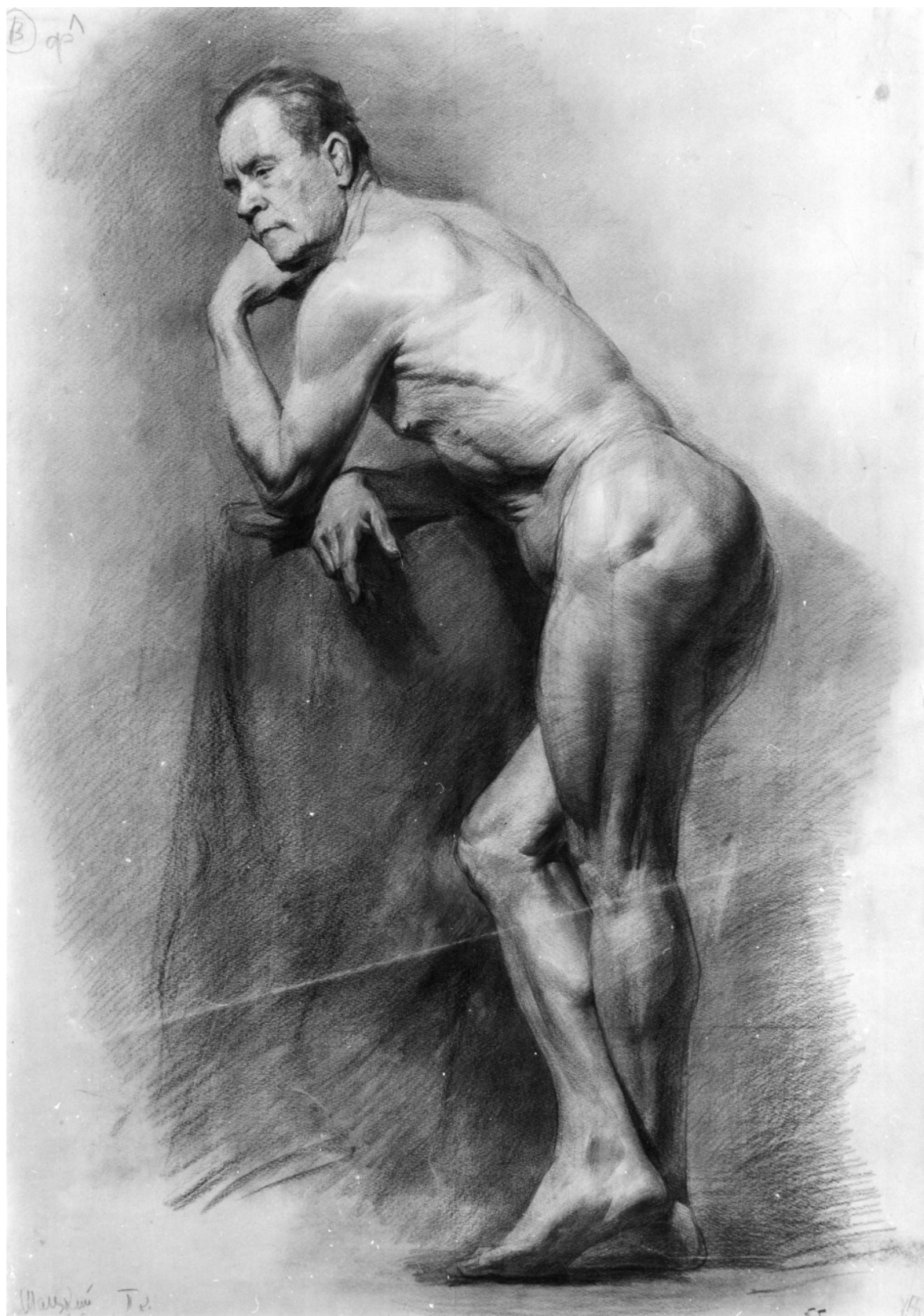




Т.Т. Салахов. 1953. 3 курс. Руководитель доцент И.М. Лейзеров.



Б.В.Окороков, 1956. 5 курс.



И.В. Шацкий. 1956. 2 курс.

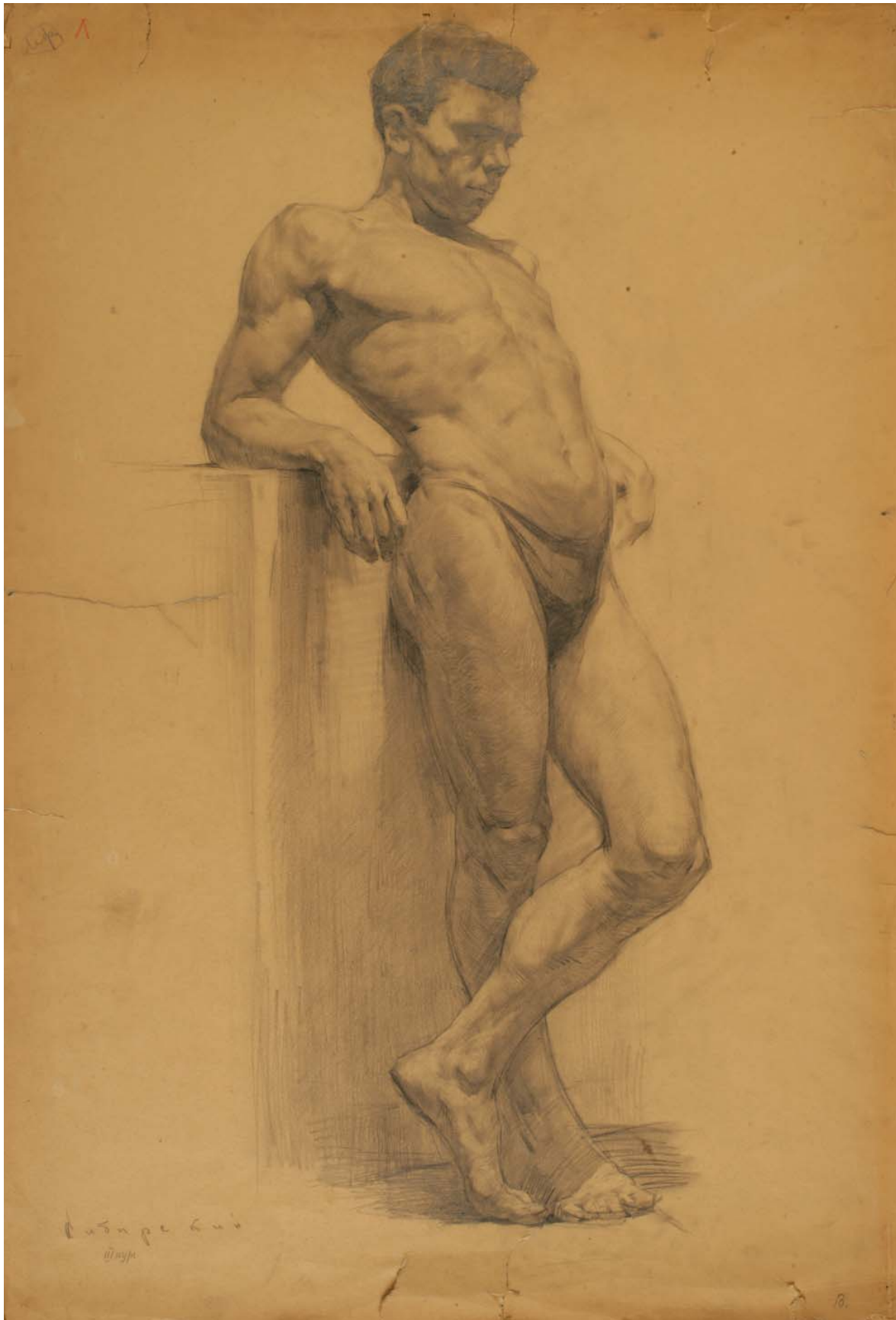




Ю.В. Васильев. 1956. 4 курс.



А.П. Холмогоров. 3 курс.



В.М. Сибирский. 1959. 3 курс.





Шелманов. 4 курс



Е.Н. Трошев. 1959. 3 курс. Руководитель профессор К.М. Максимов.



Э.В. Булатов. 1957. 5 курс.





Кульгум

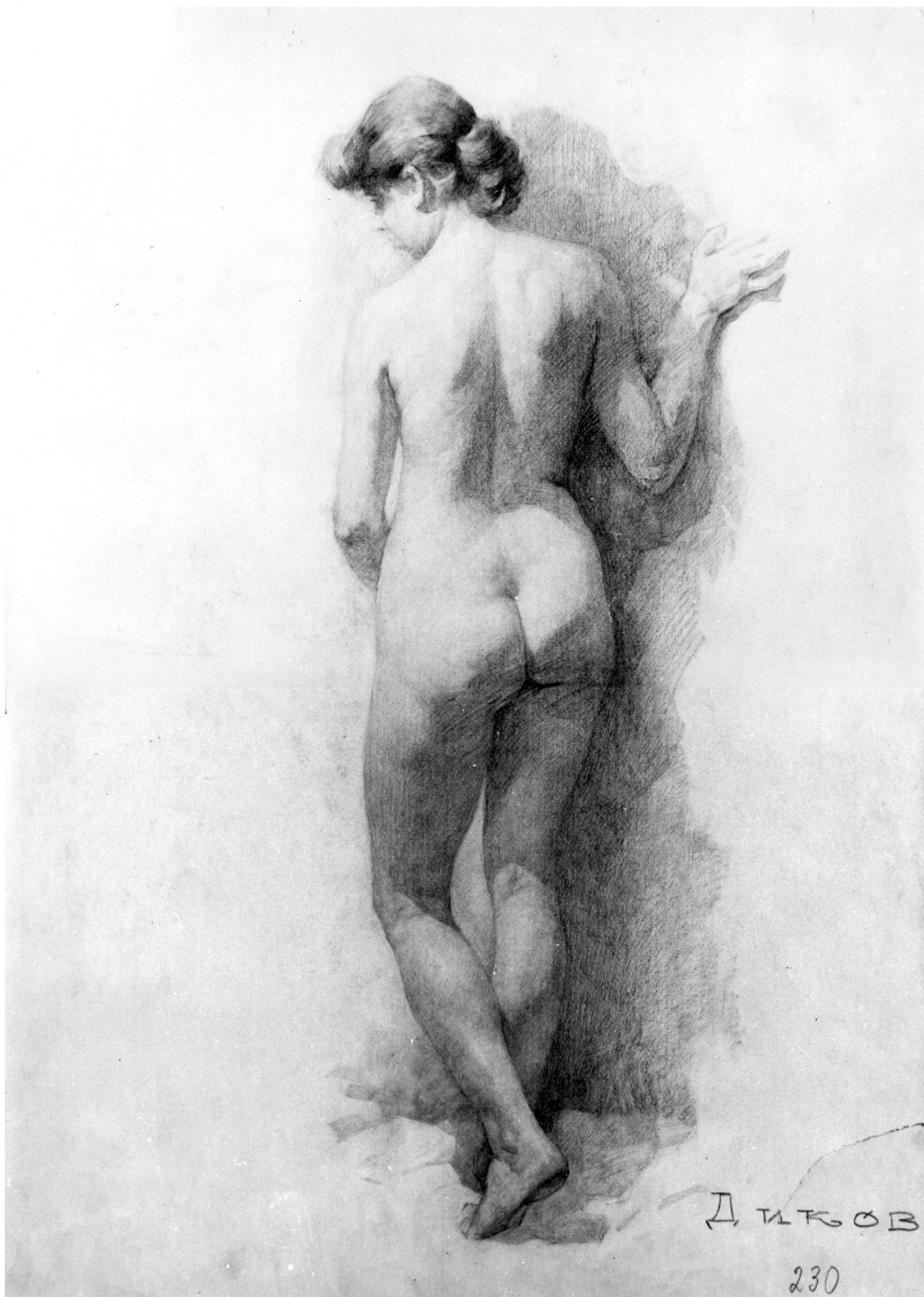


В.Н. Дорнин.

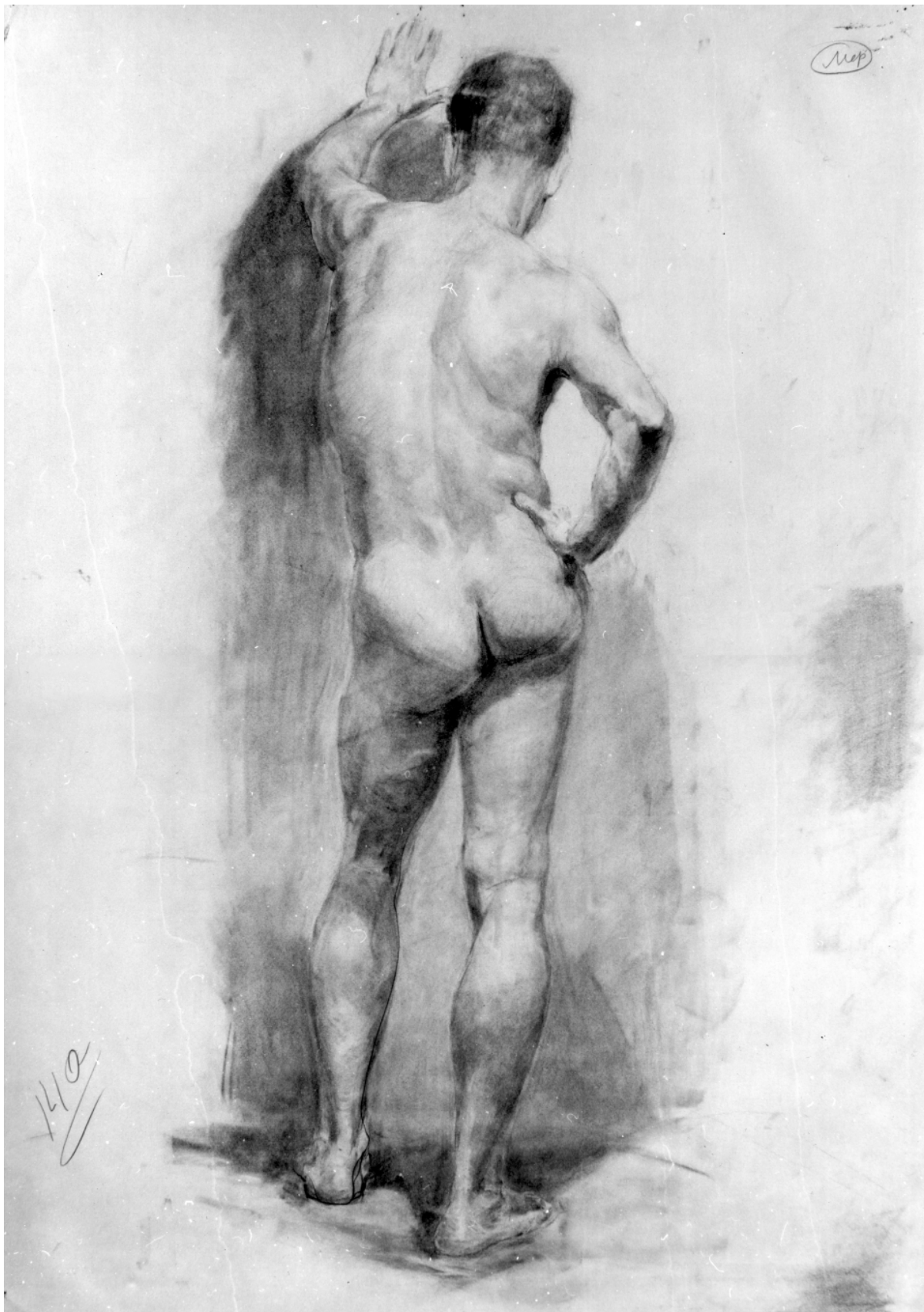


А.П. Тимофеев. 1955. 5 курс.





ДИКОВ





О.А. Смолин. 1955. 4 курс. Руководитель профессор Д.К. Мочальский.

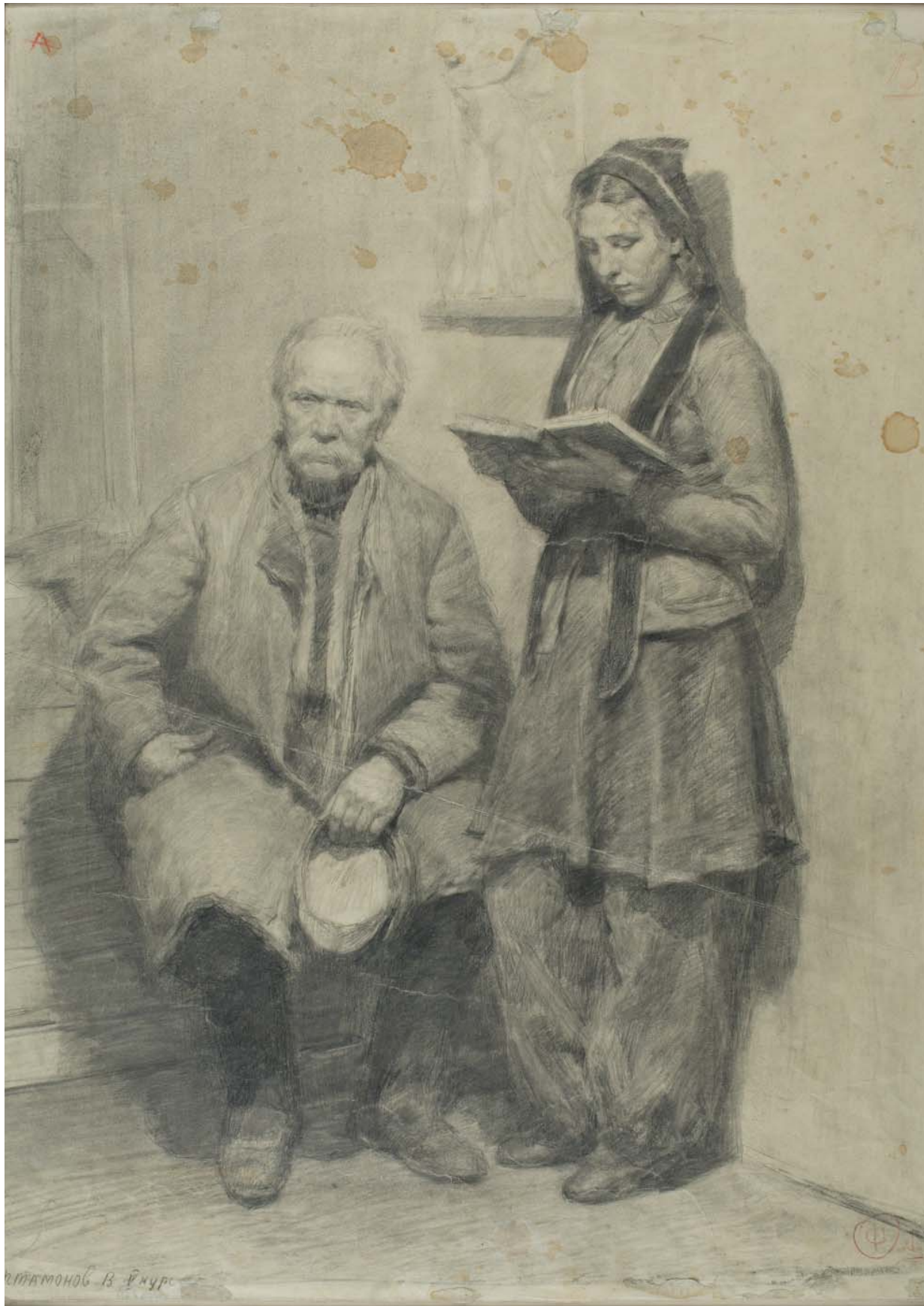




Н.К. Соломин. 1940. 4 курс. Руководитель профессор С.В. Герасимов



Н.К. Соломин. 1939. 3 курс. Руководитель профессор С.В. Герасимов



В. Артамонов. 5 курс.





Мануйлов. 5 курс



А. Карякин. 1954. 4 курс. Руководитель доцент В.К. Нечитайло.









М.Ф. Никонов 1951. 4 курс. Руководитель С.И. Дудник.



Э.В. Булатов. 1957. 5 курс. Руководитель доцент В.И. Некрасов.



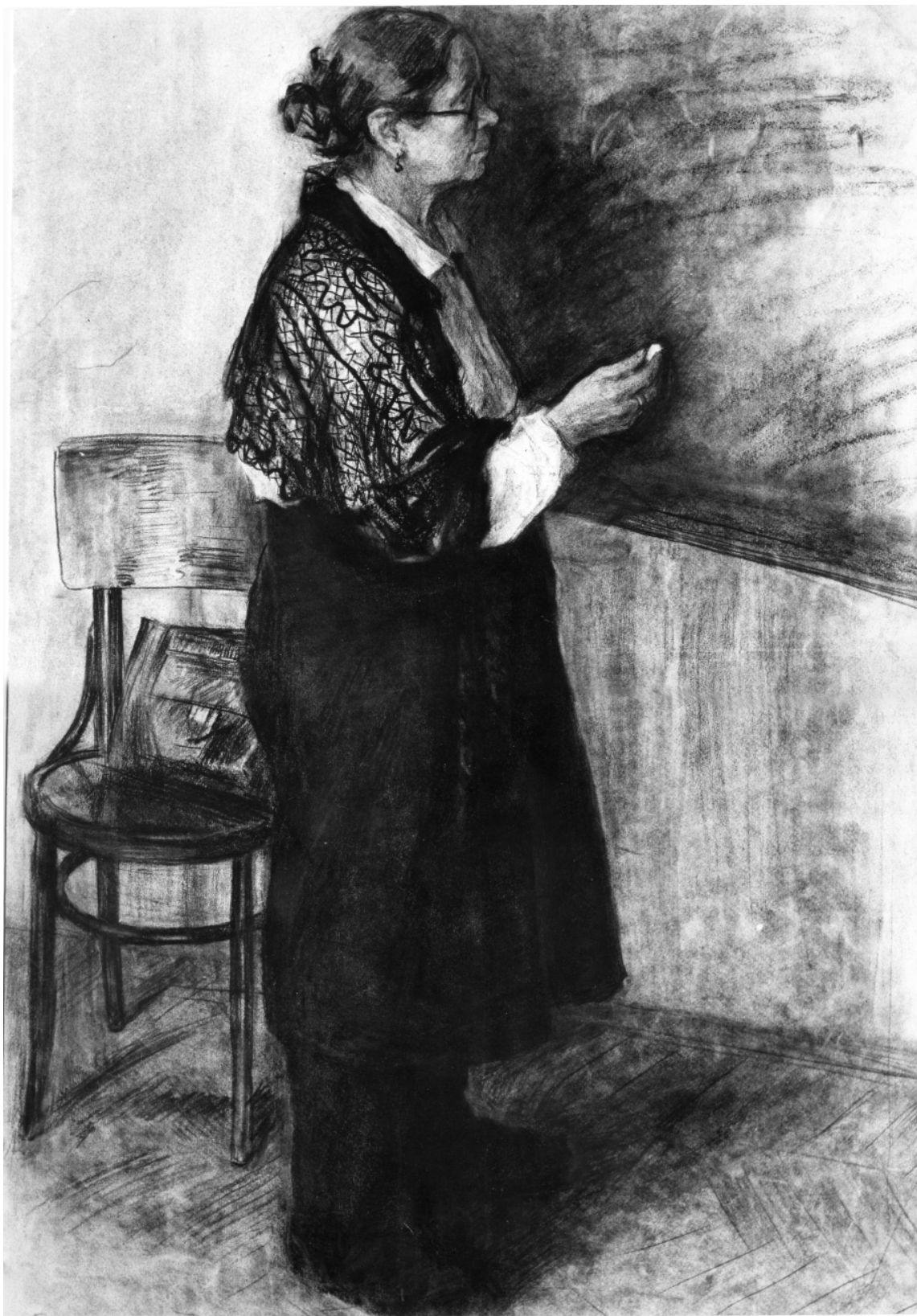


Б.В. Огороков. 1955. 3 курс.





Б. А. Алимов. 4 курс. Руководитель профессор П.П. Соколов-Скаля.



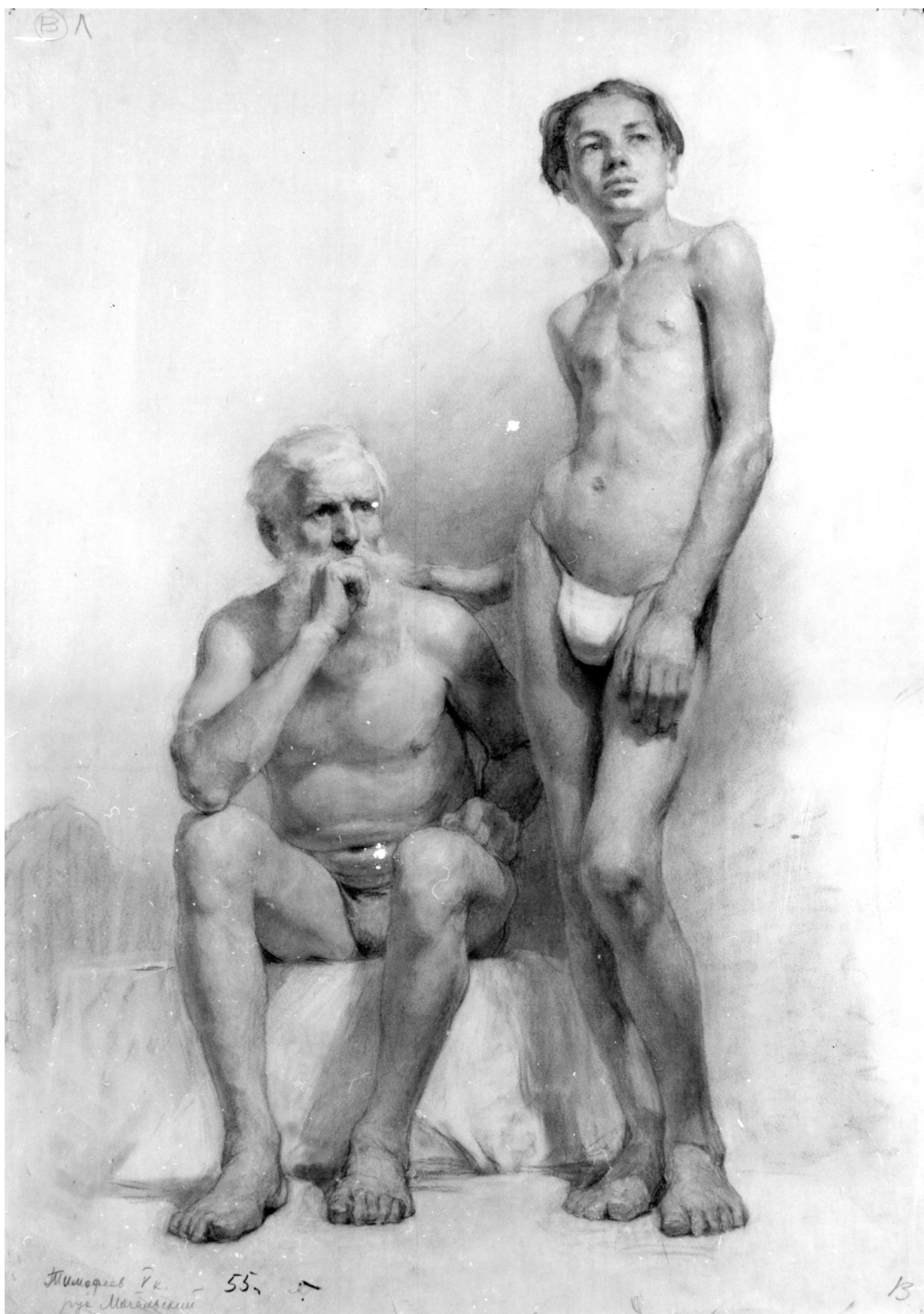
Е. Неряко. 1952. 5 курс.





Т.Т. Салахов. 1955. 4 курс. Руководитель профессор К.М. Максимов.





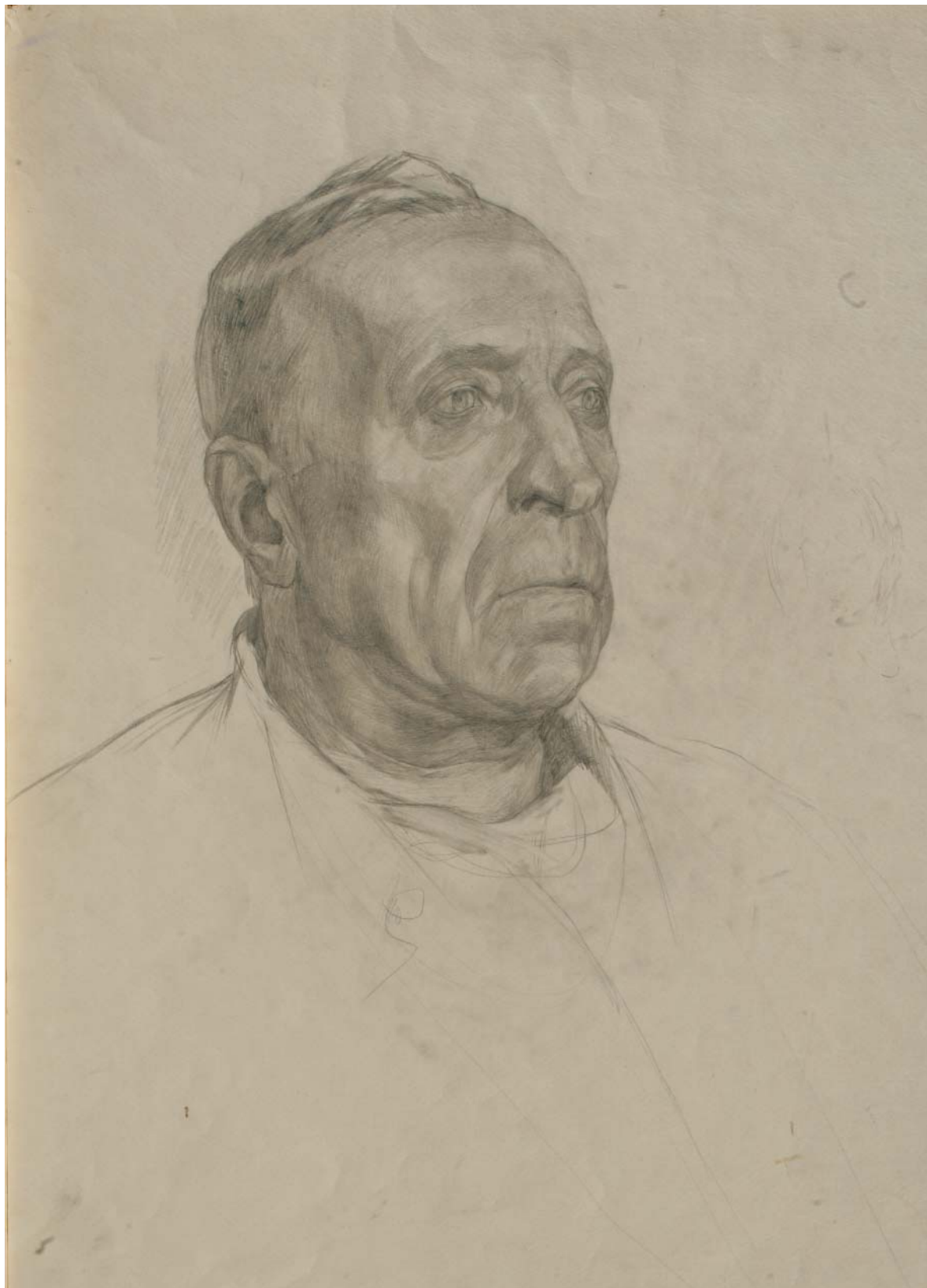
А.П. Тимофеев. 1955. 5 курс.

