

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АКАДЕМИЧЕСКИЙ
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ В.И. СУРИКОВА
ПРИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ХУДОЖЕСТВ

С.А. Гавриляченко

А.В. Катухина

М.Б. Шабает

КОМПОЗИЦИОННЫЙ РИСУНОК

«ИЗДАТЕЛЬСТВО СКАНРУС»

Москва
2020

Печатается по решению Ученого совета Московского государственного академического художественного института им. В.И. Сурикова при Российской академии художеств.

Издание рекомендовано в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по специальностям «54.05.02 Живопись», «54.05.03 Графика»

Рецензенты:
В.Г. Арсланов, доктор искусствоведения, профессор, в.н.с. отдела теории искусства Российской академии художеств

Е.А. Кондратьев, кандидат философских наук, и.о. зав. каф. эстетики философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

Н.Е. Третьякова, кандидат искусствоведения, проректор по научной работе МГАХИ им. В.И. Сурикова при РАХ

Предпечатная подготовка
«Издательство СканРус»

Дизайн:
М.Н. Афанасьев

Компьютерная верстка и цветокоррекция:
П.А. Пополов

Фотосъемка:
А.М. Дуженков
М.А. Сулимов
А.И. Теслик

Содействие в подборе и атрибуции репродукций:
начальник отдела по формированию учебно-методического фонда МГАХИ им В.И. Сурикова при РАХ О.Н. Меркушева

Настоящее издание представляет собой учебное пособие, в котором формулируется методология композиционности и обобщается методический опыт преподавания дисциплины «Рисунок» в мастерских монументальной живописи и станковой графики МГАХИ им. В.И. Сурикова при РАХ.

Публикуется в авторской редакции.

Содержание

С. А. Гавриляченко КОМПОЗИЦИОННЫЙ РИСУНОК	5
РЕТРОСПЕКЦИЯ	38
МАСТЕРСКАЯ МОНУМЕНТАЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ	110
М. Б. Шабает РИСУНОК В МАСТЕРСКОЙ СТАНКОВОЙ ГРАФИКИ СУРИКОВСКОГО ИНСТИТУТА	155
МАСТЕРСКАЯ СТАНКОВОЙ ГРАФИКИ	158
С. А. Гавриляченко, А. В. Катухина ПРИЛОЖЕНИЕ. МЕТОДОЛОГИЯ КОМПОЗИЦИОННОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	217
РЕЦЕНЗИИ	233
СПИСОК РЕПРОДУКЦИЙ	236

С.А. Гавриляченко

КОМПОЗИЦИОННЫЙ РИСУНОК

Разработанные в XIX веке академические методики обучения рисунку, кодифицированные в абсолютизированную нормативность, не предполагают возможности дальнейшего принципиального развития, требуют регулярного воспроизведения, выполняя при этом роль эталонов, контролирующих качество итогово-сертификационных «ремесленных шедевров» на всех этапах исторически сложившейся трехзвенной (школа — училище — вуз) системы классического художественного образования. Последовательно-возрастное освоение изобразительной грамоты — от геометризованных пространственных первоэлементов формы через гипсофигурную классику к заданиям «Голова» и «Фигура» — предполагает доминантно аналитическое, тактильное исследование «круглой», конструктивно-объемной формы. В подобного рода постановках, своего рода гаммах, настраивающих глаз и руку, навечно утвердились взаимоотношения пропорций форматов с изобразительным наполнением. Достаточно произнести название учебного задания — «Постановка из геометрических объемных предметов», «Голова», «Фигура с опорой на одну ногу», — и тут же в воспитанном сознании гештальтистски предопределенно возникают однозначные зрительные формулы исполнения соответствующих постановок, а достижение обучающего результата оценивается на сопоставимость с отобранными за почти два века образцами «высокого мастерства» — «рисунками старых мастеров».

Абсолютизируя классику, не подвергая сомнениям ее достоинства, утверждая приверженность к фундаментальной обязательности академических экзерций для дальнейшего совершенствования методологии и методик, необходимо сосредоточиться на мало изученном практическом опыте русской академической школы второй половины прошлого — начала нынешнего столетий, опыте, предполагающем осмысленное сосредоточение на понятии *композиционность* во всех специальных учебных дисциплинах. Суть проблемы некогда сформулировал В.А. Фаворский, не принимавший чрезмерности утверждений, что существует некий исключительно «правильный, точный, объективный, так называемый академический рисунок. Он не композиционен, он просто точно передает натуру. Композиция же является после, как некоторое более или менее произвольное украшение этого рисунка... каждый рисунок, претендующий на художественное изображение действительности, имеет целью изобразить реальность, живущую в пространстве и во времени, а значит, имеет задачу композиционную»¹.

Суждение Фаворского — контрреакция на временно абсолютизированный метод натурно-позитивистской визуализации реальности

1. Цит. по: Г.К. Леонтьев. Игорь Обросов. Л.: Художник РСФСР, 1974. С. 49.

и реалистические образовательные программы, контрреакция, вполне укладывающаяся в идеологию формальной школы. Э. Гомбрих точно зафиксировал, что искусство в течение тысячи лет не нуждалось в натуральных методах визуализации действительности, сосредоточившись на тщательной разработке универсалий-схем, и лишь постепенно перешло на позитивистскую методологию исследования и отражения реальности. Задаваясь вопросом о необходимости модернизации академического рисунка и вообще о его значении в современном образовательном процессе, видишь возможность ответа в развитии методологии синтеза двух начал — интеллектуального по своей начальной природе рисунка как универсального «божественного замысла» (*disegno intero*) и живого натурального наблюдения-переживания, принимая при этом как неизбежность пропорциональные доминирования одного из начал в различных исторически сложившихся образовательных системах (школах).

Автономизация специальности «Графика» в XX веке, разработка соответствующих образовательных программ и практика их реализации свидетельствуют о появлении нового по отношению к эталонной классике типа заданий, акцентированных на выявлении формальной и сюжетной *композиционности*, заданий, выполняющих роль трансмиссии между *школой* и последующим *творчеством*. Особую выделенность заданий, сосредоточенных на *композиционности*, подтверждает отрицание необходимости специализированной подготовки к занятиям графическими искусствами в репринтных образовательных системах, идеологизированно ориентированных на неукоснительное сохранение традиций «высокого мастерства», трактуемых как возвращение к разновременному наследию Императорской Академии художеств в периоды ее развития до «передвижнической» реформы 1894 года.

Современный опыт разработки *композиционных* постановок, напоминая о изначальной идеологии академической школы — закольцованности всего образовательного цикла и его частей на итоговой «большой картине», меняет акцентацию с освоения предваряющих выход на «большую форму» изолированно аналитических заданий на задания, объединяющие качественно усвоенную аналитику (приобретенную грамотность) с *композиционностью*, акцентацией, особенно актуальной на завершающих этапах прохождения академического курса. Проблема заключается в том, что в устоявшийся временной объем, отведенный на освоение академической и родственных ей образовательных программ, необходимо сжато вместить и эталонную учебную классику, и отсепарированный опыт последних шести десятилетий полистиличной авторской педагогики (педагогики персональных мастерских), возникшей как реинкарнации идей доакадемического персонифицированного преподавания, предоставляя при этом возможность для реализации поисковых, развивающих методики экспериментов². Значимым следствием становится *методология сжатия* современных образовательных программ.

Прежде чем анализировать и решиться утверждать методологию *композиционности* как прибавочного элемента по отношению к кодифицированной системе учебных постановок, следует зафиксировать характерно-сиюминутные недомогания, опасные для методического совершенства современной классической школы, как то: утрата понимания необходимости платоновских в своей первооснове смыслов овладения геометризованными первоэлементами формы, фундаментально предшествующими эманациям-визуализациям трехмерности на двухмерную плоскость; топографическая, контурная, скетчинговая, поверхностная изобразительность, замещающая «прозрачное», конструктивно-аналитическое освоение формы, и, как следствие, утрата культуры композиции осей; забвение культурно-исторических методик формообразования (метод отвесов, метод огранки объемов плоскостями, метод тел вращения и др.); вымирание *линейного* (система Т-образного перехода, определяющего пространственные взаимоотношения линейных структур; система «белой» и «черной» формообразующих линий; градации модулей толщины линии в зависимости от пространственной ориентации объема и пр.) и *тонального* (выявление одного «белого» (светового) и «черного» (теневого) камертонов с последующей тщательной разработкой промежуточных тональных дистанций) типов учебного рисунка при доминировании все замещающего рельефного формообразования (контурные оттушки; двухосевая повторяемость светотональных характеристик, не учитывающая третье осевое и тонально-глубинное измерение формы). Продолжая транслировать классическую методологию, утверждая ее обучающую аристократическую значимость, периодически необходимо подтягивать струну, не удовлетворяясь внешним, репринтно-визуальным подобием образцам «высокого мастерства», эпистрофически возвращаться к идеям-первосмыслам, объединяющим в целостность все исторически сформировавшиеся образовательные последовательности.

Для развития *композиционных* начал в учебных постановках по рисунку (как, впрочем, и по живописи) позволительно в инструментальных целях временно разделить единство понятия *композиция* на *композицию формы* и *композицию смыслов* (*композицию* *par-exellense*, *композицию* как сочинение). Разделенные понятия *композиция формы* и *композиция как сочинение* постоянно меняются в своих пропорциональных значениях в различных культурно-исторических контекстах. В постмодернистский исторический период, декларативно провозгласивший смерть «большого нарратива» и торжество «всеобщего дизайна», деконструировавшего «большие смыслы», одна из основных задач аристократической академической школы видится в сохранении идеологии *композиции как сочинения*, идеологии, согласной, что композиция формы должна присутствовать во всем, что относится к изобразительному творчеству, но при этом идеологии, постоянно ставящей вопросы «О чем?», «Для чего?» — вопросы, кардинально важные для извечно словоцентричной русской культуры.

2. С.А. Гавриляченко. Очерк истории реформ «академического» образования в России // История художественного образования в России. Выпуск I-II. СПб.: Ком-позитор, 2007. С. 240–301.

Совершенство методологию и методики работы над композицией формы, удобнее сосредоточиться на идеологии и принципах формальной школы (А. Гильдебранд, А. Ригль, Г. Вёльфлин, В.А. Фаворский), вспомнив для начала пять, лишь кажущихся простыми, вопросов Алоиза Ригля. Первый — «Для чего?». Отставляя сущностные целеполагания — для чего искусство? Для чего конкретному человеку заниматься именно художествами, а не чем-то более практичным и т.п., бесполезно понимать — для чего развивающая последовательность учебных заданий. Для чего конкретная, методически обоснованная постановка? Отвечая, обучаемым остается выполнять каждое задание либо с желательной страстной влюбленностью в сформулированную педагогом постановочную идею, либо выполнять по признаваемому полезным, прививающему хотя бы профессиональные навыки, принуждению.

Следующий вопрос может показаться странным исключительно потому, что поставлен на второе место: «Из чего?». Вопрос о первичности материала. При этом следует помнить о полемике с Г. Земпером и его теорией *материала* как доминирующего элемента формообразования. Для начальных стадий обучения, когда в основе первичное аналитическое освоение-изучение формы, ответ очевиден — графитный, качественно заточенный, препарирующий карандаш. Но стоит озадачиться проблемой *композиционности* — то выбор *материала*, вернее, умение загадать решение в конкретной материальности, приобретает сущностное значение. В качестве плодотворного методического принуждения следует ввести практику эскизирования одного и того же задания в различных материалах не только для изучения их многообразия, но в большей степени для предварительного обозначения формализованного «образа» постановки³.

«Из чего?» тесно связан с «Чем?» — с вопросом о технике исполнения. Знакомство с техниками использования прежде всего графических материалов, а частично и материалов для живописи, предполагает как знание их связи с культурно-историческими стилистическими, так и личный опыт освоения, как минимум в границах различия *твердых* и *мягких* материалов. В процессе обучения на старших курсах желательное выполнение эскизов в разнообразных материалах и техниках с дальнейшим выбором не только удачного формально-образного решения, но и осторожного определения индивидуальных психофизических исполнительских предрасположенностей к будущей профессиональной деятельности, которую не следует путать с аффектами презентационного, чаще всего поверхностного, «авторского языка». Каждый проходящий многоуровневый путь академической муштры, ставящей руку мастера, осваивает базовые исполнительские приемы и в итоге должен утвердиться в тех из них (не обязательно в каком-то одном), которые доставляют немереные индивидуальные тактильные удовольствия от властвования над формой, удовольствия, погоня за которыми и формирует художника с «лица не общим выраженьем».

А. Ригль, будучи одним из отцов-основателей формальной школы, понимая при этом, что чистым формотворчеством не исчерпывается суть искусства, четвертым ставит вопрос «Что?» — вопрос о мотиве. Применительно к учебным заданиям вопрос о мотиве традиционно связывался и связывается с перечнем программных заданий-постановок, перечнем, достаточно устоявшимся для решения задач последовательного аналитического изучения формы. Задачи же на *композиционность* предполагают сосредоточение как на установлении пространственно-временных (нелишний раз вспомним утверждение Фаворского) связей между предметами (пространственно-временной континуум), так и на возможном нарративно-образном обременении самодостаточно формализованных постановок.

Последний, пятый, вопрос — «Как?». Ответ предполагает знание культурно-исторических типологий взаимоотношений *формы* с *плоскостью* и *пространством*, а для обучающей практики их, типологий, сокращенное в границах учебных заданий моделирование⁴.

Нелишне напомнить, что суть диалектически неискоренимой конфликтности *аналитики* и *композиционности* изначально для изобразительной культуры начиная с палеолита с его непревзойденными образцами исследования формы животных, сменного сюжетно-композиционным варварством неолита. Можно, следуя за Риглем, убедиться, что варваризация позднеримской культуры была не внешне привнесенной, а будировала сущностную проблему возвращения энергии в истомленную исполнительским совершенством эллинистическую культуру и разрешения следующего уровня чисто композиционных томлений — установления связей между отдельными, изолированными, иллюзионистски совершенными формами, связей как пространственно-формальных, так и спиритуальных, характерных для будущих западно-романской и восточно-византийской культур. В качестве дополняющего пояснения можно привести мнение И.Е. Репина о В.И. Сурикове как о «варваре», недостаточно сильном в рисунке и непревзойденном в грандиозной композиционности.

Итожа примеры, удивленно обнаруживаешь связь *композиционности* с энергийным *варварством*, контрастирующим с эклектичным исполнительски-расслабленным совершенством. Новая варваризация — суть конфликта рубежа XIX–XX столетий, конфликта между эклектично-сложным неоакадемизмом вкупе с родственными ему стилистическими со структурно-композиционным варварским постимпрессионизмом и другими модернистскими направлениями, оказавшими прямое влияние на авангардную, антиакадемическую педагогику.

Проблематику *композиции формы*, в свою очередь, опять же в инструментально-обучающих целях, позволительно разделить на *композицию формата* и *композицию пространства*, нелишне напоминая, что формат, вычленивающий кадр из «дурной» бесконечности, является первой эманацией идеи пространства. Обучаемым следует

3. Проблема выбора материала и техник его освоения на уровне современного методического обоснования максимально обозначена и разрешена в монографическом учебном пособии А.И. Дендериной «Учебный рисунок в мастерской монументальной живописи». СПб., 2018.

4. Интересующимся идеологией художественного образования крайне полезно ознакомиться с фундаментальным пятитомным трудом В.Г. Арсланова «Теория и история искусствознания» (прежде всего с томом «XX век. Формальная школа»), который, являясь энциклопедией эстетических теорий, может служить методологическим обоснованием современного развития обучающихся изобразительному искусству методик: Арсланов В.Г. Теория и история искусствознания. XX век. Формальная школа: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2015.

прививать убеждения, что *композиция формата* зиждется на определении пропорций изобразительной плоскости, на знании законов ее, плоскости, внутреннего структурирования. Наиболее сложной задачей относительно проблематики *композиция форматов* следует признать закрепление методики перевода утвержденного эскиза на итоговую плоскость. Эскизная разработка должна переноситься не топографически, а энергично, обобщенно структурно, с выявлением динамических векторов движения изображаемой формы. Подобная работа над *композицией формата* формирует в сознании обучаемого устойчивое представление о фундаментальной взаимозависимости сюжетной изобразительности и формально-структурированной организованности.

Композиция пространства в сложившейся академической образовательной традиции абсолютизирует теорию линейной перспективы, должной преодолеть все, начиная с наивных, детских и прочих естественно данных воспроизведений пространства на плоскости. Последующие послевузовские творческие девиации ставят под сомнение единственность достоинств научной пространственной системы, в однозначности которой недоумения возникли со времени начала ее разработки, о чем свидетельствуют многочисленные, известные еще в Ренессансе, опыты по преодолению неизбежных так называемых пространственных разрывов. Не вдаваясь в проблематику, разъясненную и разрешенную в трудах академика Б.В. Раушенбаха⁵, следует знакомить обучаемых с различными культурно-исторически обусловленными пространственными типологиями, предупреждая о возможной их реинкарнации как в будущем личном творчестве, так и искусстве в целом, не исключая новых тенденций, к которым относишь аффектированную сверх пространственную материализацию, разрушающую каноническую для классически воспитанного глаза культуру сохранения (укрепления) картинной плоскости.

Опираясь на наиболее разработанную и инструментально удобную теорию линейной перспективы, следует знать о ее ограниченностях, для чего полезно ознакомиться как с теорией перцепции (зрительной перспективы), так с методикой и практикой работы в *трехслойном пространстве* (теория *пропущенных планов*; задача на рельеф, зажатый между двумя плоскими планами). *Трехслойный метод*, не противореча линейной перспективе, синтезирует ее объединение с перспективой зрительной, объективно изменившей изобразительную культуру, аккумулировав постакадемический опыт XIX–XX столетий.

Концепции формальной школы удобны для методического использования, начиная с самых ранних селекционных этапов обучения, с их двумя составляющими. Первой, когда ученики изолированно овладевают объективным (натурным, визуальным) моделированием формы, и второй — не использующей натурно-обретенные понимания и навыки в сюжетных композициях, тем самым подпитывая мифологию «детского творчества», столь привлекательную лишь для

педолого-психологического корпоративного сообщества. Взаимоотношения первой и второй составляющих раннего обучения изобразительному искусству реликтивно соответствуют этапности в паре «палеолит — неолит».

Проблемность *композиционности* учебной постановки заключается в сложной взаимозависимости качественного освоения аналитической классики на этапах, включающих, наряду со средним специальным образованием, и первые курсы вузов с последующим снимающим конфликтность разъяснением, что итоговая сюжетно-формальная *композиционность* ради достижения цельности зачастую требует жертвы от аналитики. Предостережением неучета плодотворной противоречивости могут служить направления в искусстве, когда свертехничное исполнительство отбрасывает произведения в стилистическую среду, которую корректно определяют как эклектично-салонную. Впрочем, для виртуозно овладевших аналитикой формы выход видится в создании однофигурных (реальных, символических, аллегорических) композиций в неглубоком пространстве. Искусство многофигурных, сложно-пространственных произведений требует многообразных жертвенных соподчинений (плодотворная варваризация), которые следует моделировать через учебные постановки по рисунку и живописи, желательно на старших курсах институтов, исповедуя идеологию долгого (13–15 лет) созревания художника, обремененного классическим мировидением.

Первоначальная академическая школа ставила в основание научения художествам копирование образцов и почти механическое усвоение обучающих таблиц. Метод копирования по мере доминантного развития позитивистски-натурных способов освоения и изобразительного отражения реальности постепенно был дискредитирован как презренное срисовывание. Оставляя в стороне апологию копирования и его несомненной обучающей пользы, обращаешь внимание на суть неизбежной конфликтности аналитически трудного перевода наблюдаемой трехмерной пространственности на плоскость и технически простого воспроизведения-перевода тем или иным способом подготовленного двухмерного изображения на опять же двухмерную плоскость. Более сложный метод можно было бы считать иерархически превосходно значимым, развивающим связь «глаз — сознание — рука», если бы не реальная история ответов на сформулированный в эпоху Возрождения вопрос «Чему подражать?». Подражать ли античным грекам и римлянам в их изобразительном натурфилософском поклонении первой природе или же подражать природе второй — отобранном временем и кодифицированным как совершенные античным образцам?

Диалектически противоречивые вопрос и ответы на него имеют прямое отношение к *композиционности* в учебных заданиях. В качестве поясняющего примера позволю по памяти воспроизвести высказывание выдающегося художника и педагога А.А. Мыльникова: «Искусство развилось до такой степени, что у него нет поводов черпать вдохновение извне. Оно может воспроизводить самое себя».