1960-1970

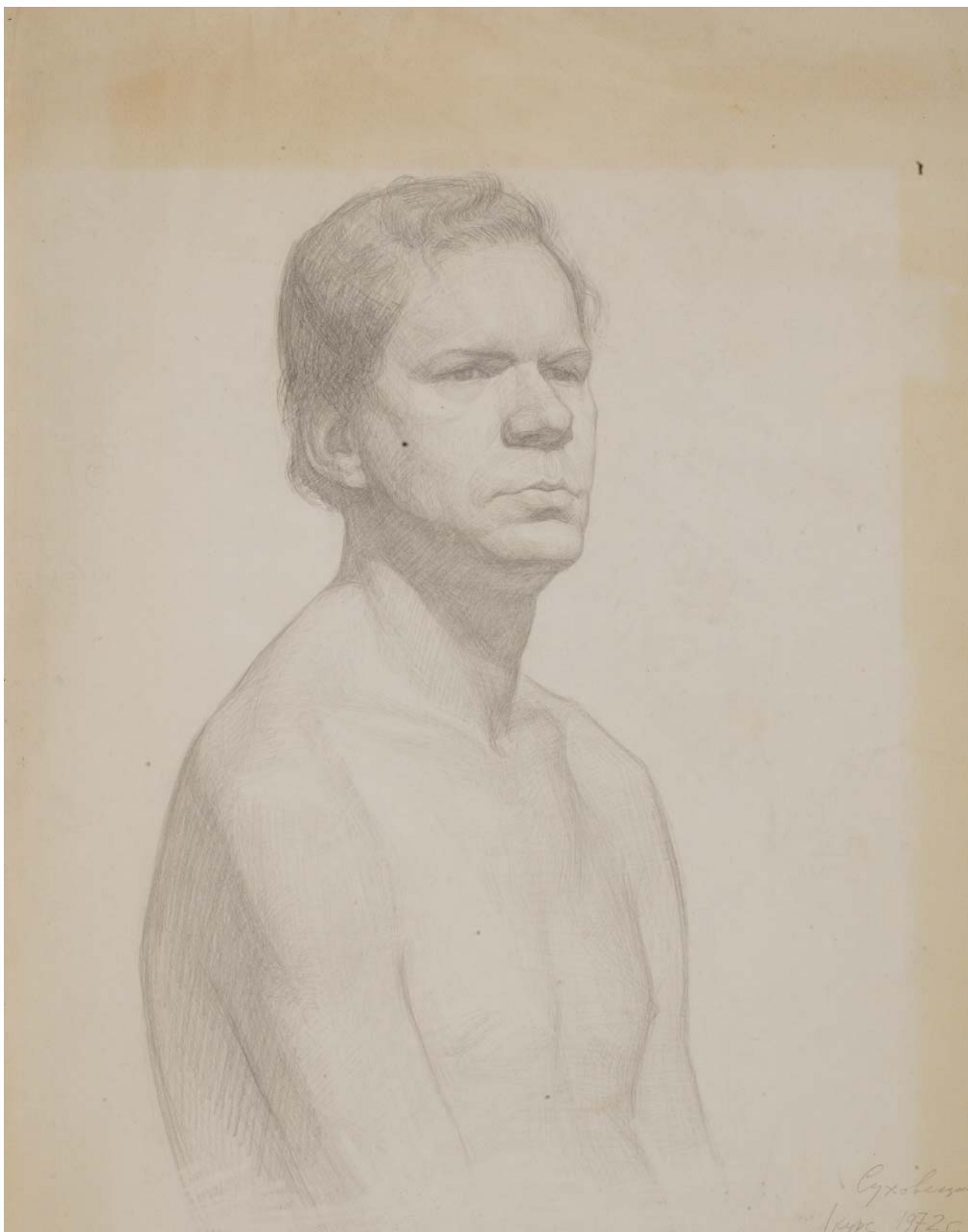








А.А. Гицаай. 1 курс.



А.Н. Сухолецкий. 1972. 1 курс. Руководитель





С.С. Новиков. 1961. 3 курс.



Логвинов. 1966. 2 курс.



Г.В. Жаков, 1966. 5 курс. Руководитель профессор Б.А. Дехтярев.





Н.Н. Соломин. 1962. 2 курс

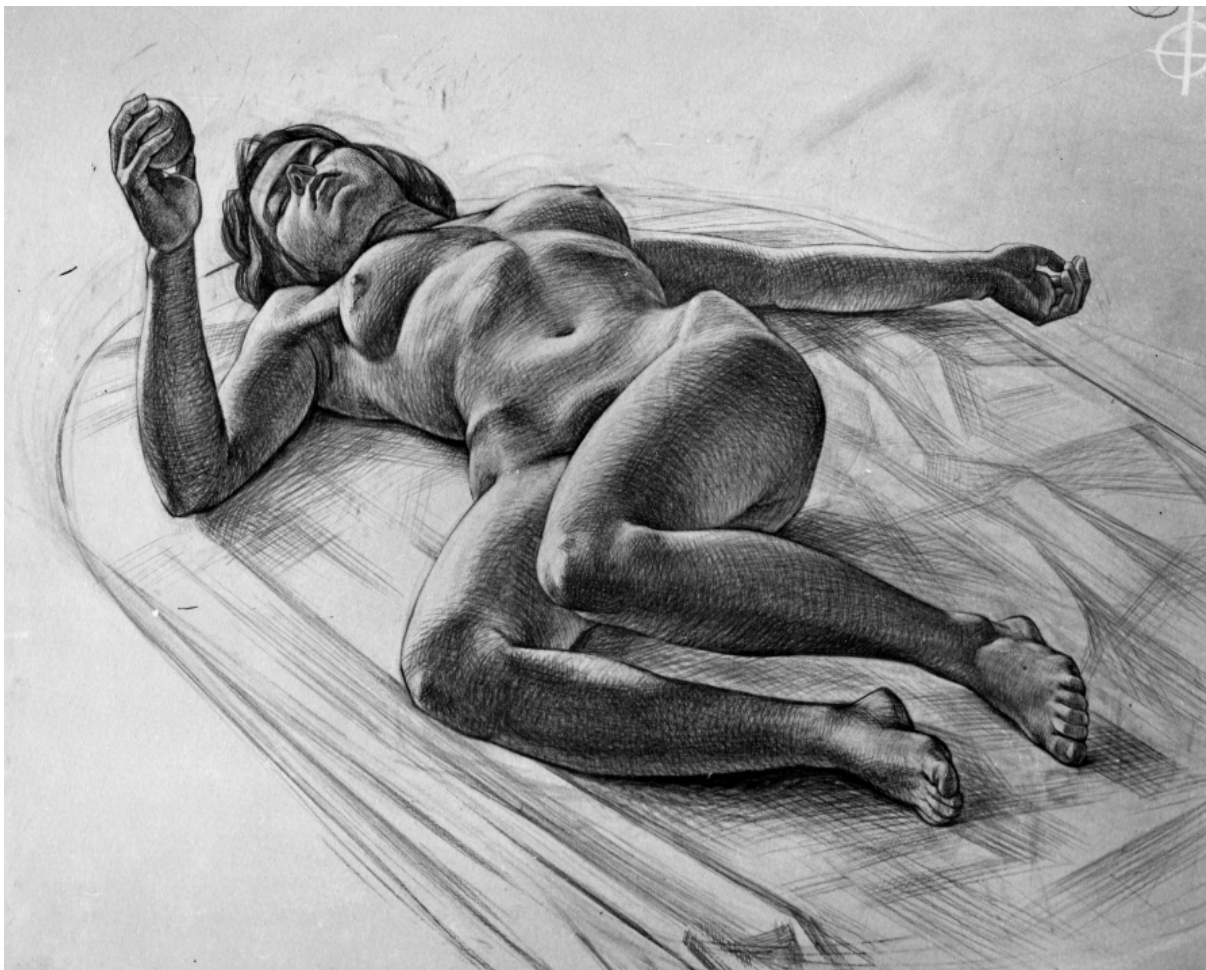


Н.Н. Бочаров. 5 курс.



Н.П. Федосов. 1961. 5 курс.

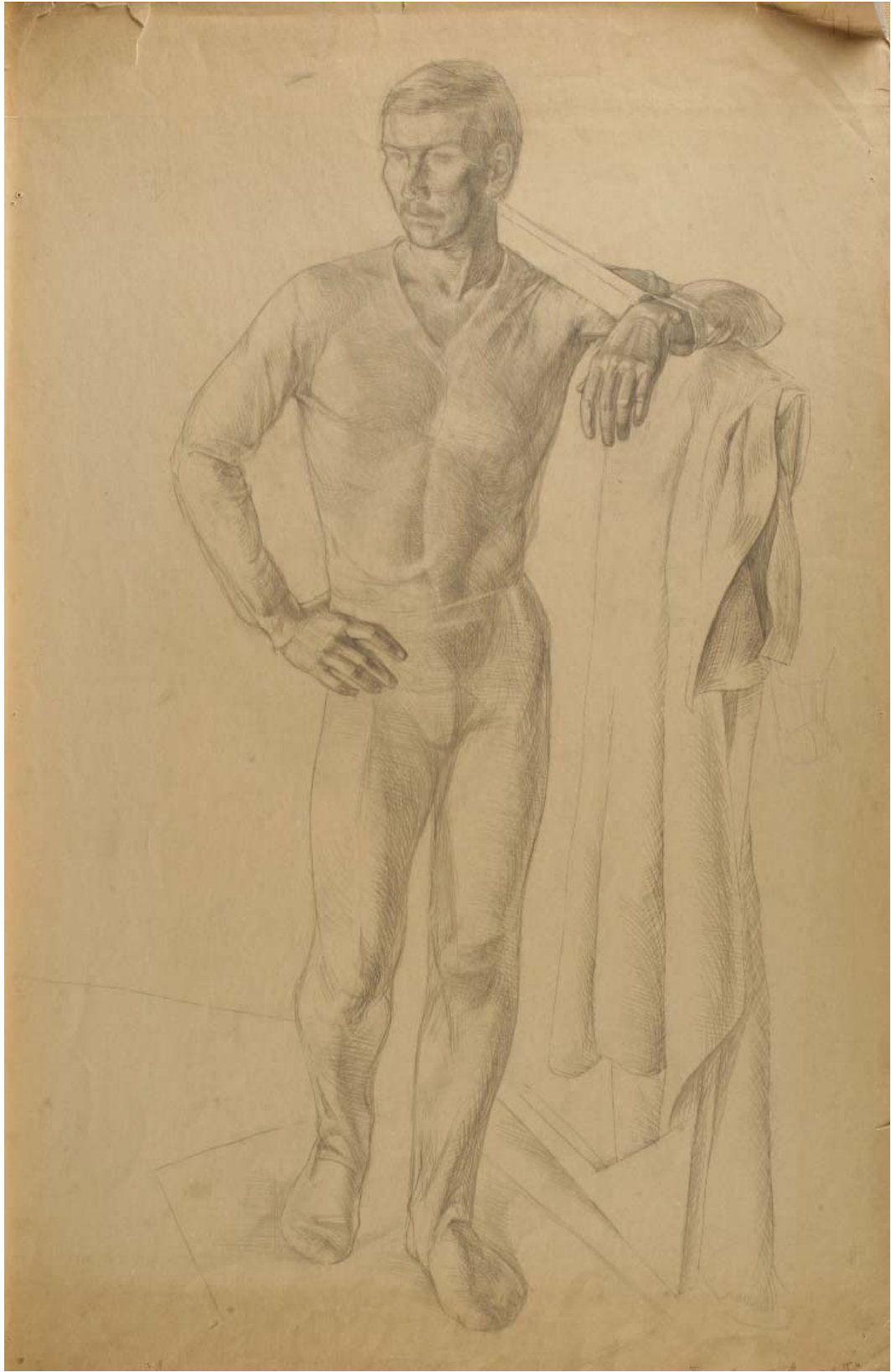




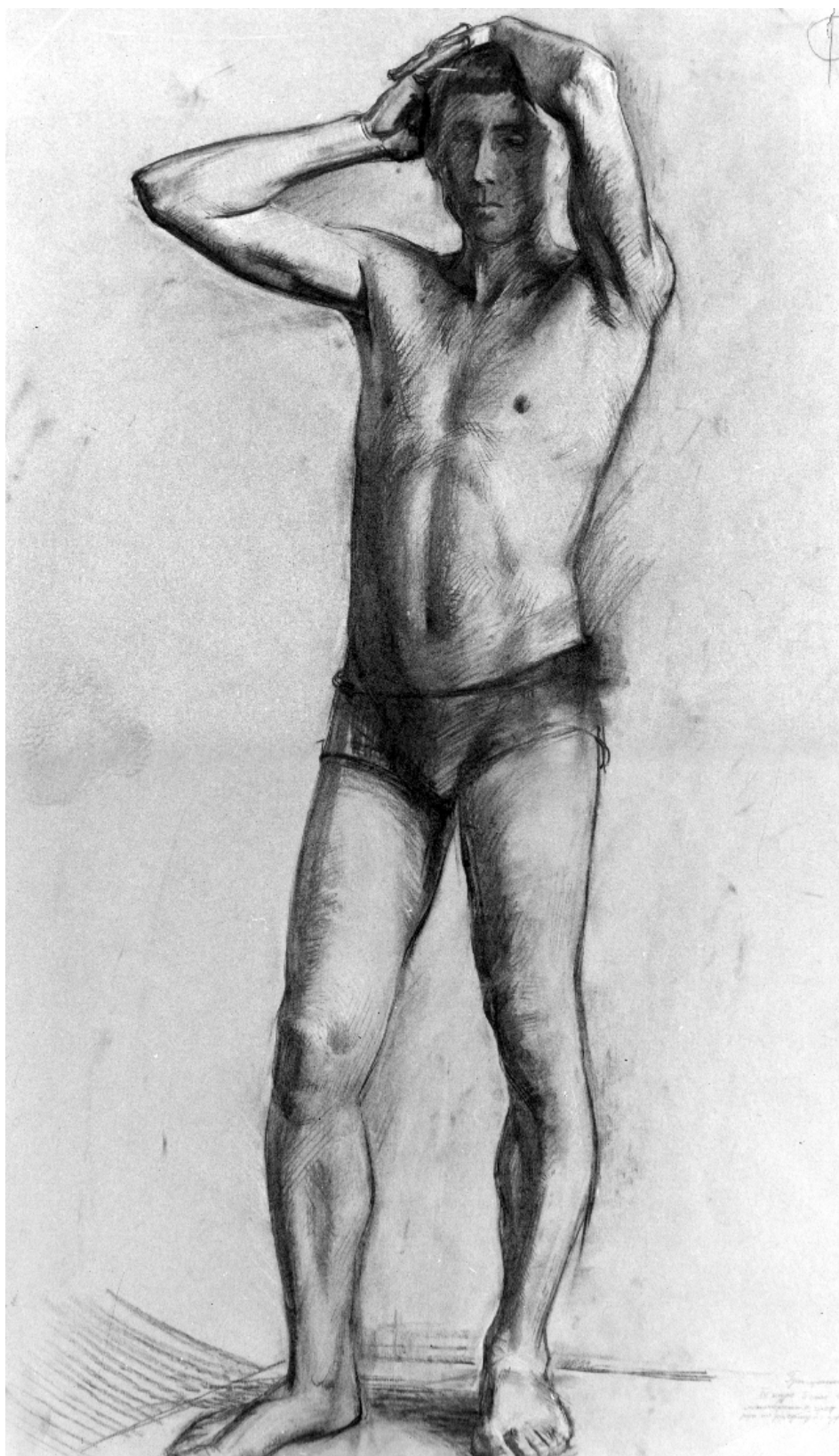
Н. Зудов. 4 курс. Руководитель профессор К.А. Тугево́ль.



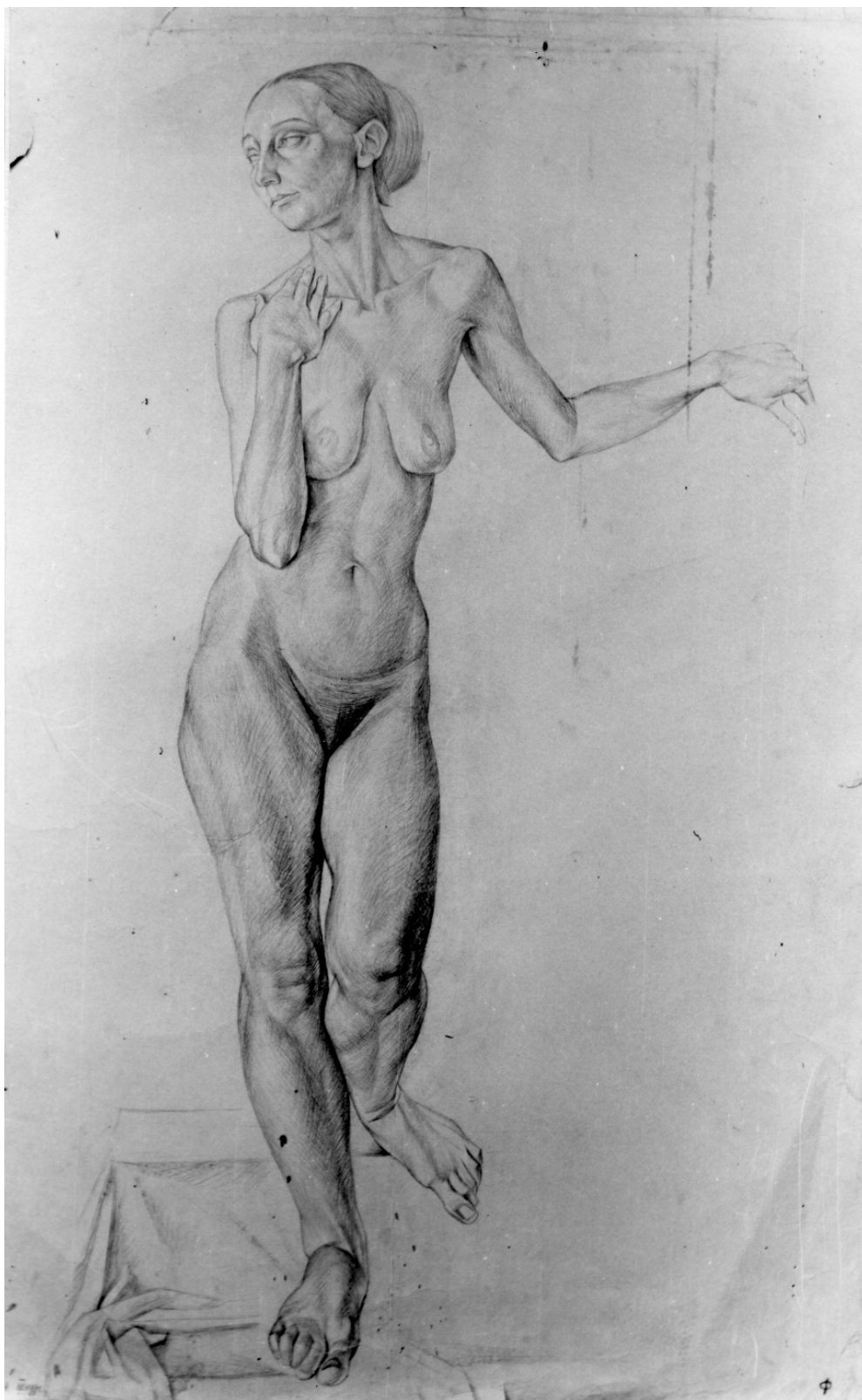
А.Н. Ладнов. 1964. 4 курс.



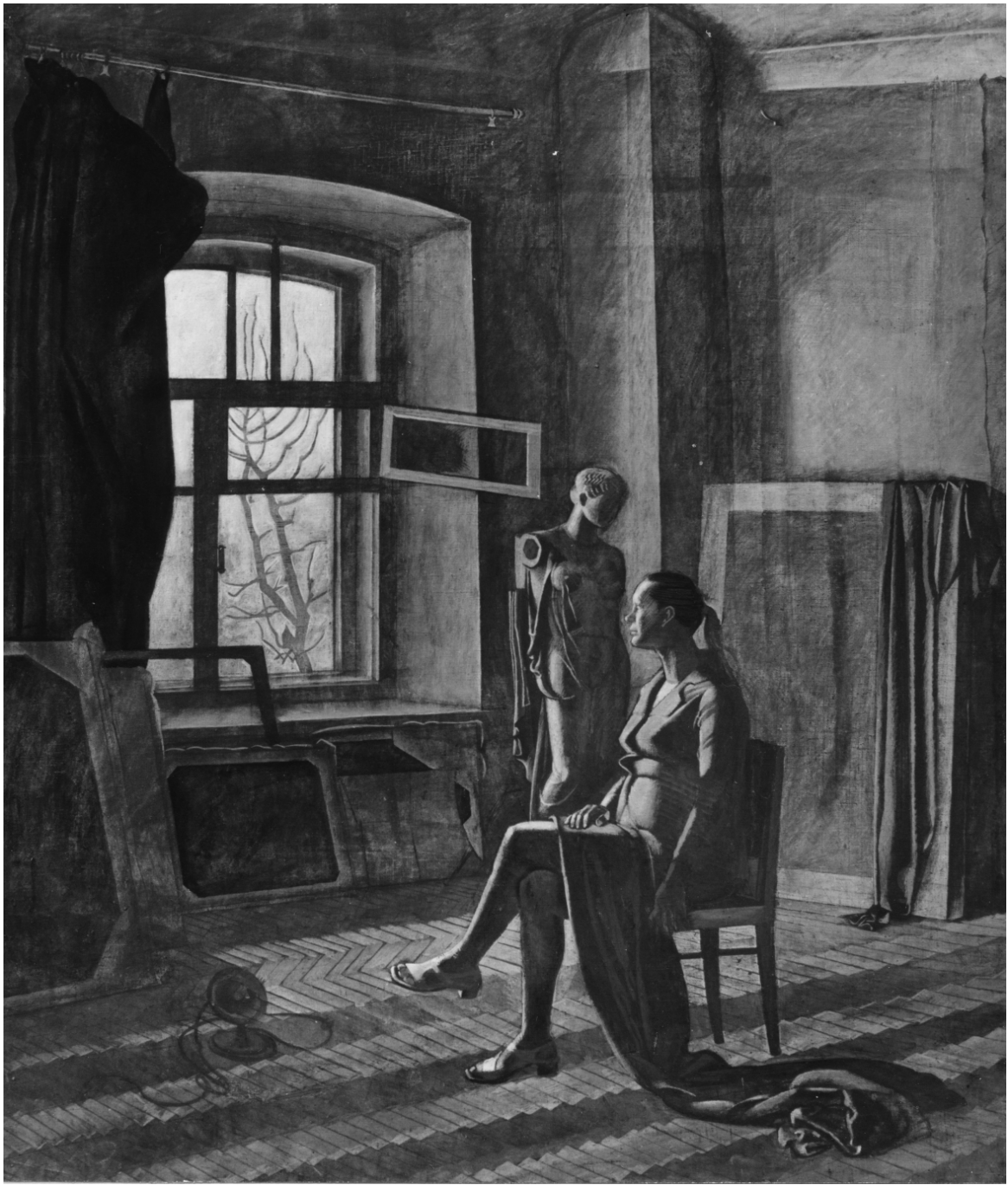




Ю.А. Грищенко. 1976. 4 курс. Руководитель профессор Л.В. Шепелёв.



Н.Е. Зайцев. 1971. 4 курс. Руководитель профессор К.А. Тугево́ль.

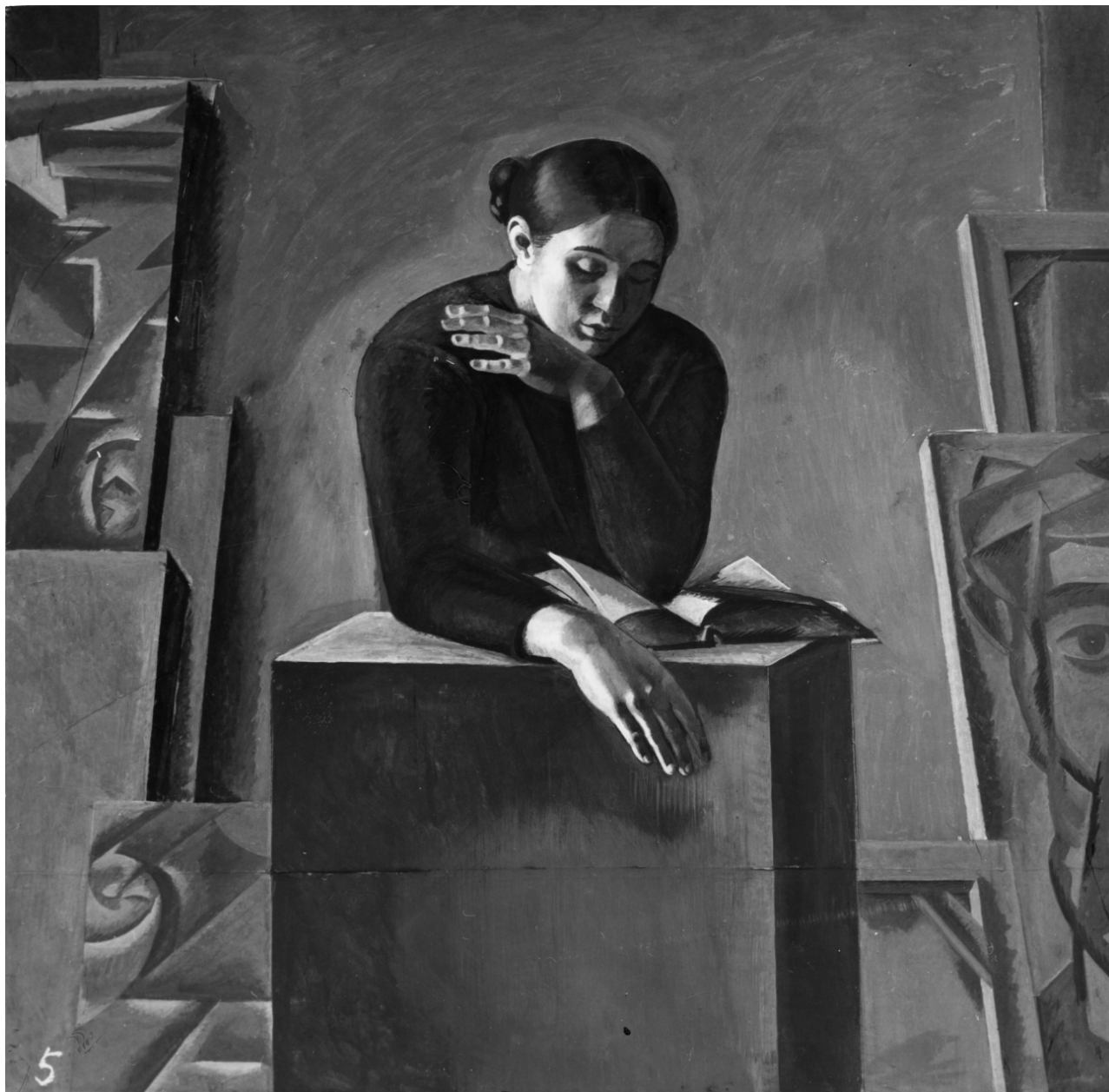


Е. Н. Максимов. 1971. 4 курс. Руководитель профессор К.А. Тугево́ль.





Е.Н. Максимов. 1971. 4 курс. Руководитель профессор К.А. Тугево́ль.



Е.Н. Максимов. 1972. 5 курс. Руководитель профессор К.А. Тутеволь.



И.Л. Лубенников. 1972. 3 курс. Руководитель профессор К.А. Тутево́ль.





Хегай. 3 курс. Руководитель профессор К.А. Тугевоь.



К. Сейт Мухамедов. 1973. 3 курс. Руководитель профессор К.А. Тутеволь.



И.Н. Лубенников 1973. 3 курс. Руководитель профессор К.А. Тугевољ.

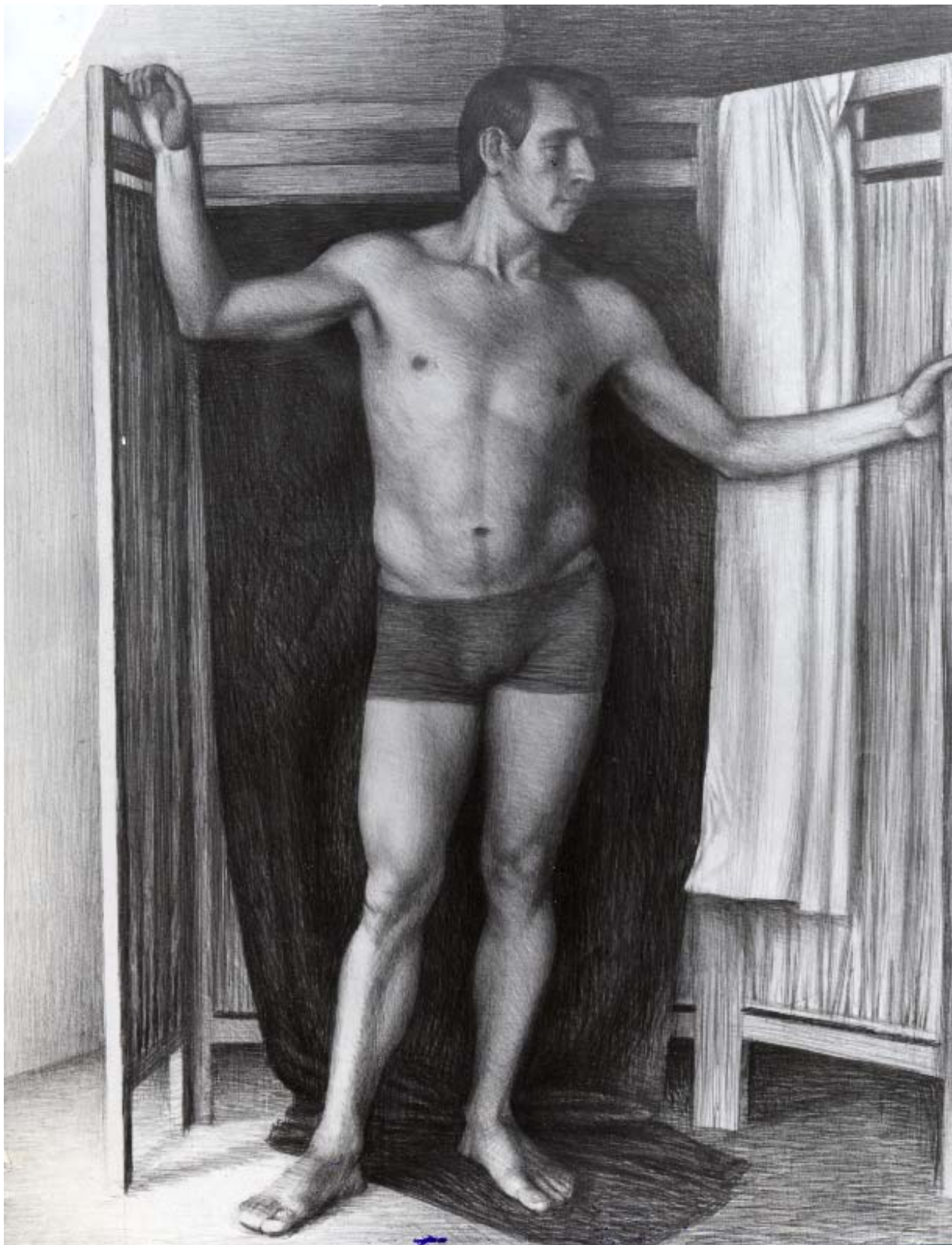




Ю.Н. Волков. 1979. 3 курс. Руководитель профессор К.А. Тугево́ль.



В. Бобраков. 1980. 3 курс.



А.В. Егоров. 1978. 4 курс. Руководитель профессор Б.А. Успенский.





В. Исаев. 1978. 4 курс. Руководитель профессор Б.А. Успенский.



А.И. Теслик, 1979. 4 курс. Руководитель профессор Б.А. Успенский.



А.И. Теслик, 1980. 5 курс. Руководитель профессор Б.А. Успенский.



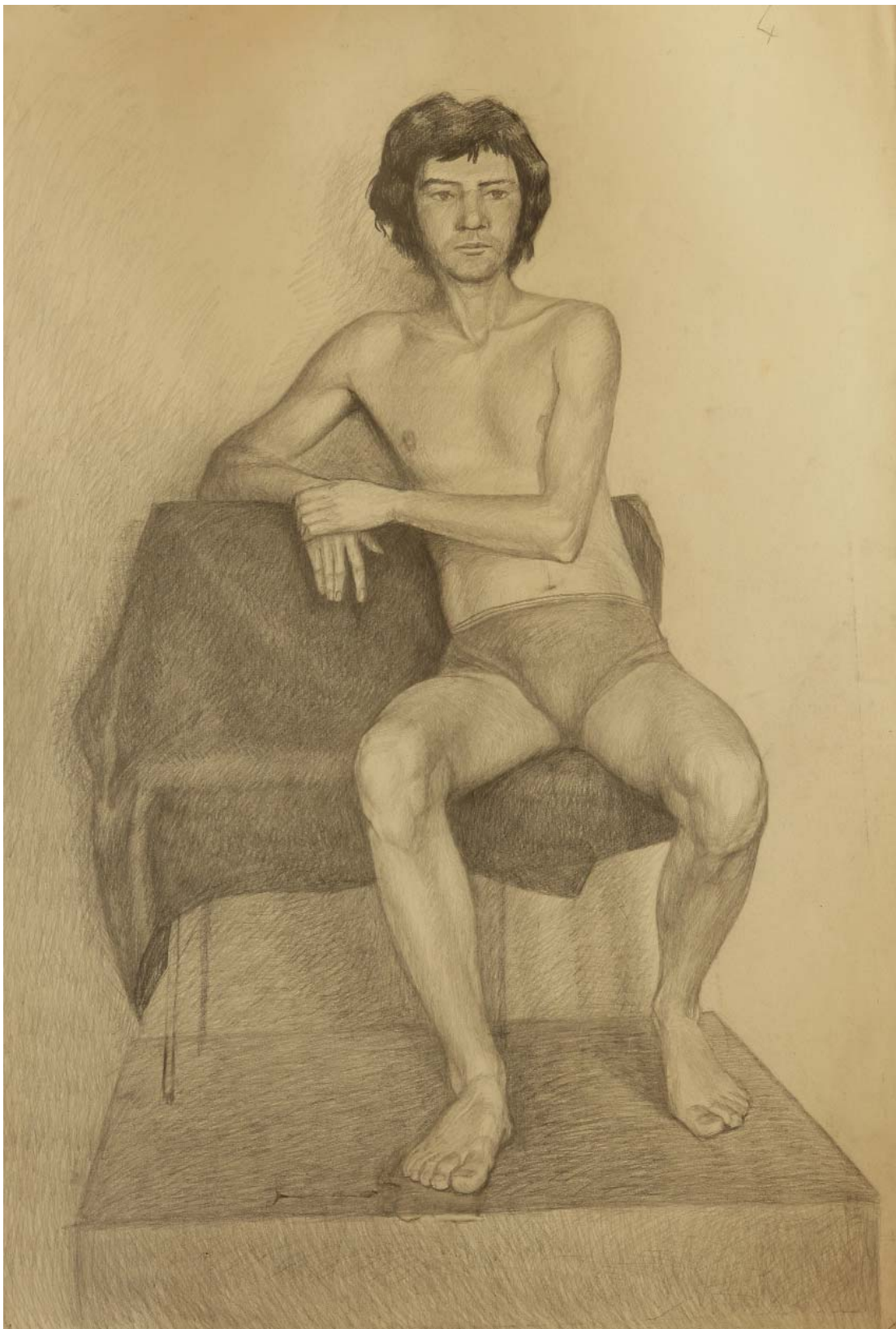


А.И. Теслик. 1978. 4 курс. Руководитель профессор Б.А. Успенский.



А.А. Любавин. 1979. 5 курс. Руководитель профессор Б.А. Успенский.





А.А. Любавин. Руководитель профессор Б.А. Успенский.





А.А. Любавин. Руководитель профессор Б.А. Успенский.



А.Г. Ваганов. 1980. 4 курс. Руководитель профессор И.Т. Овасапов.



А.Н. Секрет. 1976. 4 курс. Руководитель доцент Щеглов



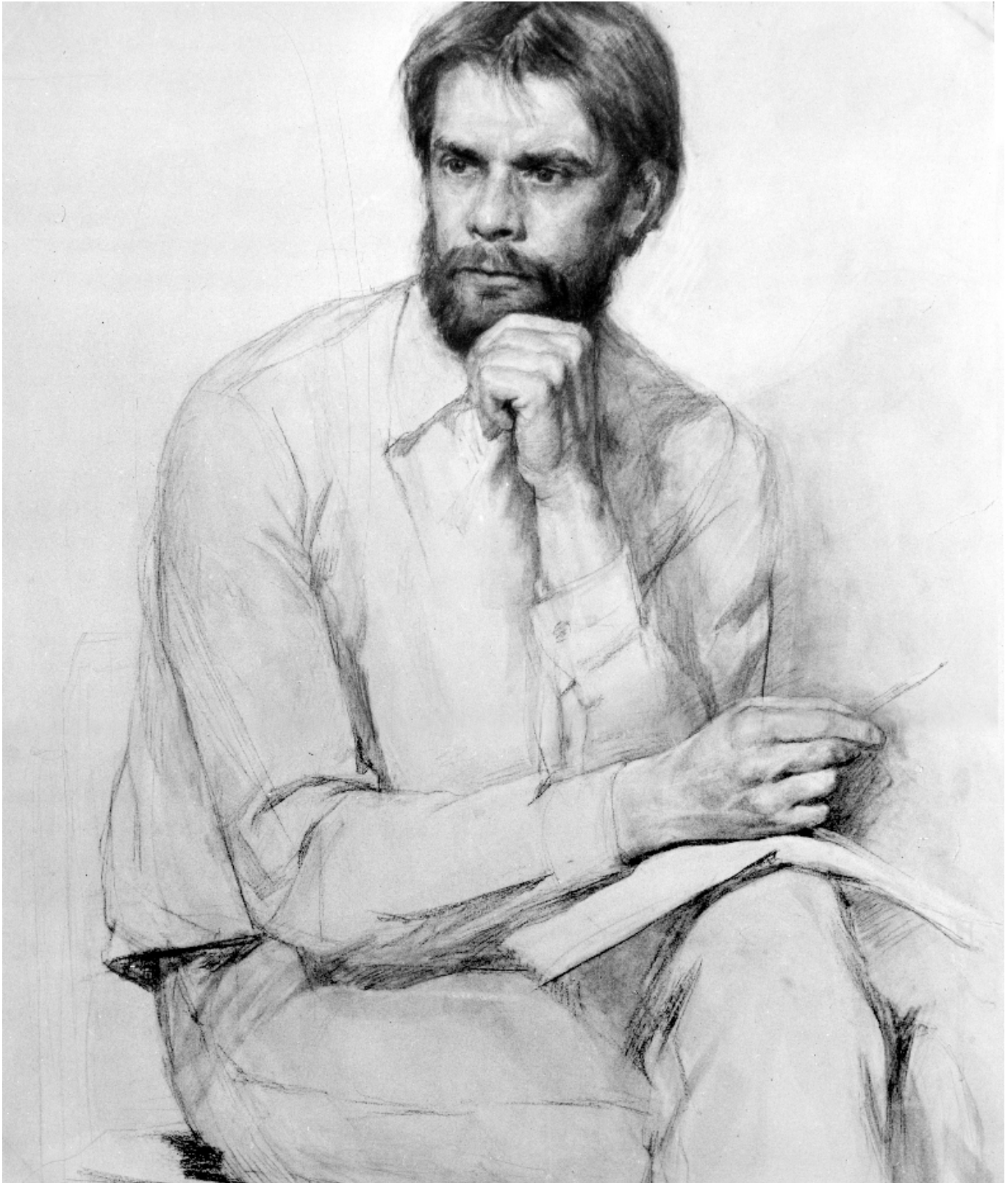


Е. Четверяков. 1981. 4 курс. Руководитель профессор Б.А. Успенский.

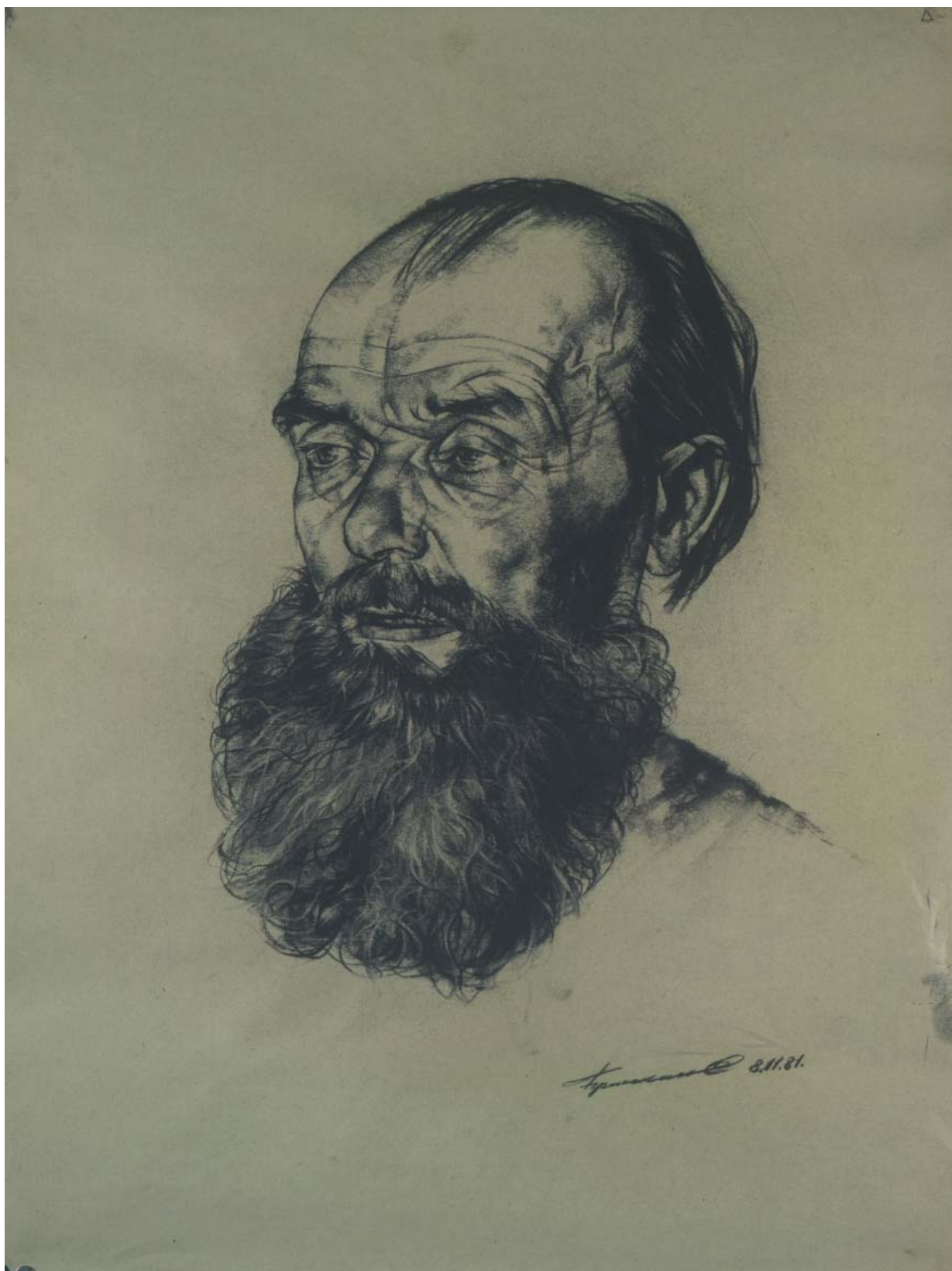
1980-1990





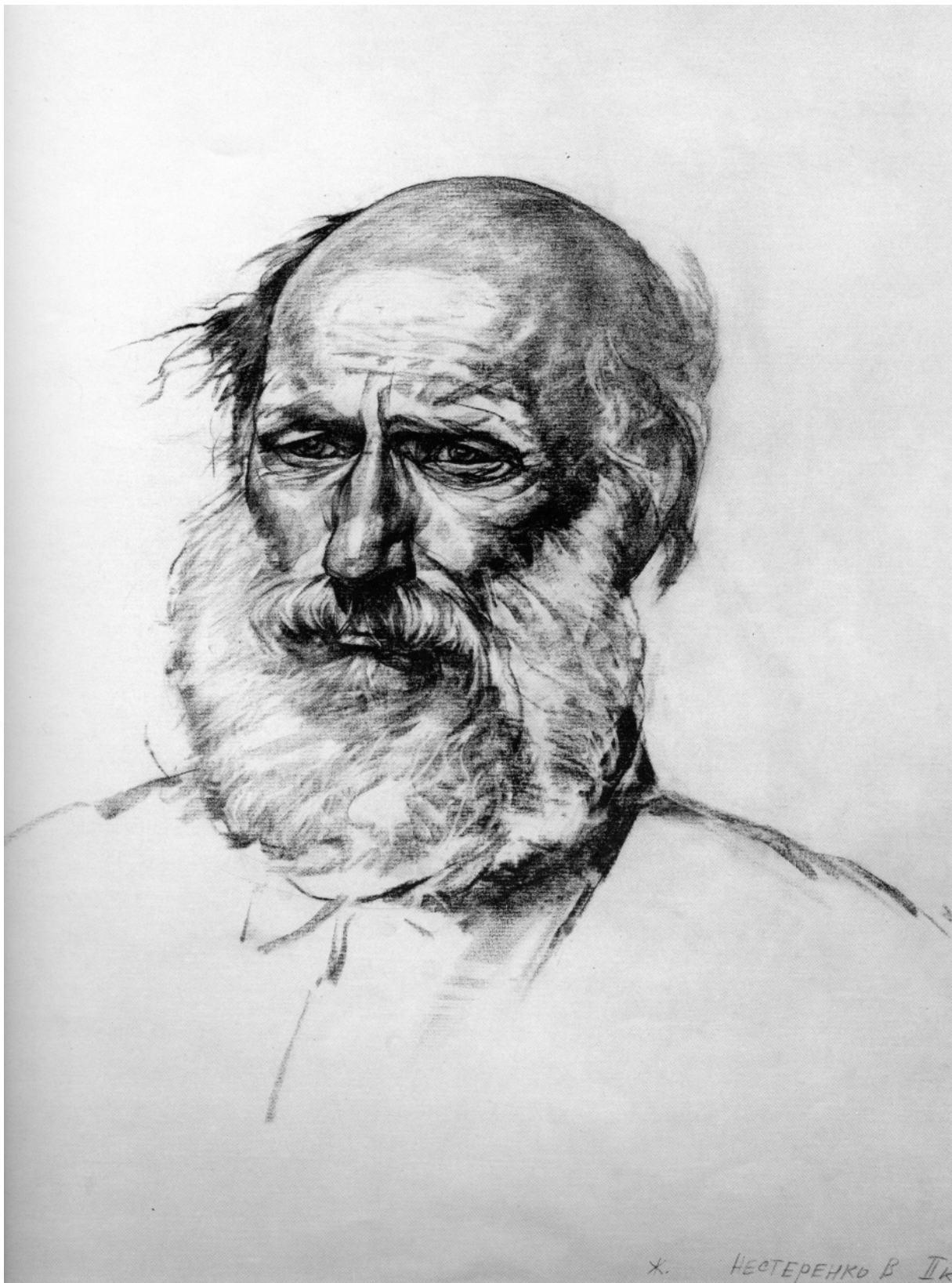


Н. А. Дубовик. 1981. 2 курс. Руководитель профессор А.Т. Даниличев.



С.Н. Присекин, 1981. 3 курс. Руководитель профессор Л.В. Шепелёв.





В.И. Нестеренко, 1989. 2 курс. Руководитель профессор А.Т. Даневич.





А. Бегак. 1979. 2 курс. Руководитель доцент Л.В. Гудсков.



К.А. Папикян. 1983. 3 курс. Руководитель профессор Л.В. Шепелёв.

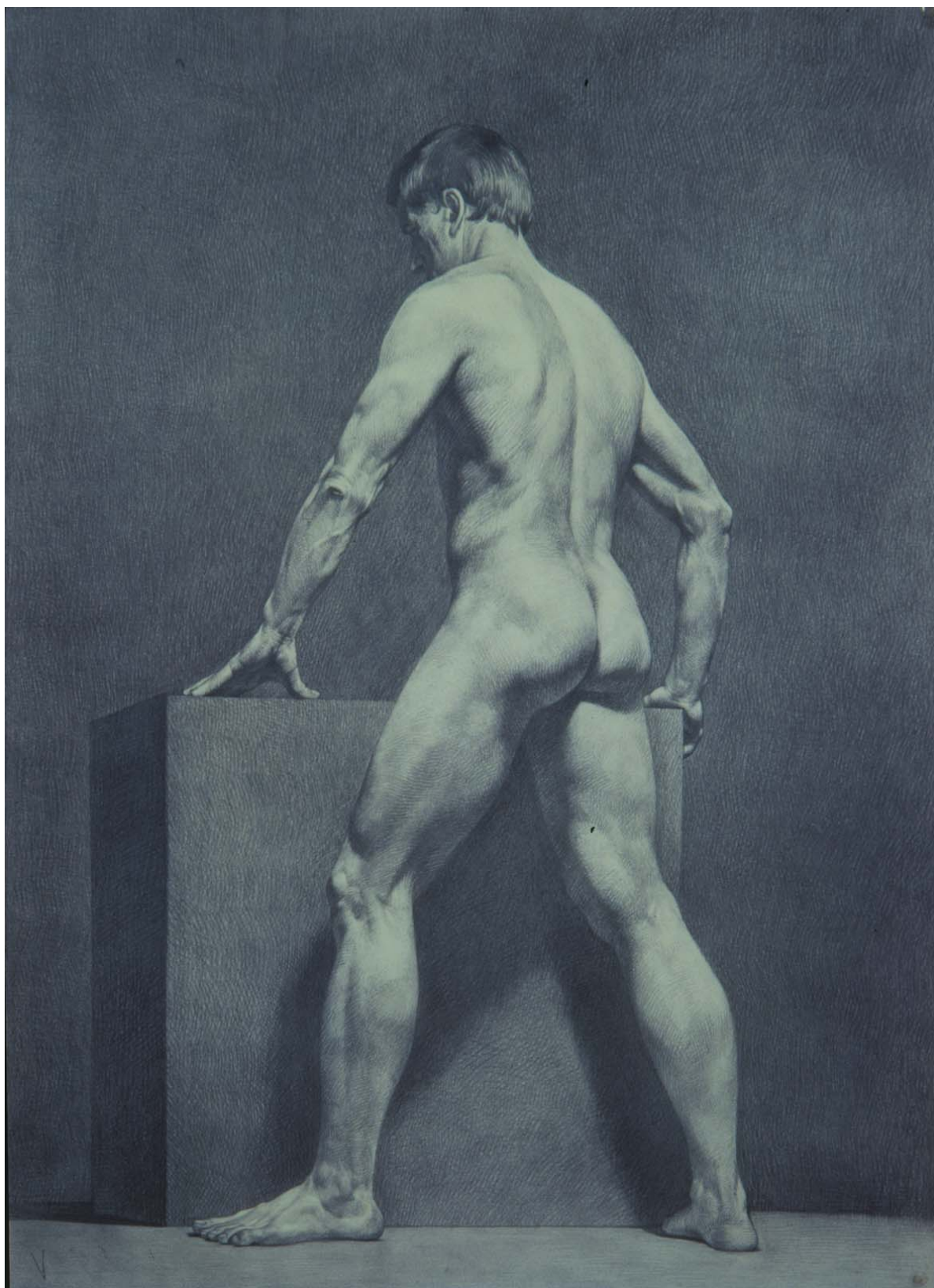


А.Л. Рогов. 1999. 4 курс. Руководитель доцент С.А. Сиренко.





В.Б. Городилин. 1990. 2 курс. Руководитель профессор Е.Н. Трошев.



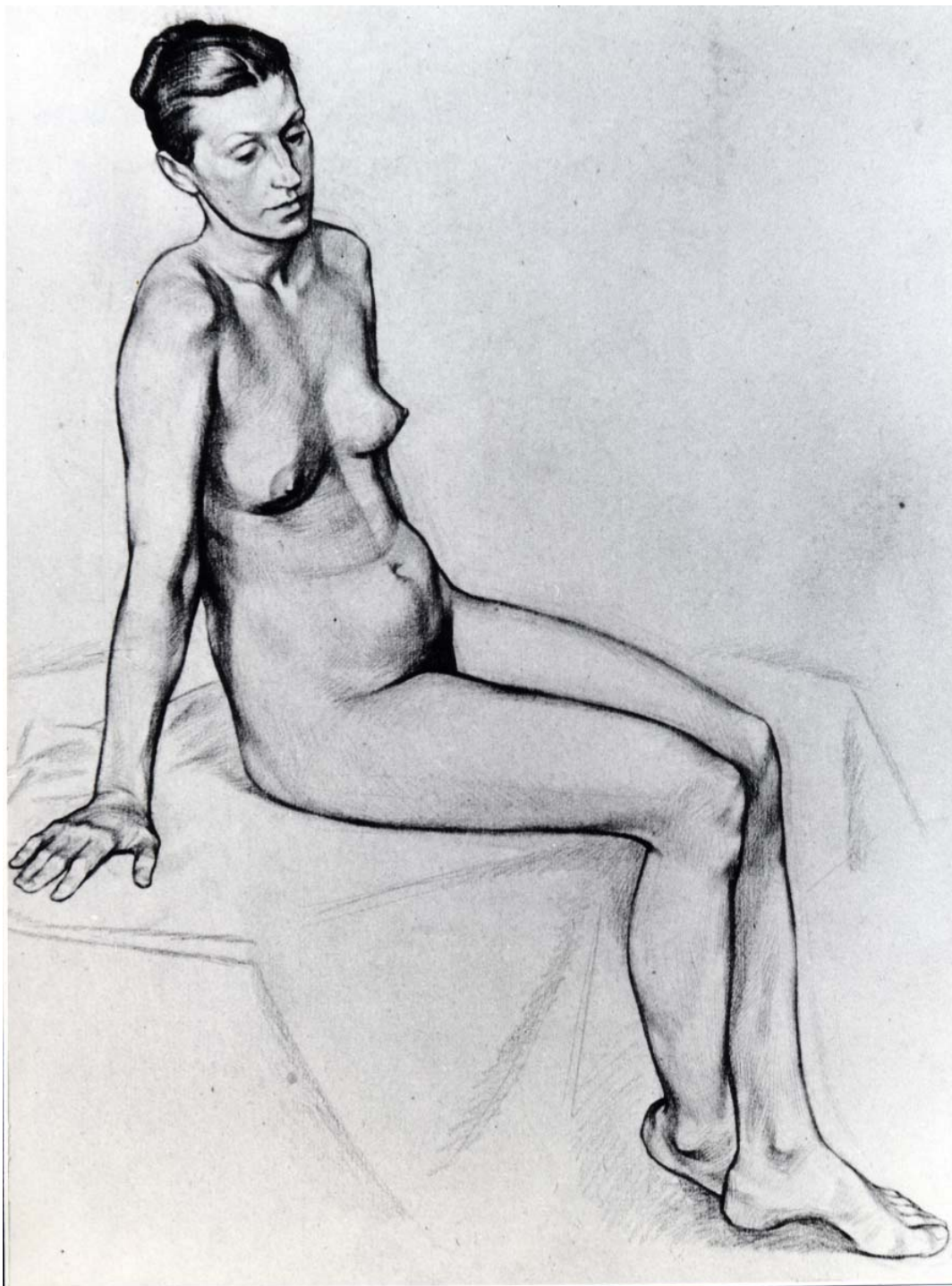
С.Н. Присекин, 1981. 3 курс. Руководитель профессор Л.В. Шепелёв.



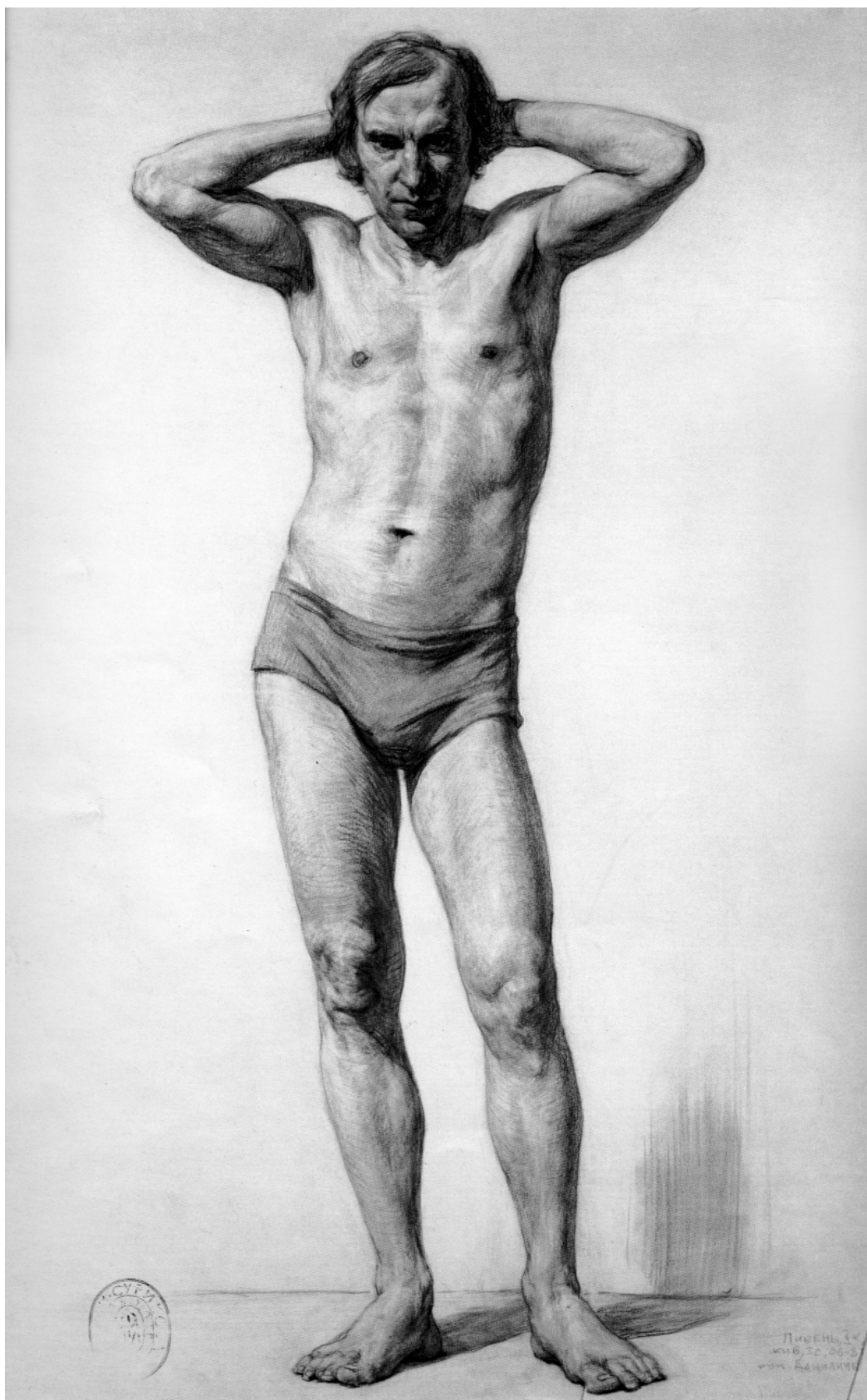


С.Н. Присекин, 1981. 3 курс. Руководитель профессор Л.В. Шепелёв.





К.А. Папекян. 1981. 3 курс. Руководитель профессор Л.В. Шепелёв.



Е.Н. Пивень. 1986. 2 курс. Руководитель профессор А.Т. Даниличев.