5. Б.В. Раушенбах. Пространственные построения в живописи. М.: Наука, 1980;
Б.В. Раушенбах. Системы перспективы в изобразительном искусстве. Общая теория перспективы. М.: Наука, 1986.

Эта максима фундаментальна для ленинградско-петербургской школы, первоисточником композиционных идей для которой служит музей предшествующего искусства (всеобщий Эрмитаж) в реальности или в тиражированных тем или иным способом репродукциях-воспроизведениях. В отличие от петербургской, московская школа формировалась как предрасположенная к натурному постижению-переживанию-отражению реальности. Плодотворная конфликтность двух школ-направлений — основа «цветущей сложности» (К.Н. Леонтьев) отечественного искусства.

Объединяет же две образовательные стилистики единая, пусть и в различных транскрипциях, стадия аналитического освоения круглой формы на дистанции от гипсофигурной классики до изучения закономерностей устройства человеческого естества. И в этой ситуации, повторимся, сущностной конфликтности общих образовательных начал и отдельных школ полезно нерепринтно реинкарнировать методологическое значение «класса образцов» (копирования), воспользовавшись теоретическими обоснованиями иконографической школы (А. Варбург, Э. Гомбрих).

Иконографический метод предполагает препарирование сохранившегося культурного наследия в различных, в том числе и обучающих, целях. Примером могут служить подготовленные профессором СПбГАИЖСА им. И.Е. Репина В.А. Могилевцевым учебные издания, не просто обновляющие на современном материале классические методики выполнения заданий «Голова» и «Фигура», но обогащающие публикацией тщательно подобранных аналоговых (иконографических) образцов. Данные издания — пример, как современная академическая школа, рефлексировав, аккумулирует предшествующий опыт, создает новые методологические трансформеры. Естественно, стихийно, интуитивно иконографический метод традиционно используется в процессе обучения композиции как набор «мотивов памяти» (повторяющихся мотивов) и требуется лишь его методическая абсолютизация в виде практики составления обучающих аналоговых рядов. При этом иконографические ряды могут разрабатываться как традиционно описательно-сюжетные, так и формально-тематически фрагментированные (в пример, опять же можно сослаться на учебные пособия В.А. Могилевцева), выбирающие практически любую составляющую изображение частность (глаз, палец, стопа и др.), помещая ее в родственные предшествующие контексты.

Инструментально полезное применение теорий формальной школы и иконографического метода в ограниченной системе классических образовательных методик не бесполезно усложнить, опираясь на концепции духовно-исторического метода и иконологии (М. Дворжак, Э. Панофски), сосредоточенных не на позитивистски-реалистической ситуативности, а на символично-аллегорической, программно-схематизированной стабильности универсалий (композиционных гештальтов). Усложнение учебных постановок по рисунку частностями символично-аллегорических повторяющихся мотивов,

связанных с метафоризмом названий постановки, способствует тренировочной практике освоения «образного языка художественной формы» (Э. Гомбрих), соотнесенной со специфическими формулами «экспрессивных патетических всплесков чувств» (А. Варбург), что, впрочем, не исключает метафизических стабильностей, свободных от сюжетно-словесных обременений.

Все вышеозначенное лишь предувещевание возможности фрагментарно-выборочного использования теоретического наследия, удержавшегося в пограничье классической и институциональной эстетик, — использования для примерно возможных последовательностей структурирования современного хаотичного образовательного опыта. Учитывая предшествующие многовековые усилия по созданию канонизированной *теории композиции*, вполне разделяешь скепсис В.А. Фаворского по поводу возможности утверждения некоего свода правил: ««Говорят», что нет законов композиции, путая их с правилами. Правил, конечно, нет и не может быть, а законы, конечно, есть. Каким образом творение, основой которого является мысль, воплощенная в материале, может не обнаружить законов, по которым оно создается и живет? Раз есть цель и есть условия, то есть и законы. И открывая эти законы в классическом наследии прошлого, можно учиться, только нельзя превращать эти законы в правила.

Законы живут, правила неподвижны»⁶.

Все предшествующие, как основанные на личном опыте конкретных мастеров, так и обобщающие труды по *теории композиции*, тесно связанные с культурно-историческими контекстами времен, их породивших, с разностепенной фундаментальностью служат основанием для дальнейших размышлений над возможностью следующих методических надстроек, предположительно соответствующих задачам сегодняшнего дня и часа. Воспринимая общую *теорию композиции* как офлажкованный ареал броуновских суждений и утверждений, рассматриваешь возможную методологическую последовательность в виде некоего трансформера из объединенных для обучающей пользы фрагментов иконографического и иконологического методов, из законов, признаваемых в границах формальной школы, усложненных проблематикой *образности* (формальной и нарративной) учебных постановок. Постулируя комплексность воздействия системной последовательности, рассматриваешь ее стратификацию как один из вариантов применения теоретических несогласий, диалектически гальванизирующих опыты по осмыслению современной полистиличной образовательной практики. Для более ясного структурирования системной последовательности решаешься расчленив единство на отдельные составляющие, должны в итоге собираться в причудливые методические трансформеры в утратившей нормативную обязательность художественной педагогике, полагая, что каждый, заинтересованный проблемой композиционности, может использовать методологический каркас-платформу для навески собственных методических экспериментальных идей.

6. В.А. Фаворский. Об искусстве, о книге, о гравюре. М.: Книга, 1986. С. 63.

КЛАССИЦИЗМ И БАРОККО

Заменяя в дихотомической концепции Г. Вёльфлина ренессанс — барокко первое понятие на термин «классицизм», перенося акцент с изучения истории и причин периодичности смены стилей, сосредотачиваясь на законах формообразования (пять пар Г. Вёльфлина), можно с большой ясностью уяснить как диалектическую конфликтность исторически сформировавшихся образовательных систем (школ), так и динамику развития конкретных методик (в частности методик, ограничивающих понятие «академический рисунок») в их зависимости от «духа времени» или «творящей воли», методик единых в формулировках, но весьма различных в принципах применения и образностях формообразования. Полагая, что каждый интересующийся *теорией композиции* как неким сборным кодексом знаком с основными трудами Г. Вёльфлина, решаешься лишь выделить подчеркнуть некоторые базовые определения, полезные в рамках *краткого курса практической композиции*. К таковым следует отнести понятия двойного корня стиля — *линейность* (линеарность) и *живописность* (в других терминах — *тактильность* и *оптичность*). Фиксируя неизбежную дихотомию, следует признавать равноправие, том числе и обобщающее, стилеобразующих начал.

Не решаясь интерпретировать целостную концепцию Г. Вёльфлина, тем более подверженную доказательной критике сопоставимо равными теоретиками, задаешься вопросом о ее практической методической пользе. Первое, что следует утвердить: дихотомия стилеобразующих признаков предполагает признание ее как обязательной диады преподавателями, должными обременить обучаемых освоением вариантов моделирования формы и пространства вне зависимости от личных пристрастий, предрасположенностей и фундаменталистских убеждений. К этому призывает максима П.П. Чистякова: «По задаче и прием» (цит. по памяти), максима, действенная на завершающих этапах обучения и в будущей авторской деятельности, заменяющей понятие *учебный рисунок* на волюнтаристское *рисунок творческий*. При этом под *учебным рисунком* понимается стадия аналитического изучения-освоения формы преимущественно в изолированно неглубоком, тактильно осязаемом бинокулярным зрением пространстве, то освоение формы, что тесно связывается с барельефным по изначальной природе *классицизмом*.

Барокко — система управления хаосом-деструкцией, исключает линейно-контурную однозначность, заменяя ее глубинно пространственной пульсацией тональных масс. Классицизм в своей линейно-барельефной выверенности органичен в отображении знаний о предмете, в разработке универсалий-схем межпредметного взаимодействия. Суть барокко — эмоциональная фиксация трудно уловимых переживаний, ощущений, дематериализующих однозначности аналитически изученной формы, заменяющая унисонную светотональную выверенность на обилие рефлексов и теневой орнаментики.

Позволим разъясняющий пример. Изначально на ранних этапах обучения происходит освоение платоновских геометризованных первоэлементов-идей в виде шара, цилиндра, конуса, других базовых геометрических, идеально-абстрактных форм с последующим опытом-осознанием их проявления в гипсофигурной классике. Следующая, наиболее сложная трансмиссия — формообразующая связь геометризованной аналитики с человеческим естеством в его пространственно-анатомической первооснове. Еще раз повторимся, аналитическая стадия практически равнозначна понятию «классицизм» вплоть до конкретных исполнительских приемов, выявляющих геометрическую первооснову: фаланги пальцев, предплечья, плечи, голени, бедра, шея — цилиндры; голова — яйцо, сфера; грудная клетка — конус и т.п. — с последующей сборкой элементов в единство фигуры человека. Для материализации этих конструктивных частностей существует исследовательская моделирующая «круглая» штриховка и штриховка по форме. Вёльфлин отмечает как частную барочную сущность параллельную или вообще хаотичную штриховку, уничтожающую геометризованно-конструктивную объективность, но привносящую в изображение *материальность*. К примеру, если классицист рисует глаз, как его объективно знает и в соответствии с устоявшимися сферическими универсалиями, то мастер барокко рисует не глаз, а блеск глаза, мерцание глаза и т.п., стремясь уловить материальную вещьность и эмоциональные связи между отдельными составляющими, изображая не *знаемое*, а *видимое*.

Форма в классицизме — *закрытая*, ограниченная контуром, линией (завет Ж.Д. Энгра: «Рисуйте силуэтами и будете художниками» — цит. по памяти). Барокко сосредоточено на *касаниях* форм друг с другом и средой, а линия появляется в рисунке там, где она существует в реальности (топография лица) или возникает при соприкосновении форм, например в местах прилегания плеча к торсу, и заменяется касаниями-рефlekсами, касаниями-растворениями, стоит тому же плечу отодвинуться от торса. При этом классицизм — это центростремительная система, в которой пространство сжимает форму, удерживает ее в контуре-силуэте, в то время как форма в барокко — открытая, расширяющаяся, пульсирующая, стремящаяся в деконструкции ограничений в пределах трехосевой пространственности.

Если периоды последовательной смены стилей сопровождались однозначной образовательной нормативностью, то полистилизм XX столетия, завершившийся постмодернистской деконструкцией и апроприацией всех возможных изобразительных внешностей, побуждает даже аврелиански стойкую академическую школу развивать методологию, основанную на системной дуальности, готова выпускников не просто ситуативно, а осознанно выборочно использовать образности, связанные с различными типами формообразования, как части образности уже *композиционной*, постоянно ставя старшекурсников-выпускников — вольных художников как «людей культуры» в ситуацию «свободы выбора».

Использование противоположных стилистик обязательно для одоления преждевременной оскопляющей однозначности исполнительских приемов. Обучаемый, овладевший аналитической грамотой, может раньше времени выбрать конкретную исполнительскую форму, не испытав возможности иных базовых контрапунктов. Дуальный подход к обучению предотвращает как раннее исполнительское выгорание, так и знакомит с исполнительскими антитезами, полезностью срединных формально-исполнительских вариаций. Студента, предрасположенного к однозначной рациональности, желательно обременить барочным исполнительством, и наоборот, склонного к хаотичности, не подозревающего о строгой нормативности ученика следует муштровать по законам классицизма. Подобный метод предполагает дозирующее воздействие, исключаящее перезагрузку психотипа, но усложняющее постановку руки, итожит обучение выявлением соответствия психоорганики исполнительским типологиям, то есть способствует более точному угадыванию-определению *изобразительного голоса*.

Д. Вазари, выделяя трех достойных венецианских мастеров — Тициана, Веронезе и Тинторетто, отмечал, что они не совсем живописцы, так как не уделяют достаточного внимания рисунку. Такая оценка гениев колористической традиции естественна для идеолога рисуночной, линейной флорентийской школы. Излишне ставить вопрос, какая школа-традиция значимее для культуры. Флорентийская или венецианская? Петербургская или московская? Дорого именно плодотворное соперничество, та волевая дуга, что заставляет искрить культуру. Дихотомия *классицизм — барокко* порождает «цветущую сложность» (К.Н. Леонтьев) художественных школ, предостерегает от соблазнов торжества какой-либо одной, напоминает о «мотыльке» Р. Брэбери, оберегает от постмодернистского всесмешения и аннигилирующей безликости.

Помимо очевидных типологических различий школ не менее интересны волновые изменчивости внутри каждой из них. Петербургская традиция изначально строго нормативна, в отличие от московской. Для образного понимания неискоренимых различий полезно напомнить их поэтическое обоснование, сформулированное некогда академиком Д.К. Мочальским — воспитанным ленинградской школой и приглашенного И.Э. Грабарем в будущий Суриковский институт с целью подтянуть москвичей, как считалось и считается, нетвердых именно в академическом рисунке:

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

Сушностное противопоставление: *головной — сердечный*, оно же *классицизм — барокко*, обрекает школы на предрасположенности к той или иной стилистической образности. Периодические методические изменчивости, чуткие к социокультурной тектонике, очевиднее

проявились в московской академической школе, подтверждая своеобразную параллельность текстуально единых образовательных программ и волюнтаристской практики их реализации⁷. Стоит рассортировать по десятилетиям хранящиеся в методическом фонде Суриковского института рисунки и станет очевидным, что коллекцию 40–50-х годов прошлого столетия можно определить как барочную, живописно-валерную, тесно связанную с колористической эстетикой и станково-сюжетной картинностью. Воспитанный именно в эти годы один из ведущих педагогов по рисунку А.Т. Даниличев так определял особенности рисунка в суриковской школе: «Конструкция, укрытая переживанием». Примерно такой же ответ на вопрос «Какой рисунок считать отличным?» дал Е.Н. Трошев: «Отсутствие композиции в формате — минус балл. Отсутствие конструкций в форме — минус балл. Отсутствие материальности и живого переживания — минус два балла. Вот вам не "двойка", а "единица", молодой человек!» Краткие, в духе П.П. Чистякова, максимы подчеркивают особость московской школы «живого чувства», несколько принижающего значение гештальт-универсалий по отношению к натурному наблюдению и воплощению воспринятого. Примат материальности проявлялся в исчезновении условной по своей природе контурной линии; в замене моделирования формы жалом хорошо отточенного карандаша на штриховку боковыми поверхностями различных графических материалов, передающих, а не обозначающих разнообразные фактуры; в сосредоточении на моделировании не *знаемого*, а *видимого* и, как следствие, в использовании методик исполнения рисунка «от пятна» во всем тональном диапазоне, в отличие от классицизированных принципов сжатия тональностей, исключаящих крайние *черные* и *белые* регистры; в обилии рефлексов, отвечающих не за *знание*, а за *переживание* воспроизводимой наблюдаемой реальности.

Оттепельная социодинамика конца 1950-х и следующего десятилетия маркируется осторожно-выборочной реабилитацией полузапретного наследия 1920-х и фрагментарно поверхностным ознакомлением с западными течениями в искусстве, зримо оформляется в умеренную фронду сурового стиля. Учебный рисунок-кунтатор, по изначальной природе более консервативный, чем живопись, испытывает воздействие альтернативных академическому образованию идей. В этот период вспоминаются-идеализируются, почти по примеру назарейцев и прерафаэлитов, ученичество в итальянских боттегах, студиях А. Ашбэ, Ш. Холлоши, у М. Бойчука... Наиболее реальные влияния на московскую художественную школу, на обучение прежде всего графиков и монументалистов, оказали взгляды на искусство В.А. Фаворского и его последователей. Воспитанные на единообразных обучающих передвижнических принципах 1940–1950-х, утратившие почтение к образовавшей их системе лидеры-шестидесятники, пришедшие преподавать в вузы, меньше ценили методическое единство, предпочитая транслировать собственный опыт. Для учебных студий 1960–1970-х характерно оскудение культуры тщательного тонального, штрихованного «от угла до угла»

7. С.А. Гавриляченко. Суриковская школа рисунка: 1940–2010: Учебное пособие. – М.: Издательство В. Шевчук. 2012.

рисунка, замещенного линейно-барельефным, «светлым», моделирование формы и ренессансной монументализацией вкупе с исполнительским минимализмом.

Особостью 1980-х стало одновременное обращение практически ко всем известным традициям научения ремеслу и творчеству. С дистанции прошедших десятилетий очевидна свершившаяся замена идеократического образовательного моноцентризма образовательным полистилизмом, который, решаясь утверждать, сущностен московской школе, не испытывавшей в своем становлении-развитии потребности в однозначно эталонной кодификации достоинств какого-либо из значимых направлений в искусстве и художественной педагогике. Можно подобно Журдену, прожить, не подозревая, что всю жизнь говоришь прозой. Так, не приемля провокативный постпостмодернизм, исповедуя аврелианские представления о предназначении искусства, тем не менее невольно, не выбрано пребываешь во времени и пространстве постмодерна, придающего конфликтные смыслы одновременному сосуществованию антитез. Для 1990–2000-х годов, с их ускоренно последовательной сменой культурно-типологических стилистик, характерно изоощренное всесмешение, лишенное энергийной цельности, родственное эллинизму-маньеризму-эklektизму, не исключаяющее, а возможно, и накликающее новую варваризацию. Системная дихотомия *классицизм — барокко*, разработанная для искусствоведческого анализа тектоники стилеобразования, именно многообразием сформулированных задач и тем разрушает методические самоограничения школьного, орфографически правильного рисунка, формулируя идеи, которые частично реализуются через очевидно проявляющуюся, но еще недостаточно кодифицированную *методологию композиционности*, деликатно инкорпорируемую в классические образовательные последовательности.

АНАЛОГОВЫЕ РЯДЫ

Аналоги и примеры — обязательная составляющая в практике профессионального научения изобразительному искусству. Но опять же, вспоминая Журдена, нелишне зафиксировать их методологический смысл, методическую пользу и значение. Прежде всего аналогии воспитуют, оберегают от самодовольного комплекса «первого и единственного художника на Земле», формируют представление о «недостагаемых образцах», микронное приближение к которым обогащает прибавлениями к нейтральной школьной грамотности. Ко всему прочему рудиментарно обязательной остается подборка аналогов при осмысленной подготовке итоговых дипломно-сертификационных работ (ремесленных шедевров).

Иконографический метод А. Варбурга за границами чисто искусствоведческих исследований позволяет инструментально выстраивать аналоговые ряды, точно, на примере частных-гештальтов. Можно довольствоваться глобальными иконографическими

жанрами, темами: *натюрморт, материнство, труд* и т.п. Можно вводить подразделы, примером к натюрморту добавляя учебный; цветочный; овощной; кухонный; сюжетный; нарративно-символический; ванитас (суета сует); атрибуты искусств; обманки; метафизический; этнически-национальный (голландский, восточный, арабский и т.п.); презентационно-роскошный; обыденный; трагический; мажорный... И вот перед тобой простая селедка! Как ее моделировать? Можно самонадеянно, как «первый художник», но скорее всего, как хотя бы частично обремененный культурной наследственностью. Во втором случае необходимо знать ряд от роскошно-целлюлитных голландских рыбных презентаций до скудно-ржавой селедки К.П. Петрова-Водкина, символа смуты и голода 1918 года. При этом все известные из истории предшествующего искусства «сельди» объединяют признаки узнавания, знаки материальности, осваиваемые в учебном нейтральном натюрморте, а культурные коннотации становятся обязательны на этапе, прибавляющем в обучение образную *композиционность*.

Конечно же, селедка не «порхающая бабочка» — вакханка, подмеченная Варбургом как девушка в свободно развевающихся одеждах, под разными именованиями стремительно пробегающая из произведения в произведение в различных временных и культурно-исторических контекстах. А. Варбург раскрыл возможность вычленения из больших «сюжетных» иконографий частных и исследование их последовательной вариативности, превращая в девиз афоризм Г. Флопера «Истина в деталях»⁸. Если, к примеру, поставить перед студентами задачу подобрать образцы на тему «Желто-канареечный цвет одежд», то ряд из имен авторов, кому эта цветовая идея открылась, достаточно короток: Вермеер, Мэтсю, Вишняков, Реньё, Рябушкин... Но стоит дать весьма полезные в учебно-постановочных целях сюжеты — «Суд Париса», «Три грации» или выделить фрагментарности: глаз, стопа, зрачок, льняная складка, — как аналоговые ряды станут бесконечными.