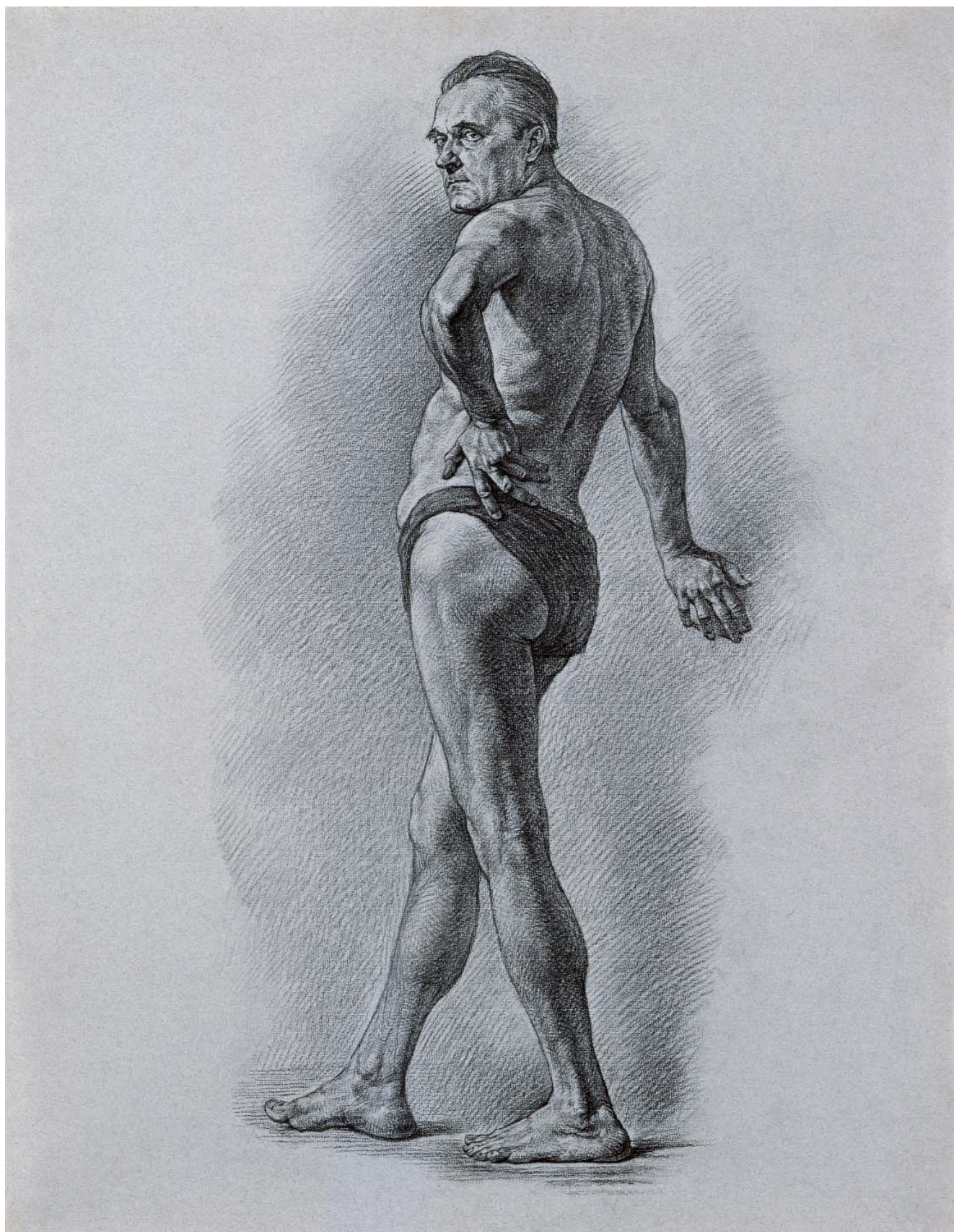
С.А. Сиренко. 1984. 4 курс. Руководитель профессор К.А. Тугево́ль.





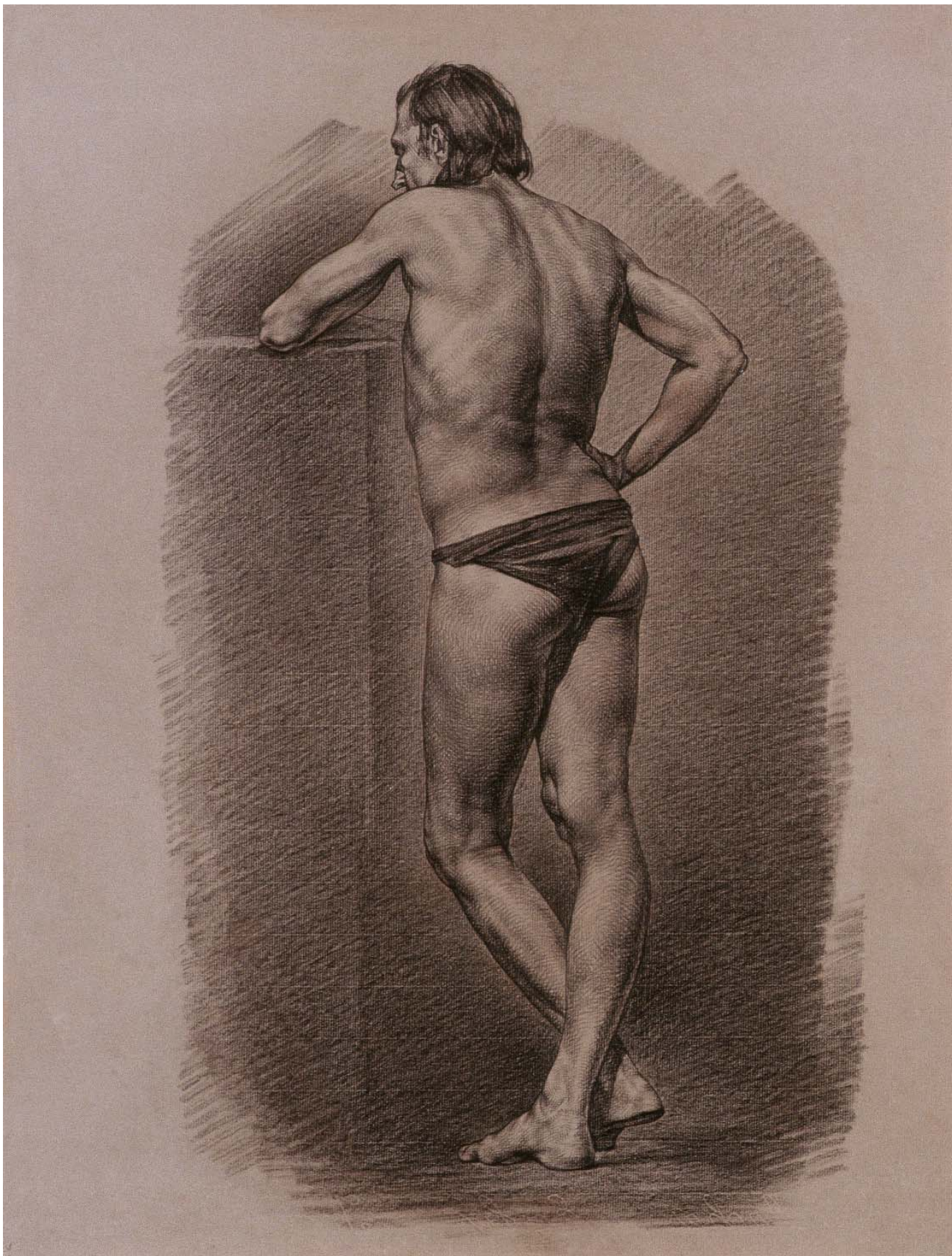
С.А. Сиренко. 1985. 5 курс. Руководитель профессор К.А. Тутевова.





В.И. Нестеренко. 1989. 2 курс. Руководитель профессор А.Т. Даниличев.





В.И. Нестеренко. 1989. 2 курс. Руководитель профессор А.Т. Даниличев.





Н.А. Дубовик. 1982. 2 курс. Руководитель профессор А.Т. Даниличев.

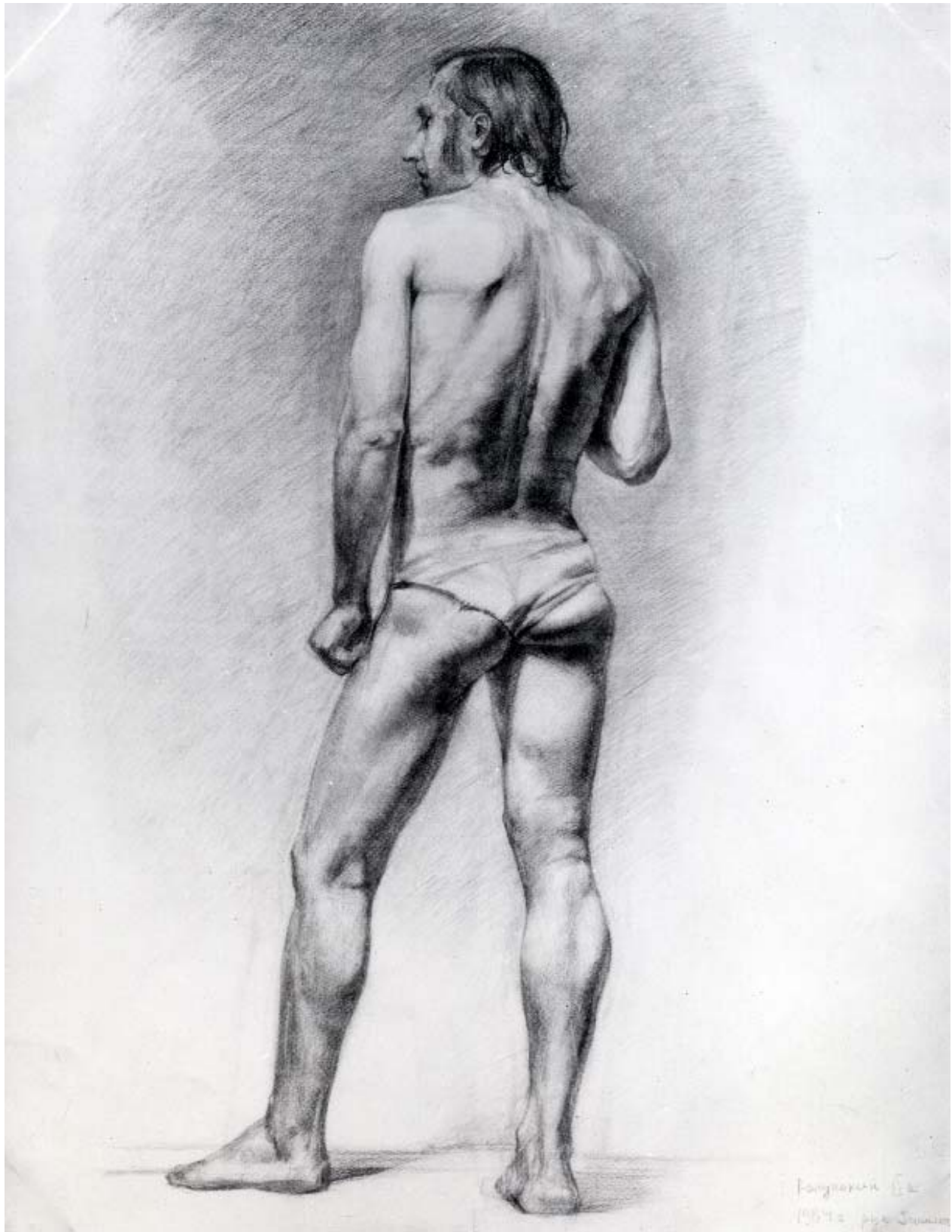


Н.А. Дубовик. 1985. 4 курс. Руководитель профессор Л.В. Шепелёв.



А.А. Голышев. 1986. 3 курс. Руководитель профессор





Кагункин. 1984. 2 курс. Руководитель профессор А.Т. Даниличев.



А.В. Соколова. 1988. 4 курс. Руководитель профессор Л.В. Шепелёв.



В.А. Чернорицкий. 1988. 3 курс. Руководитель доцент В.А. Бакшаев.





А.В. Соколова, 1988. 4 курс. Руководитель профессор Л.В. Шепелёв.



В.А. Чернорицкий. 1989. 3 курс. Руководитель доцент В.А. Бакшаев.

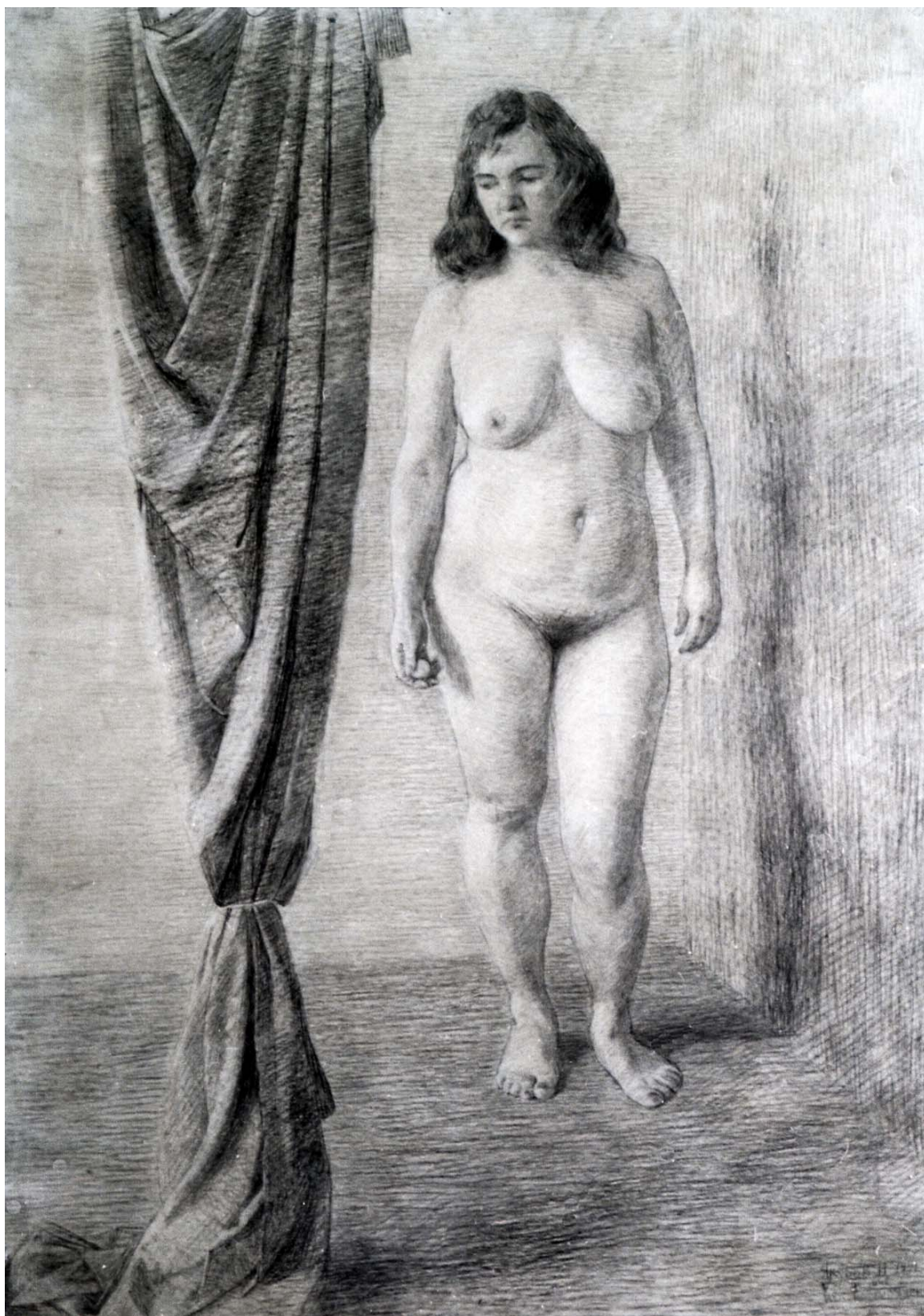


А. К. Бегалин 1987. 5 курс. Руководитель профессор Г.А. Мазурин.



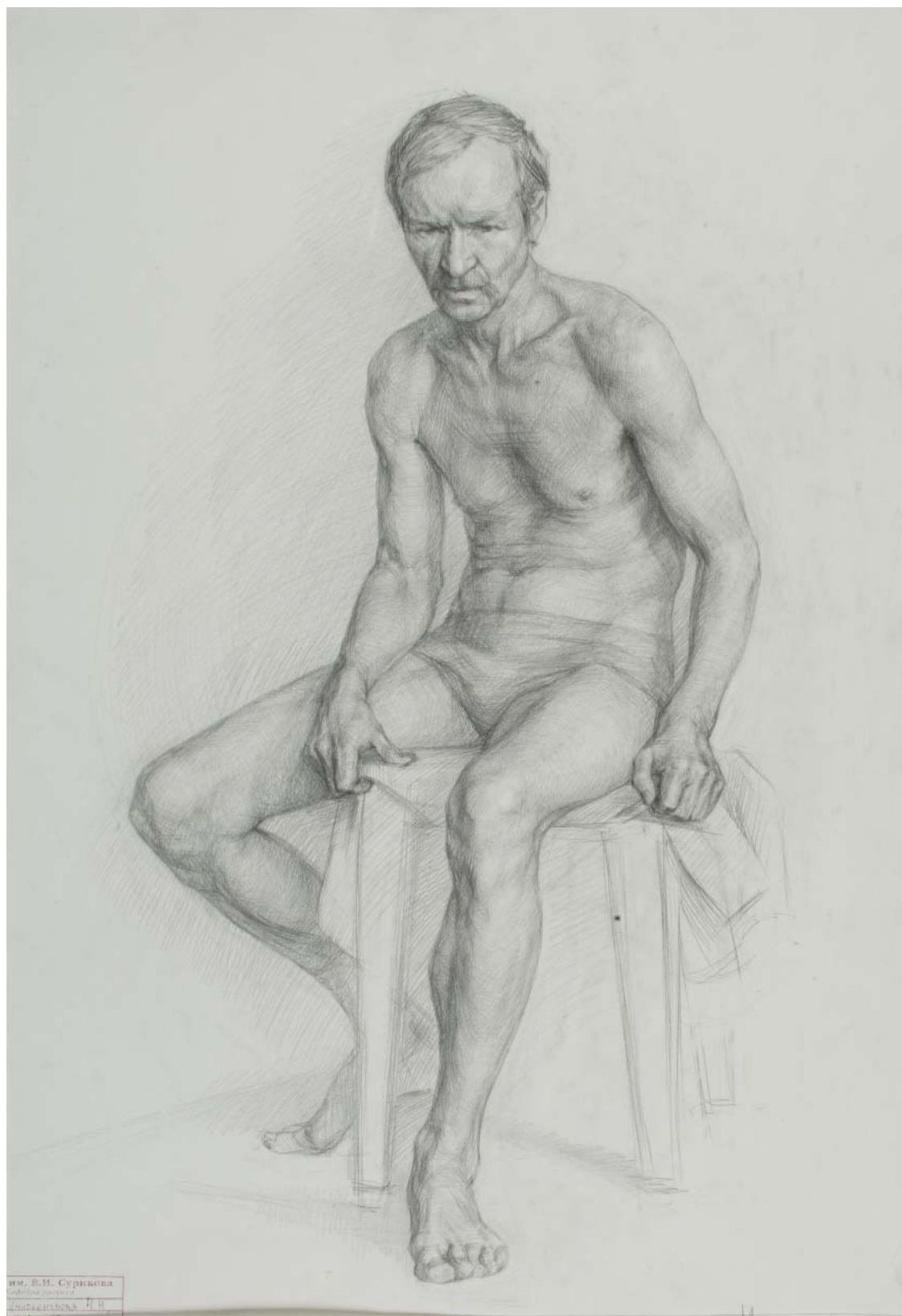


Трубач 1991. 4 курс. Руководитель профессор Г.А. Мазурин.



Н.Ф. Якубов. 1989. 3 курс. Руководитель профессор К.А. Тутеволь.





Н.Н. Иннокентьева. 1999. 4 курс. Руководитель доцент С.А. Сиренко.





Д.Е. Минайлов. 1995. 5 курс. Руководитель профессор Б.А. Успенский.



М. Б. Шабает. 1994. 5 курс. Руководитель профессор Б.А. Успенский.





Д. Мусин. 1997. 4 курс. Руководитель доцент С.А. Гавриляченко.



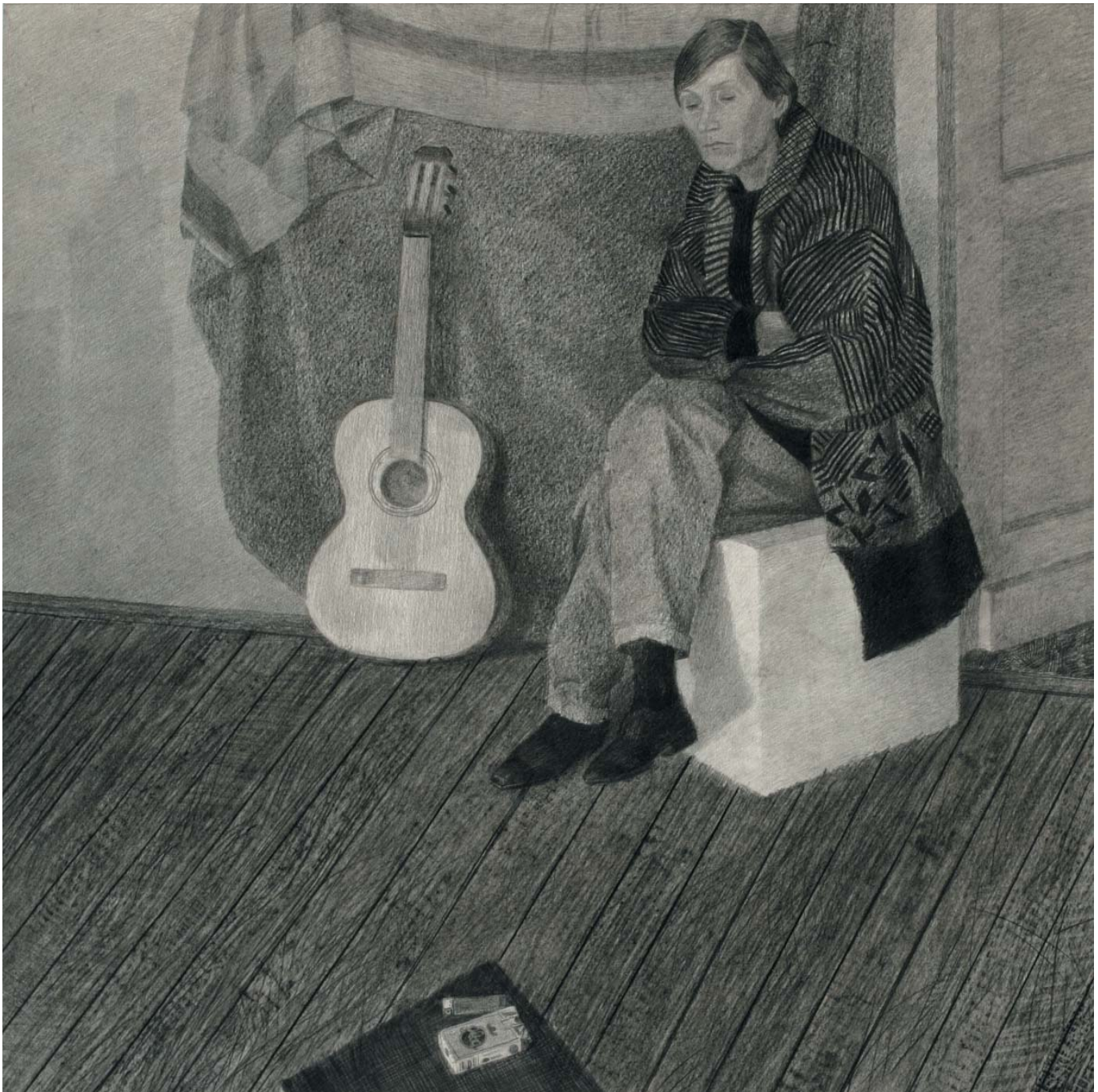


Ю.А. Якушина. 1995. 4 курс. Руководитель доцент Ю.М. Ракутин.



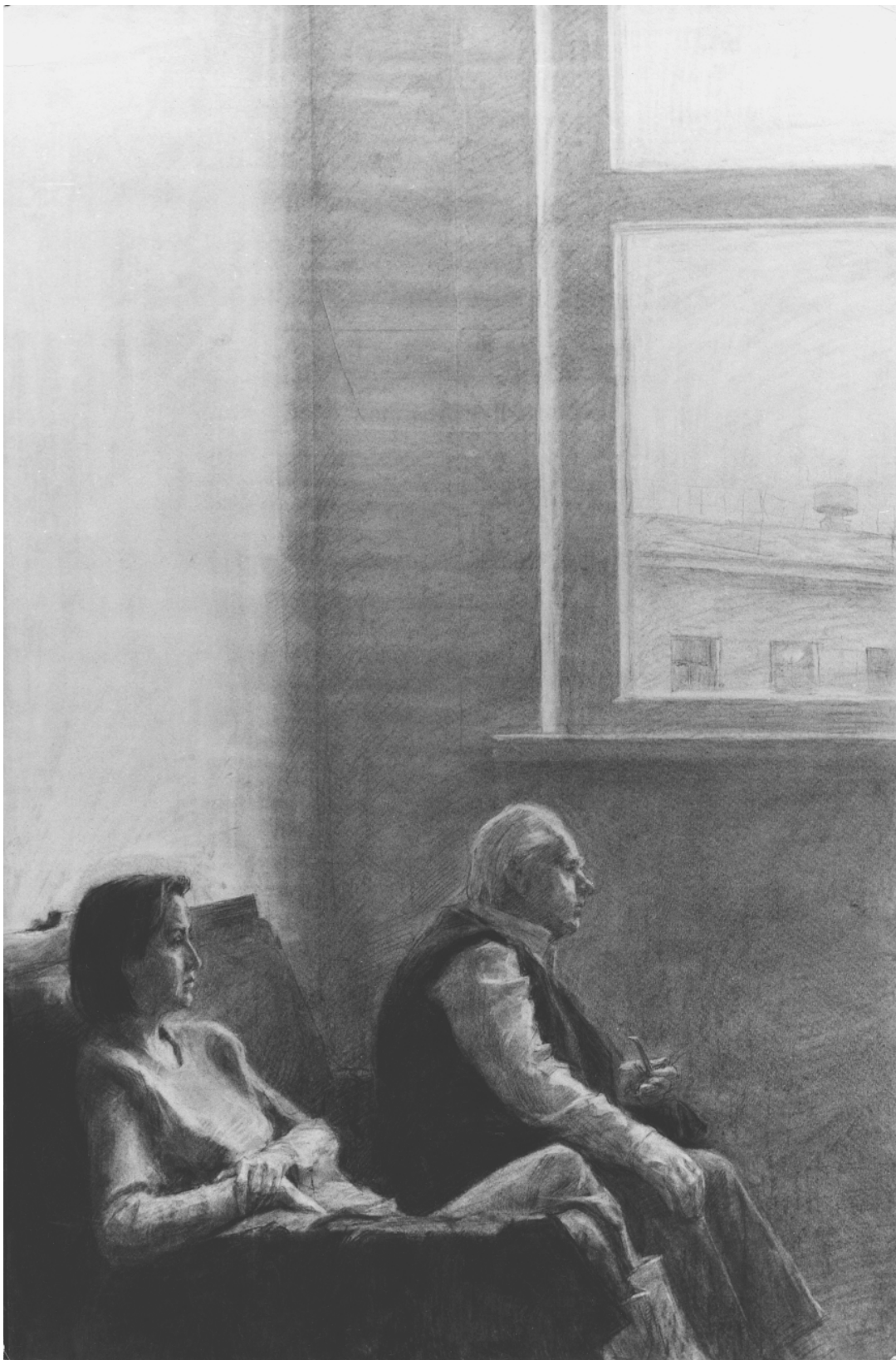
М.Б. Шабает. 1993. 4 курс. Руководитель Б.А. Успенский.



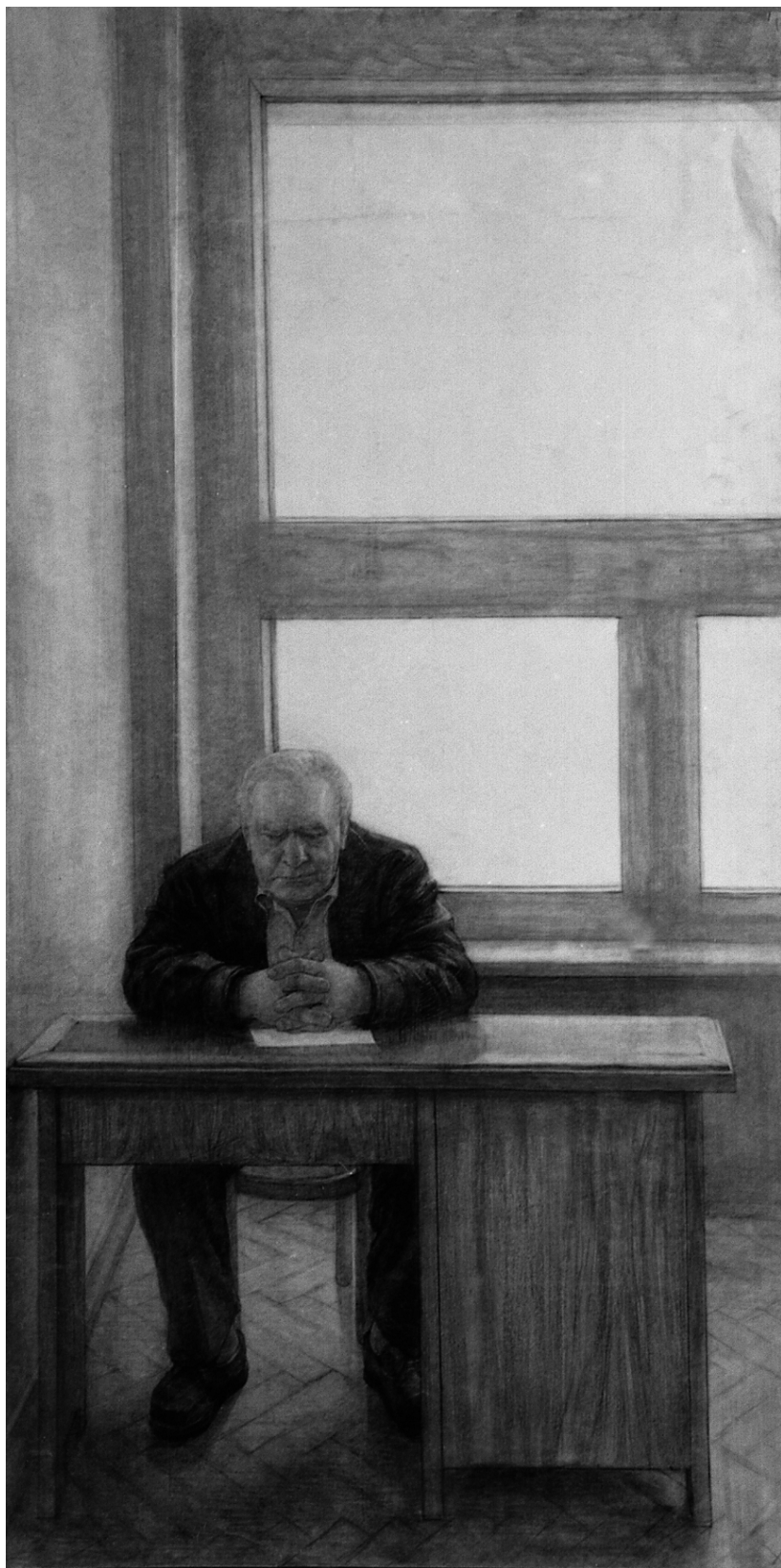


И. Д. Андреев. 1998. 4 курс. Руководитель профессор Б.А. Успенский.





Ю.В. Горяная. 1996. 4 курс. Руководитель доцент С.А. Гавриляченко.



А. Лебедев. 1997. 3 курс. Руководитель доцент С.А. Гавриляченко.



О. Чунаева. 1995. 4 курс. Руководитель доцент С.А. Гавриляченко.



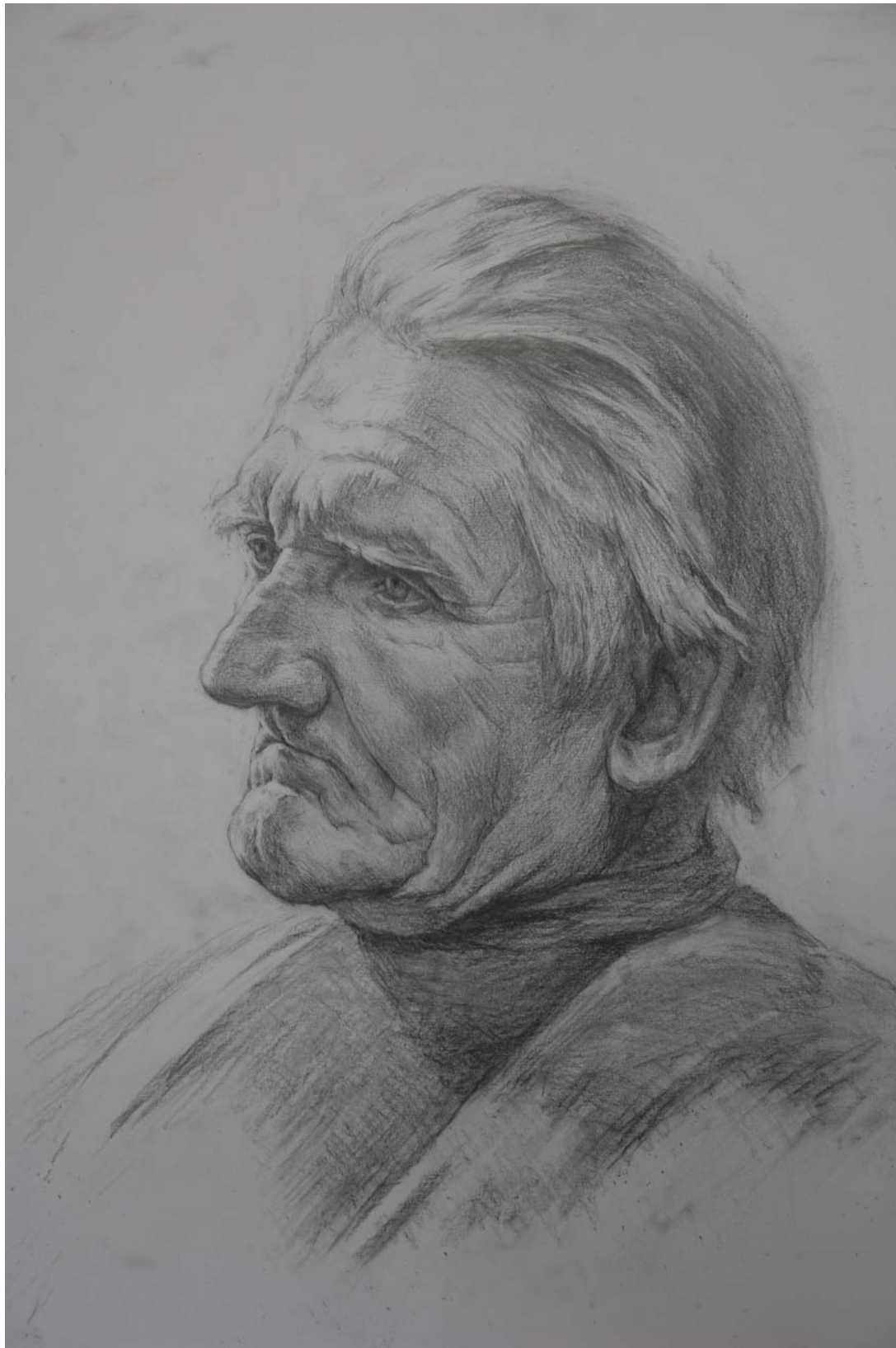
2000-2010

The first part of the paper discusses the importance of the research and the objectives of the study. It then proceeds to a literature review, where the existing research on the topic is examined. The methodology section describes the research design and the data collection process. The results section presents the findings of the study, and the conclusion summarizes the main points and offers suggestions for future research.

The study was conducted in a laboratory setting, where the participants were asked to perform a series of tasks. The data was collected using a specialized software package, which allowed for the recording of various variables. The results were then analyzed using statistical methods, and the findings were compared with the existing literature.

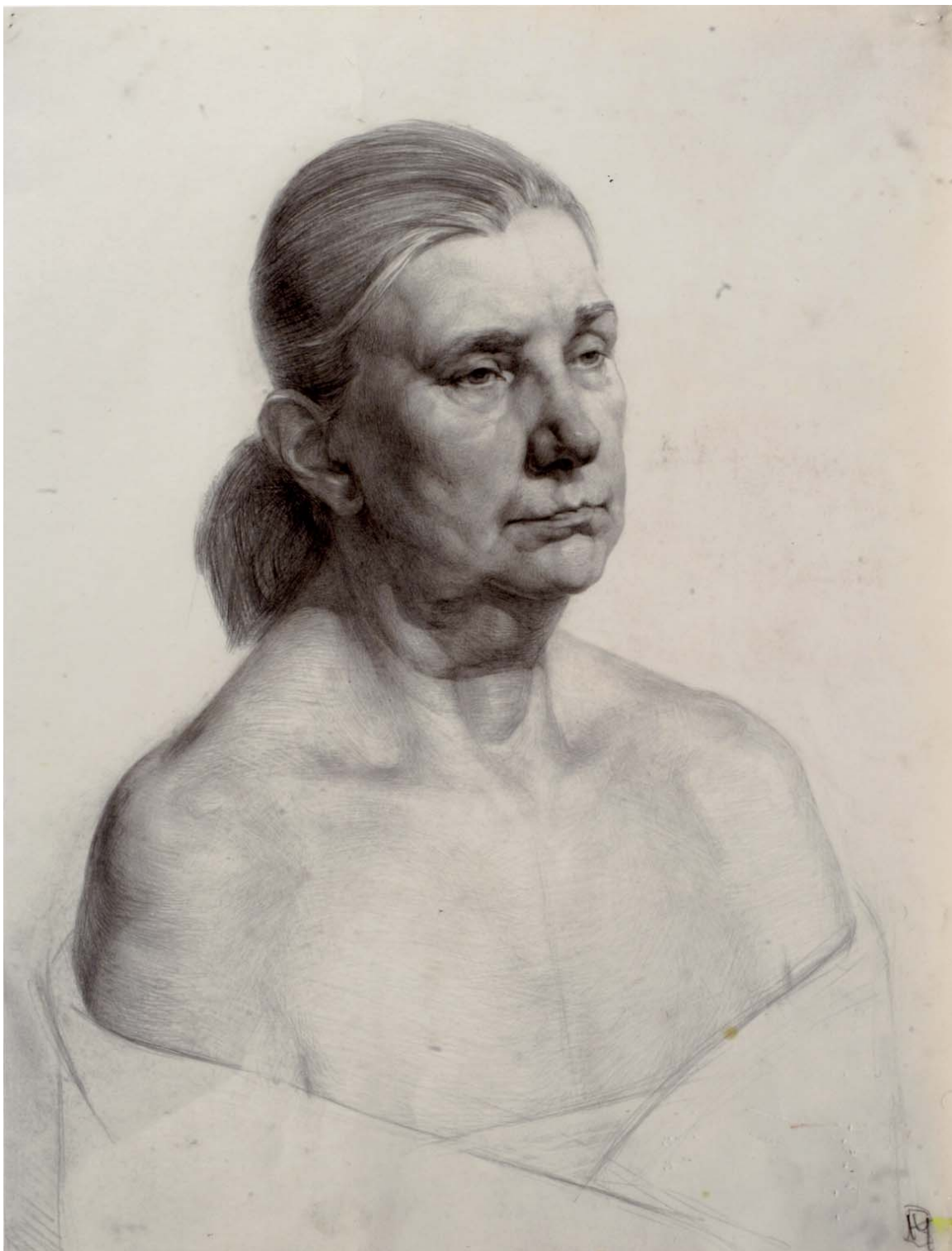
The findings of the study indicate that there is a significant relationship between the variables studied. This suggests that the research hypothesis was supported. The results also show that the experimental conditions had a significant effect on the outcome. These findings have important implications for the field of study and may lead to further research in this area.

In conclusion, the study has provided valuable insights into the relationship between the variables studied. The findings suggest that the research hypothesis was supported, and the experimental conditions had a significant effect on the outcome. Further research is needed to explore the underlying mechanisms and to confirm the results of this study.

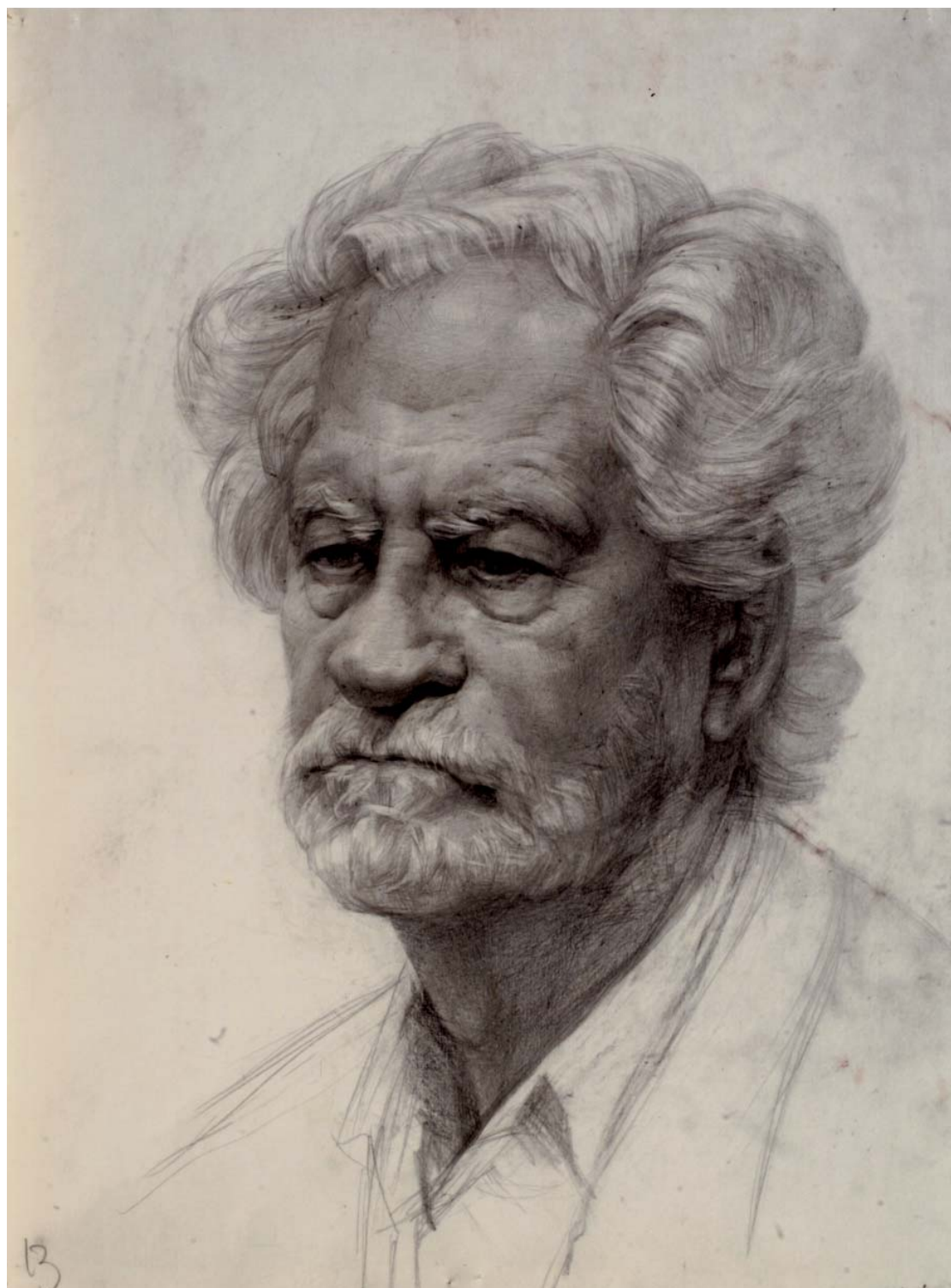


У. Шайдулин. 2005 . 1 курс. Руководитель профессор Е.Н. Трошев.



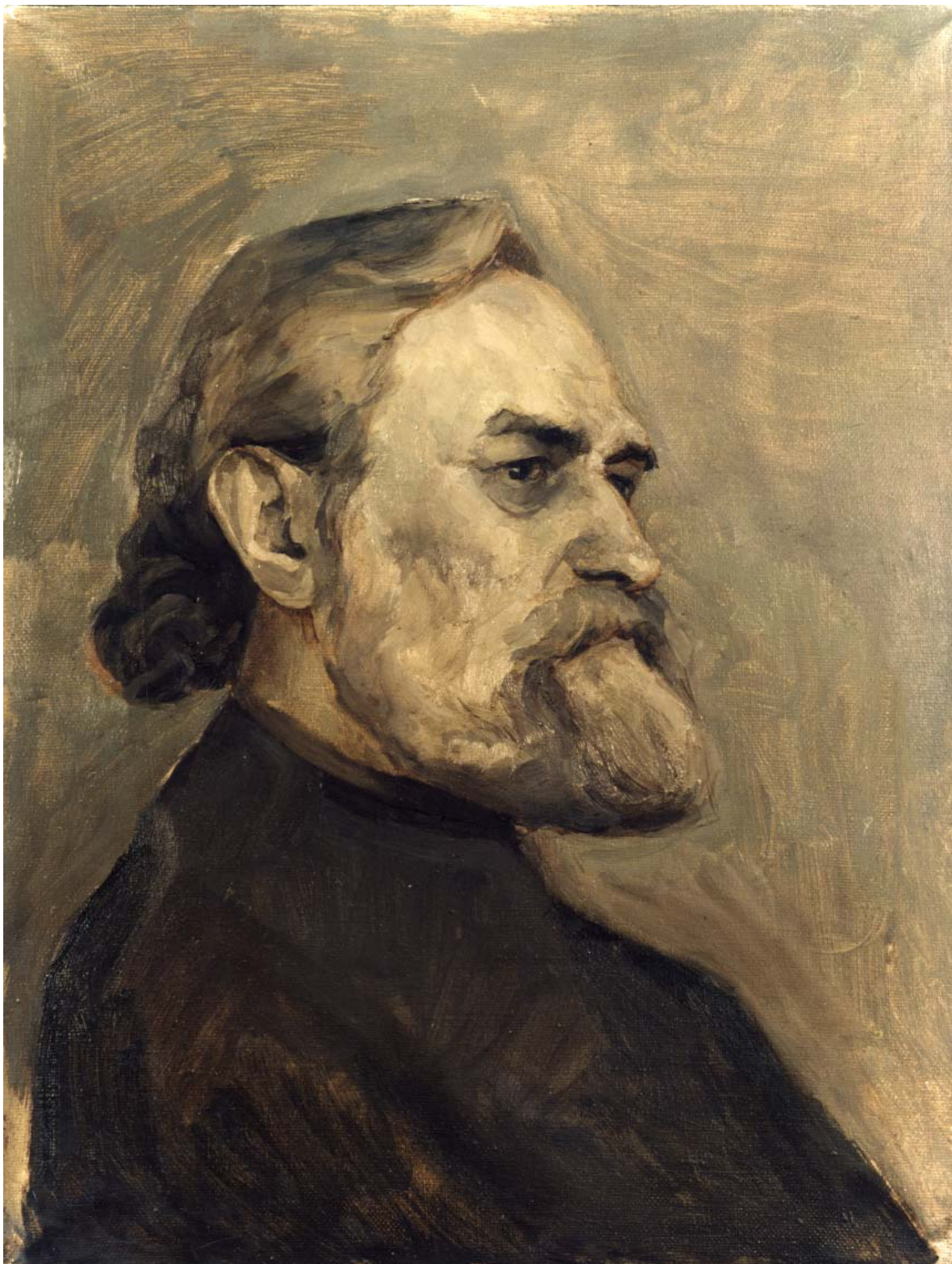


Д. Антонова. 2008. 1 курс. Руководитель профессор В.А. Бакшаев.



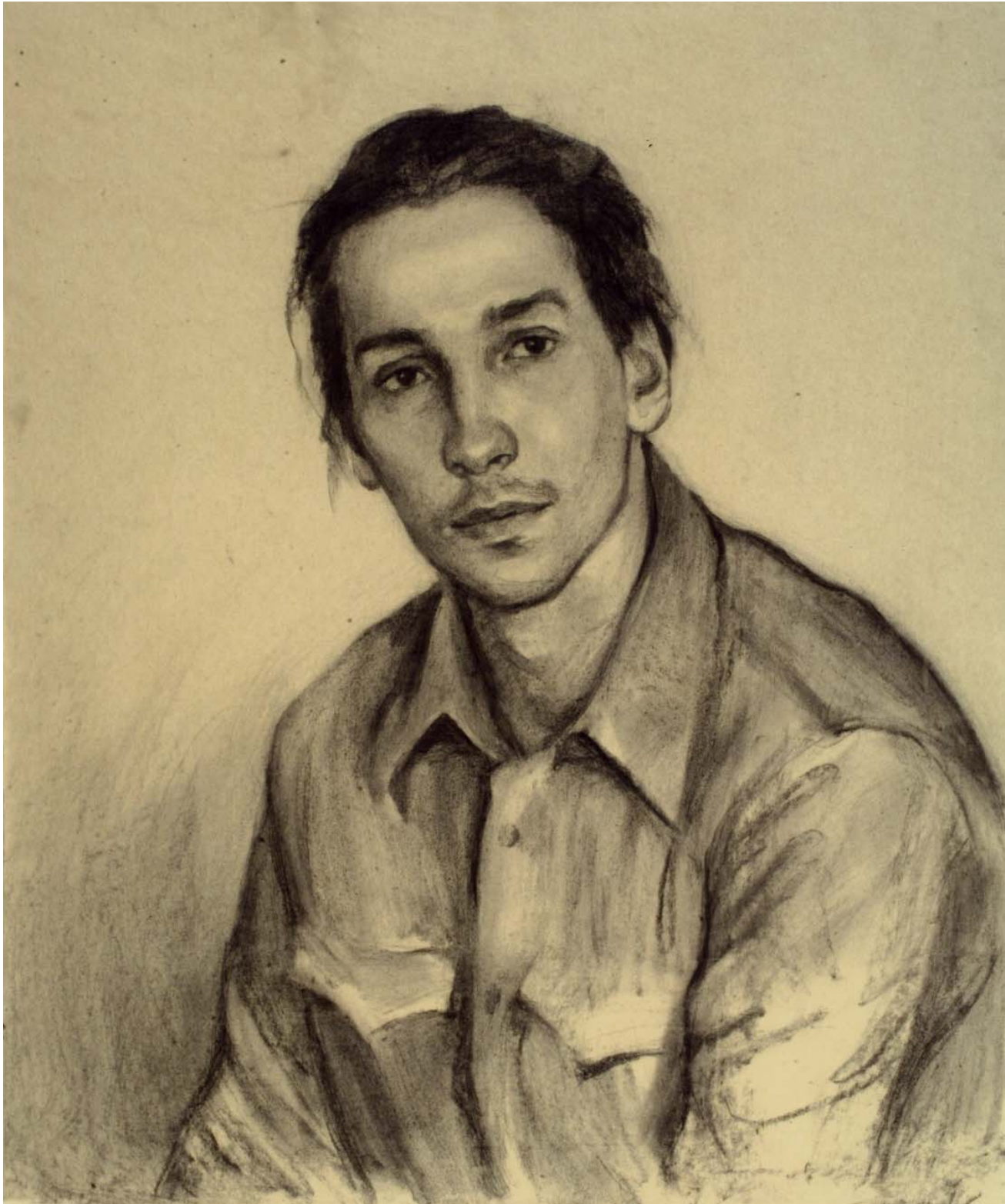
Д. Антонова. 2008. 1 курс. Руководитель профессор В.А. Бакшаев.



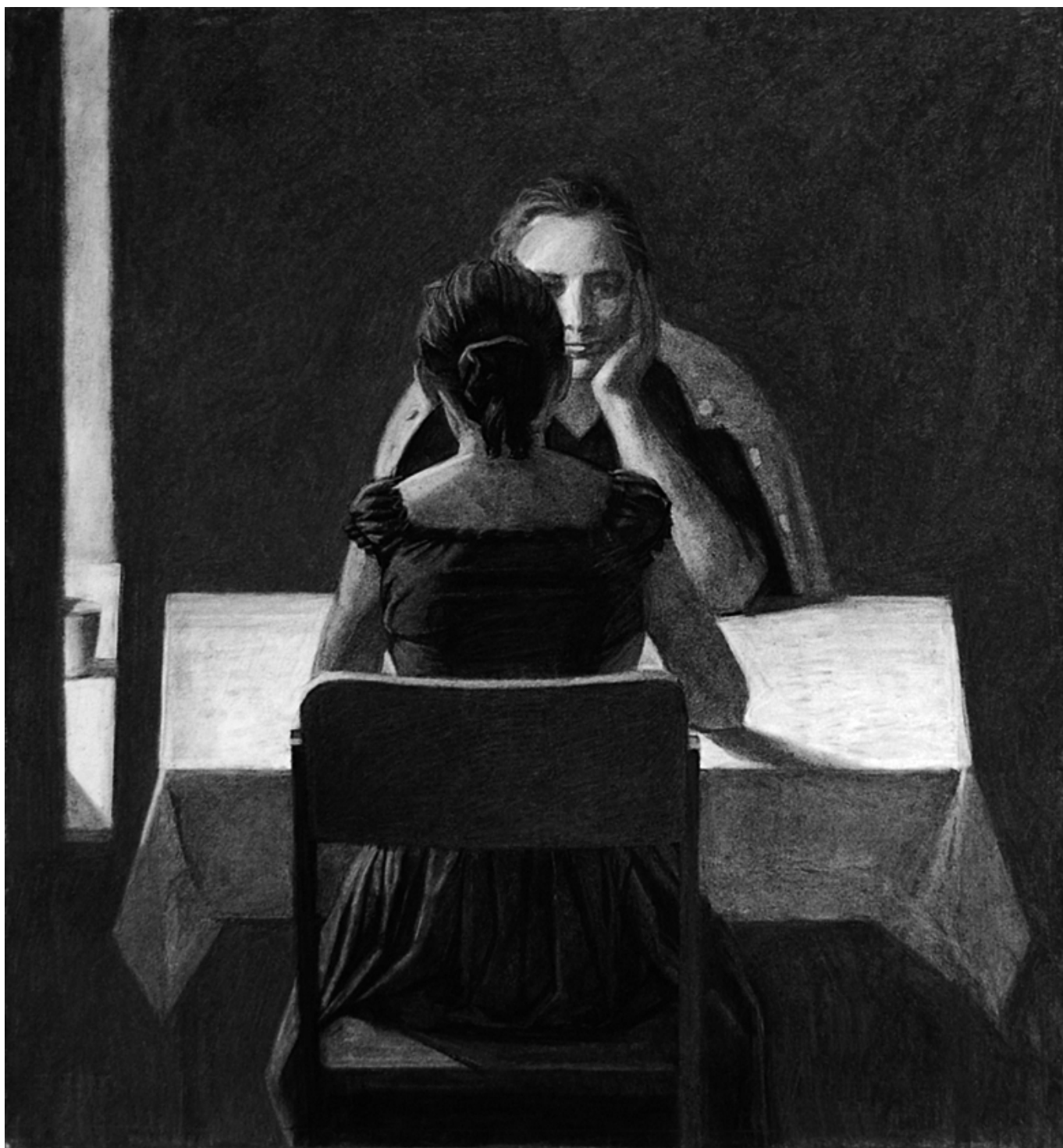


Руководитель профессор Н.А. Дубовик.





В.А. Аверьянов. 2009. 2 курс. Руководитель профессор Н.А. Дубовик.



О.Г. Иващенко. 2006. 5 курс. Руководители: профессор С.А. Гавриляченко, доцент В.П. Мясоедов



О.Г. Иващенко. 2004. 4 курс. Руководители: профессор С.А. Гавриляченко, доцент В.П. Мясоедов.



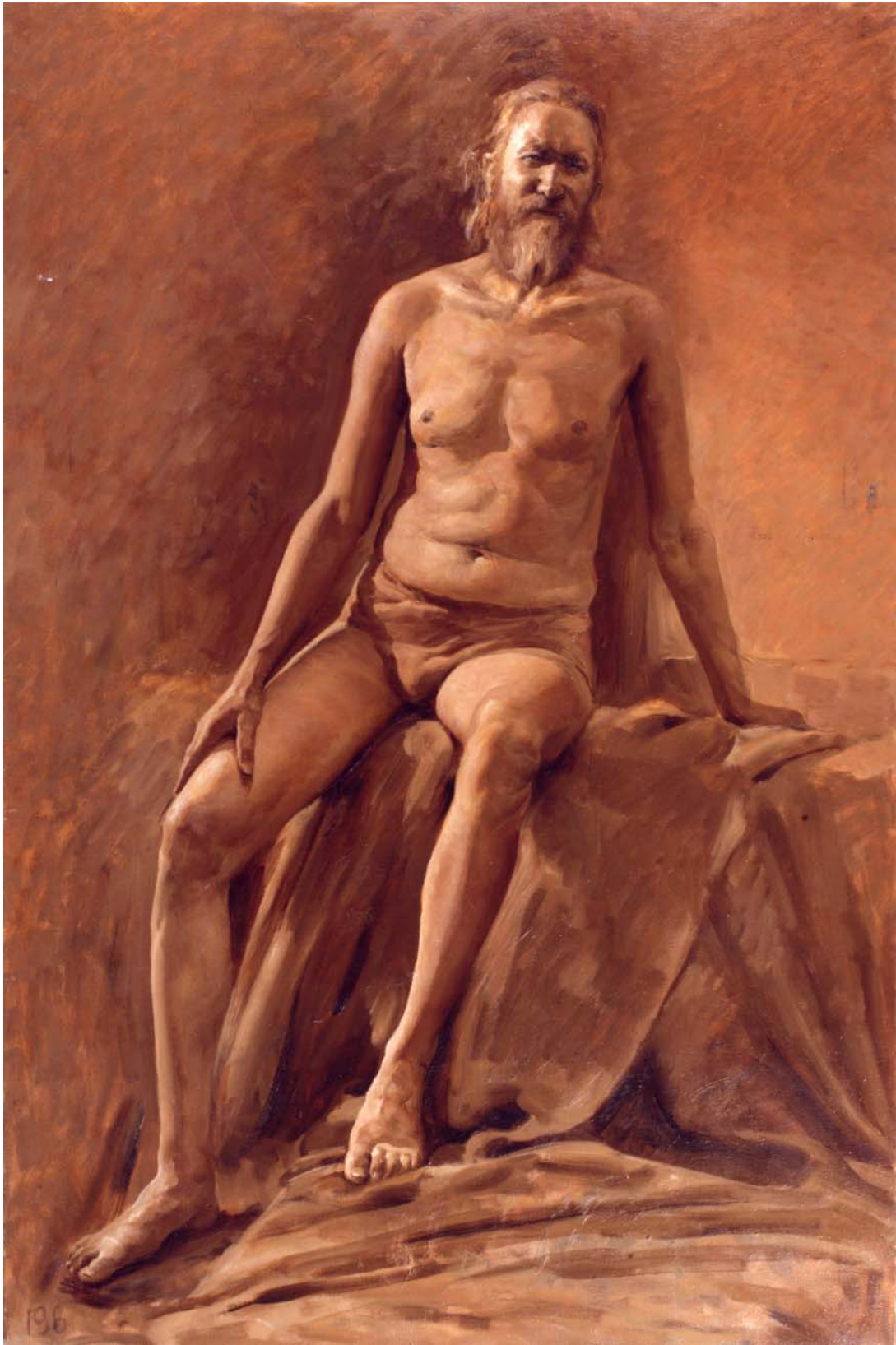


А. Жучков. 2003. 3 курс. Руководители: профессор С.А. Гавриляченко, доцент В.П. Мясоедов.