У бесконечных аналоговых рядов есть одна проблема, которую следует учитывать, — *качество*. Если не озадачиваться пусть и неоднозначной, периодически дезавуируемой, оценочной иерархичностью, то аналоговые ряды могут превращаться в «дурную бесконечность» артефактов. Классическая эстетика, в отличие от институциональной, сепарирует предшествующую культуру, отделяя основные линии, порой опасно приближающиеся к «чистому искусству», от многообразных мимикрий (прежде всего торгово-салонно-китчевых), лишь внешне искусство напоминающих. Отставляя в сторону дискуссию о возможности объективных критериев и о демиургах, их определяющих, соглашаешься на наличие отобранных временем и музеями классических образцов. Именно работа с иерархически образцовыми аналоговыми рядами должна стать основой методики, стратифицирующей хаотические воздействия визуально сорнякового интернет-пространства.

Если А. Варбургу в его иконографических упражнениях приходилось использовать репродукции, которые укреплялись на

8. Е.А. Кондратьев. Художественная деталь и целое: структурные и исторические вариации. – М.: Индрик, 2010.

демонстрационные панели, по техническим причинам сокращая выборку, то возможности интернета выглядят бесконечными. Преподаватель, ставящий композиционную учебную постановку, заранее может подбирать аналоговые ряды, ранжируя их по качеству, вариативному исполнительскому многообразию, по основным линиям трактовки, отмечая возможности недопроявленных, потенциально плодотворных решений («критические формы» Г. Зедльмайра). Также следует развивать у студентов склонность к составлению собственных аналоговых подборок, желательно соответствующих фундаментально устоявшимся оценочным критериям профессиональной среды, признающей академическую историю искусств.

КОМПОЗИЦИЯ ФОРМАТА

Сосредоточенная работа над композицией учебного рисунка должна начинаться с нахождения соответствия формата, его структуры формальному и отчасти смысловому образу постановки. Хотя в реальной практике учебные задания чаще выполняются в полях, пропорционально близких золотому сечению, что объясняется как стандартной мерностью листов бумаги с последующим делением на половинные, четвертинные и восьмые доли, удобствами унификации планшетов, так и традицией, сложившейся в большинстве училищ и институтов. Ни в коей мере не подвергая сомнению ценность классических пропорций, более того, считая их базовыми, к тому же облегчающими сопоставимое сравнение качества выполнения единых заданий студентами в учебной группе, прежде всего заданий аналитических, все же решаемся обратить внимание на последующую иррадиацию однообразия в форматы уже собственно композиций-сочинений.

Многочисленные свидетельства выдающихся мастеров о микронной мучительности нахождения согласия размеров формата и формы-образности предупреждают о необходимости уже с начальных этапов обучения формировать опыт поиска их соответствия. В качестве иллюстрирующего пояснения вспомним высказывание А. Матисса о первичном значении формата для итоговой композиции. «На листе бумаги данного размера я намечаю рисунок соотносительно формату листа. Я не повторю тот же рисунок на другом листе, если его пропорции отличны от предыдущего, если, скажем, он прямоугольный вместо квадратного. Но я не удовольствуюсь также и простым увеличением рисунка, если мне предстоит перенести его на лист той же формы, но вдесятеро больший. Рисунок должен обладать выразительной силой, которая оживляет окружающие его предметы. Художник, желающий перенести композицию с меньшего холста на больший, должен для сохранения выразительности продумать всю композицию заново, видоизменить ее, а не просто увеличить картину, разбив ее на квадратики»⁹.

Каждый педагог волен по-своему решать объективно существующую задачу определения формальной образности формата, вплоть до ее игнорирования, довольствуясь устоявшейся промышленной мерностью листов бумаги, планшетов, подрамников. Работа в мерных форматах таит опасность нарастания однообразия композиций-аналогий, преодолевающуюся уже иными, не структурно-композиционными, а зависящими от темперамента художника и аффектаций найденного им языка формы средствами. Унифицированный подход к *композиции формата* мало применим при подготовке художников-монументалистов, должных уметь справляться с организацией однозначно заданных проектных поверхностей, требующих опыта их внутреннего членения — не только архитектурного, но и изобразительного.

Одной из наиболее ясных методик структурирования изобразительной плоскости следует признать структурирование с помощью золотого сечения, диагонали квадрата и линейки чисел Фибоначчи, особенно при разработке часто встречающихся в монументальном искусстве фризовых композиций. Вообще, полезно изучать базовую ценность внутренней структуры квадрата (прямой и диагональный кресты, восходящую и нисходящую диагонали, движение по периметру, равновесную вписанность в квадрат других геометрических фигур) и ее влияния на изображение, в том числе и в учебных постановках по рисунку. Давая задание не в неосознанных размерах, а в «один — полтора — два квадрата», преподаватель подспудно формирует в ученике культуру небесполезного рационально-структурного осмысления пространства и формальных неизбежностей его внутренней организации.

Нередко преподаватели в своем сотрудничестве с подопечными (особенно на начальных этапах обучения) ограничиваются единственным фор-эскизом (часто на рабочем поле формата), что исключает композиционную вариативность, потенциально скрытую в учебном задании. Даже в случае выполнения студентом требования разработки нескольких фор-эскизов, поиски часто грешат близнецовостью как в пропорциях формата (при измененных размерах), так и в его внутреннем изобразительном повествовании. Избежать однообразия возможно сознательной разработкой как минимум трех принципиально разноформатных эскизов — например в *квадрат*, в акцентированные *вертикаль* и *горизонталь*, — исследуя при этом постановку как с одной точки зрения, так и с нескольких, позволяющих выявлять не только органичность, но и возможную алогичность будущей итоговой композиции. Не следует опасаться кажущейся иной раз чрезмерной аффектации пропорций формата. Опыт свидетельствует связанность обострения соотношений высоты и ширины формата с парадоксальностью композиционных решений, более смелых, чем любая искусственная деструкция, претендующая на одоление «повторяемости» и «школьной скуки». Активный поиск *композиции формата* и разнообразие точек зрения на сформулированную постановочную идею спасают от унифицированной постановочной фасадности.

9. М.В. Зубова. Графика Матисса. М.: Искусство, 1977. С. 10.

Эскизирование в различных форматах каждым студентом предполагает согласованное с преподавателем исполнение рисунка на итоговой плоскости. При этом преподаватель должен следить за разнообразием индивидуальных *композиций формата*. Неучет этого требования проявляется вирусно иррадиирующим однообразием. Добросовестный студент за время освоения академической программы по рисунку в зависимости от специализации выполняет от 38 до 42 преимущественно аналитических заданий. Контроль за разнообразием форматов в единстве с более сложными задачами связи структуры формата с изобразительным наполнением, с подбором техник и материалов исполнения, что, собственно, и составляет суть предварительного эскизирования, увеличивает вариативную прогрессию решений, зависящую от количества студентов в учебной группе. Многообразие личных и групповых композиционных вариаций обрекает на выбор одного из эскизных предложений и отсекает другие, порой не менее достойных. Студент сталкивается с альтернативой — работать над серией, циклом рисунков или же сосредоточиться на единственности, жертвуя вариативностью. В рамках одного учебного задания можно синкопировать ритмы его исполнения, чередуя длительную учебную работу с коротким исполнением композиционно самодостаточных *графических листов*. Методика работы над *композицией формата* помимо привития композиционной поисковой культуры формирует фонд на данный момент отброшенных идей, плодотворных для будущих, ставших в очередь, композиционно-пластических реализаций в иных сюжетных обликах.

КОМПОЗИЦИЯ ПРОСТРАНСТВА

Композиция формата многое предопределяет в образе изображаемого пространства. Первая членищая горизонталь либо близкая к ней диагональ делят формат на «верх» и «низ», фиксируют пространственную дистанцию, превращают нижний регистр в плоскость для расположения «следков» объектов изображения. Студенты слишком часто грешат навыками топографического рисования, начинающегося обычно с контурного обозначения основных объектов изображения с последующим пририсовыванием «архитектуры», «пространства», то есть линий (плинтусов), разделяющих горизонтальные и вертикальные плоскости, конструкций подиумов, мебели и т. п. Топографизм не столь порочен в линейном и барельефном аналитическом моделировании отдельных фигур, но не действенен при организации цельного восприятия глубины листа. В сложноорганизованных, пространственно-многоплановых постановках следует строго контролировать первичное требование — начинать рисунок с фиксации *образа пространства*, с горизонталей, конструирующих глубину, отделяющих *плоскость пола* от *стены* как зоны потенциальных вертикалей.

Горизонтальные уровни заряжены образностью, сформулированной предшествующими периодами различных культурных традиций мирового искусства. Уже в постановке учебного задания помимо формальной организации бесполезно задумывать культурно-исторический контекст пространственной образности, знакомя студента с основными системами перевода трехмерной зримости на плоскость. Естественно, для академической школы базовой остается линейная перспектива, но желательно хотя бы робко разъяснять ее ограниченности и способы их преодоления (архаическое, полосное пространство, исключаящее предметные оверлеппинги; трехслойный способ организации пространства; террасирование; вуалирование неизбежных пространственных сломов). Полезно познакомить студентов с теорией перцептивного (зрительного) пространства, с психологией его восприятия, с его синхронностью линейной перспективе с момента ее возникновения в европейской изобразительной традиции. Можно при достаточности времени предложить выполнить эскизы постановки, активно меняя точку зрения — от искажающей предельно близкой до гармонично срединной, орнаментально удаленной, исследуя как форму-образность, так и отчасти историзм различных пространственных систем.

Пространственные постановки по программе — удел старших курсов и обычно в своей основе опираются на не подверженную сомнению линейную перспективу, нередко подменяемую аксонометрией. Проблема заключается в том, что художники в работе над композицией-сочинением зачастую испытывают неудовлетворенность школьными азбучными истинами, начинают деконструировать, ломать линейное пространство изображения, ломать ради гипертрофированно ценимого новаторства, ломать вприглядку, по внешней аналогии с различными, прежде всего архаическими, традициями, часто не осознавая, что за внешностью, отличной от новоевропейских, возрожденческих образов пространства, скрывается не менее точное, не менее значимое, не менее совершенное воплощение пространственно-временного континуума.

Обычная среда постановки, ограниченная пределами аудитории, предопределяет неизбежность нескольких основных точек восприятия по *глубине* (близкая — со сложностью ракурсных искажений; средняя, трехчетвертная — с уютной равнозначностью угла зрения по отношению к координатным осям; изредка удаленная — орнаментальная либо с параллельным расположением рельефных пластов, не соединенных диагональными связями).

Исторически сложившееся многообразие форм изобразительного пространства, начиная с архаически полосных, может в случае взаимной заинтересованности преподавателя и студентов стать предметом специального аналитического изучения, бесполезного для развития композиционного мышления и приобретения опыта пространственных интерпретаций. При неприятии подобных излишеств и убежденности в абсолютной достаточности теории линейной перспективы необходимо хотя бы предупредить

о чрезмерностях пространственного физиологизма, сосредотачивая внимание на методиках, выявляющих ее, линейной перспективы, прежде всего метафизические достоинства. Уже создатели и первые увлеченные адепты линейной системы не как теории, а как искусства умело преодолевали пространственные сломы, неизбежные при проекции трехмерности на плоскость, путем занижения точек зрения; террасированием сценических площадок (симультантное пространство); выбором космических точек зрения; созданием вертикальных преград, вуалирующих грани пространственных разломов, разделяющих зоны близко- и дальневидения; и многими иными приемами, приведшими к возникновению наиболее совершенной *трехслойной системы*, превосходящей последующие опыты сферических и им подобных построений.

Трехслойный метод делит пространство на передний *пропущенный* план с завышенными точками схода, с уплощенностью в моделировке деталей: средний — наиболее подверженный метафизической магии центрированной точки зрения с предельной объемной светотеневой моделировкой объектов, и третий — *плоский*, дальний, преимущественно орнаментальный. Формально трехслойная организация пространства сводится к изображению объемной материальности, зажатой между *плоскими* планами-кулисами. Окончательно сложившийся под влиянием театральных декораций к концу XVIII века метод, при последующих интерпретациях вполне укладывается в теорию перцепции, не разрушая крайне значимую для классической школы линейную систему (если представить срез трехслойного пространства, то он сведется к огранке хордами зон близко-, средне- и дальневидения, огранки сферических искривлений зрительного пространства, в профиль напоминающего чашу). Для организации собственно линейного пространства полезно переживать завещанную художниками Возрождения любовь к рассудочной планометрии постановок с ее «шахматной» разделкой квадратных плит *плоскости пола*, с ясной расставленностью на ней следков объектов (особенно через систему треугольников) с последующим выводением из них вертикалей, принимающих многообразно реальные формы.

Ценя теорию Г. Вёльфлина о периодических сменах двух начал — *классицизма* (метафизическая рациональность) и *барокко* (управляемая деструкция), следует помнить не только об объективно черченной организации пространства, но и ее преодолении эмоциями светотональной среды, интерферирующей на жесткую конструкцию линейной перспективы, о таинстве, преображающем рационализм барочными средствами света при фундаментальном сохранении почтения к реалистической внешности воплощения. При решении задач на интерференцию следует ценить как световые случайности, к примеру солнечные «зайчики» и им подобные естественные эффекты, так и экспериментировать с подсветками, превращающими тени в караваджистскую структурно-композиционную образность, которую полезно обременять культурно-историческими иконологическими коннотациями.

СВЯЗЬ ЭСКИЗА С ИТОГОВОЙ КОМПОЗИЦИЕЙ

Общая проблема в последовательно этапном исполнительстве — утрата композиционно-структурно-образных достоинств эскиза при переводе в итоговую учебную работу. Действительно, мерещащиеся, смутно улавливаемые сложности образа, крепость зрительно одномоментно и цельно воспринимаемого формального решения эскиза много теряют в дальнейшей исполнительской детализации при переходе на окончательный формат. Чувствительные художники знают муку выбора единственного решения из потенциально многообразных, кроющихся в эскизах и обреченных быть нереализованными. Сложная диалектика связи эскиза и произведения через промежуточные стадии должна стать частью профессионального обучения.

Учитывая неисчислимость способов эскизирования для некой учебно-практической пользы, решаемся выделить несколько этапов, предположительно небезынтересных для практикующих коллег. Повторимся — прежде всего эскизов должно быть несколько, они должны быть разноформатными (не следует лишний раз констатировать, что зачастую первый эскиз оказывается лучшим, ведь остальные поиски должны подтвердить первичный интуитивизм); исследующими, определяющими *образ пространства*; желательно улавливающими смутность *композиции смыслов*; превращающимися в своеобразный склад потенциальных идей.

Следующий этап — индивидуальный анализ достоинств эскизов и выбор одного для итогового воплощения конкретным исполнителем. Утверждая эскиз каждому студенту, в учебной группе полезно обратить внимание на кардинальность их разнообразия. Образные возможности эскиза усиливаются интуитивным либо осознанным, оговоренным выбором техники исполнения и художественных материалов (памятуя, что не все материалы в силу импровизационных достоинств подходят для длительной студии), специальной предварительной подготовкой фактур, имприматур, тонировок формата и т.п.¹⁰. Все эти факторы могут быть предметом предварительного обсуждения как в процессе организации постановки, так и в работе над фор-эскизами, позволяющими технологический поиск обратить в поиск образности формы.

Выбирая лучший эскиз, можно ограничиться эмоциональной оценкой. Но следующим шагом должен стать первичный, необременительный структурный анализ связи изображения и формата. Обычное членение эскиза по вертикали и горизонтали на четвертные (и последующие двоичные) или третные доли, выявление базовых диагоналей и биссектрис часто подтверждает связь интуитивного изображения со скрытой, но чувствуемой тренированным глазом энергийной структурой формата. В одних случаях полезно укрепить, доработать композицию эскиза, приведя изображение в жесткую связь со структурами формата, доказывая студенту

10. Методология использования различных материалов, технологий подготовки поверхностей, исполнительских техник и приемов в современной Санкт-петербургской академической школе максимально разъяснена в исследовании доцента кафедры рисунка СПбГАИЖСА им. И.Е. Репина А.И. Дендериной. См.: А.И. Дендериной. Учебный рисунок в мастерской монументальной живописи. Учебное пособие. – СПб., 2018.

их объективность, в других, более редких, если студент одержим железной конструктивностью, показать возможности барочного преодоления рациональной сухотки.

Одним из основных условий сохранения достоинств эскиза в итоговой композиции следует считать единство их пропорций. Огорчительно часто студент не считает это условие обязательным и линейно-топографически, вприглядку переводит качественный эскиз на приблизительно подобранный формат. Особенно пагубны подобные заблуждения для монументалистов, должных впитать обязательность связи изображения с предложенными архитектурными поверхностями и пространствами. Проблема решается двумя способами. В первом случае эскиз выполняется для конкретно выбранных форматов планшетов, подрамников, проектной архитектуры и т. п., а композиция подверстывается под заданную рамочную однозначность. Во втором — итоговый формат точно готовится под структурно выверенный фор-эскиз. И в том, и в другом случае принципиально формировать культуру микронного соответствия предварительных и окончательных пропорций. В противном случае эскиз теряет свое фундаментальное значение.

Традиционно фиксируемая потеря композиционных достоинств, намеченных в эскизе, при переходе в итоговую композицию обусловлена недооценкой структурной значимости предварительных поисков и формирует отношение к эскизу как к некой шпаргалке-напоминанию, скетчингово фиксирующей изобразительную сюжетность. Часто в случае осознания достоинств эскиза прибегают к механическому — по «клеточкам» (или иным родственным способом) — переносу на подготовленный формат. Механическая, исполнительски полезная точность не способствует развитию композиционного чувства и мышления. Более принципиально соотнесение структуры формата с внутренней структурой, а не внешностью изображения, установление энергичных связей формата и изображения, выявление динамических векторов движения. Важно видеть, в каких долях формата происходит сосредоточение изображения, как оно корреспондирует со скрытой структурой, как достигается равновесность и сохраняется динамика относительно оптических центров, как геометрически устраиваются ритмы и многое другое. Полезно опять же, особенно монументалистам, помнить опыт работы артельных знаменщиков, подобно дирижерам, размечавших основные контрапункты изображения в виде осей, силовых дуг, функций квадрата, часто не успевавших рисовать «человечков», доверяя это мастерам следующей «руки», связывавшим универсальный топографизм иконографических (лицевых) подлинников с индивидуальной структурной пространственностью. Необходимо убеждение, что подлинная крепость, слаженность композиции, не всегда ясная зрителю, но подспудно им чувственно воспринимаемая, проявляется через профессиональную структурную строгость, преодолевающую хаос обывательской визуальности.

Помимо всего прочего, фор-эскиз должен определить стилистику выполнения постановки. На аналитическом этапе научения рисунку

студент осваивает формообразование средствами линии, рельефа, глубокой, сложно нюансированной тональности, при этом помня, что за изобразительное повествование отвечает линия, часто перерождающаяся в рассказ-топографию, подобную контурной карте; за рацию — конструкция; за тайну образного переживания — обилие рефлексов, многообразных тональных взаимовлияний среды и объектов.

После переноса композиционно-структурных основ эскиза на подготовленный формат эскиз убирается, и начинается работа над итоговой композиционной формой с детализацией-разработкой потенциально обозначенных пластических и образных идей, с многотрудной демонстрацией обретенных ремесленных навыков. В длительной постановке часто теряется конструктивная выверенность эскиза. Поэтому полузабытый эскиз, мало ценимый студентом, должен на определенных этапах возвращаться в работу напоминанием первичных идей, своеобразным камертоном, настраивающим на жертвенность деталями ради искомой цельности формы и образа.

Собственно учебно-композиционный рисунок и отличается от чаемого *творческого* несколько условным осознанием-разделением задач, их осмыслением-фиксацией и обретением автоматизма последовательно-одновременного исполнения. Предложенная этапность работы над композицией выглядела бы излишне простой, если бы не реалии практики, свидетельствующие, что труднее всего прививать-контролировать очевидные истины каждому новому поколению студентов. В вышеизложенном предупреждении основное внимание обращено на работу над эскизом, на культуру композиционного размышления, поддающиеся методической поэтапности. Дальше начинается тайна, которую можно пытаться проиллюстрировать как, возможно, удачными композициями-рисунками, так и композициями, демонстрирующими многочисленность пока еще не разрешенных учебной практикой проблем.