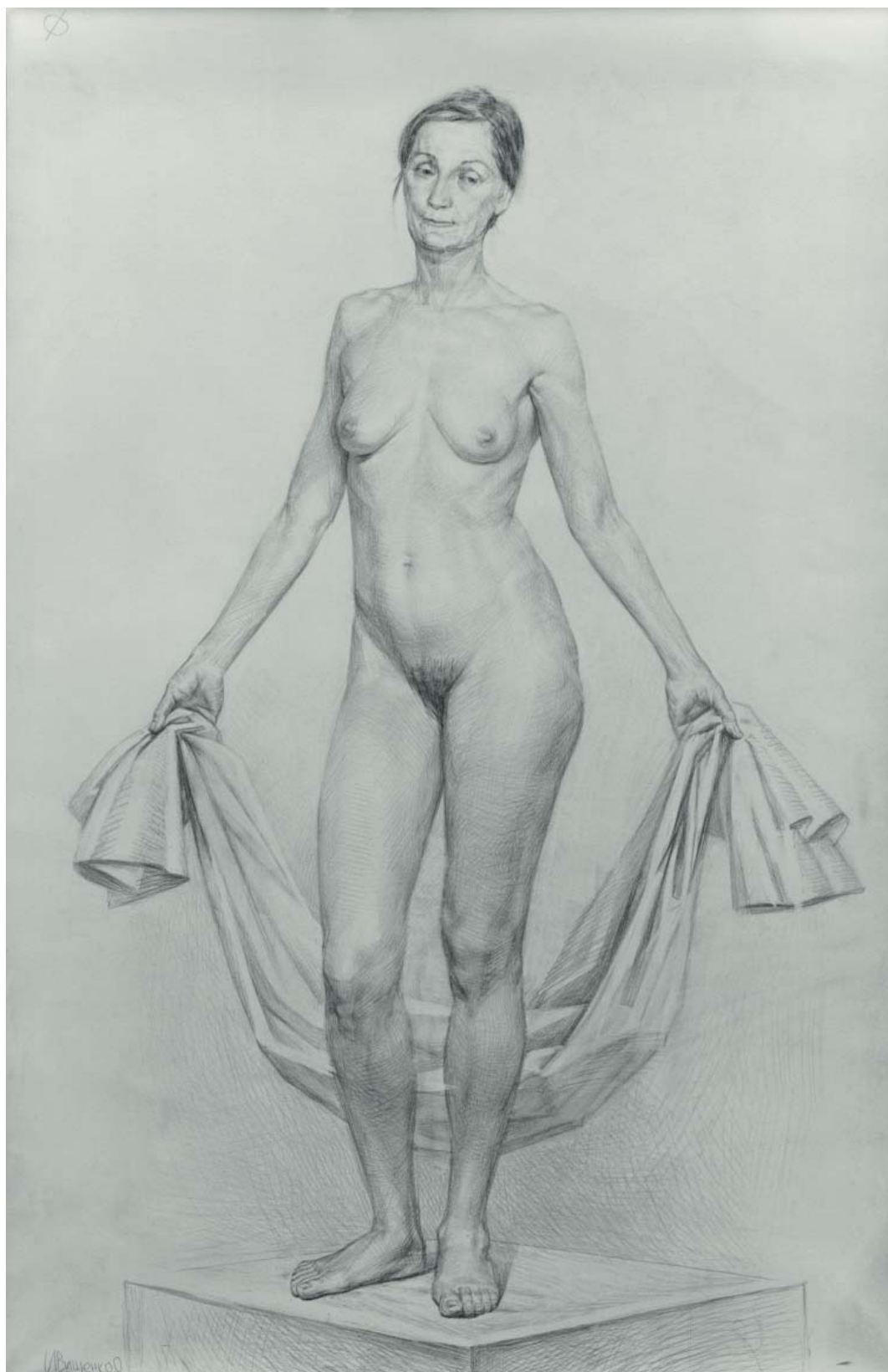
Сунь Чжень. 2003. 3 курс. Руководители: профессор С.А. Гавриляченко, доцент В.П. Мясоедов.







Ли Цзяньминь. 2004. 4 курс. Руководитель профессор С.А. Сиренко.



О.Г. Иващенко. 2003. 3 курс. Руководители: профессор С.А. Гавриляченко, доцент В.П. Мясоедов.



О.Г. Иващенко. 2003. 3 курс. Руководители: профессор С.А. Гавриляченко, доцент В.П. Мясоедов.





П. Дмитриева. 2005. 5 курс. Руководитель профессор Ю.А. Грищенко.



Н. Давыдова. 2009. 4 курс. Руководитель профессор Ю.А. Грищенко.



А.А. Дубач. 2009. 4 курс. Руководитель профессор Ю.А. Грищенко.





А. Мирек. 2007. 5 курс. Руководитель профессор Ю.А. Грищенко.

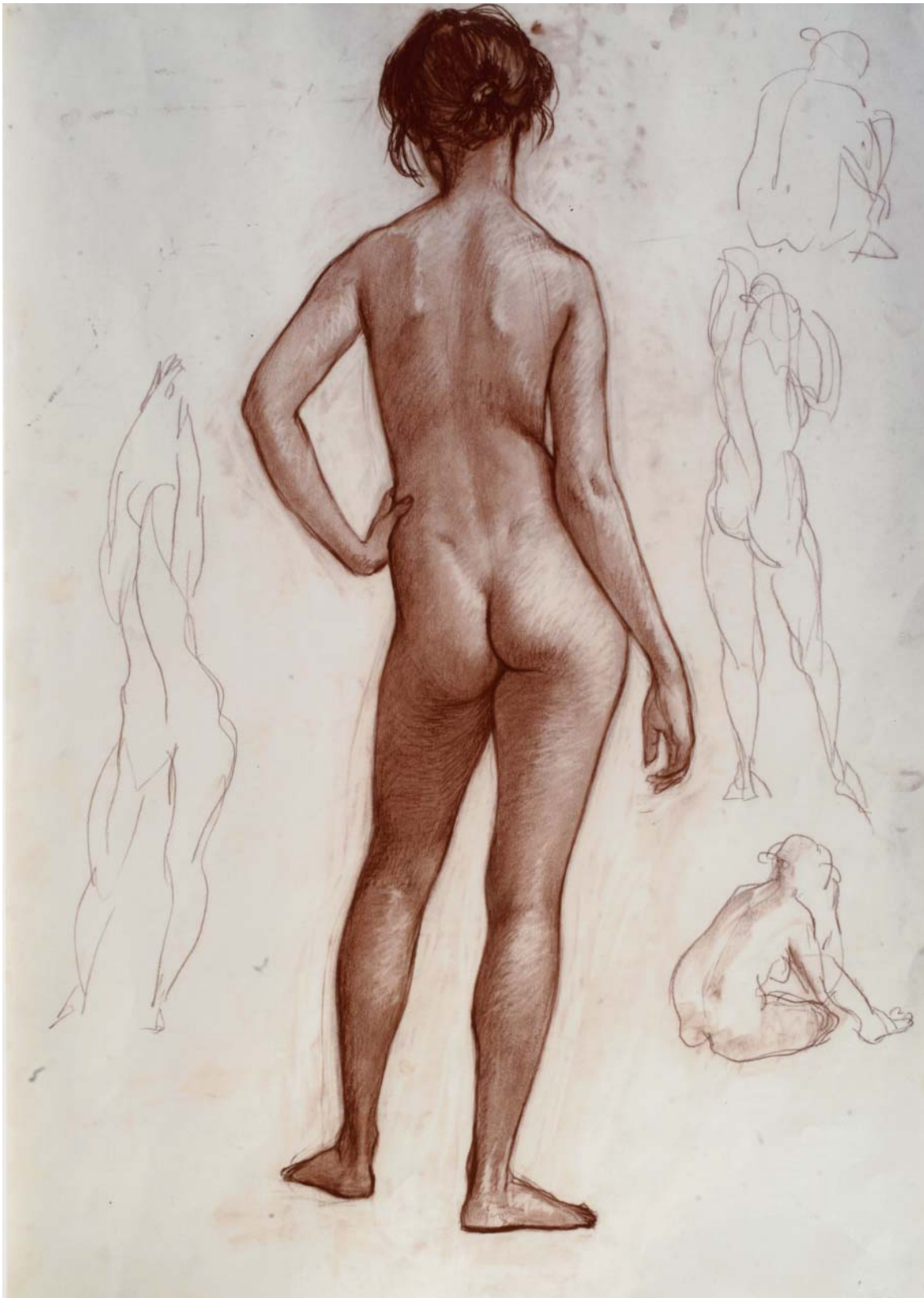


П. Дмитриева. 2004. 4 курс. Руководитель профессор Ю.А. Грищенко.



А. Ушницкая, 2006. 4 курс. Руководитель профессор Ю.А. Грищенко.

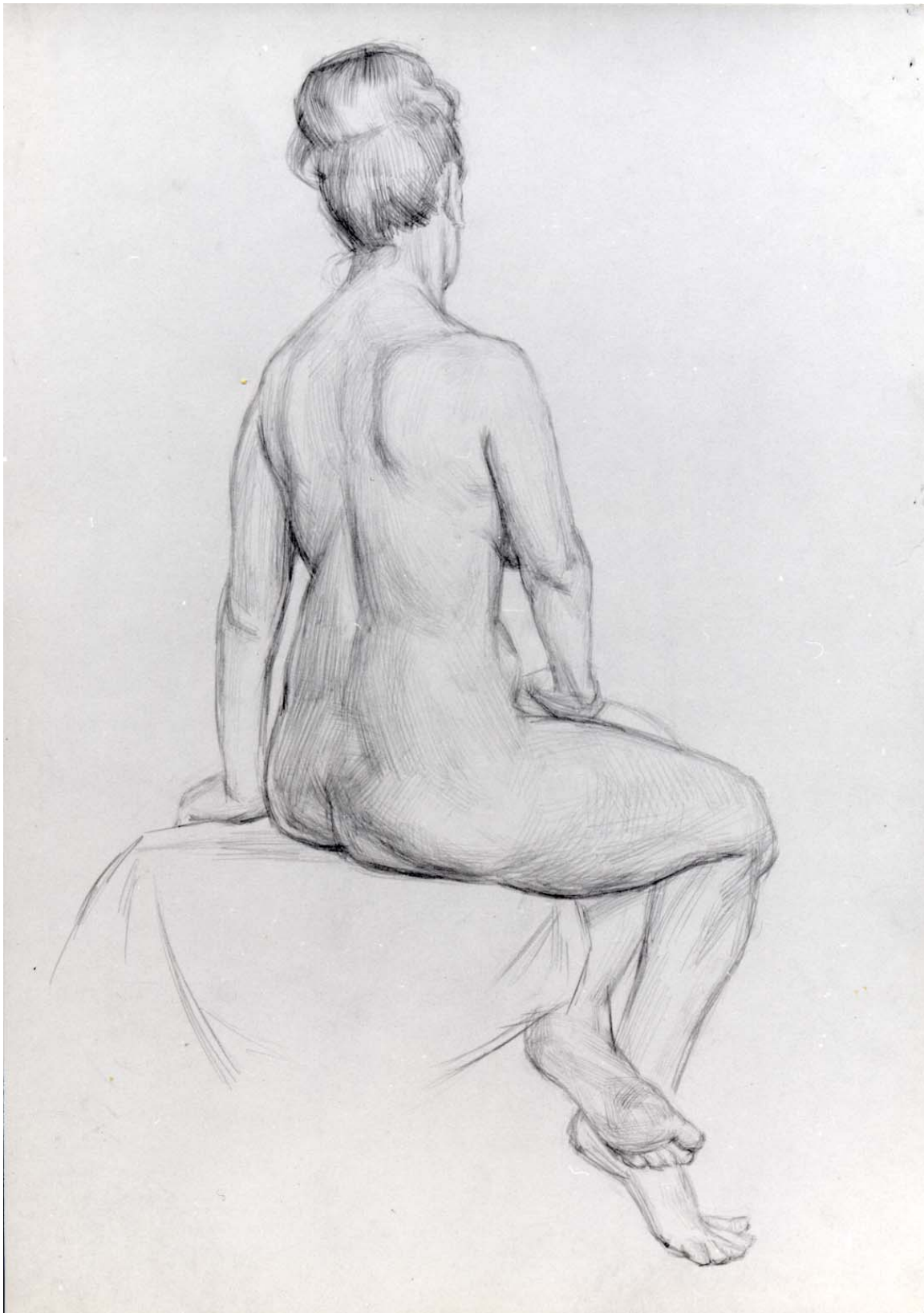




Е. Седова. 2007. 3 курс. Руководитель профессор С.Н. Присекин.



Д. Литяйкин. 2008. 5 курс. Руководитель профессор Н.В. Колупае.

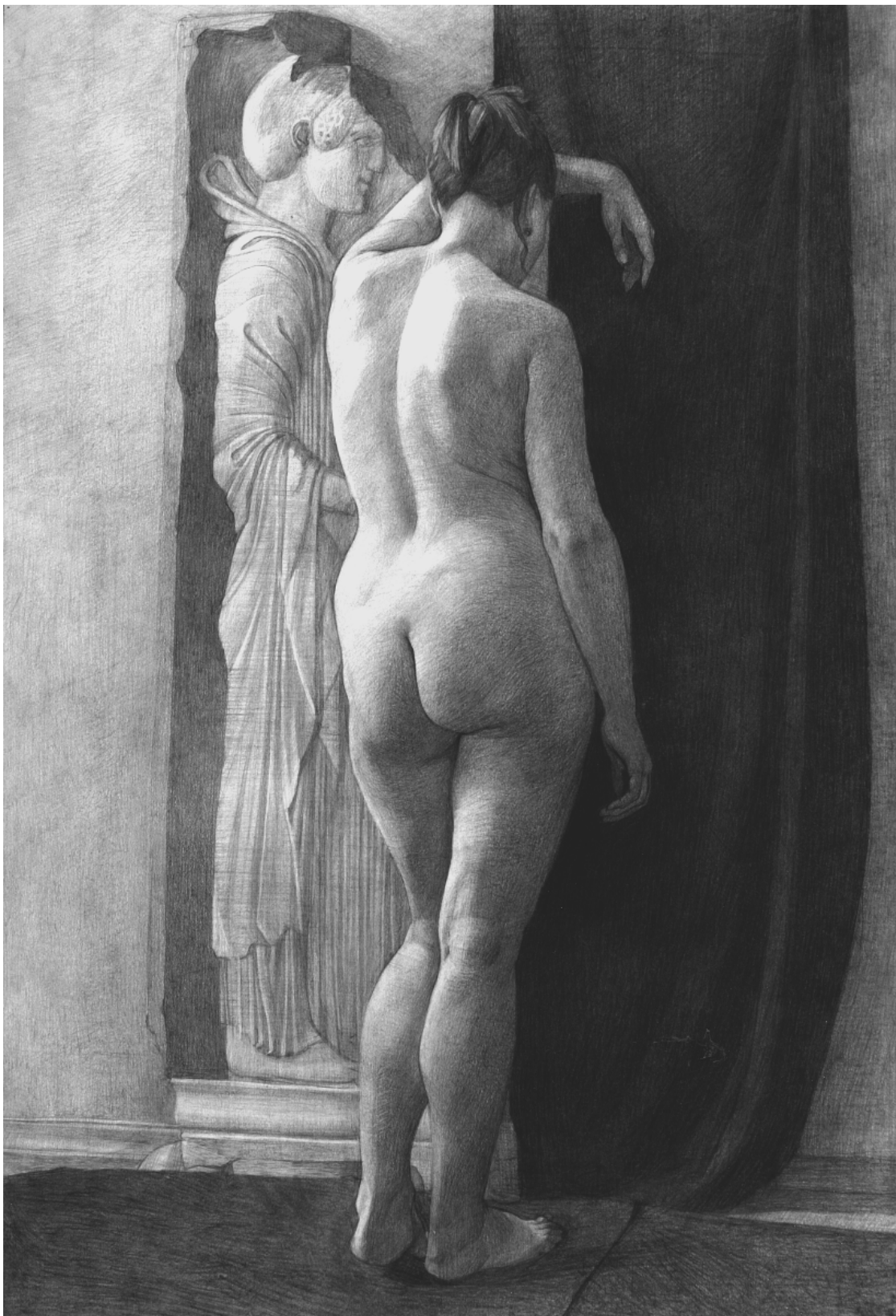


С.А. Брусилов, 2000. 5 курс. Руководитель доцент Н.А. Дубовик.

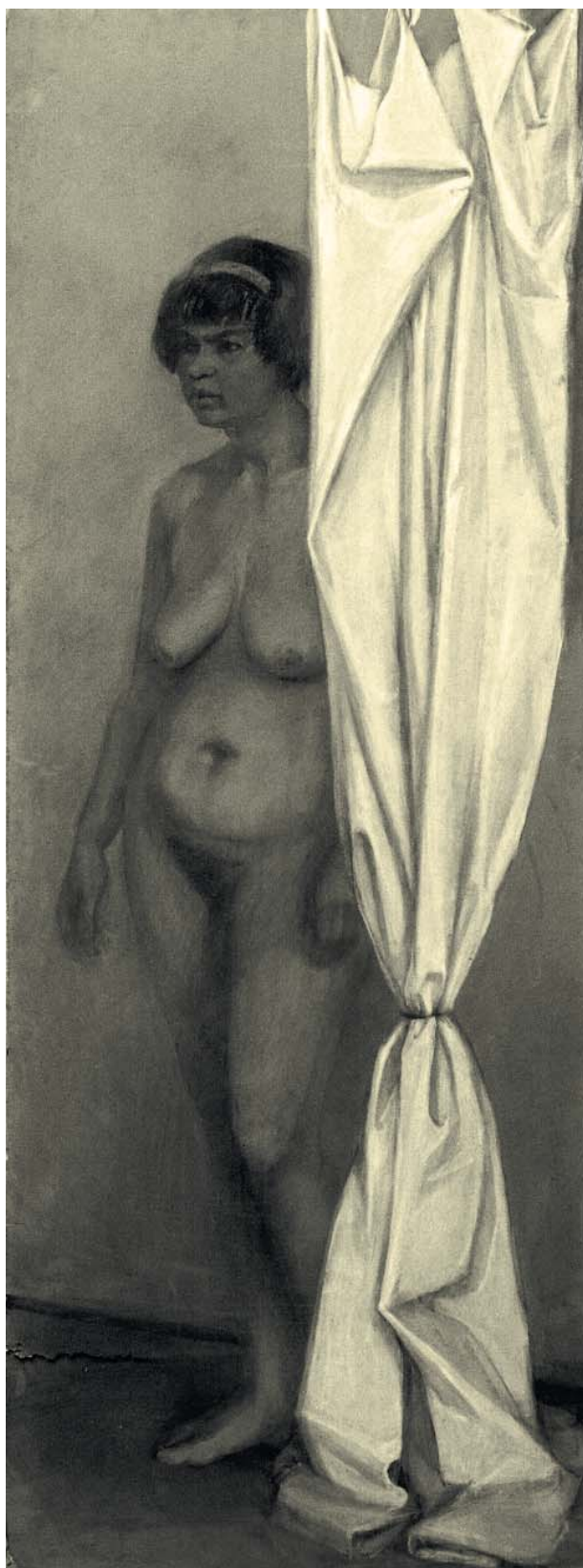




А.И. Игнатов. 5 курс. Руководитель профессор Н.В. Колупаев.



В. Кнителът. 2006. 4 курс. Руководитель профессор А.Б. Якушин.



В. Рамоданов. 1999. 3 курс. Руководитель доцент С.А. Гавриляченко.





Миронов. Руководитель профессор Н.В. Колупаев.



Миронов. Руководитель профессор Н.В. Колупаев.



Л. Кулакова. 2007. 4 курс. Руководитель доцент В.Н. Русанов.





Л. Кулакова. 2008. 5 курс. Руководитель доцент В.Н. Русанов.



Руководитель доцент В.Н. Русанов.



Е. Черных. 2006. 4 курс. Руководитель доцент В.Н. Русаков.





П. Любаев.

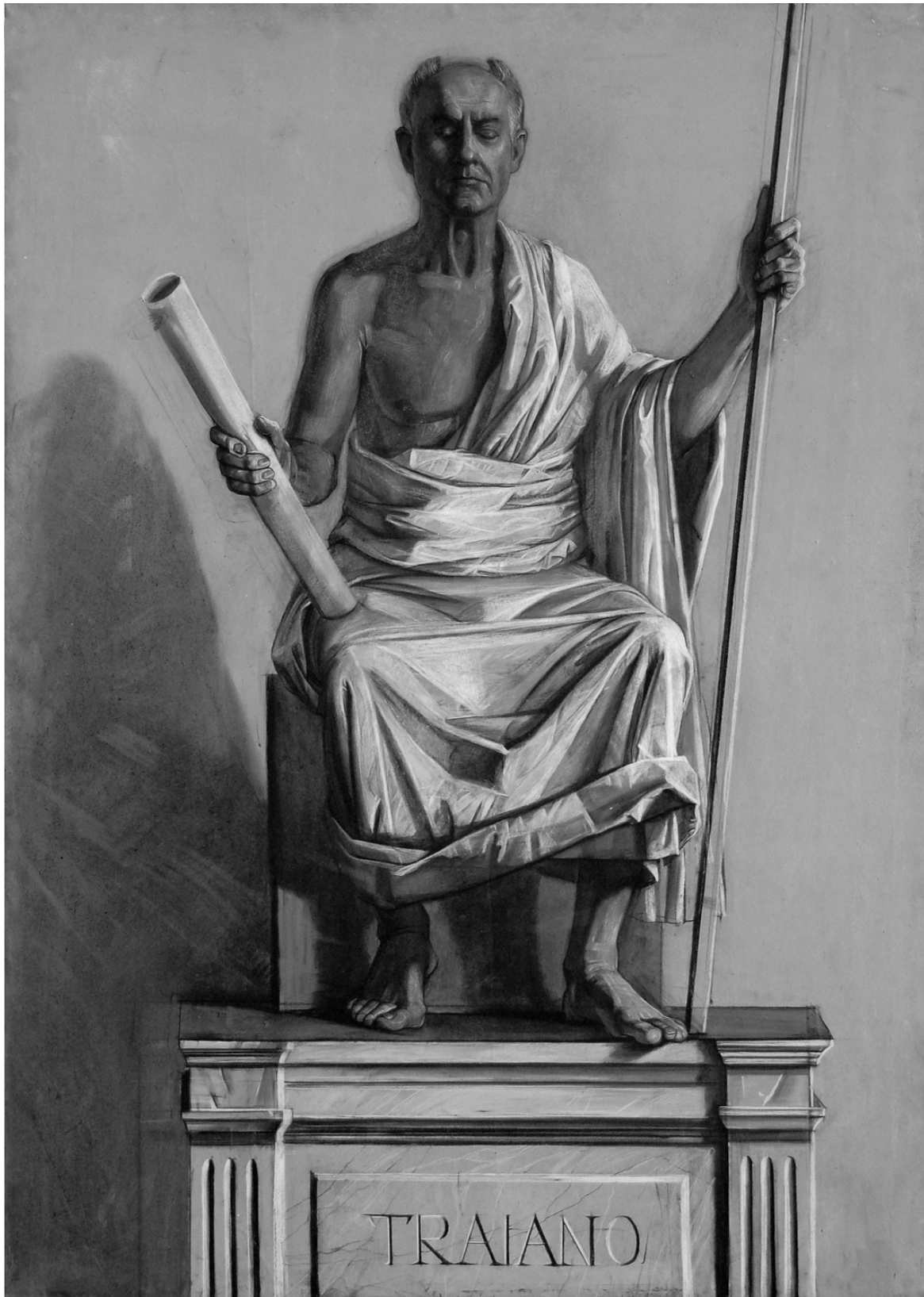






Н. Неповинных. 2005. 4 курс. Руководители: профессор С.А. Гавриляченко, доцент В.П. Мясоедов.





И. Коршунов, 2005. 4 курс. Руководитель профессор С.А. Гавриляченко.



С. Павлутин. 2002. 4 курс. Руководитель профессор С.А. Гавриляченко.



Л. Мусина. 2000. 3 курс. Руководитель профессор С.А. Гавриляченко.





Руководитель профессор Г.А. Мазурин.



Руководитель профессор Г.А. Мазурин.



Ю. Мамчур, 2008. 4 курс. Руководитель профессор Г.В. Шуршин.





И. Аскарлов, 2009. 5 курс. Руководитель профессор А.Б. Якушин.



И.В. Оржеховский. 5 курс. Руководитель профессор А.И. Теслик.

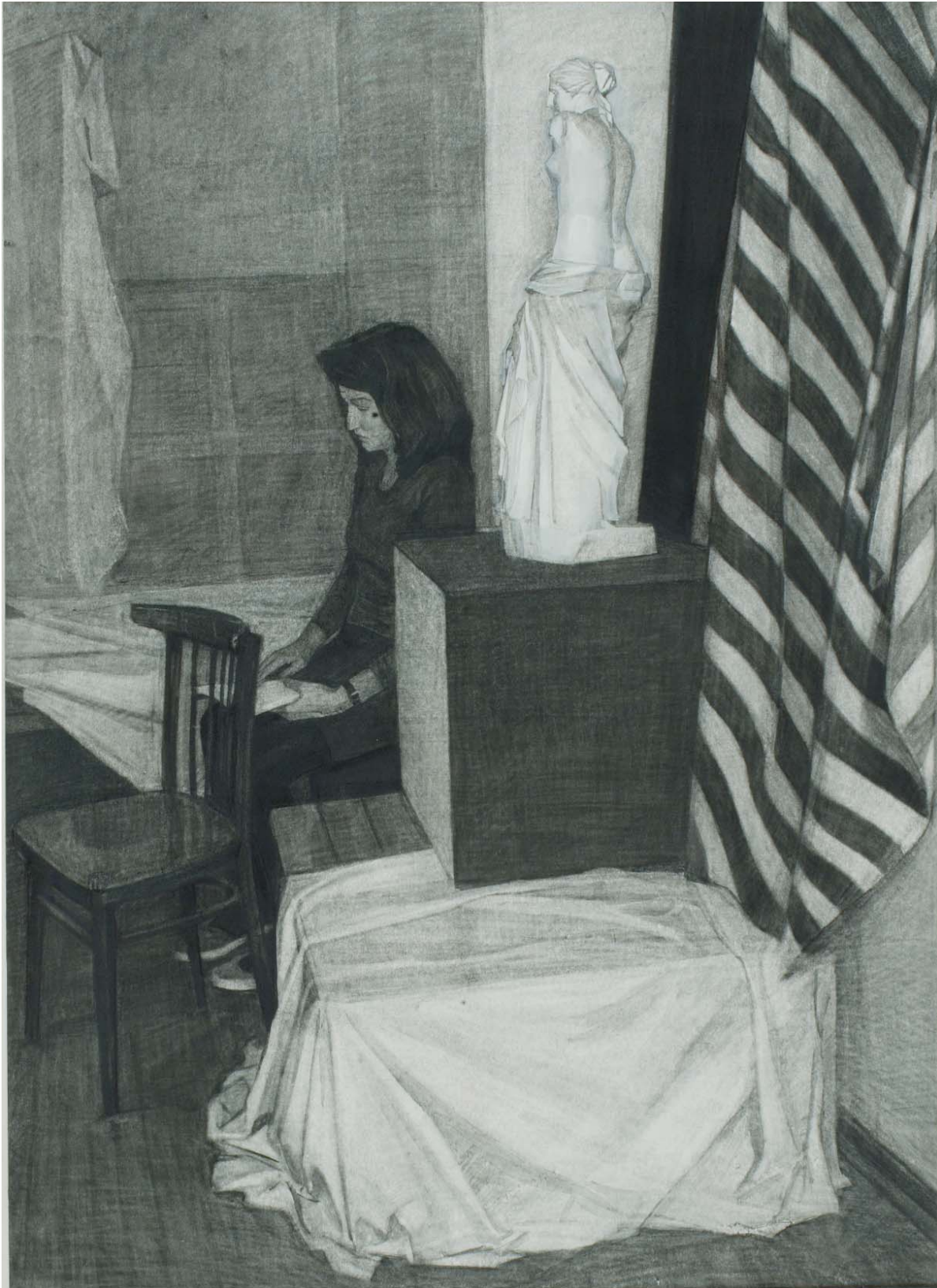


И. В. Оржеховский, 4 курс. Руководитель профессор А.И. Теслик.





И.В. Оржеховский. 5 курс. Руководитель профессор А.И. Теслик.



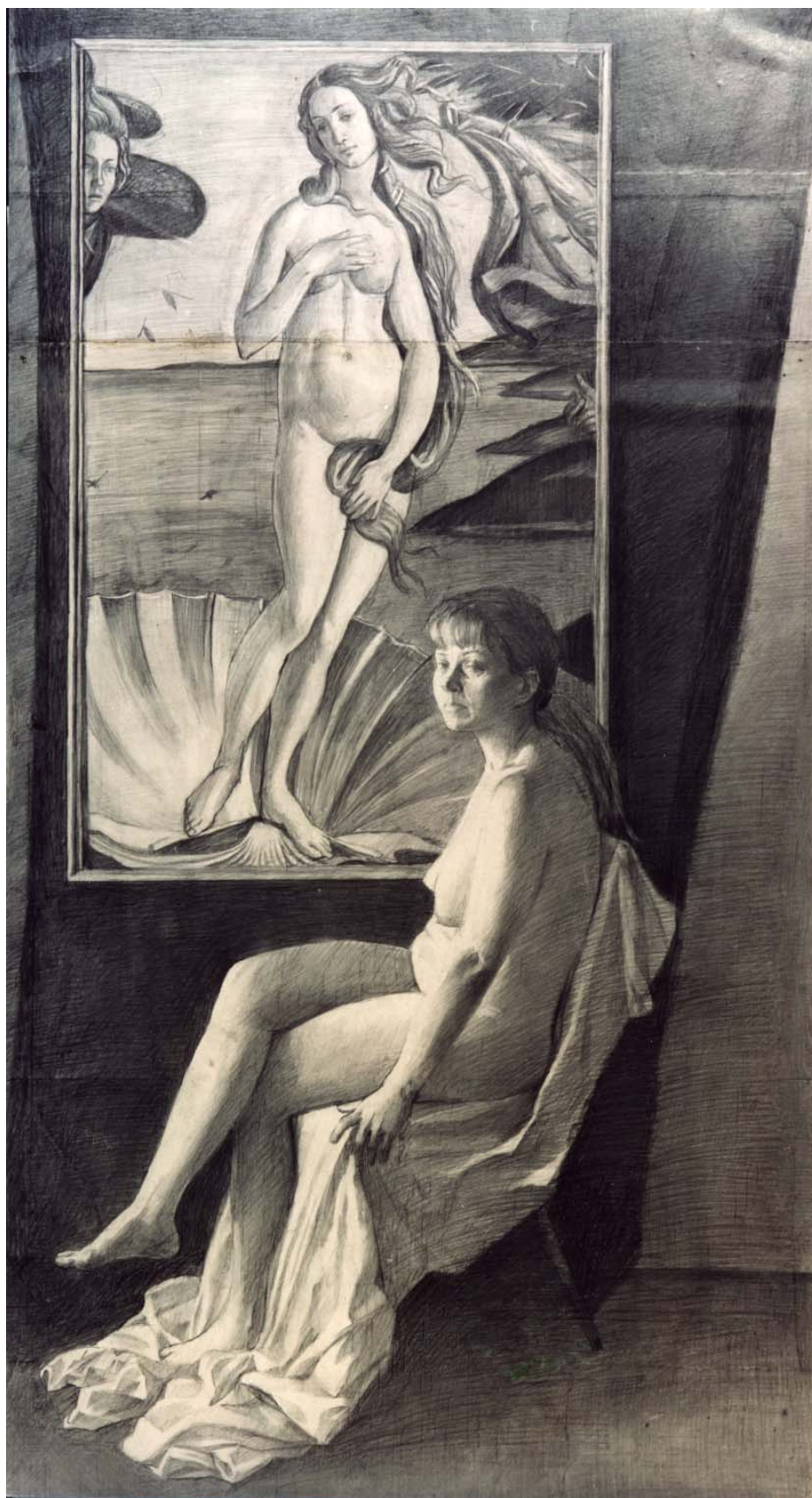
М.С. Иванова. 4 курс. Руководитель профессор А.И. Теслик.



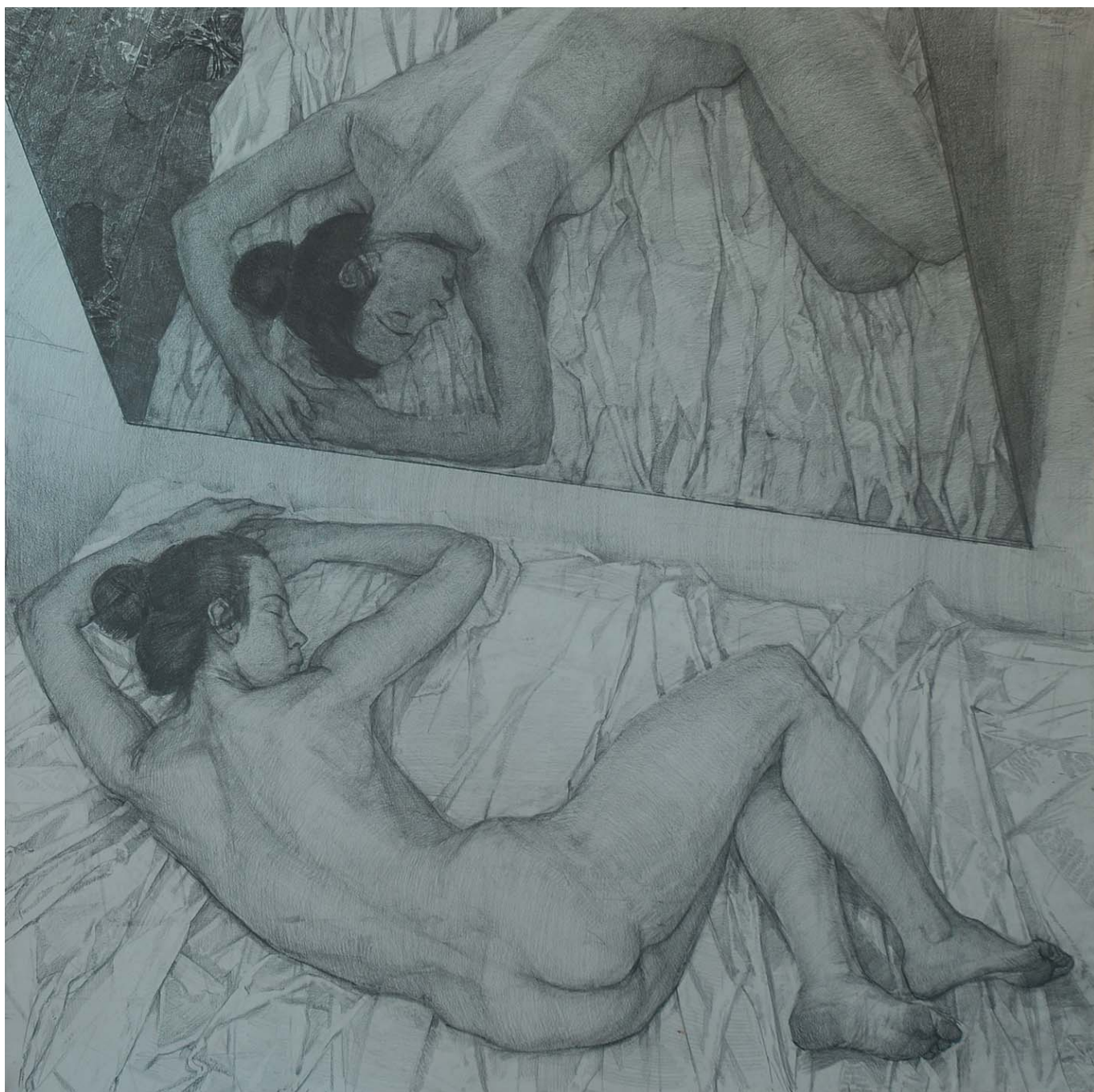


И. Аскарлов, 2007. 3 курс. Руководитель профессор Г.А. Мазурин.





Т. Смирнов. 2002. 4 курс. Руководитель профессор А.Б. Якушин.



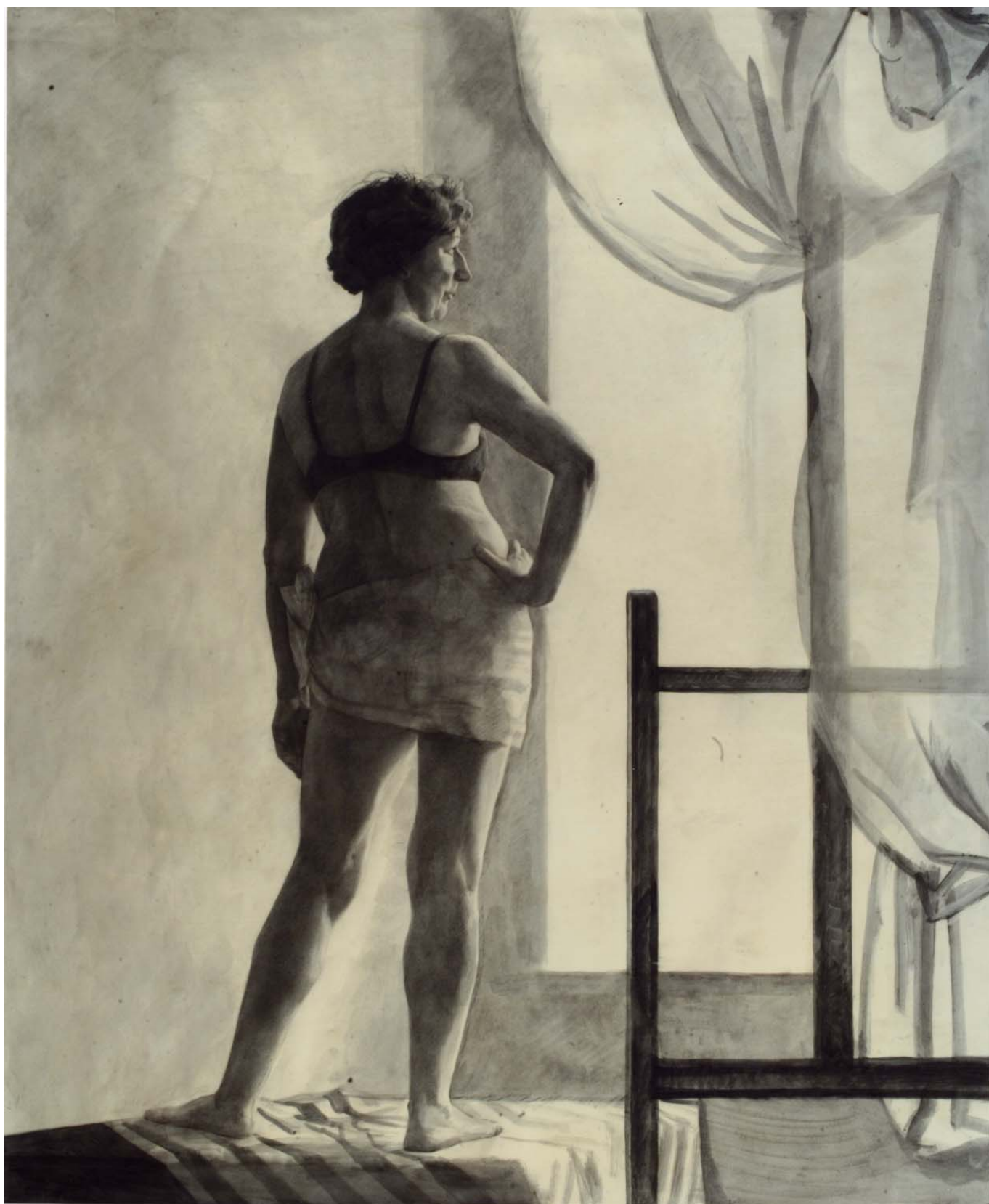
Д. Чепек. 2009. 3 курс. Руководитель доцент В.П. Мясоедов.





Г. Канопская. 2009. 3 курс. Руководитель доцент В.П. Мясоедов.





Ю. Мамчур. 2008. 5 курс. Рисунку доцент Л.Я. Левшунова.



О. Жданова. 2005. 5 курс. Руководитель профессор Ю.А. Грищенко.







ПУСТЬ ЦВЕТУТ СТО ЦВЕТОВ —  
РАСЦВЕТАЕТ СТО ШКОЛ

The first part of the paper discusses the importance of the research and the objectives of the study. It then moves on to a literature review, which provides a background on the topic and identifies the gaps in the existing research. The methodology section describes the research design, data collection, and analysis. The results section presents the findings of the study, and the conclusion summarizes the main points and offers suggestions for future research.

The study was conducted in a systematic and rigorous manner, following the principles of good research practice. The data were collected from a representative sample of the population, and the analysis was carried out using appropriate statistical methods. The results of the study are presented in a clear and concise manner, and the conclusions are based on the evidence gathered.

The findings of the study have important implications for the field of research, and they provide valuable insights into the issues being studied. The study also highlights the need for further research in this area, and it offers suggestions for how this research can be improved.

In conclusion, the study has shown that the research is important and that the objectives of the study have been achieved. The findings of the study are presented in a clear and concise manner, and the conclusions are based on the evidence gathered. The study also highlights the need for further research in this area, and it offers suggestions for how this research can be improved.

## ПУСТЬ ЦВЕТУТ СТО ЦВЕТОВ — РАСЦВЕТАЕТ СТО ШКОЛ

Воспринимая как данность сегодняшнее, исключаящее моноцентричную нормативность состояние академического художественного образования, поневоле становишься конфуцианцем. Относительная союзность разнообразных ответвлений в современном классическом искусстве, в принципах обучения ему формируется в конфликте со стремящейся к монопольному преобладанию институциональной эстетикой. Противостояние классического, вобравшего в себя и остывшую до помпейского пепла авангардную магму, с иным — зыбко ограничивает, подсознательно структурирует сертификационные критерии, в основе которых по-прежнему остается «умение рисовать».

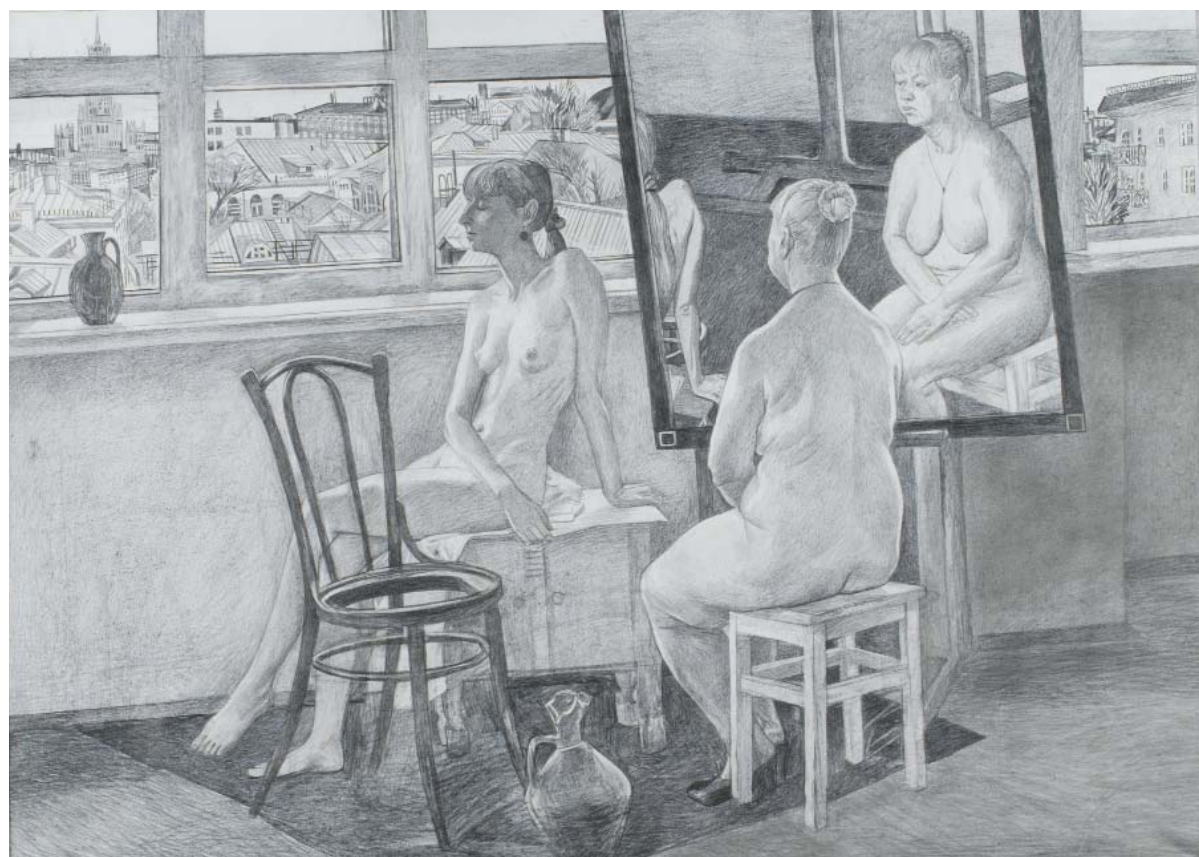
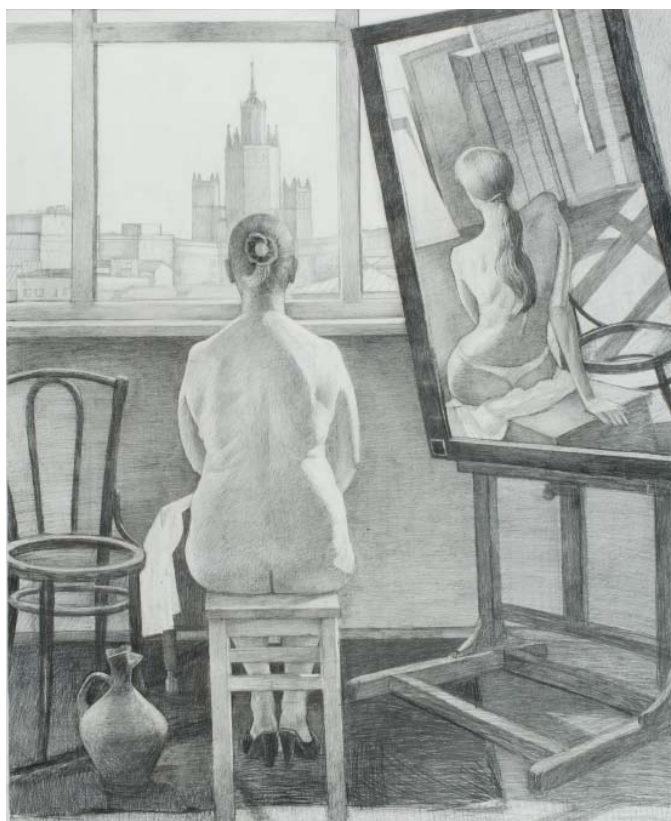
Цельность суриковской школы, очевидная в контрасте с другими исторически состоявшимися образовательными системами, изнутри представляет некий трансформер с меняющимся в зависимости от всё более непредсказуемых обстоятельств набором авторских педагогических идей, материализующихся в деятельности персональных мастерских, обычно возглавляемых художниками, достигшими номинированной, признанной известности в корпоративной среде. Разделение вузовского образовательного цикла на базовые, начальные обучающие курсы с достаточно унифицированной нормативностью и персональные мастерские — характерная черта репинского и суриковского институтов, черта, унаследованная от академической реформы 1893 года. Отличительной особенностью давних преобразований стала идеологизация превосходства творчества над всё ещё признаваемой обязательной школой, плодом которой вызрело решение об организации «именных» мастерских, руководимых знаменитыми художниками. Реформу можно рассматривать как реакцию на давление социокультурной ситуации, реинкарнировавшей на новом историческом витке средневеково-ранневозрожденческие цеховые принципы обучения у мастера, отличные от академических принципов освоения общих начал пластических искусств. Как инициаторы-лидеры реформы, прежде всего, И.Е. Репин, так и их современные наследники, склонны абсолютизировать достоинства собственных опытов, что, естественно, разрушает корпоративное, согласное признание единых критериев оценки результатов обучения, и как следствие, атомизирует образовательную систему.

Максимального развития идеология «творческой» педагогики, не знающей иных ограничений, кроме авторской воли демиурга-руководителя, достигла во «вхутемасовские» времена. Радикализм «авангардной» школы, внешне разрушившей академическую нормативность, заместил её новой, внешне паллиативной тоталитарностью, что в свой час аккумулировало реакцию отторжения, побудившую возвращение хотя бы к первичной профессиональной грамотности. Воссоздавшие полноценный академический курс И.И. Бродский, И.И. Грабарь, на собственном жизненном опыте зная многообразие подходов к обучению в многочисленных модных школах конца XIX — начала XX столетий, в зрелости поставленные перед необходимостью выбора стратегии строительства художественного образования, выбрали синтезированный академизм.

Помятуя о наибольшей значимой полноте академической школы во времена, ценящие возвышенную аристократичную строгость, необходимо фиксировать и ее сиюминутные реалии в сравнительном контексте с предшествующей наследственностью. Пульсации академической традиции, ранее не выходившие за пределы дихотомии классицизм-барокко, ныне порой уподобляются разрушительному флаттеру.

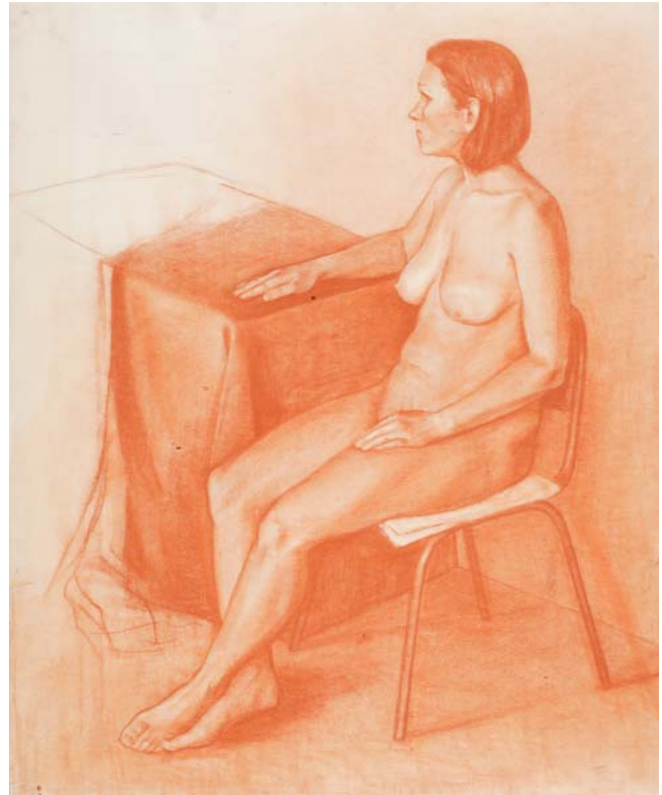
Изначально признавая неизбежную пристрастность, влияющую не только на текст, но и на подбор иллюстраций, надеешься на будущий коллективный труд с квотированным представительством бывших и нынешних персональных мастерских, с их ясно выраженными творческими, как идеологическими, так и методическими предпочтениями. Частичным искуплением недостатков издания служит данная глава, представляющая зрительскому вниманию учебные рисунки, отобранные исключительно руководителями и преподавателями по рисунку персональных мастерских в качестве презентационных образцов.







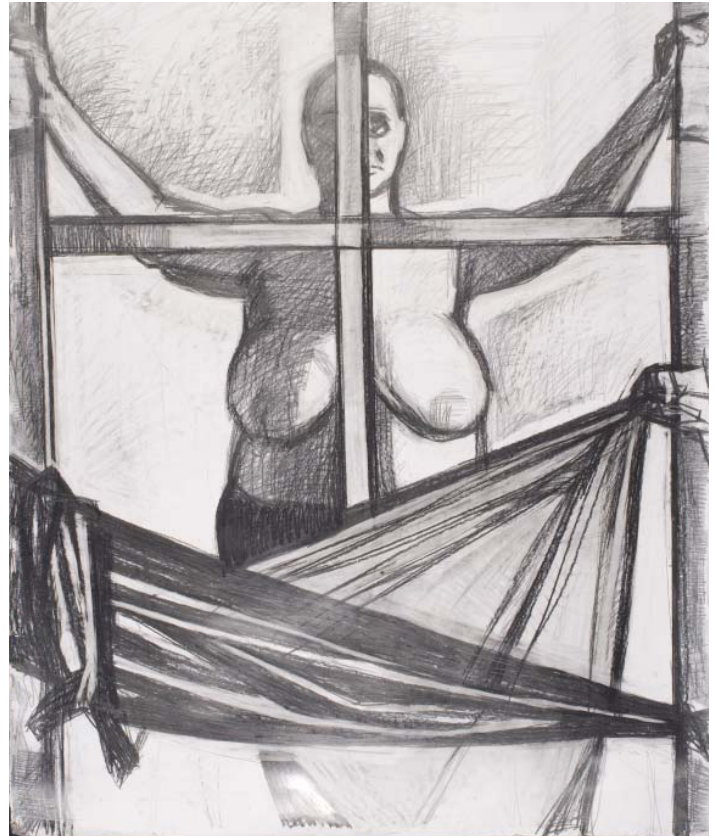




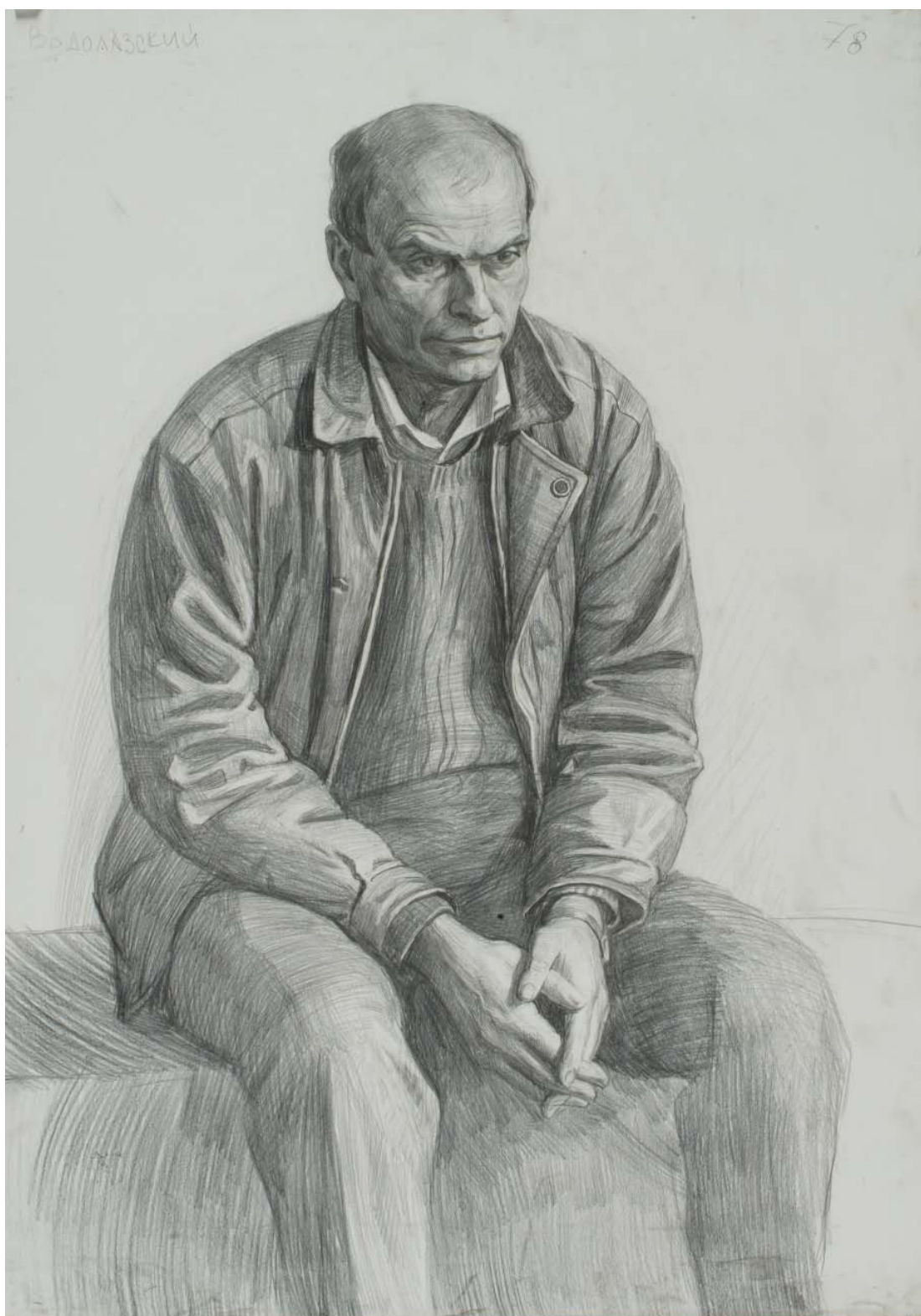


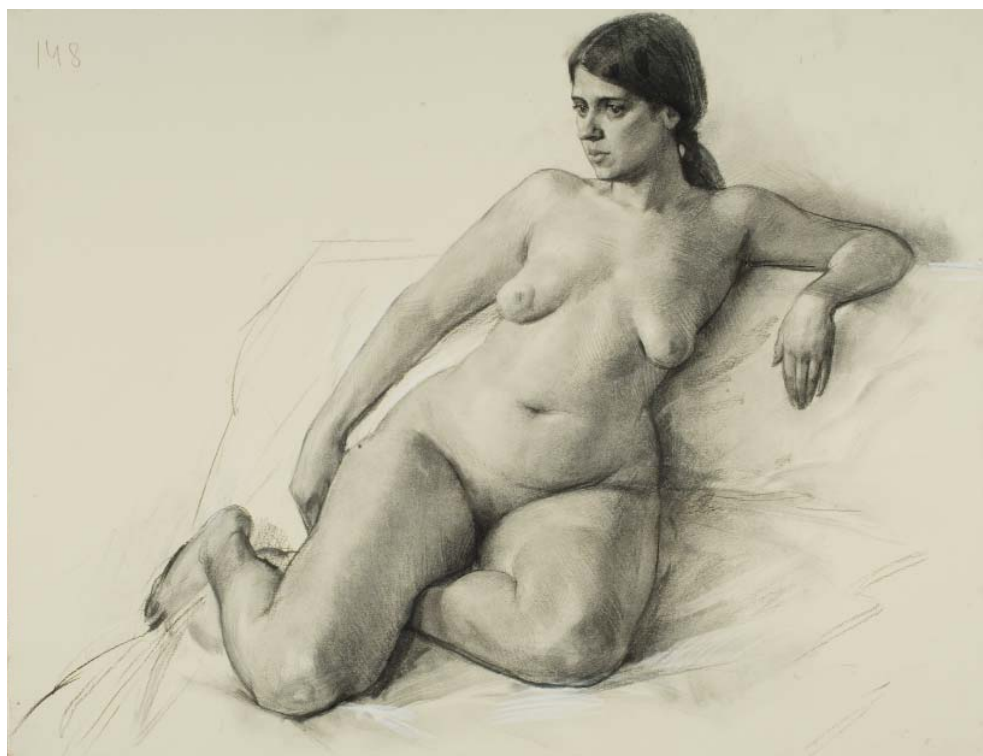








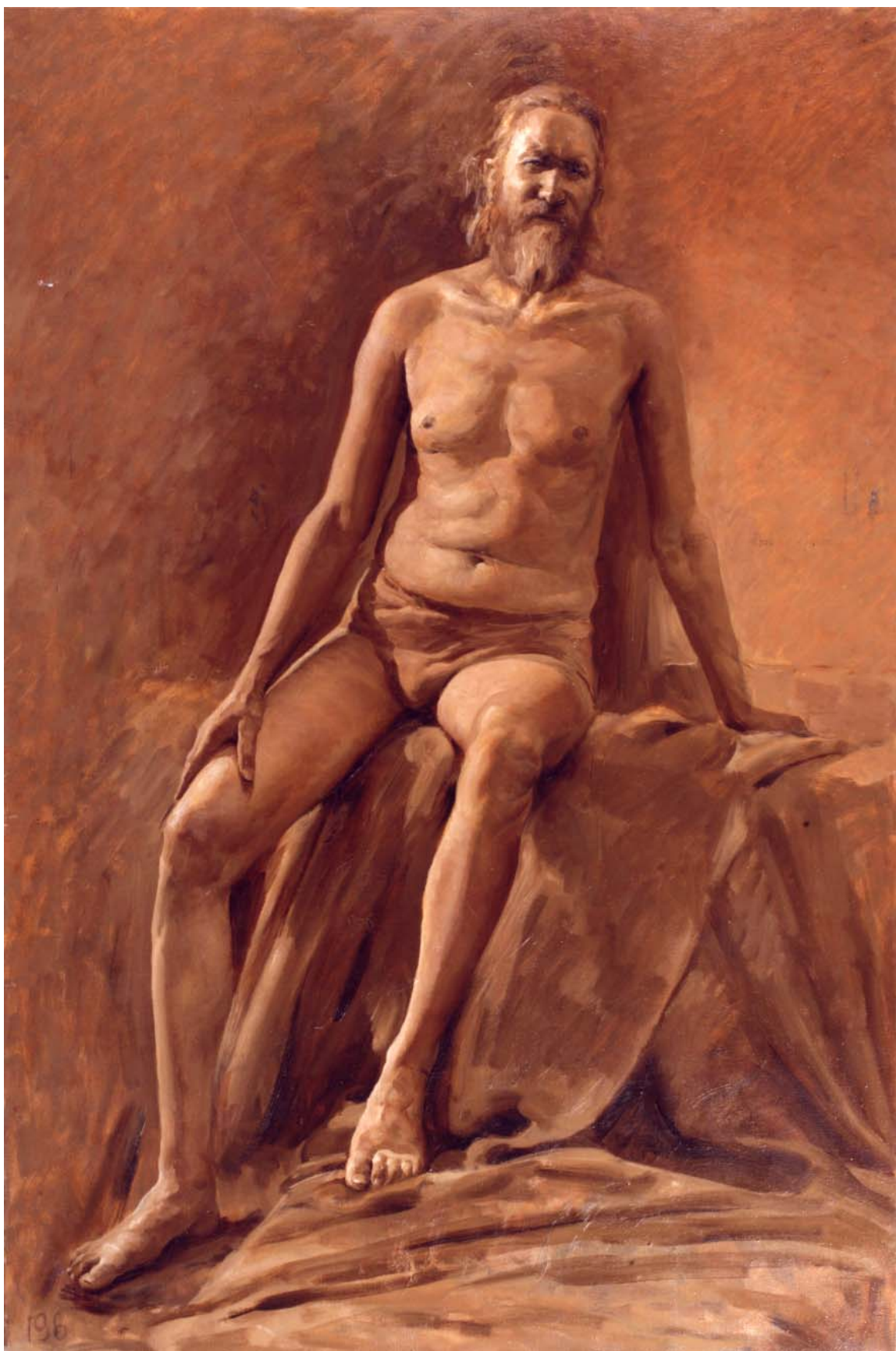




2010. 4 курс. Руководитель профессор С.А. Сиренко.