КОМПОЗИЦИЯ СМЫСЛОВ

Признавая приоритет аналитического (изучающего) рисунка как основания профессионализма, нелишне помнить предостережение А. Франса о том, что «искусству угрожали два чудовища: художник, который не является мастером, и мастер, который не является художником». Научение не только *ремеслу*, но и *искусству* предполагает способность зримо улавливать томящие образные интуиции. Постоянно постулирующийся выход на образ является прямой целью лишь для одного учебного предмета — «Композиции» — и, как свидетельствует современная образовательная практика, недостаточно востребован в учебных программах других специальных дисциплин. Отчасти это объясняется умалением в современном искусстве роли реалистической станковой сюжетности, иерархически наиболее сложной своим смысловым наполнением. К тому же трудно

требовать образного наполнения от учебных программ, и так с большим трудом поддающихся нормативной кодификации. Но именно в этом прибавочном элементе — *образной композиционности*, видятся перспективы развития классической школы.

Проясняя, что следует понимать под образностью учебной постановки, к примеру, обратим внимание на различие заданий «Голова» и «Портрет». Если в первом случае доминирует аналитическое изучение-освоение круглой формы в ее связи с геометрическими первоэлементами и античными скульптурными образцами, с выявлением конструкции и осевых построений, с техническими приемами моделировки круглой формы, то во втором предполагается как наличие твердо усвоенной грамотности, так и умение видеть, задумывать образ, владеть различными стилистиками (в том числе и аннигилирующими объемность) для его воплощения. Работа над портретом иной раз требует от художника жертвовать достоинствами школьного, студийного знания формы ради выявления эмоциональной экспрессивности или, наоборот, идеализирующей цельности. Задание «Портрет» вбирает в себя задание «Голова» вместе с грамотно усвоенными представлениями о конструкции и анатомии реальной формы, соединяя их со свободой многообразных истолкований.

Задания на *образ* выпадают на завершающие этапы обучения. В принципе, можно не утруждать себя подобным мучительством, продолжая совершенствовать сертификационное качество устоявшихся, доминантно аналитических постановочных идей. Но подобный путь мало способствует преодолению границы между нормативностью школы и деструкциями творчества. Русская школа, особенно во второй половине прошлого века, сформулировала несколько вариантов работы над образом через систему учебных постановок. Прежде всего *образ* предполагает хотя бы рудиментарное, фиксируемое названием-девизом наличие сюжета, сформулированного автором постановки — педагогом, либо возникающего на уровне эмпатии ученика, лишь частично управляемой и контролируемой извне. Внешнее многообразие образных учебных постановок очевидно связано со стилистическими контекстами и идеологией различных течений в европейском и русском искусстве. Не претендуя на однозначность классификации, решаемся ограничить диапазон возможной образности в пределах от «передвижничества» до «сезанизма». В первом случае постановка превращается в сложно разработанный повествовательно-картинный рассказ, с домысливаемой игровой сценичностью. «Сезанистская» образность даже сюжет превращает в подобие бесстрастного метафизически совершенного натюрморта. Застывшие «шахматисты», «курильщики трубок», «любители абсента», «гитаристы», «читатели газет» одновременно и выявляют строгую форму, и передают метафизику вечной длительности через аллегоризм определенных ситуаций и пластических идей. В промежутке между этими полюсами и существует многообразие композиционно-образных интерпретаций в рамках классической реалистической школы.

Работа над *образом*, создание *композиции смыслов* предполагает умение работать со словом, с его переводом в изображение¹¹. Часто сверхсложная связь слова с изображением эпатируется как *иллюстративность*. *Иллюстративность* лишь частный, отнюдь не простой уровень обретения смыслов. Принижение слова — своеобразная реинкарнация иконоборчества, отрицание возможности зримого воплощения сущностных смыслов. Педагог волен выявлять либо полностью игнорировать образно-композиционные оттенки постановки. Для большей связи с задачами обучения возможно признать продуктивной некую срединность, сочетающую образную акцентацию (обозначение сюжета, определение-девиз, выявление возможных многообразных тематических, психологических трактовок, подбор разъясняющей предметности) с учебной аналитикой формы.

Учебная постановка объективно ограничивает *образность* обязательностью аналитических, технических, исполнительских требований. Методика, ориентированная на *образность*, чем-то напоминает маятник — увеличение композиционно-образной амплитуды умалает аналитику, и наоборот, тщательная детализация, скрупулезное студийное исследование часто несовместимы даже с намеками на образное переживание. Видимо, на завершающих этапах школы и следует сосредоточиться на обретении относительной равновесности аналитики (с некоторым ее перевесом) и *образности*. Аналитика объективно тактильна, *образность* — эфемерна, существует как некая потенция, как некий набор примеров положительного разрешения каждый раз индивидуально формулируемых идей. *Образность* лишь тенденция, желательна должна присутствовать в обучении художника.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ФОРМАТА. КОМПОЗИЦИОННЫЕ СХЕМЫ

Зритель не обязан знать закономерности композиционного структурирования, но он чувствует то, что определяется как *строгость, крепость, выверенность* композиции. Связано это с законами восприятия пустоты, когда блуждающий взгляд по самым разным причинам центрует и членит изобразительно неоформленное, предметно ненаполненное пространство картинной плоскости. В трудах по психологии зрительного восприятия достаточно подробно описаны принципы фокусировки взгляда на объекты и происходящие действия (центральное и периферическое зрения, векторные блуждания и сосредоточения). В отличие от любителей, которые с практическими, включающими и удовольствие, целями рассматривают окружающее, художник должен уметь соединять законы восприятия видимого с законами организации его изображения на плоскости. При этом очевидны две крайности. Первая — непризнание каких-либо закономерностей, абсолютизация стихийного интуитивизма. Спасение для одержимых волонтаристов кроется в насмотренности, воспитанности глаза на нормативных образцах предшествующей

11. Н.Н. Третьяков. Образ в искусстве. Основы композиции. Свято-Введенская Оптиная пустынь. 2001.

культуры, подспудно формирующих ощущение закономерностей. Вторая крайность — вера в объективность геометрических схем-универсалий, постоянно усложняющихся по мере их освоения, и, как результат, убеждение в том, что «сухая теория» автоматически позволит достичь успехов в «пышно зеленеющем» творчестве. Между обозначенными полярностями существуют многочисленные разнопропорциональные профессиональные признания полезности размышлений об объективной структурной *композиционности*.

Не вдаваясь в полемику, отсылая к учебным пособиям по композиции с устоявшимися правилами нахождения и выявления композиционных центров; о соответствии движения форм восходящим и нисходящим диагоналям; о зонировании пространства изображения по вертикали и т.п., для *краткого курса практической композиции* выбираешь закономерности, связанные с золотым сечением и близкими принципами структурирования пространства формата в связи со структурой изображений. Предполагая знакомство каждого интересующегося пространственно-композиционной проблематикой с ясной по изложению книгой Ф.В. Ковалева «Золотое сечение в живописи»¹², обращаешь еще раз внимание на полезность знаний: первой «золотой» (соотношение членений 62:38 и последующих 24; 19; 10) и второй (56:44) «золотой» пропорций; динамической череды прямоугольников; чисел Фибоначчи — как некоего фундамента, на который надстраиваются другие функциональные последовательности.

«Золотые» закономерности можно использовать как числовые, но все же плодотворнее в виде геометрических универсалий. Крайне полезно с помощью квадрата и его диагоналей (полной и диагонали половины квадрата) анализировать классические произведения искусства, убеждаясь, что в большинстве из них использовались золотые сечения. Для этого на горизонталь формата (ось абсцисс) следует откладывать размер вертикали формата и размеры двух диагоналей квадрата вертикали (полной и половинной). Восстанавливая из полученных точек перпендикуляры (ординаты), следует отмечать, как они фиксируются-вуалируются изобразительной внешностью. Традиционно обращают внимание на совпадение вертикалей с человеческими фигурами. Но подобные констатации не всегда доказательны, так как перпендикулярная ордината может приблизительно совпадать с ощущением центральной оси фигуры, либо с одним из двух ее крайних абрисов. Правильнее искать и находить соответствие базовых перпендикуляров с трудно искажаемыми незыблемостями архитектурных составляющих изображения (собственно архитектура, мебель, членения интерьера) в их контрасте с органическими формами (человек, ткани, растения). Опыт геометрического анализа классических произведений следует использовать для обучения, предлагая студентам структурировать композицию (начиная с эскизов), учитывая «золотые» закономерности, связывая перпендикуляры из точек золотого сечения или найденных по линейке чисел Фибоначчи с архитектурными членениями и мебельной предметностью интерьеров учебной

постановки. И уже относительно системы сеток и решеток (Р. Краусс) организовывать взаимодействие фигур, решая одну из универсальных задач, которая определяется как «движение органических форм на фоне ритмизованной архитектуры».

Признавая сухость теоретической схоластики, помня о пессимизме одного из отцов теории структурного анализа Р. Якобсона, итогово утверждавшего, что с помощью структурного метода можно блестяще проанализировать любое великое произведение, но невозможно «написать и двух талантливых строк» (цит. по памяти), все же следует обременять обучаемых первичными знаниями структурной композиционности, предполагая ее возможную полезную объективность. При этом в очередной раз констатируешь, что знание школьных законов, в конкретном случае золотого сечения, не гарантирует итоговое образное качество, хотя может стать его профессиональной составляющей.

В многочисленных опубликованных опытах структурного анализа классических произведений часто встречаются дугообразные, сферические обозначения композиционных зависимостей. Решаясь выразить сомнения по поводу объективности подобных построений (за редкими исключениями), обращаешь внимание на большую доказательность гипподамовой системы из механически равномерно, в соответствии с квартowymi или третными членениями, пересекающихся горизонтальных и вертикальных перпендикуляров или их пересечений в зависимости от «золотых» пропорций, а также на не менее объективные диагонали форматов и угловые биссектрисы как основные векторные составляющие геометризovaných схем-универсалий. Универсалии-схемы следует делить на отдельно предметные и относительно устойчиво фиксирующие межпредметные пространственные связи. Изначально универсалии фиксируются в виде геометризovaných схем, иконографических подлинников, обучающих таблиц, то есть в виде различных ографлений, подчеркивая первосущностную значимость рисунка как основы изобразительных искусств (*disegno universale*), рисунка, доминантно линейного (гаптического), абсолютизированного в максиме Ж.-О.Д. Энгра: «Рисунок — это линия, это всё» (цит. по памяти).

Предметные универсалии (эйдосы Платона, гештальты) нелишний раз напоминают о диалектическом единоборстве миметического (натурного) и немиметического (замысленного, спиритуального, условно символического); о длительных периодах невостребованности натуральных методов визуализаций реальности; о периодах отношения к видимому как *предположению* (замыслу), а к изобразительности как к *коррекции*. Изобразительная *коррекция*, невозможная без памяти о *прошлом опыте*, накладывает матрицу узнавания на конкретно наблюдаемую объективность. Э. Гомбрих аксиоматически зафиксировал, что для воспроизведения реальности художник нуждается в словаре, что метафорическое понятие *язык искусства* является энциклопедическим сводом постоянно усложняющихся, трудно вербализуемых базовых схем.

12. Ковалев Ф.В. Золотое сечение в живописи / Учебное пособие. М.: РИП-холдинг, 2013.

13. В своем выступлении на Четвертой сессии Академии художеств СССР академик Б. В. Иогансон высказался однозначно жестко по поводу универсалий-схем: «Были примеры в прошлом, кода формалисты сводили построение композиции к схемам, к треугольнику, к построению по диагонали, т.е. брали построение оторвано от содержания. Один даже договорился до того, что идеальная композиция всегда построена по кресту Андрея Первозванного. Все это чушь и праздные домыслы» (Академия художеств СССР. Четвертая сессия. Итоги перестройки художественного образования. Издательство Академии художеств СССР, 1950. С. 139–140). Тем не менее из выступления Иогансона следует, что был хотя бы один (В. А. Фаворский?), упорствовавший в убеждении полезности структурирующих композиционных начал. К слову сказать, в «тинтореттовской» ракурсности картины «Допрос коммунистов» достаточно ясно читается структура активно пересекающихся диагоналей. На этой же сессии академик К. Ф. Юон, выступая после Иогансона, высказался не менее твердо: «Наука о композиции должна заняться изучением элементов композиции. Этих элементов много: масштабность, цвет, светотень, ритмика. Ритмика имеет свои законы... Надо изучать также типы и виды композиции. В опыте прошлого искусства их существует очень много, и для социалистического искусства все пойдет на потребу... Изучение типов и видов композиции – фрагментарных, перспективных, бесперспективных, одноплановых, двухплановых, многоплановых и т.п. – может дать учащимся полное представление о композиции». (Там же. С. 165).

Утверждая ценность непрерывного многоэтапного классического художественного образования, полезно вспомнить наследие-опыт архаических культур и обратиться *детскому творчеству* (в данном случае без психолого-педологических преувеличений), фиксируя очевидное — и дети, и представители архаических культур в своей условно-изобразительной деятельности опираются не на видимый, материальный мир, а на знание о нем, создавая концептуальные схемы отдельных объектов и лишь постепенно, по мере личного и общекультурного взросления, переходя к схемам межпредметных, исключающих оверлеппинг взаимодействий. Художник, как *человек культурный*, должен многое знать о предметах изображения и их генезисе. Ребенок и художник палеолита — творцы первичных изобразительных схем *дерева, человека, конкретного животного* и т.п. Опять же полезно вспомнить А. Ригля с его утверждением, что все великие, основные изобразительные структуры, пластические идеи, предметные и композиционные схемы зародились в довербальный период культуры и лишь затем подверглись осмыслению, чреватому утратой творящей (варварской) энергии.

В современную *натурную* педагогику, начиная с этапа среднего профессионального образования, следует возвращать методики освоения предметно-изобразительных универсалий. Позволим предельно простые примеры. Произносишь слово *дерево*. Сознание реагирует первично — ствол, крона; реже — корни, сухие ветви. Уточняешь — *дуб*. Взрослое сознание мгновенно фиксирует типологические различия от других пород. При этом *дуб* могуч, коряв, с объемной материальностью ствола и кроны. Тренированный художник, видя на натуре реальный дуб, узнает или не узнает его по отношению к матрице и пишет с натуры или по воображению с учетом гештальтистских предопределенностей, зная, как их следует, отчасти знаково, реализовать. Зритель же, не обязанный иметь понятие о художественной кухне, по иным причинам матрично реагирует на изображение, по-своему узнавая или не узнавая изобразительно отрефлексируемый *дуб*, соглашаясь или не соглашаясь с художником, который даже в деконструкциях должен сохранять знаки узнавания различных предметностей. На этой по своей сути платоновской теории последовательных эманаций и строится методика-требование изображать, начиная с этюдов, конкретно узнаваемые деревья (универсалии второго аналитического уровня), а не просто дерево (универсалия первого, назывного уровня), лишь затем усложняя закономерностями природных состояний и душевных переживаний (универсалии третьего уровня).

Эта внешнепростая схема действует относительно основных объектов изображения. Еще раз, оперируя *знаками узнавания*, сначала произнесем: «Человек». В сознании хаос-ризом. Затем выборочно уточним: «Женщина». Уже очевидны станут дифференциации. Сложности начинаются, когда произносишь «девушка» — и оказывается, студент не знает, что молодую шею следует моделировать цилиндрически цельно, не уродуя аналитикой грудно-ключично-сосцевидных

мышц; что не следует злоупотреблять анализом костяшек пальцев, вполне уместным, когда изучаешь естество зрелой женщины, и многое тому подобное. Но и в границах знаковой девушки многочисленны дополнительные определения — тургеневская, оса, пышка, мечтательница, стерва и до бесконечности. Студенты на выпуске из стен высшей школы уже должны владеть хотя бы десятком универсалий для трактовки возможных увиденных или придуманных, гештальтистски зафиксированных тренированным внутренним зрением вариаций. Нередко апологеты натурного, позитивистского метода обучения изобразительному искусству занижают понятие универсалий до штампов. Оппонируя, можно ответить, что посредственный мастер освоил два-три штампа, высоко профессиональный владеет двумя-тремя десятками, а выдающийся творец — сотнями в границах авторских исполнительских предрасположенностей. К примеру, большой мастер в интерпретациях женского естества И. Л. Лубенников на вопрос «Откуда столько натурщиц?» отвечает: «Не было ни одной». Как истинный картезианец, И. Л. Лубенников, третируя позитивистскую натурность, тренирует свой глаз-сознание-руку на бесконечное изучение-фиксацию отдельных фрагментированных частностей, по мере необходимости собираемых в уже образные гештальт-трансформеры, усложненные знаками психотипологий, в их лишь кажущихся мимолетностях, а на самом деле в пусть и многочисленных, но считанных изменчивостях (знаки времени в одежде, поведении, прическах и т.п., накладывающиеся на *вечные* матрицы обнаженного естества).

Итожа пассаж, решаешься предположить дальнейшее развитие школы как осознанный синтез временно разъединенных образовательных начал — позитивистски-натурного освоения реальности с реальностью универсалистской. При этом следует помнить, что сами универсалии не нечто неподвижное, подобное схемам из альбома Виллара де Онекура, а постоянно усложняющиеся системы (пример — творчество И. Л. Лубенникова), синтезирующие весь предыдущий структуралистский опыт.

Взаиморегулирование конфликтующих дуальных норм предполагает объединяющие начала, такие, к примеру, как *равновесие* и *симметрия*, начала, единые в универсалистской структурности, но до неузнаваемости различные в стилистических внешностях. К геометризованным схемам можно отнести *Андреевский крест* (схема пересекающихся диагоналей¹³); *бокал* меж стоящими фигурами; *чашу*, идеально соединяющую иконографию «святой беседы» с формальной типологией из двух скобок, фланкирующих пространство, удерживаемое центрированным замковым камнем¹⁴. Подобных схем достаточно много в классическом искусстве, и их необходимо использовать в организации учебных заданий, усложняя сценографию постановок разнополюсностью иконографической нарративности и чистой формальности, лишенной программного значения (Ф. Форсман).

Из классических схем выявления структуры формата следует обращать педагогическое внимание на диагонали формата и биссектри-

14. Единство иконографии и структурной типологии абсолютно разрешено в иконе «Троица» Андрея Рублева, завершающей канонический ряд. Формальная конструкция круга, вписанного в формат, проявляется через дугообразные фигуры боковых ангелов, обрамляющих чашеобразное пространство, в которое помещен центральный ангел. Роль дополнительного и разъясняющего замкового камня выполняет реальная чаша с головой жертвенного тельца. При догматическом единстве трех лиц Троицы, центральный ангел семантически трактуется как Христос именно благодаря совершенной композиционности.

сы углов, которые во многом определяют векторную динамику в ее контрасте с ординатной статикой. Выявление биссектрисных структур позволяет закреплять периферические углы композиции, обрамляя зоны центрирования. Угловые изображения в зависимости от их соотношения с восходящими и нисходящими динамическими направлениями способствуют либо композиционной центростремительности (закрытая форма), либо центробежности (открытая форма). Впрочем, могут и укреплять стабильность в случае симметрично-равновесной фиксации угловых структур. Энциклопедией угловых вариаций можно считать творчество Н. Пуссена или листы библии Пискатора, служившие иконографическими подлинниками для сверхизощенных композиций русских изографов второй половины XVII — начала XVIII столетий. Пограничное русское церковное барокко весьма поучительно своей системностью в одолении хаоса, умением двигаться от периферии к центру, используя книжную привычку чтения изображения слева направо, начиная с угловых вуалированных фигурами диагонально-биссектрисных вводов и заключая чаще нейтрализующими динамику скобообразными структурами, удерживая броуновское изобилие заполняющих средник фигур. Более редки случаи обратных векторных ориентаций, разрушающих обрамляющие ограничения (открытая форма).

ОРНАМЕНТАЛЬНОСТЬ*

Считая фундаментально значимыми равноправное значение фигур и пространственных промежутков в системе «фигура — фон» (Р. Арнхейм), следует организовывать учебные постановки на *композиционную орнаментальность*. Орнаментальность предполагает, что пространственный промежуток должен по масштабу быть сопоставим с фигурой и так же сложно организован, как и она. Орнаментальность усиливает особое значение постановочного жеста, не просто принадлежащего фигуре, а усложняющего прихотливость окружающей пустоты. Приучение к взаимодействию в системе «фигура — фон» тренируется через методические упражнения на рисование объектов фоном, то есть паузами-отверстиями, делая главным не изолированный контур, а силуэт, сформированный пространственным давлением и пересечениями (утыканиями) с текстурными наполнениями пустоты.

При осознанном формальном экспериментаторстве фон и фигуры могут меняться местами, создавая ковровую орнаментальность, используя возможности текстурных заполнений локальных зон, когда пустота может трансформироваться в фигуру. Ковровый принцип организации пространства наиболее ограничен для монументального и декоративного искусств, презентующих форму с ущербом для психологических, повествовательных, избегающих схематичного универсализма натурных мотиваций. Примером исключения служит творчество В.И. Сурикова, фресково-монументальное по форме, великое в драматизме смыслов, вызывавшее недоумение современников: по теме — трагедия, а картина — «как персидский ковер».

Именно Суриков оставил завет переживать невыносимости первоначально античного жизненного трагизма через катарсис радующей глаз формально орнаментальной внешности.

В учебно-постановочных целях задачи на орнаментику изображения можно разделить на орнаментально-фризовые (классицизм) и орнаментально-ковровые (барокко). В поисках иконографической первоосновы универсальных композиционных идей обращаешься к архаике Древнего мира, убеждаясь в доминировании ленточной структурно-фризовой композиционности (что нелишний раз подтверждает первичность классицизированных методов обучения рисунку на добарочных образовательных этапах), а как антитезу помня органическую орнаментику стиля камарес, предшествовавшего строгому геометризму темных гомеровских веков.

Основу закона фризово-полосной организации пространства составляет ритмизованное чередование взаимозамещающих *фигур и пауз*, соотносимых по масштабу и сложной силуэтности. Работа над фризом начинается с двухфигурной постановки, включающей помимо фигур три пространственные цезуры (впрочем, можно считать и с однофигурной, так как паузы в неглубоком барельефном пространстве обретают равнозначное с фигурой орнаментальное значение). Краевые первый и последний промежутки должны равняться полуфигуре или фигуре. Следующие паузы должны быть сомасштабны фигурам, а если увлечься их системным взаимодействием, то возможны прихотливые взаимозамещения объектов и пространств. В случаях, когда пространственный промежуток оказывается ненормативно велик и съедает фигуры, переводя композицию в статус стаффажной с иными, чем фризовые, законами, полезно воспользоваться гипподамовой системой членений, дробя пустоту на сопоставимые паузы с помощью ординатно-абсциссных решеток (Р. Краусс).

Орнаментально-ковровая композиция составляется из сложно-силуэтных взаимозависимых пазлов и моделируется как в постановках на прямой свет, так и на боковой. Во втором случае основой структурирования является никогда не пресекающаяся собственная тень на фигурах — тень, зигзагообразно плетущаяся, переходящая по законам сопряжения с объема на объем, в отличие от световых зон, склонных к самоизоляции, бессвязности, к пространственным разрывам. Структурный караваджизм, сущностный для материализации метафизической вещности, одновременно является основой барочной композиционной орнаментики (своего рода непрерывной теневой вязи), в отличие от орнаментики изолированных цветовых и тональных плашек, из которых формально строятся композиции «на прямой свет».

Если моделировать человека в одежде, используя прямое (перпендикулярное) освещение, то единая в контурном ографлении фигура демонтируется на отдельные зоны (плашки) карнаций, пятен волос, материальностей одежд, обуви, аксессуаров, порой усложняемых нанесением крупных или рапортных узорных деталей. Уже в XIX веке

* Раздел написан совместно С.А. Гавриляченко и А.В. Катухиной.

поновители ростово-ярославских росписей не понимали синкопированный живописный строй и оконтуривали единой черной линией фигуры, не ценя сложную интерференцию идеально выверенного рисунка-графьи (классицизм; закрытая форма) и отдельных, преодолевающих контурную однозначность цветовых зон, композиционно связанных уже не в пределах одной фигуры, а в барочной ковровости внутри полосных лент-форматов, а затем — в синтезе охватывающего зрителя храмового пространства — сверхсложного образа тверди, в котором одновременно находишься внутри и вовне изображения. Сложный метод деконструкции линейно-выверенных универсалий на орнаментальные зоны с последующей более изощренной композиционной сборкой требует дополнительного осмысления и введения в учебно-постановочную практику не только заданий по живописи, но и по рисунку.

Но стоит повернуть ту же фигуру человека на боковой свет, как на зонированную «плоскую» орнаментику накладывается светотеневая моделировка, в которой доминирует, по определению Е.Н. Трошева, «непрерывный бег большой тени», создающей, как в витраже, каркас орнамента с выявленной клуазонной структурой.

В постановках на прямую по свету орнаментальность тень предельно сокращается до пульсирующих краевых линий — клуазонов, а порой, что более принципиально, вообще исчезает, уступая место касаниям почти безобъемных «плоских» зон, которые внутри гравированы линиями не условными, а присутствующими в реальности (топография лица, складки, границы зон прилегания объемов, текстуры). Также в ковровых постановках желательно избегать ракурсных искажений и столпообразности, особенно в моделировке женского естества. Для этого, к примеру, в заданиях на фронтальный контрапост достаточно попросить позирующую развернуть вовне кисти рук, что автоматически переведет предплечья в легкие диагонали, спасающие от безвольного параллелизма рук (вертикальных осей) краям формата и к активной, напоминающей елочность, орнаментике фона. Еще больше усложняются взаимоотношения в системе «фигура — фон» за счет барельефных, выходящих за пределы фигуры, распластанных (исключающих третью ракурсную, перпендикулярную картинной плоскости ось) жестов. Одновременно решается проблема краевых дистанций. Всегда сложно определить расстояние от вертикального края формата до абриса столпообразной фигуры с ординатно-обвисшими руками. Но стоит организовать оси отдельных частей или всей руки по диагоналям, треугольно-ромбическим локтевым, волновыми профильно-фигурными схемами, то форма может предельно, вплоть до соприкосновения, приближаться к краям формата, превращая фон в изощренную непрерывную вязь (для чего весьма полезны разнообразные вспарусованные ткани, плащи и т.п.). Попутно можно решиться рекомендовать использовать для ракурсно-искажающих постановок мужскую натуру, в отличие от женской, не боящуюся разрушений классической идеальности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. «ШВЕДСКИЙ СТОЛ» КОМПОЗИЦИОННЫХ ЗАДАЧ

Ни одна из опубликованных ранее теорий композиции не обладает авторитарной полнотой, даже будучи сформулирована выдающимися мастерами, не говоря уже о не практикующих теоретиках-схоластах. В.А. Фаворский, опасаясь уверовавших в его теории адептов, совестливо признавался, что чаще создавал композицию и лишь затем подводил под нее теорию. *Практическая теория композиции* — это своего рода свод примеров, сепарированных по оговоренно-артикулированным принципам аналоговых рядов, состоящих из поучительных примеров. Нелишне помнить, что создатели признаваемых особо значимыми образовательных систем — П.П. Чистяков, К.С. Станиславский, А.С. Макаренко, Н.П. Крымов — оставили своего рода собрания притч, ставшие основой последовавших диссертационных исследований. Результирующая, общая теория композиции — своего рода фантазийная первоидея, постоянно дробящаяся на различные трактовки, чем-то напоминающая шведский стол, с которого каждый интересующийся художник, преподаватель, студент, просвещающийся зритель волен выбирать блюда-теории, составляя из них личные удобоваримые меню, а порой и решаясь добавить собственный рецепт. Очевидность последнего десятилетия — теоретический бум, в броуновском хаосе которого выделяются труды педагогов СПбАИЖСА им. И.Е. Репина, труды, аккумулирующие традиции и привносящие новации сегодняшнего дня и часа, подкрепленные незаурядным художническим и педагогическим авторитетом их создателей. В этом контексте данное пособие — своего рода фиксация опыта суриковской школы в виде некоего предложения базовой платформы-трансформера, на которую каждый, чтущий классические образовательные традиции, может прибавлять-навешивать собственные авторские иллюстративно-доказательные концепции.