О.Н. Ваярха. 2010. 4 курс. Руководитель профессор С.А. Сиренко.







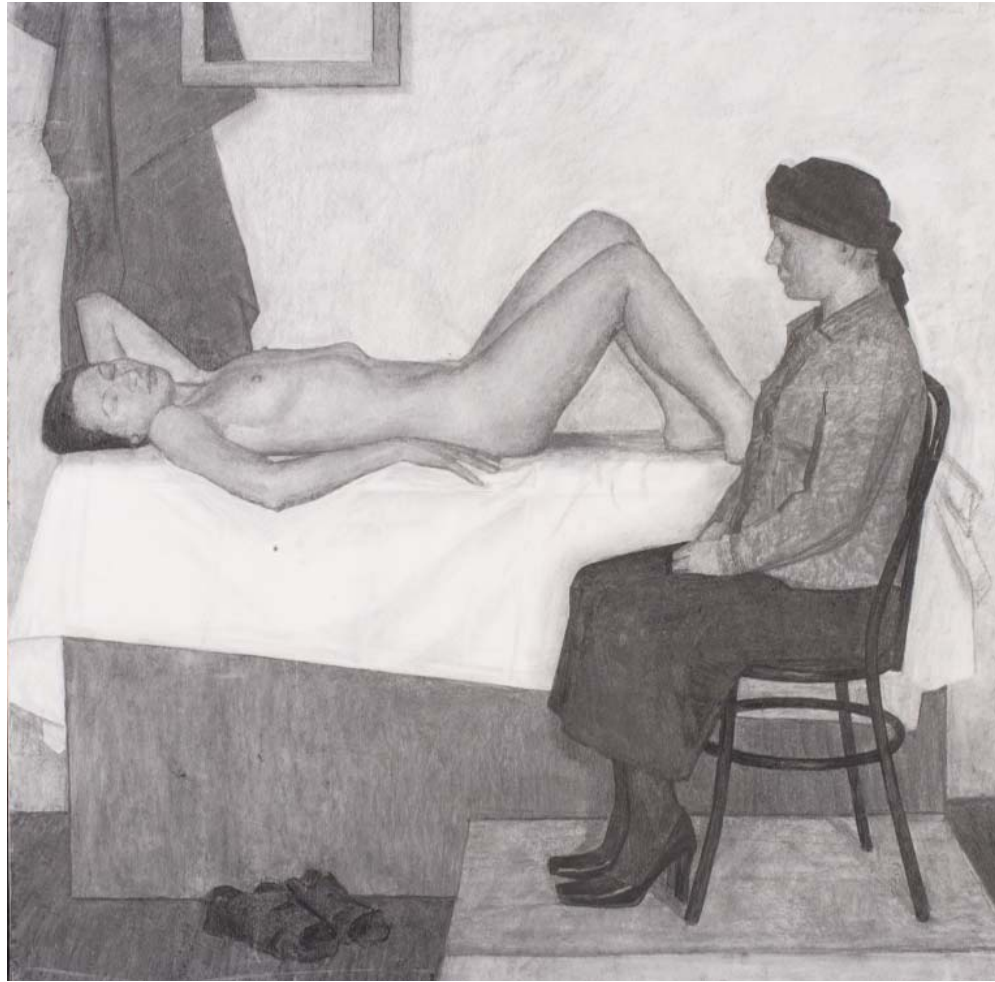
















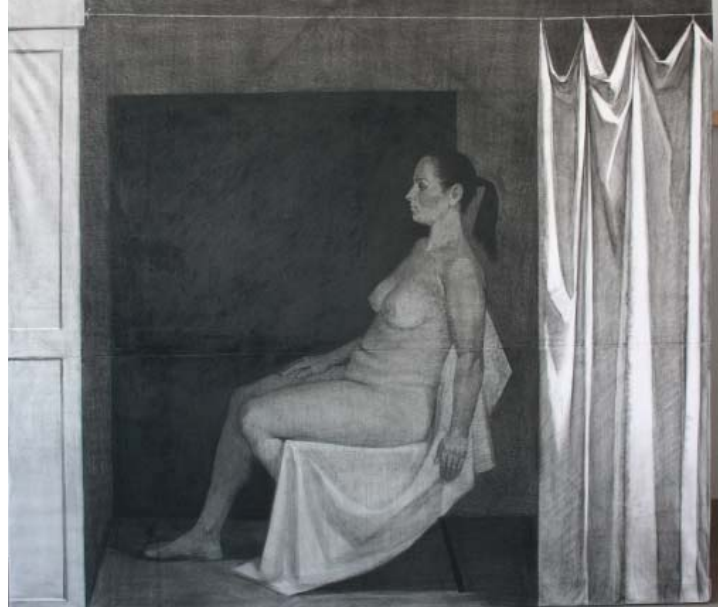




РИСУНОК «АКАДЕМИЧЕСКИЙ» И  
РИСУНОК «ТВОРЧЕСКИЙ»





## РИСУНОК «АКАДЕМИЧЕСКИЙ» И РИСУНОК «ТВОРЧЕСКИЙ»

При достаточной кодифицированности понятия «академический рисунок» остается не проясненным часто употребляемый термин «рисунок творческий», редко используемый самостоятельно и употребляемый чаще всего как антитеза «академическому», «школьному». Каждый высказывающийся о творческом рисунке обычно опирается на собственные представления, из противоречивого многообразия которых единственно общим является противопоставление двух видов рисунка. Осознанно или по бытовой привычке пользуясь определением «творческий рисунок», следует помнить о его изначальной некорректности, превращающей любой другой в пугающе «нетворческий». Выбор термина и практика его применения свидетельствуют, что мы имеем дело не столько с явлением, обладающим сущностными признаками, сколько с идеологией. Видимо, имеет смысл попытаться обнаружить реальные основания разделения понятия «рисунок» на отдельные виды и, что не менее важно, уразуметь природу искусно создаваемой мифологии разделения «академического» и «творческого» рисунков.

Европейские академические системы научения искусству возникли как реакция на цеховое, ремесленное обучение, заменив освоение приемов и методов отдельных мастеров изучением общих начал, определяющих природу формообразования в изобразительном искусстве. Рисунок довольно поздно обрел самостоятельность, оставаясь долгое время лишь подготовительным этапом при создании произведений либо образцом-прорисью. Прежде чем стать отдельным направлением в искусстве, рисунок бытовал как скрытое профессиональное знание, как наиболее формализованный способ объективизации изображения. Рисунку изначально присущи аналитические функции, ставящие целью изучение и фиксацию отдельных составляющих предметного мира. Свойства рисунка в силу его прикладного значения и использования, в том числе и для обучения, стали предметом разработки правил и норм. Постепенно сформировалось представление о базовой ценности рисунка как основания всех зобразительных искусств.

В «доавангардный» период можно лишь условно отделить «учебный» («академический») рисунок как стадию освоения форм, приемов, техник и постижения профессиональных принципов от стадии свободного владения ими. У большинства мастеров вплоть до середины XIX в., а у тех, кто исповедует ценности реализма, и до сих пор, мы не видим стремления к преодолению «школы». «Школьный» рисунок и рисунок мастера в системе ценностей, чуткой грамотность, отличаются лишь качеством и образуют единство, отделяющее профессию от искренности любительства. Не случайно даже сейчас «умение рисовать» служит критерием принадлежности к корпоративной среде художников.

Рисунок в школе формирует профессионала через систему последовательно усложняющихся заданий, укладывающихся примерно в 13-15 лет постоянного обучения. Первые задания оказываются наиболее аналитическими, приучают видеть в окружающем многообразии «геометрическую» первооснову, «прозрачность» конструкции, «круглую» объемность отдельных предметов. Освоение «культуры гипсов» формирует классически строгие представления о гармонии. На каждом этапе обучения идет открытие способов изображения пространства с помощью линии, рельефа, тщательно разработанных тональных отношений. Постепенно формируется умение объединять аналитику в композиционное единство, согласующее пространство листа и пространство изображения. Можно перечислять еще многие и многие задачи академического рисования, зафиксированные в исторически сложившихся, эволюционно развивающихся программах. Восхищаясь грандиозным совершенством сложившейся конструкции обучения, с удивлением слышишь высказывания о необходимости преодоления полученного опыта в последующей, уже творческой жизни. Возникает вопрос - а что, собственно, следует преодолевать? Каким способом? С какой целью?

Отношение к «академическому» рисунку - тот своеобразный тест, с помощью которого разделяются сознание, почитающее традицию и канонические ценности, видящие смысл в их постепенном сущностном приращении-развитии, и сознание, аффектированно ценящее новаторство, инаковость, гипертрофированное авторское самоутверждение. Во время, когда академическая школа оказалась лишь одной из систем художественного образования, возрастает ее роль как эталона, относительно которого можно оценивать любые новации, а главное - сохранять стабильность образовательного процесса.

Не было бы никаких проблем противостояния «старого» и «нового», если бы, как в мудром Китае, одновременно и параллельно развивали свои достоинства разные школы. Мы же наблюдаем вторую волну идеологического давления на сам смысл академического рисования, объявляемого консервативно-вчерашним. Можно не вдаваться в полемику, а лишь обратить внимание, что в российской культуре последнего полувека практически нет значимых имен, не прошедших в той или иной форме и степени «академического» научения искусству, какой бы потом ни была благодарность за полученные уроки. Если же говорить о «статичности» академического рисунка, то следует помнить и о плодотворности консерватизма, под которым скрыто приращение фундаментальных ценностей, а также о том, что каждое десятилетие меняет эстетику этой кажущейся малоподвижности. Достаточно сравнить одинаковые по названию и даже по методологическим основаниям задания, выполненные в 1950-е, 1960-е... 1990-е годы, чтобы с очевидностью убедиться в динамике развития. Помимо изменения во времени «академический» рисунок весьма различен в отдельных школах: суриковской, репинской, строгановской, мухинской...

Еще один распространенный миф - параллельность программ обучения в художественных училищах и институтах, порождающая повтор и скуку. Решающиеся утверждать подобное либо никогда не держали в руках различных программ, либо, увлекаясь пылом борьбы, добавляют неточный аргумент в обоснование необходимости изменения вузовской части обучения. На самом деле программы разных уровней (включая и раннюю селекцию) тесно увязаны друг с другом и в современных формах воспроизводят начальные академические принципы последовательно-возрастного, многоуровневого образования, в котором каждое звено исторически нашло свое место. Под понятием «академия» мы часто подразумеваем некую абстракцию, забывая о неоднократных реформированиях за 250 лет своего существования. Если внимательно взглянуть на нынешнюю конструкцию тесной связи детской художественной школы с училищем и училища с институтом, проанализировать неразрывную зависимость программ и методик, то с очевидностью обнаружишь родовые черты начальной последовательности обучения от класса «образцов» к «гипсо-фигурному», «головному», «фигурному» классам. Мечтая об обновляющих изменениях, следует помнить, что упразднение сложившихся связей может привести к исчезновению академической школы как таковой.

Помимо крупных заблуждений либо искусных лукавств, повсеместно бытуют более мелкие. Например, каждый оппонент «академического» рисования обычно утверждает, что в нем много тушуют, тушуют фоны и т.п. Видимо, это отголосок актуальной для конца XIX в. и во многом несправедливой борьбы с «брюлловизмом». В наши дни ситуация совершенно иная. Наиболее редким, вымирающим видом стал именно тщательно проработанный тональный рисунок. Столь же редко встречаем качественное освоение пространства и формы линией. Основным методом учебного рисунка остаются рельеф либо различные имитации, о которых не следует говорить, как о не имеющих отношения к профессиональной деятельности. Рельеф с его принципом повтора светотеневых характеристик вне зависимости от разнообразия изображаемых объектов и снятием проблемы тональной материальности - действительно универсальный метод моделирования изображения средствами рисунка, но лишь один из трех основных. Школа должна беспокоиться о сохранении полноты разнообразия способов формообразования.

Показывая достоинства «академического» рисунка, можно увлечься и забыть попросить оппонентов предъявить зримые достижения «творческого» рисования в школе. Многочисленные «творческие» опыты обычно не поддаются даже приблизительной оценке, их бессмысленно анализировать с точки зрения пропорций, конструкции, техники, передачи материальности и многих других критериев. Обычно мы имеем дело с различными формами искажающих трансформаций, декларативно несчитающихся исторической нормативностью,



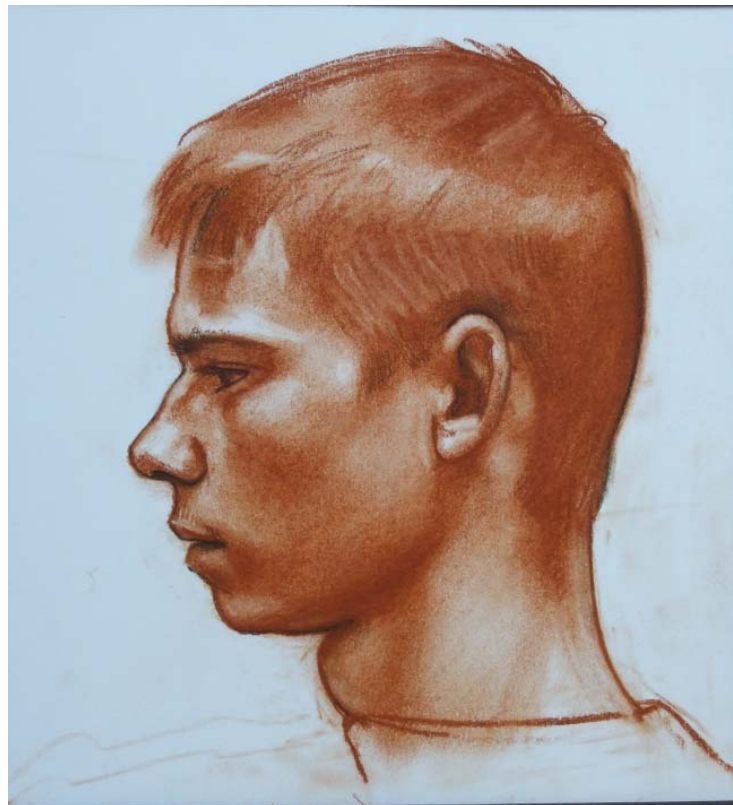
и произвольной оценкой достигнутых результатов. Главное достоинство «творческого» рисунка - его инаковость по отношению к «академическому». Реальное существование двух подходов к рисованию - отражение более общей проблемы, заключающейся в вопросе: чем заниматься в школе - учить или творить? При кажущейся очевидности ответа и учить, и творить, либо учить творить, реальный опыт свидетельствует о невозможности органического слияния двух оказывающихся разными направлений. Традиционный путь академии - учить, формировать, как минимум, профессионала. Используя «обезличенные» программы и методики, академическая школа подготовила абсолютное большинство известных, отличных друг от друга художников. В то же время разнообразные «творческие» методы, тесно связанные с именами их создателей, чаще порождают однообразных учеников-сателлитов. К тому же от вечности академизма инновационные программы невыгодно отличаются тем, что обычно прекращают существовать уже во втором поколении их адептов.

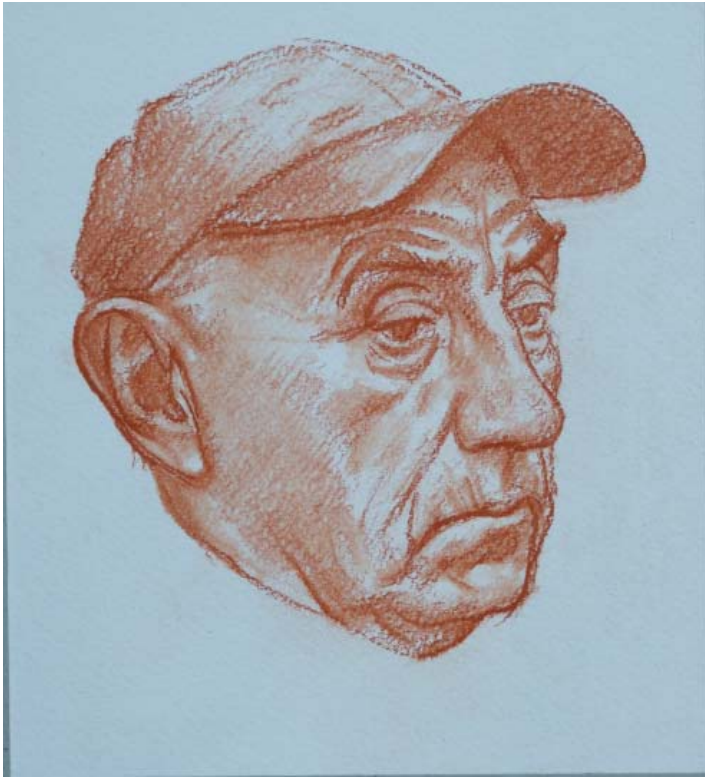
Реально «академический» рисунок всегда авторский и отличается от «творческого» тем, что признает согласование общих понятий и определение пределов, за которыми они исчезают. В означенных границах, которые существуют в виде зримых образцов, иллюстрирующих программные положения, каждый педагог в работе с учениками выстраивает собственную систему преподавания. Разнообразие авторских программ в академической школе требует специальной фиксации в виде альбомов и пособий. Если бы такая работа была проделана, то даже для стороннего взгляда стал бы ясен подлинно творческий характер «академического» рисования и то, что не следует употреблять само понятие «творческий» по отношению к деструктивным экспериментам над изобразительной формой.

Что касается «творческого» рисунка уже за стенами школы, то частовстречающиеся разговоры о том, что после института надо все начинать сначала, следует отнести к отнюдь не безобидным профессиональным анекдотам. Действительно, редко кто выполняет длительные задания по собственной воле, но когда-то достигнутые результаты в снятом виде присутствуют в каждом рисунке, выполняющемся с конкретной целью, и последствия строгого научения проявляются в свободном разрешении разнообразных конкретных задач. Творчество каждого художника столь разнообразно, что говорить о «творческом» рисунке как о целостном понятии не представляется возможным. Очевидно, следует каждый раз определять особенности рисования конкретного мастера. Впрочем, это в большей степени имеет отношение к живописцам и скульпторам, которые чаще обращаются к вспомогательному рисунку и редко создают специально законченные произведения. Но в XX в. рисунок добился автономии и выделился в особый вид - графическое искусство со специализированной предварительной подготовкой. В профессиональной графике сохраняются принципы многотрудного рисования, столь обязательные для школы. Поэтому художники-графики реже рассуждают о разделении рисунка, о преодолении школы и т.п.

«Рисунок после института», видимо, следует рассматривать как демонстрирующий различные стилевые направления либо бесконечную авторскую многоликость. Наверное, можно для удобства использовать термин «творческий», понимая под этим свободную волю при выборе задач, свободное использование разнообразия графических средств, не замечая при этом, как воздух, лежащую в основании строгую выучку. Наиболее продуктивным видится не противопоставление «творческого» (как иерархически более высокого) и «академического» рисунка, а понимание их непрерывной связи, разрушение которой даже просто на уровне декларации приводит к размыванию характерных для русской культуры основ предметного видения и переживания гармонии окружающего мира.

В качестве иллюстрирующих примеров позволительно предложить зрителю вниманию «творческие» рисунки профессоров суриковского института Ю.А. Грищенко и Н.В. Колупаева. Их эскизы отличаются от конкретики подготовительных штудий и самодостаточных графических листов тем, что являются образцами «чистого» рисования, свидетельствующими о тактильной одержимости самим процессом рисуночного формообразования, демонстрируя значение рисунка как инструмента сверхсложной настройки личного творчества на соответствие метафизическим принципам классического мировидения и мировоплощения.





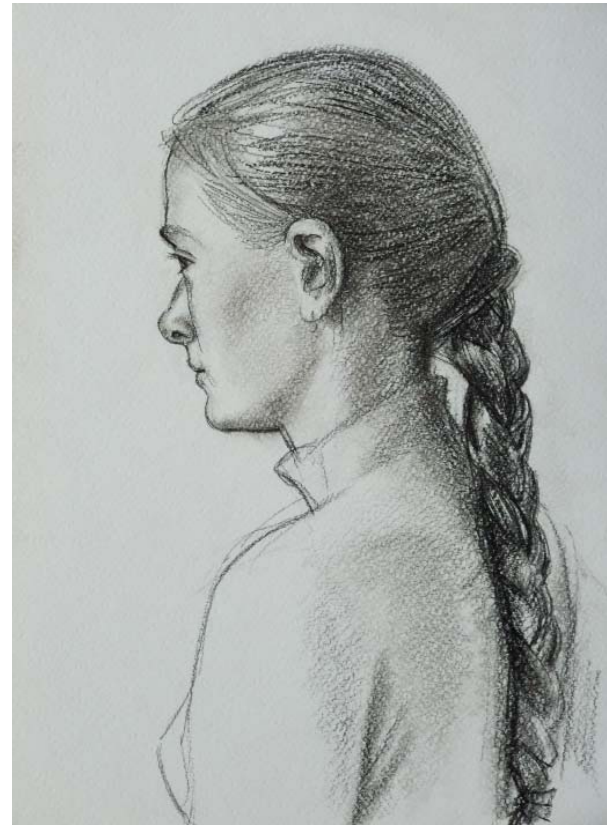








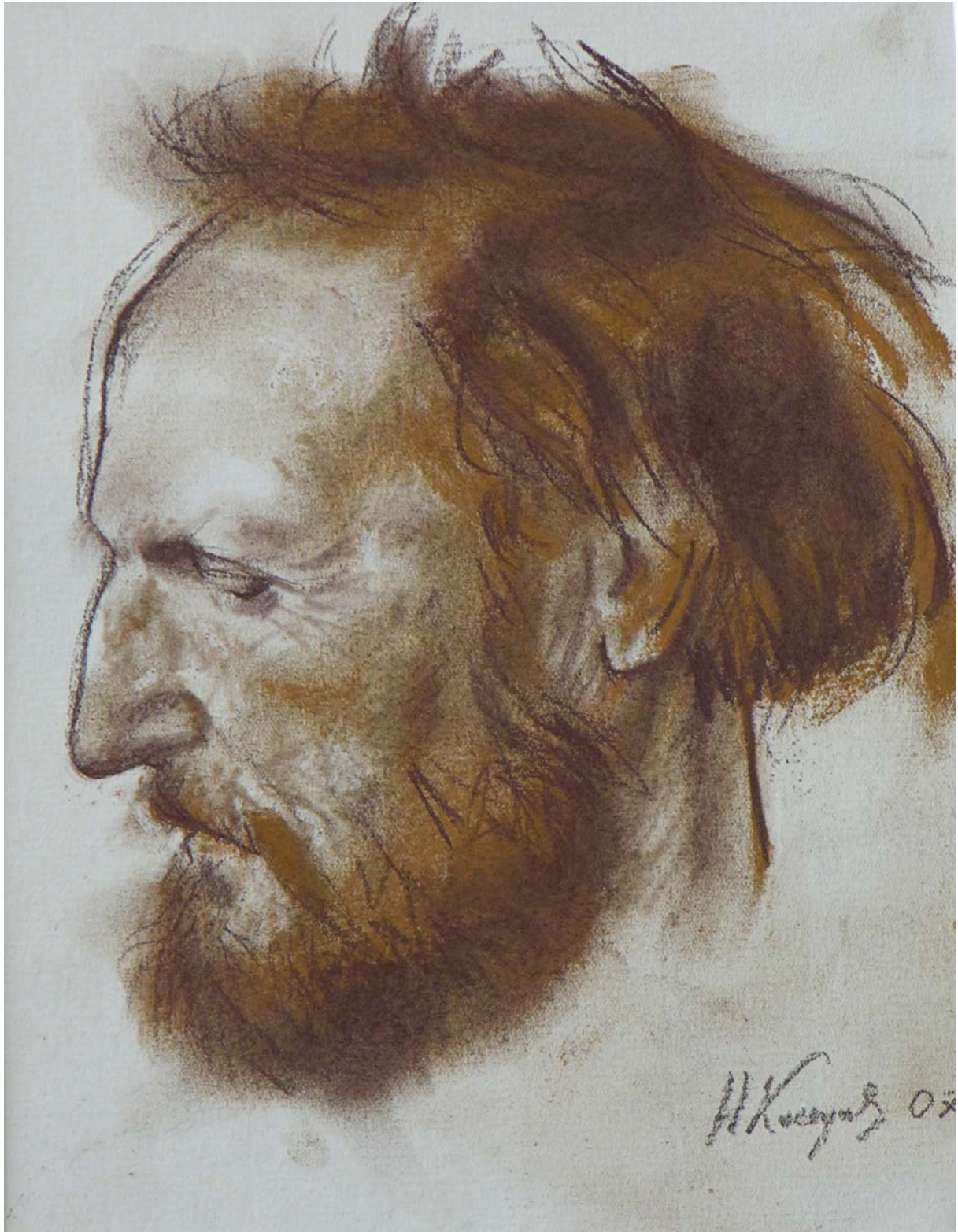












ОБРОЗЦОВЫЙ СТУДЕНТ

The first part of the paper discusses the importance of understanding the cultural context of the research. It highlights how cultural differences can influence the interpretation of data and the design of the study. The author argues that researchers must be aware of these differences to avoid misinterpretation and ensure the validity of their findings.

In the second part, the author explores the challenges of conducting research in a multicultural environment. One major challenge is the lack of standardized methods for data collection and analysis. Different cultures may have different preferences for how data is gathered, which can lead to inconsistencies in the results. The author suggests that researchers should use a combination of qualitative and quantitative methods to overcome these challenges.

The third part of the paper focuses on the ethical considerations of research in a multicultural context. The author emphasizes the importance of obtaining informed consent from participants, especially in cultures where there may be a power imbalance between the researcher and the community. The author also discusses the need for transparency in the research process and the importance of sharing the results with the community.

In the final part, the author provides a summary of the key findings and offers some recommendations for future research. The author concludes that understanding the cultural context is essential for conducting high-quality research in a multicultural environment. The author also suggests that researchers should continue to explore new methods and approaches to address the challenges of multicultural research.



## ОБРАЗЦОВЫЙ СТУДЕНТ

Добродетельный студент за время обучения в институте по академической программе выполняет в зависимости от специальности от 38 до 43 длительных заданий по рисунку. Много это или мало? Можно признать, что достаточно при условии, что задания не монотонно однообразны, а последовательно и сложно ставят аналитические и композиционно-образные задачи, предполагающие освоение различных рисовальных техник, приемов, знакомство с графическими материалами и технологиями их применения. Особого внимания заслуживают, воспользуемся средневековой цеховой терминологией, «ремесленные шедевры» — итоговые сертификационные задания, успешное выполнение которых подтверждает поэтапное усвоение мастерства при переходе из училища в вуз, с младших базовых курсов в персональные мастерские и завершающие синтезирующие задания, демонстрирующие обретенную степень свободы, без которой невозможно самодостаточное личное творчество.

Естественным выглядит желание проиллюстрировать достоинства утруждающих академических программ цельной коллекцией рисунков «образцового студента». Благое устремление сталкивается с несколькими непреодолимостями. Первая из них — безжалостное небрежение к учебному рисунку. Если вспомнить неисчислимость поколений профессиональных художников, то поражает случайная фрагментарность сохранившихся учебных эскизов. Просматривая уцелевшие академические штудии XIX в. с вынесенными на поля оценками по принятой тогда «номерной» системе, часто удивляешься далеко не первым номерам на рисунках будущих знаменитостей. Не меньше удивляют иерархически первые номера в сочетании с безвестностью стоящих под ними подписей. Естественные недоумения часто становятся причиной отнюдь не безобидных суждений об отсутствии прямой связи школы и творчества, провоцируют идеологию отрицания обязательной, первичной, ясно артикулированной грамотности и т.п. Но, во-первых, справедливости ради следует зафиксировать как очевидность, что во времена некогда бывшей всеобщей профессиональной образованности общий уровень мастерства был унифицирован высок. По крайней мере, аффектированным ниспровергателям академических традиций следовало напрягаться, преодолевая и разрушая классическую стабильность.

Мемуарно зафиксированные судьбы художников полны парадоксальных легенд о ярких, перегоревших на старте гениях, о неведомо проявившихся после рутинного обучения талантах... Подобные, не свободные от злорадств и самодовольств были — своеобразный микст из романтических и авангардных концепций личности художника-творца в его обязательном конфликте с толпой-социумом, в конфликте, от которого зависит будущее место в лицепрятной истории. Если же не впадать в искусственно навязываемую аффектацию и не поддаваться на принудительно-спамовую рекламность, то с очевидностью убеждаешься, что большинство оставивших след в отечественном искусстве художников, качественно освоили высокое академическое ремесло.

Иллюстрации в издании в достаточной степени свидетельствуют плодотворную связь строгой выучки с последующей, не исключающей успешность, творческой судьбой. Оставляя на будущее мечту проиллюстрировать нормативную образцовость полным комплектом учебных заданий одного студента, публикуем опыты выпускника мастерской станковой графики, а ныне преподавателя суриковского института И. Оржеховского, несомненно, «одержимого рисунком». Зрители и профессионалы вольны по-разному оценивать труды конкретного мастера, тем более, без его ведома объявленного «образцовым». Оставляя в стороне предмет возможных предвзятостей, связанных с присущей художнику ясно декларируемой стилистикой, решаемся обратить внимание на почтение к исполнительской многотрудности, становящейся редким калибром в современных представлениях о профессионализме. Второе, на что решаемся обратить внимание — свободная воля, свободный поиск в личном для себя поставленных заданиях — будь это парафраз классического наследия или сверх тщательное изучение предметности, сочетающееся с одновременной и своевольной интерпретацией реальности. Студенту-художнику И. Оржеховскому очевидно посилен импровизационный переход от строгой классичности к логическим последовательностям управляемой деструкции, что, видимо, и является знаковой особенностью современного академического художественного образования.