РЕТРОСПЕКЦИЯ



1. Е. Максимов. 1971. 4 курс



2. Е. Максимов. 1972. 5 курс



3. Е. Максимов. 1971. 4 курс



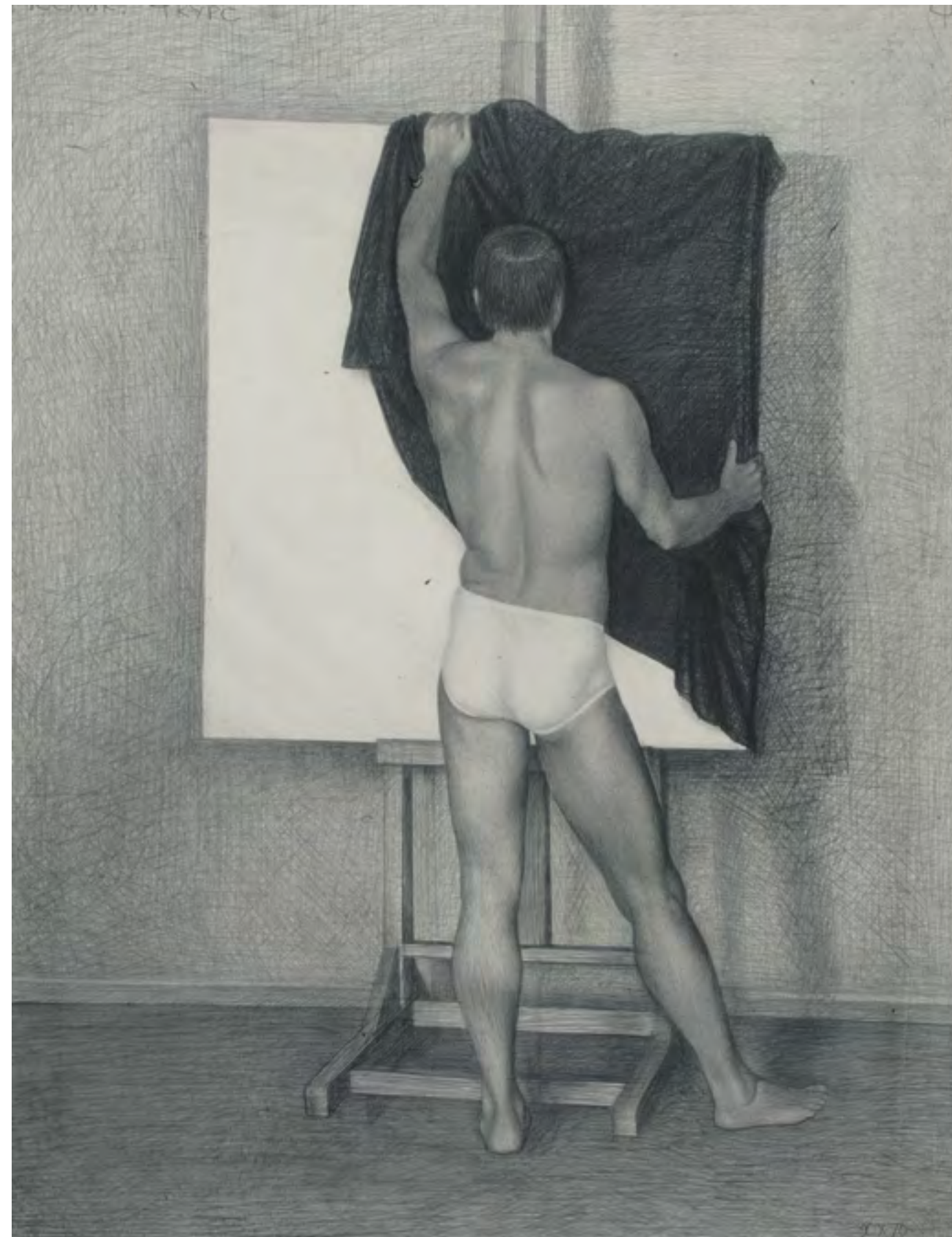
4. А. Любавин. 1979. 5 курс



5. А. Любавин. 1979. 5 курс



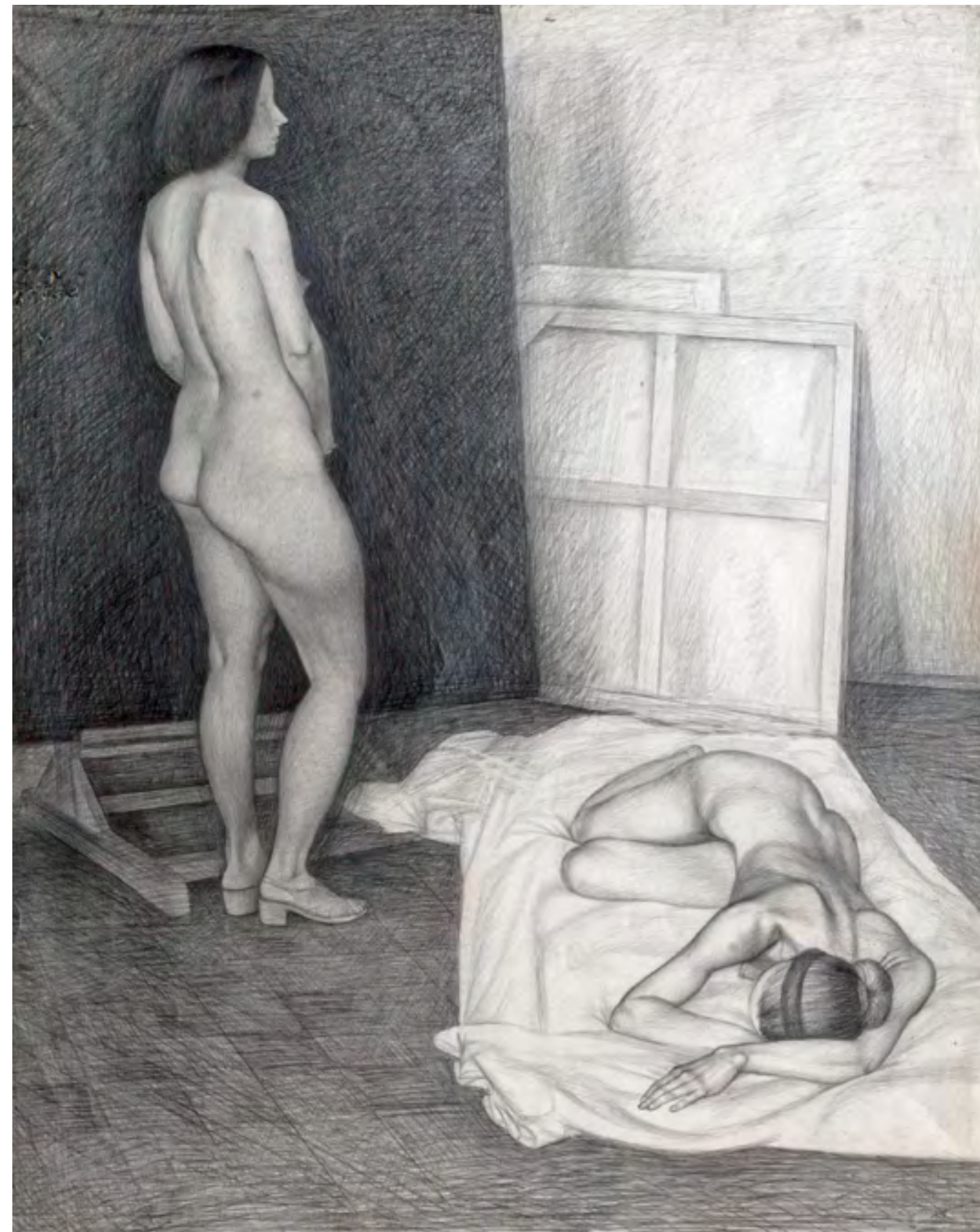
6. А. Теслик. 1979. 4 курс



7. А. Теслик. 1978. 4 курс



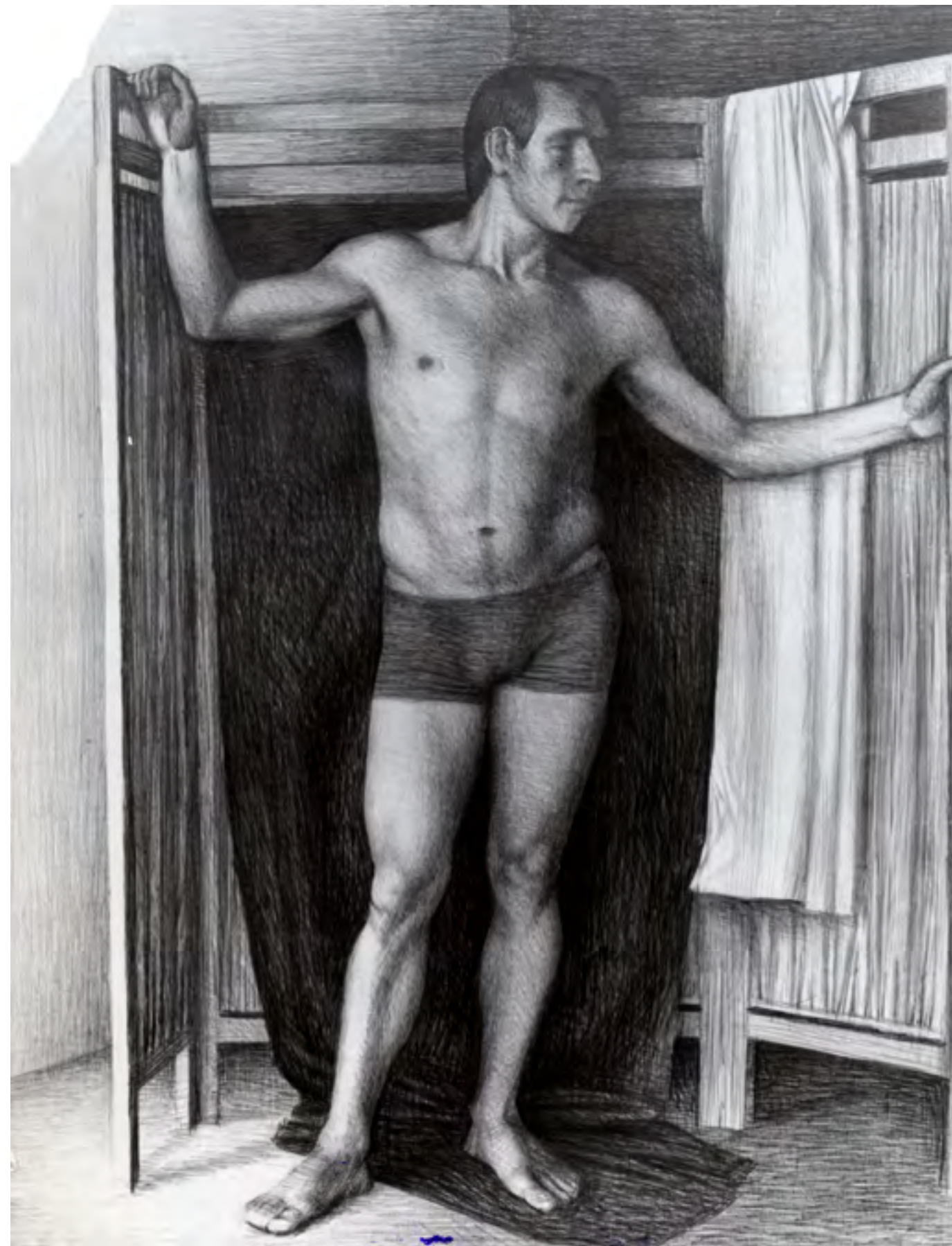
8. А. Теслик. 1980. 5 курс



9. А. Теслик. 1980. 5 курс



10. В. Исаев. 1978. 4 курс



11. А. Егоров. 1978. 4 курс



12. Е. Четверяков. 1981. 4 курс



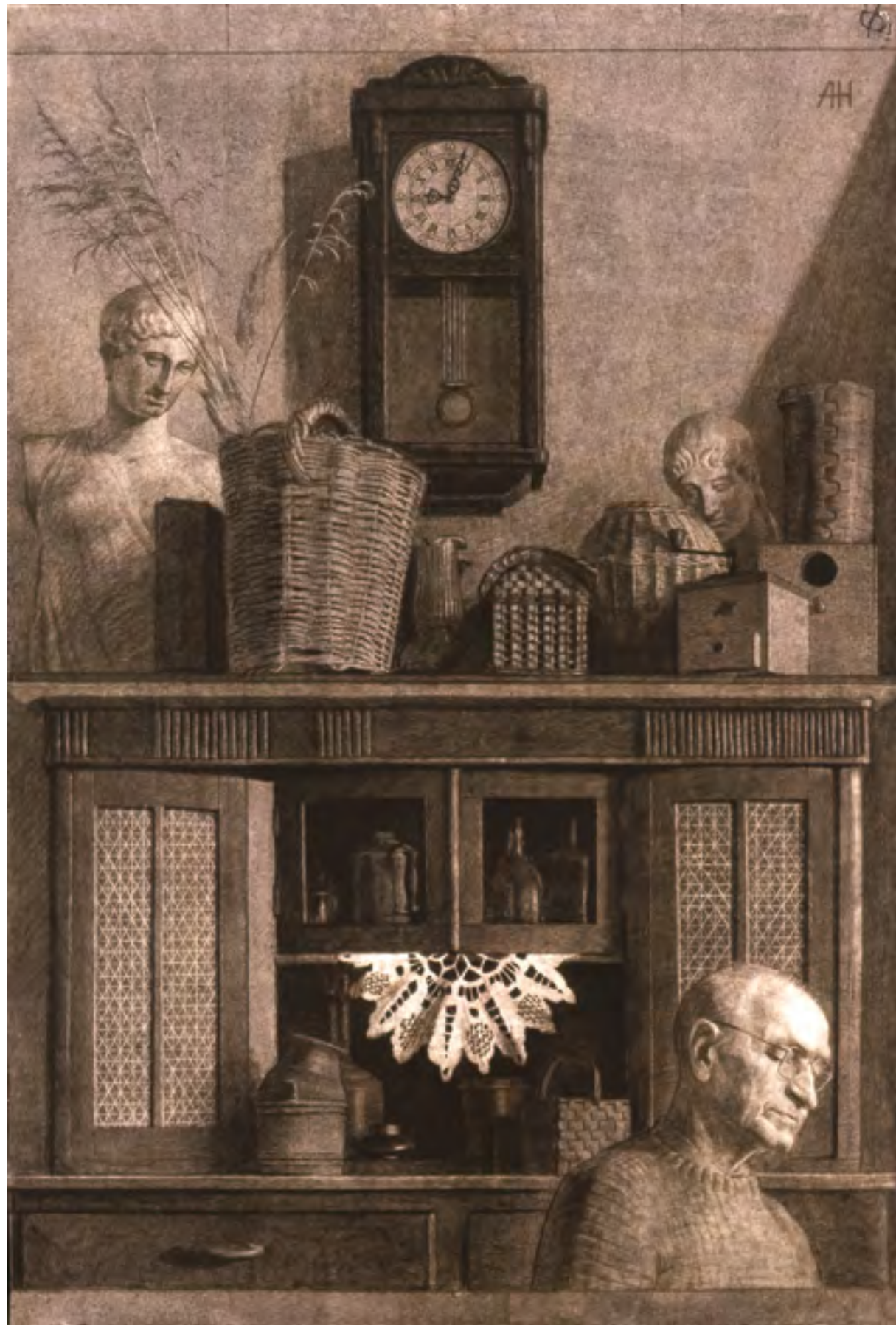
13. А. Трошин. 1990. 5 курс



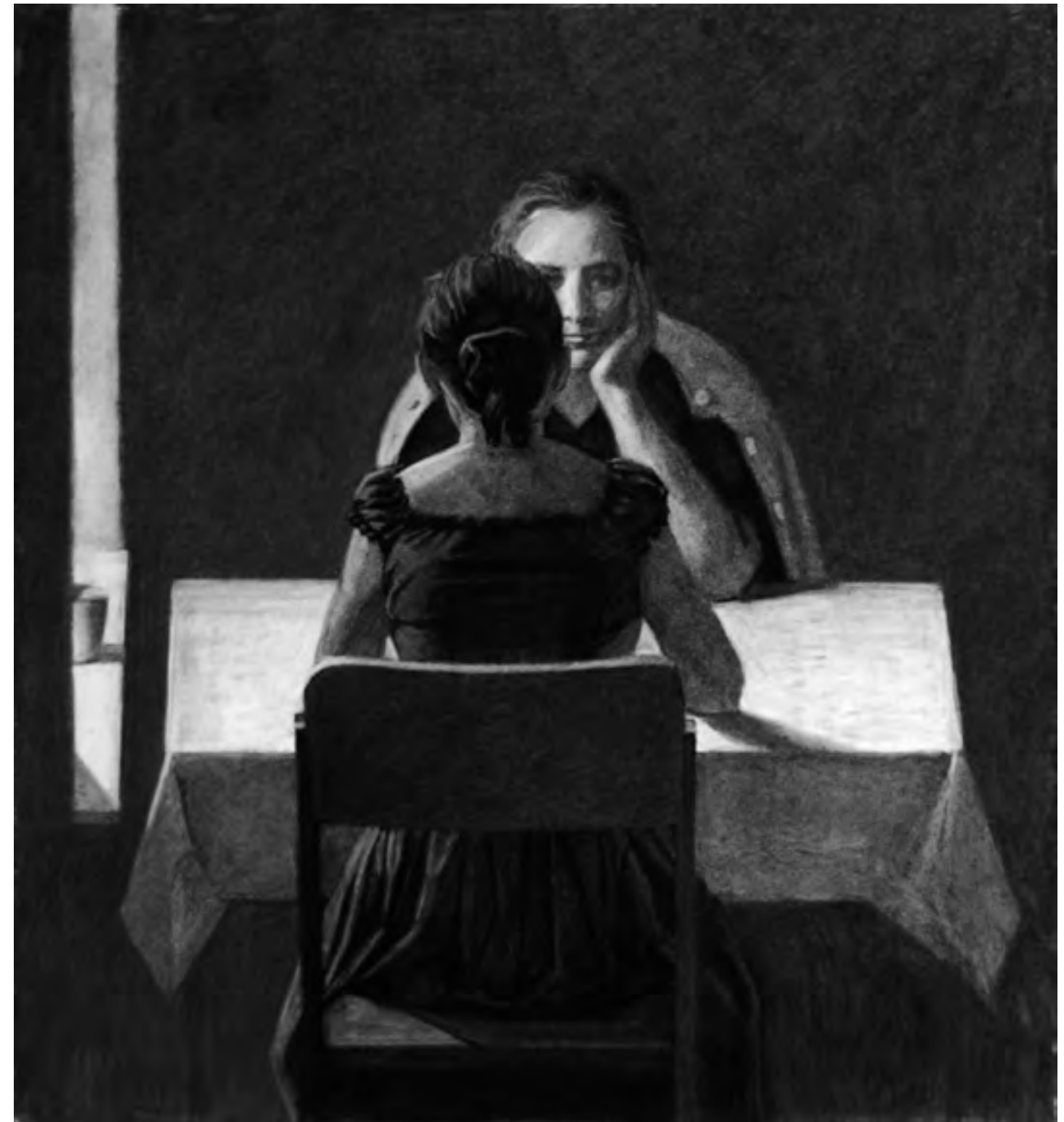
14. А. Трошин. 1990. 5 курс



15. А. Трошин. 1990. 5 курс



16. А. Ньюнина. 1997. 3 курс



17. О. Иващенко. 2006. 5 курс



18. В. Жданович. 2005. 3 курс



19. И. Андреев. 1996. 5 курс



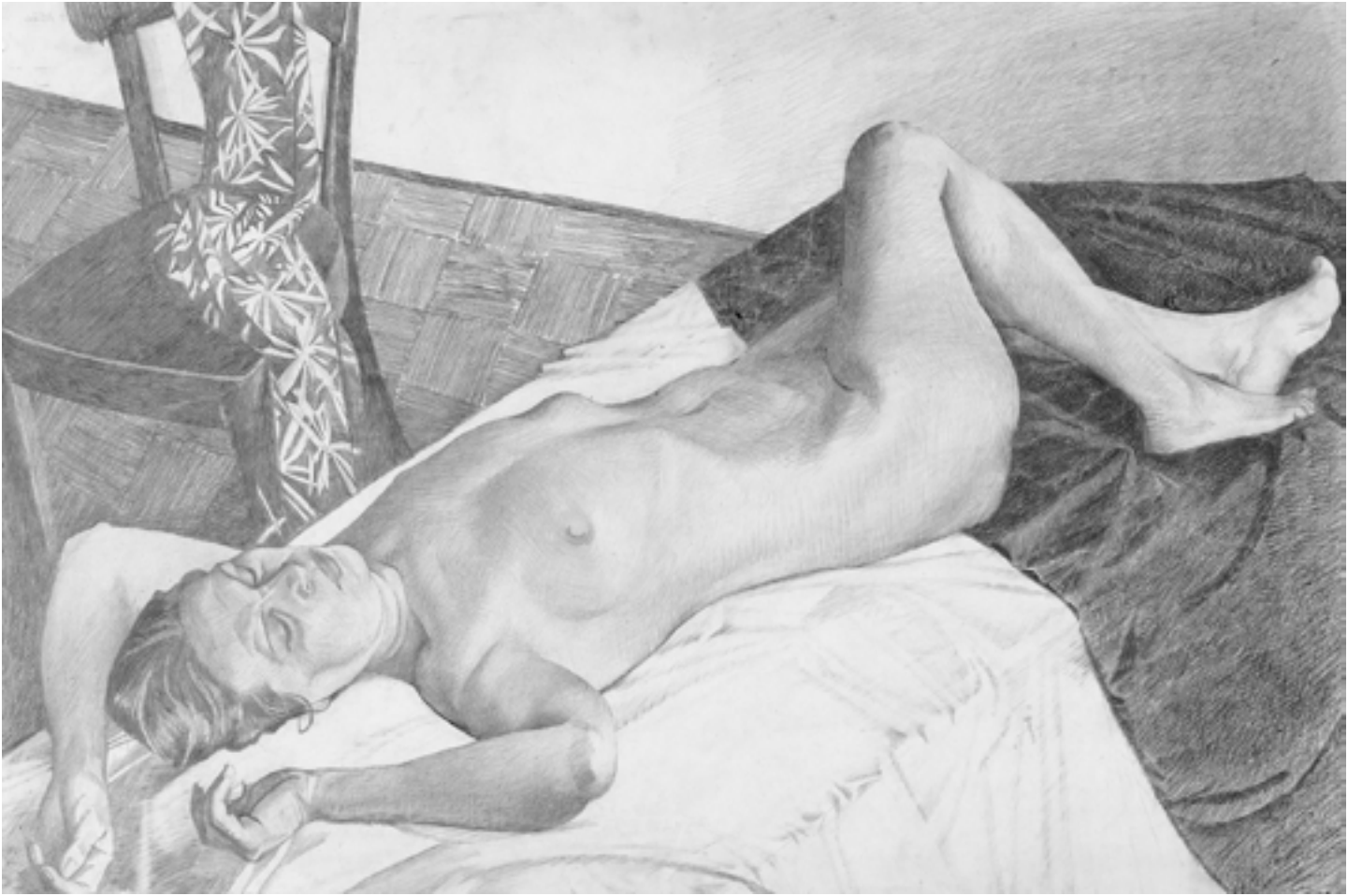
20. М. Шабает. 1993. 4 курс



21. М. Шабает. 1994. 5 курс



22. М. Шабает. 1994. 5 курс



23. М. Шабает. 1994. 5 курс



24. Д. Минайлов. 1995. 4 курс



25. А. Новосёлова. 2000. 5 курс



26. А. Крайнюков. 1995. 4 курс



27. А. Додина. 1988. 4 курс



28. Д. Мусин. 1997. 4 курс



29. Д. Репин. 1997. 4 курс



30. Н. Заморина. 2003. 4 курс



31. Ф. Чмыхов. 2003. 4 курс



32. О. Чунаева. 1995. 4 курс



33. А. Крайнюков. 1995. 4 курс



34. А. Лебедев. 1997. 3 курс



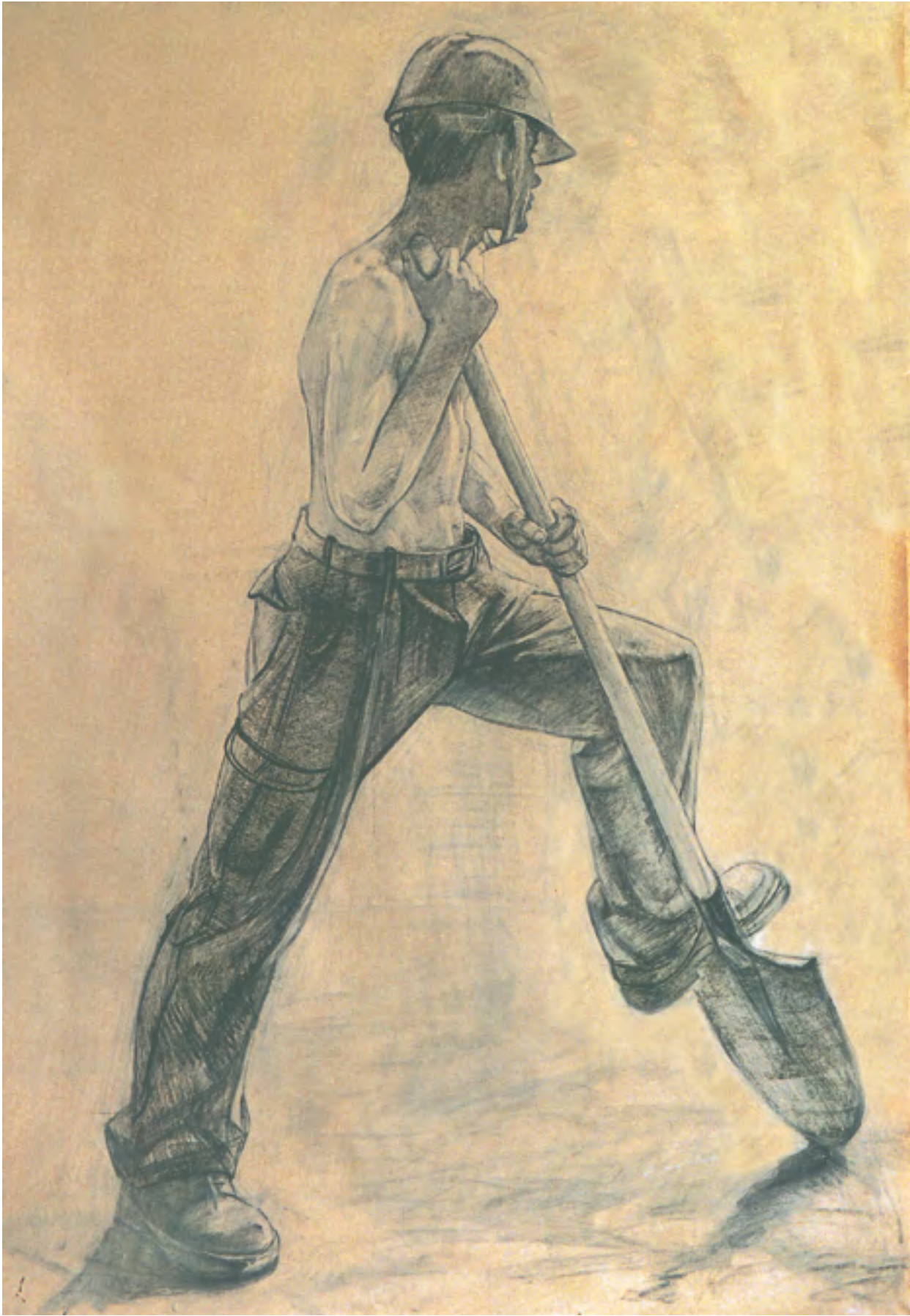
35. В. Самсонова. 1997. 3 курс



36. Д. Мусин. 1997. 4 курс



37. Д. Мусин. 1998. 5 курс



38. С. Павлутин. 2002. 4 курс



39. Л. Мусина. 2000. 3 курс



40. Э. Хрисанту. 2004. 3 курс



41. О. Иващенко. 2004. 3 курс



42. О. Иващенко. 2004. 3 курс



43. Сун Чжень Юй. 2003. 3 курс



44. А. Жучков. 2003. 3 курс



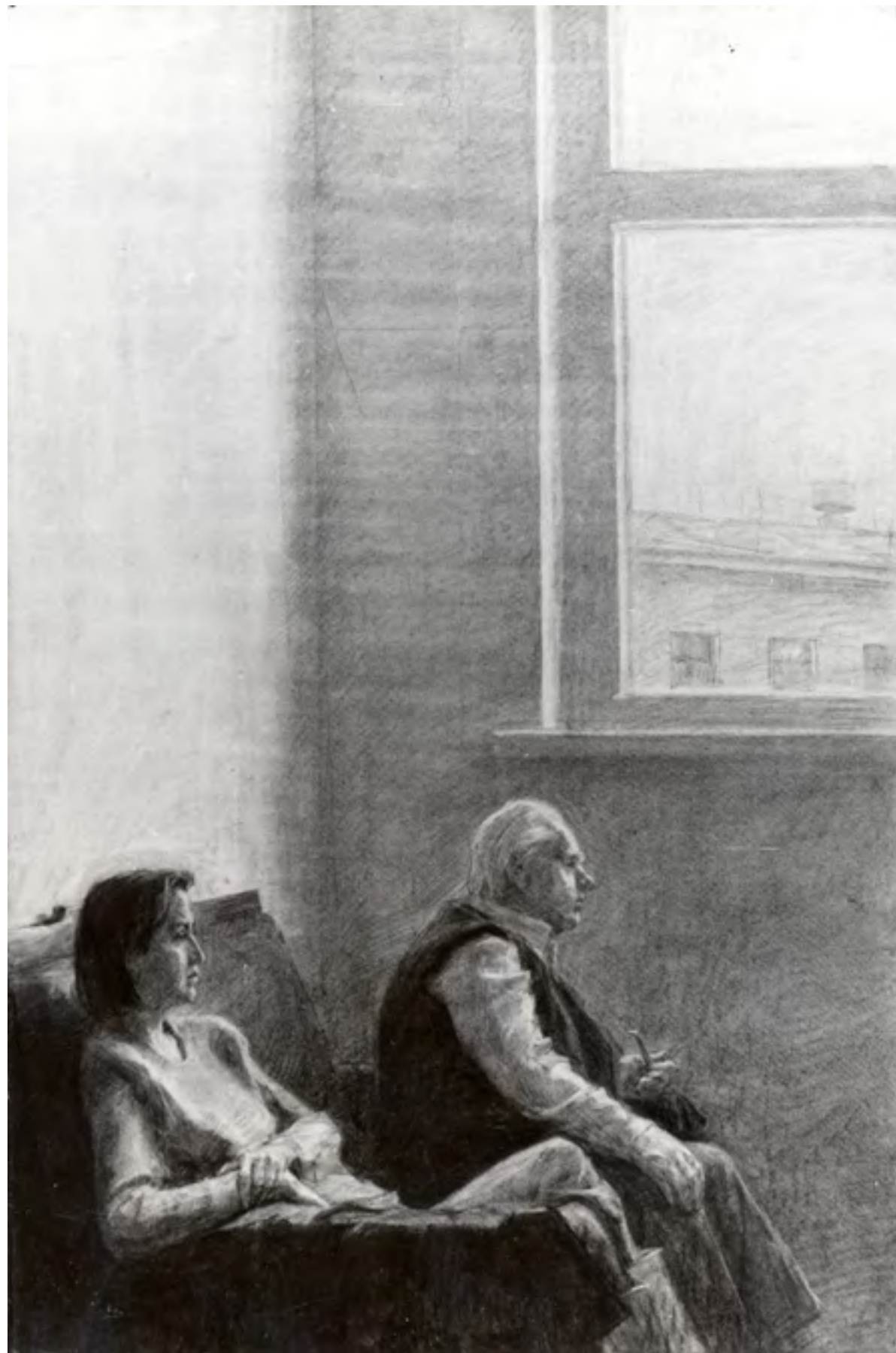
45. О. Иващенко. 2003. 3 курс



46. Жучков. 2004. 4 курс



47. О. Иващенко. 2004. 4 курс



48. Ю. Горяная. 1996. 4 курс



49. Л. Мусина. 1999. 3 курс



50. Д. Мусин. 1996. 4 курс



51. Л. Мусина. 1999. 3 курс



52. Л. Мусина. 2000. 4 курс



53. Л. Мусина. 2000. 4 курс



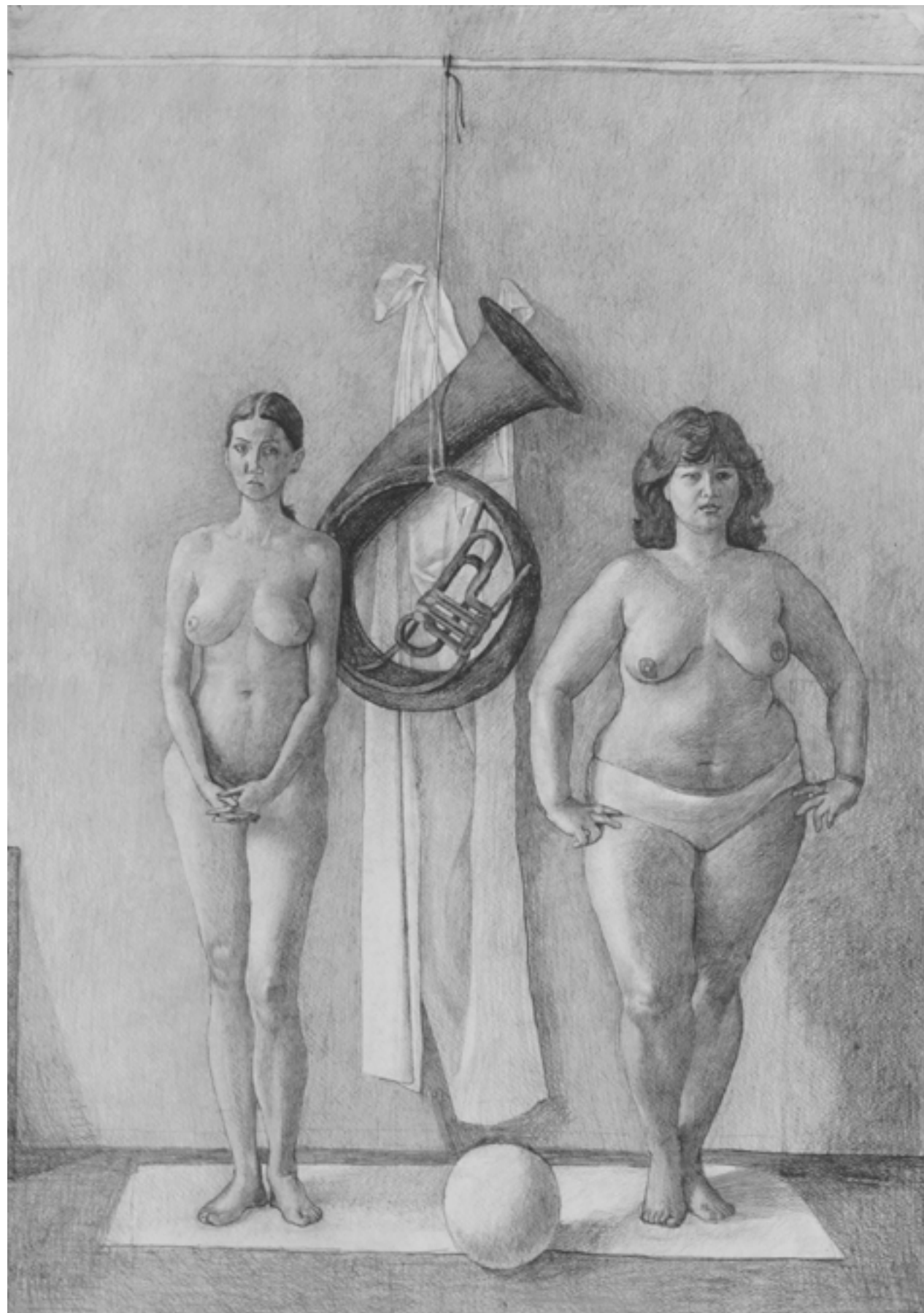
54. Л. Мусина. 2002. 5 курс



55. Л. Мусина. 2000. 4 курс



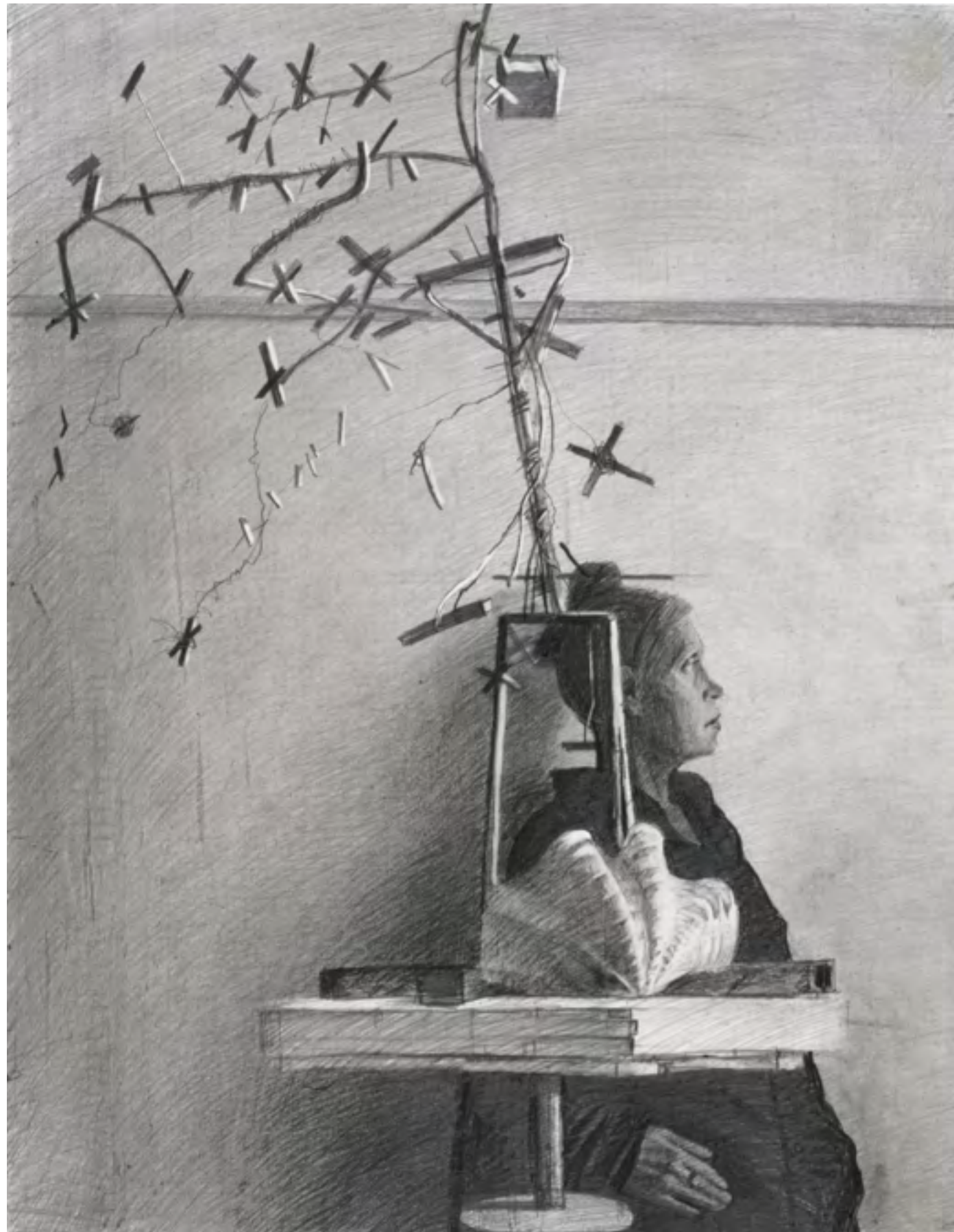
56. Л. Мусина. 2000. 4 курс



57. А. Новоселова. 1994. 5 курс



58. Т. Короткова. 2003. 3 курс



59. Т. Смирнов. 2002. 4 курс



60. А. Шведов. 1986. 3 курс



61. Ю. Мамчур. 2008. 4 курс



62. И. Аскаров. 2009. 5 курс



63. Ю. Якушина. 1995. 4 курс



64. Т. Смирнов. 2002. 4 курс



65. М. Пак. 2004. 5 курс



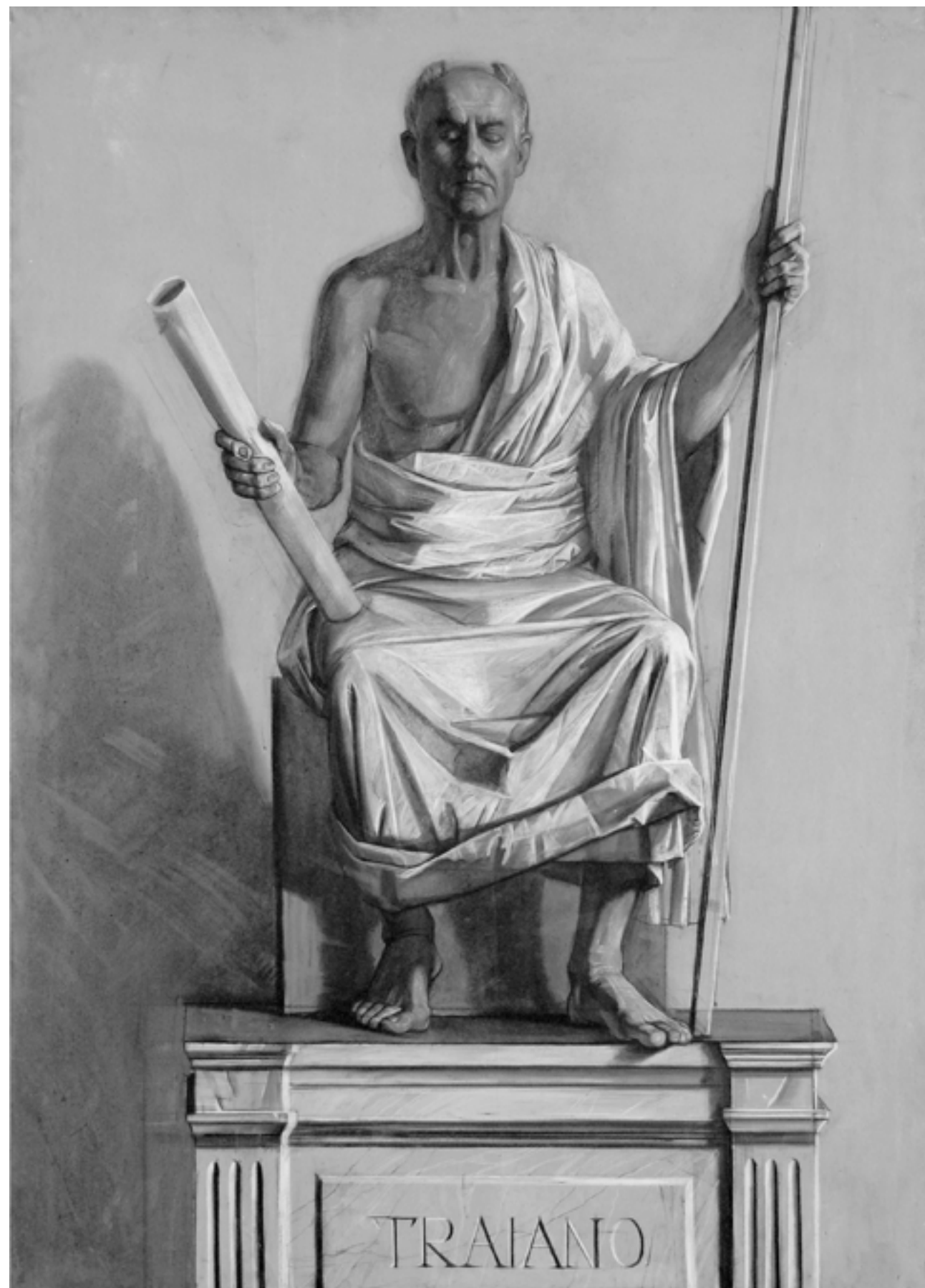
66. В. Улымов. 2004. 5 курс



67. С. Хубецов. 2009. 5 курс



68. М. Ржанникова. 2009. 5 курс



69. И. Коршунов. 2005. 4 курс



70. А. Кузнецова-Руф. 2004. 3 курс



71. А. Поликарпова. 2006. 3 курс



72. А. Жучков. 2005. 3 курс



73. Неизвестный автор. 2010. 4 курс



74. Д. Чепик. 2010. 4 курс



75. Е. Баранова. 2009. 3 курс



76. Д. Чепик. 2009. 3 курс



77. А. Кузнецова-Руф. 2005. 4 курс



78. Т. Смирнов. 2002. 4 курс

МАСТЕРСКАЯ МОНУМЕНТАЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ

КОМПОЗИЦИОННЫЙ РИСУНОК

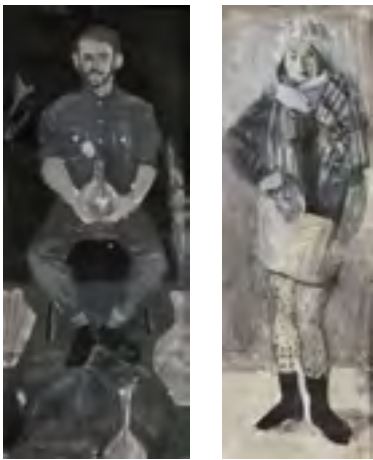
79. К. Воронова. 2013. 4 курс





80. К. Воронова. 2013. 5 курс





81. Е. Токарева. 2013. 5 курс

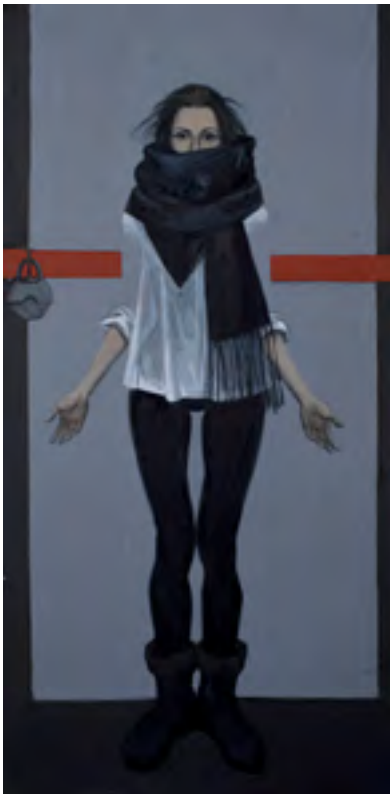




82. А. Курьянова. 2016. 5 курс



83. А. Курьянова. 2014. 3 курс



84. А. Курьянова. 2015. 4 курс



85. А. Курьянова. 2016. 5 курс



86. А. Курьянова. 2017. 4 курс



87. Д. Румянцева. 2016. 5 курс



88. Д. Румянцева. 2015. 4 курс



89. М. Асеева. 2016. 4 курс



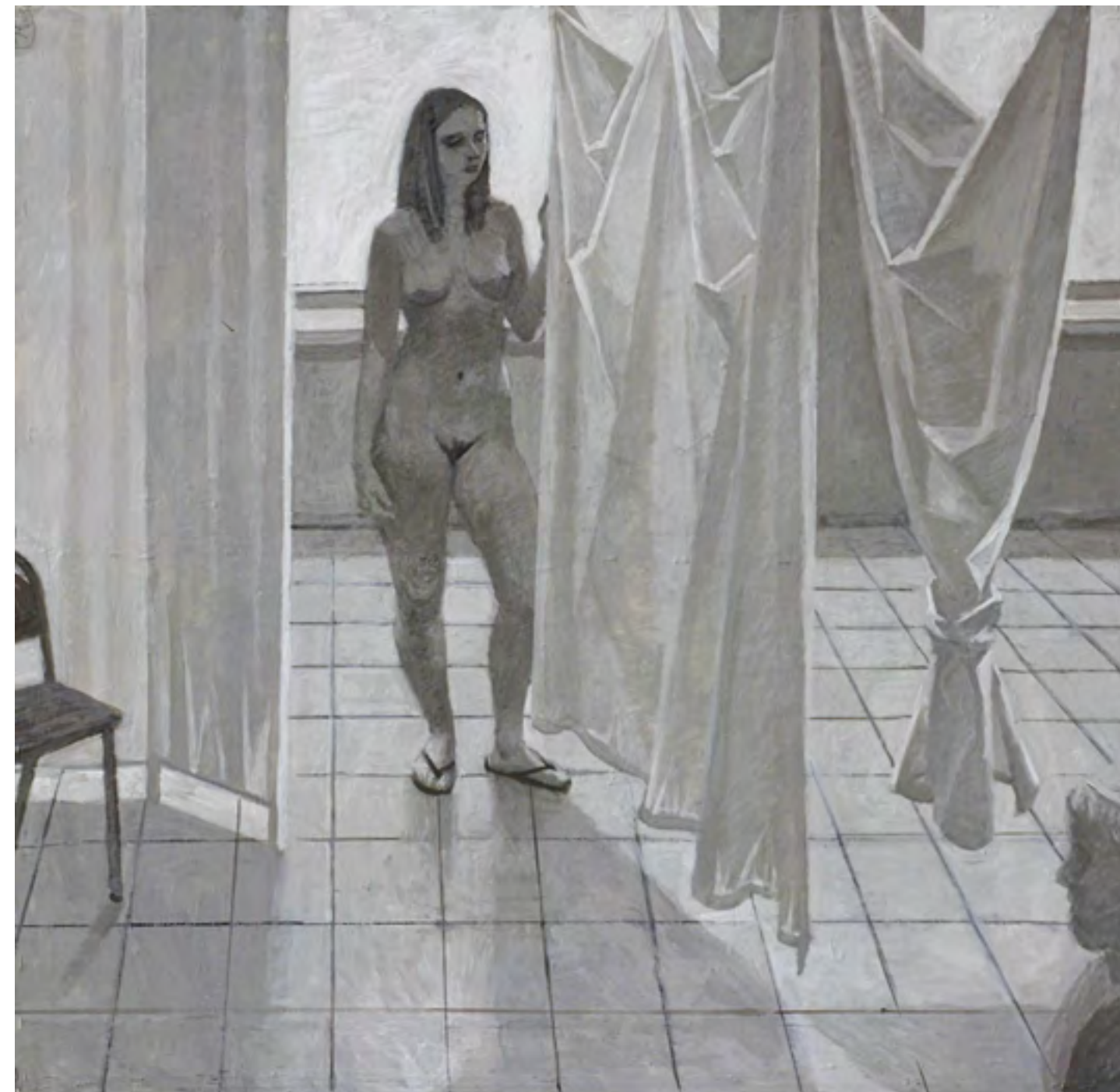
90. Д. Румянцева. 2015. 5 курс

91. Д. Румянцева. 2015. 5 курс





92. А. Лупентичева. 2019. 4 курс



93. А. Мотина. 2019. 4 курс



94. Е. Зайцева. 2017. 5 курс



95. О. Ржешнивецкая. 2018. 3 курс



96. А. Лупентичева. 2019. 4 курс



97. А. Лупентичева. 2020. 5 курс



98. А. Мотина. 2019. 4 курс



99. А. Мотина. 2018. 3 курс



100. Е. Бойцов. 2018. 3 курс



101. К. Еремисова. 2015. 3 курс



102. А. Румянцева. 2015. 4 курс



103. В. Збицкая. 2017. 4 курс



104. Е. Матушевская. 2018. 3 курс



105. Я. Заславская-Шостак. 2020. 5 курс



106. Д. Чесноков. 2016. 5 курс



107. М. Горностаева. 2016. 5 курс



108. Д. Чесноков. 2016. 5 курс



109. К. Маликова. 2016. 4 курс



110. М. Асеева. 2016. 4 курс



111. М. Асеева. 2017. 5 курс



112. К. Дронова. 2017. 4 курс



113. Е. Ланчинская. 2018. 4 курс



114. Я. Заславская-Шостак. 2018. 4 курс



115. А. Лупентичева. 2019. 4 курс



116. А. Мотина. 2018. 3 курс



117. А. Мотина. 2019. 4 курс



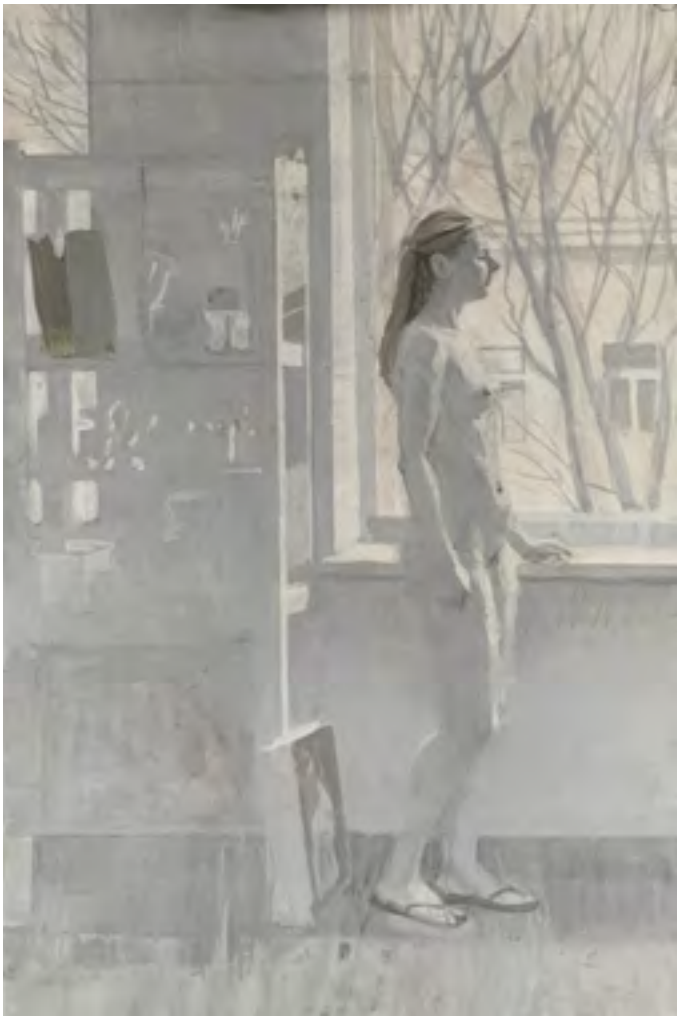
118. С. Бахитова. 2020. 5 курс



119. А. Шлеменко. 2020. 5 курс



120. Д. Плотникова. 2019. 4 курс



121. С. Бахитова. 2019. 4 курс



122. Д. Плотникова. 2018. 3 курс



123. М. Растворова. 2018. 4 курс



124. Ю. Гришочкина. 2019. 4 курс

М.Б. Шабает

РИСУНОК В МАСТЕРСКОЙ СТАНКОВОЙ ГРАФИКИ СУРИКОВСКОГО ИНСТИТУТА

Отличительной чертой рисунка в станковой мастерской является его самостоятельность. Это не вспомогательная дисциплина. Большинство рисунков — это самостоятельные произведения, полноценные картины, выполненные графическим материалом, в основном простым карандашом.

Традицию такого метода рисования заложил Борис Александрович Успенский, придя в мастерскую в 1979 году ассистентом Н.А. Понамарева, а позже возглавив мастерскую станковой графики.

Борис Александрович ревностно отстаивал статус рисунка и говорил: «Рисунок есть первый шаг к формированию художником мироздания в своем сознании. <...> Без этого нет художника. Без этого художник заика. Рисунок нужен для того, чтобы быть свободным в реализации своих идей».

В то время, в 80-е годы XX века, из мастерской вышли такие известные ныне художники, как Александр Теслик, Анатолий Любавин, Николай Коротков, Дмитрий Санджиев, Вячеслав Желваков, которые первые восприняли систему рисования Успенского и применили ее в своем творчестве. Некоторые учебные рисунки того периода и последующего, когда мастерскую возглавлял Б.А. Успенский, публикуем в этой книге в разделе «Ретроспекция».

Более подробно хотелось бы остановиться на времени, когда мастерскую станковой графики возглавил народный художник Александр Иванович Теслик, и предлагаем посмотреть некоторые рисунки, созданные студентами мастерской в этот период.

Среди студентов всегда есть те, кто наиболее точно понимает поставленную задачу и откликается на требования мастерской и ее руководителя. Таких обычно немного, но именно их работы легли в основу публикации. На примере этих работ попробуем отметить основные черты композиционного рисунка в станковой мастерской.

Известно, что объектом рисования и изучения в академическом вузе является обнаженная или одетая модель. Ее рисуют на всех факультетах. На втором году обучения, перед переходом в мастерскую, студенты проходят полный курс аналитическо-анатомического изучения и рисования фигуры (рисуют модель в простых и сложных движениях, учатся брать пропорции, понимать пластику и конструкцию). Роль этого этапа очень важна.

Но на старших курсах задачи усложняются, и в мастерской станковой графики, помимо изображения пластического и анатомического характера модели, главной, почти догматической, задачей ставится композиция всего листа. А композиция начинается с того, как автор увидит ситуацию, с выбора формата и подробного эскиза. Взаимодействие модели с предметами и формами постановки, масштабы изображения, ритмика, пространство листа, вход в это пространство, умение организовать края — важнейшие вопросы.

Можно заметить, что постановки делаются так, чтобы исключить всякий литературный пересказ и обострить формальный графический характер. Иногда некоторая парадоксальность ситуации, кажущаяся несочетаемостью предметов, участвующих в постановке, местоположение модели призваны оторвать студента от бытового восприятия, отучить срисовывать, заставить мыслить силуэтом, пятном, орнаментом и в конце концов образом. Силуэтность изображений, уплощение изображаемых объемов, снятие всяких перспективных сокращений, умение удерживать плоскость — важнейшие задачи, которые ставятся в станковой мастерской. Отсюда монументальный характер многих представленных рисунков.

Иногда в поле зрения и изображения попадают помимо самой поставленной ситуации, казалось бы, случайные предметы: части интерьера, окна мастерской, упавшие лучи солнечного света. Для многих студентов это усложняет задачу, но повышает интерес к рисованию, делает рисунки непохожими друг на друга. Это становится очевидно в публикуемых ниже примерах решения одной постановки разными авторами.

И даже в относительно простых ситуациях, когда рисуется портрет или отдельная фигура, вопрос композиции и краев формата остается приоритетным. Вообще, рисование от краев к центру, а не наоборот — один из принципов работы над композицией в станковой мастерской.

Как подходит изображение к краю изобразительной плоскости? Где касается, где и как обрезается, а если проходит на расстоянии, то на каком? Эти и другие вопросы в начале перед студентами ставит педагог, потом появляется навык, и уже студенты самостоятельно задаются ими и отвечают на них, находя все новые способы композиционных решений.

В одних рисунках пространство строится в системе вертикалей и горизонталей, в других появляются диагональные ходы и ритмы, усложняющие и углубляющие его, создающие композиционную структуру листа.

Еще одной важной темой рисования является тон, тональное решение. А в станковой мастерской речь идет всегда о тональном решении всего листа. Почувствовать общую тональность и настроить тональные отношения студенту мастерской предлагается еще в предварительном эскизе. На представленных рисунках видно,

как распределяется черный, белый и серый тона, какой из них доминирует, какой дополняет, где и как располагаются тональные акценты — все это задача не только для студентов, но и для преподавателей мастерской, ставящих постановки.

Отдельно на примере представленных работ можно говорить и о создании поверхности листа, об эстетике рисования простым карандашом, соусом и другими графическими материалами. Умение создать фактуру, понимание, где она уместна, а где нужно «успокоить» поверхность и как это сделать, в особенности когда речь идет о больших по площади тональных паузах, — все это важно чувствовать и уметь.

Уделяется внимание и размеру рисунка, умению выбрать нужный размер в зависимости от задуманной композиции.

Необходимо сказать и об образной составляющей представленных рисунков. Вопрос образа, настроения — одна из главных задач, к которой подводится студент, чтобы рисунок был не просто сухим перечнем изображаемых предметов, но имел особую интонацию, которую необходимо уловить: как сидит или стоит модель, каковы поворот головы, направленность взгляда, характер сложения рук, как встраивается пластика модели в общую композиционную структуру, на чем стоит акцентировать внимание, а что лучше пропустить. Способность наблюдать и видеть пластические, композиционные и образные связи является едва ли не самой важной, а обладание этой способностью — бесценный дар для будущего художника.

Опыт решения всех этих сложных и разнообразных задач в рисунке не самоцель, он имеет, конечно же, прикладное значение и становится основой построения студентами станковых листов, графических серий, фундаментом их творческих поисков по окончании института.

Очевидно, что представленные работы очень разные. Их выполняли в процессе обучения разные по своему видению и отношению авторы, но можно увидеть общие стилевые и эстетические черты, присущие станковой мастерской, и это, на наш взгляд, очень важно. Развиваясь, она сохраняет свою приверженность композиционному рисованию, заложенному Б.А. Успенским и ныне продолжаемому А.И. Тесликом.



125. И. Оржеховский. 2008. 3 курс



126. И. Оржеховский. 2010. 5 курс



127. И. Оржеховский. 2009. 4 курс



128. И. Оржеховский. 2009. 4 курс



129. И. Оржеховский. 2010. 5 курс



130. В. Дарган. 2009. 4 курс



131. И. Оржеховский. 2009. 4 курс



132. В. Дарган. 2010. 5 курс



133. В. Дарган. 2010. 5 курс



134. В. Дарган. 2009. 4 курс



135. В. Дарган. 2010. 5 курс



136. В. Дарган. 2009. 4 курс



137. В. Дарган. 2009. 4 курс



138. В. Дарган. 2010. 5 курс



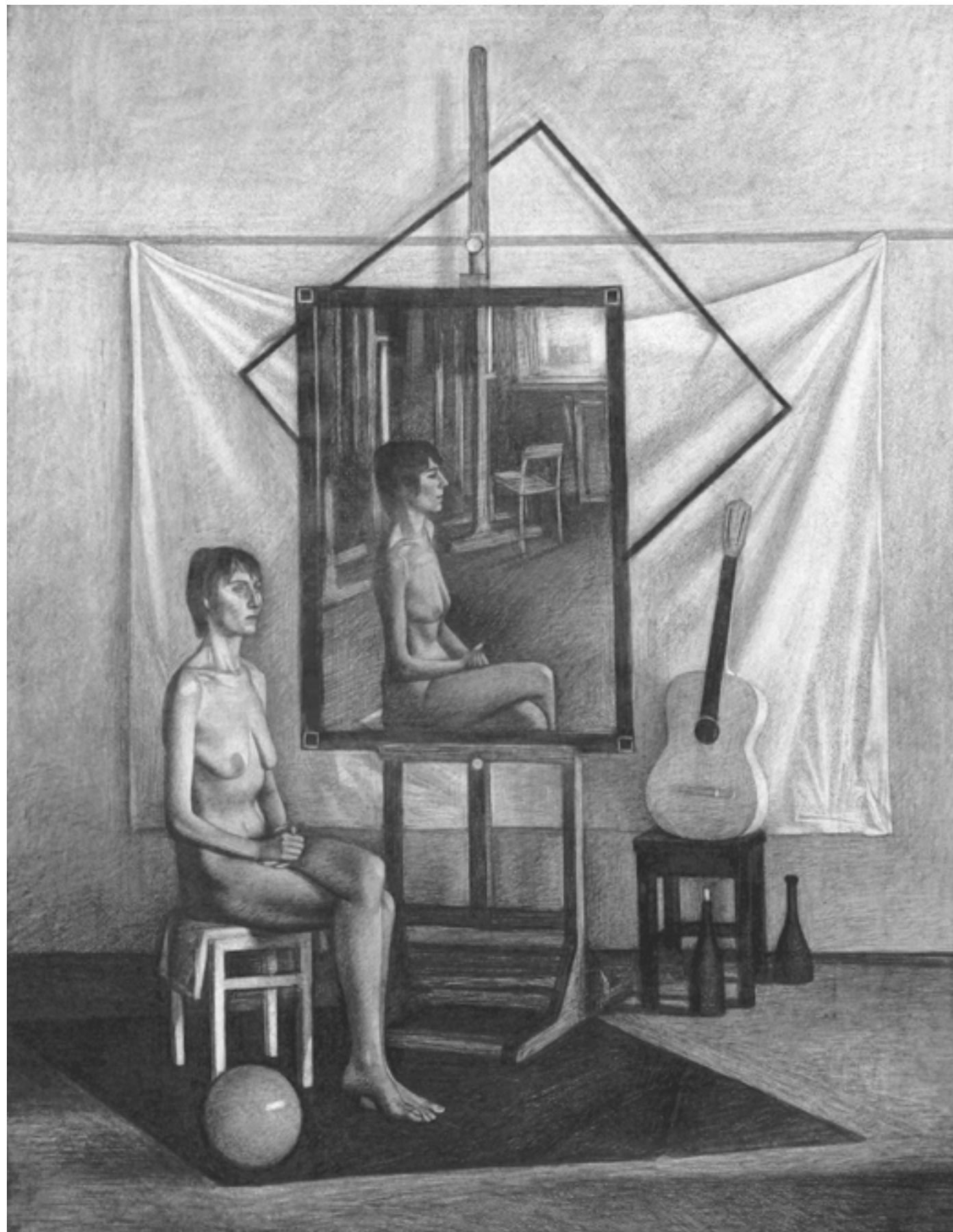
139. Е. Петрунина. 2014. 5 курс



140. А. Рябов. 2014. 5 курс



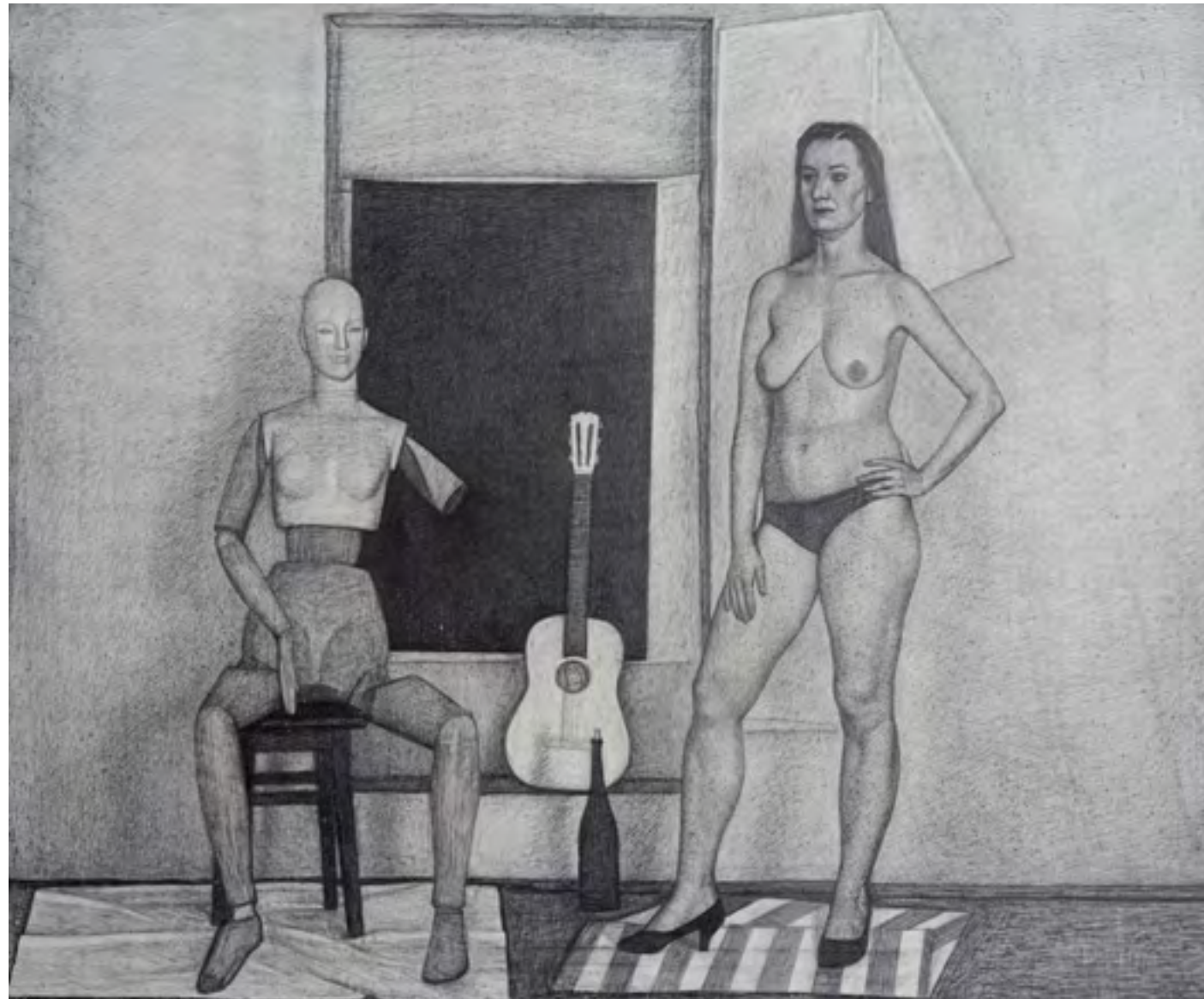
141. Н. Николаева. 2006. 3 курс



142. Е. Петрунина. 2014. 5 курс



143. Е. Петрунина. 2014. 5 курс



144. Е. Петрунина. 2014. 5 курс



145. Е. Петрунина. 2014. 5 курс



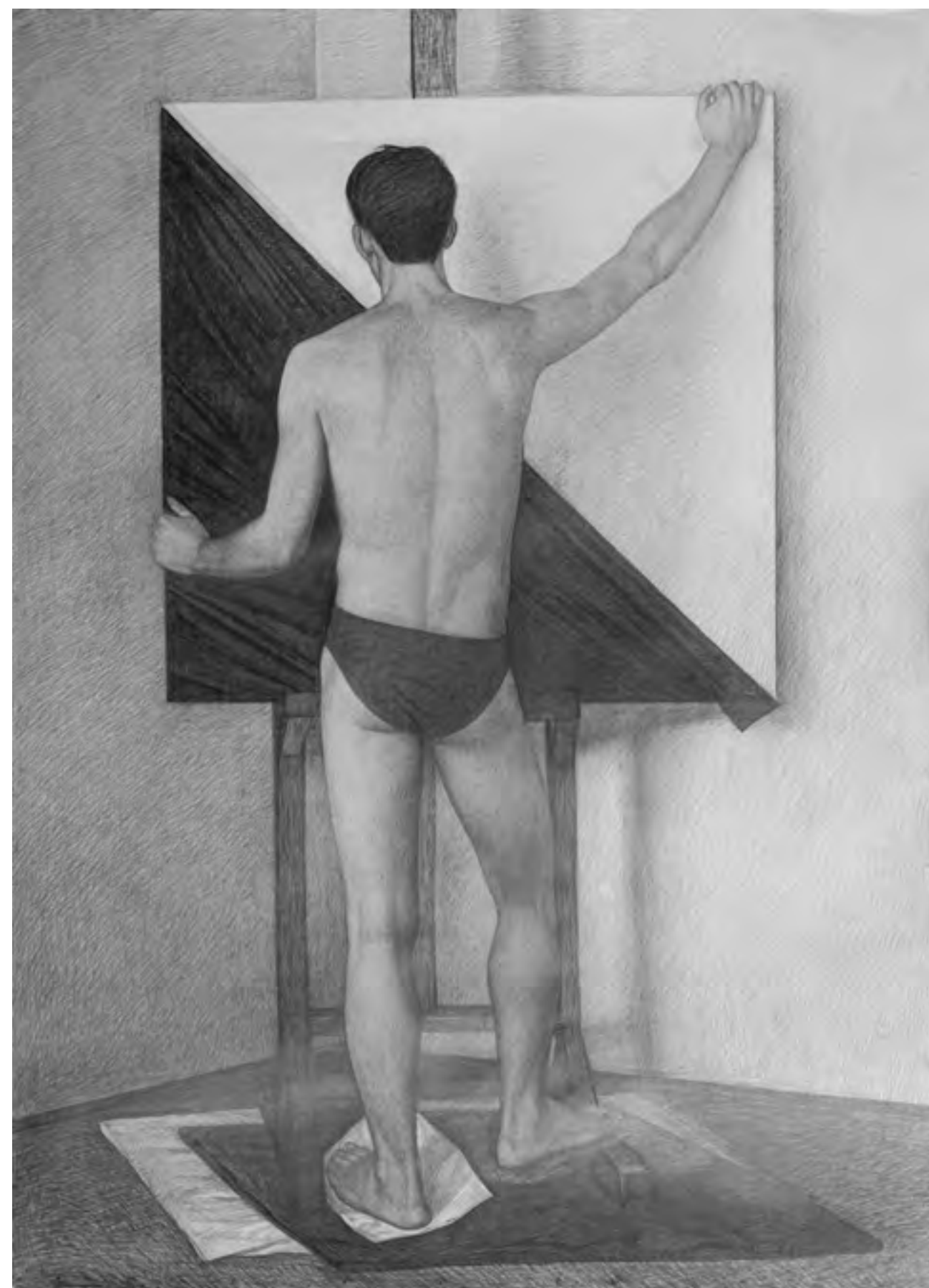
146. Е. Петрунина. 2013. 4 курс



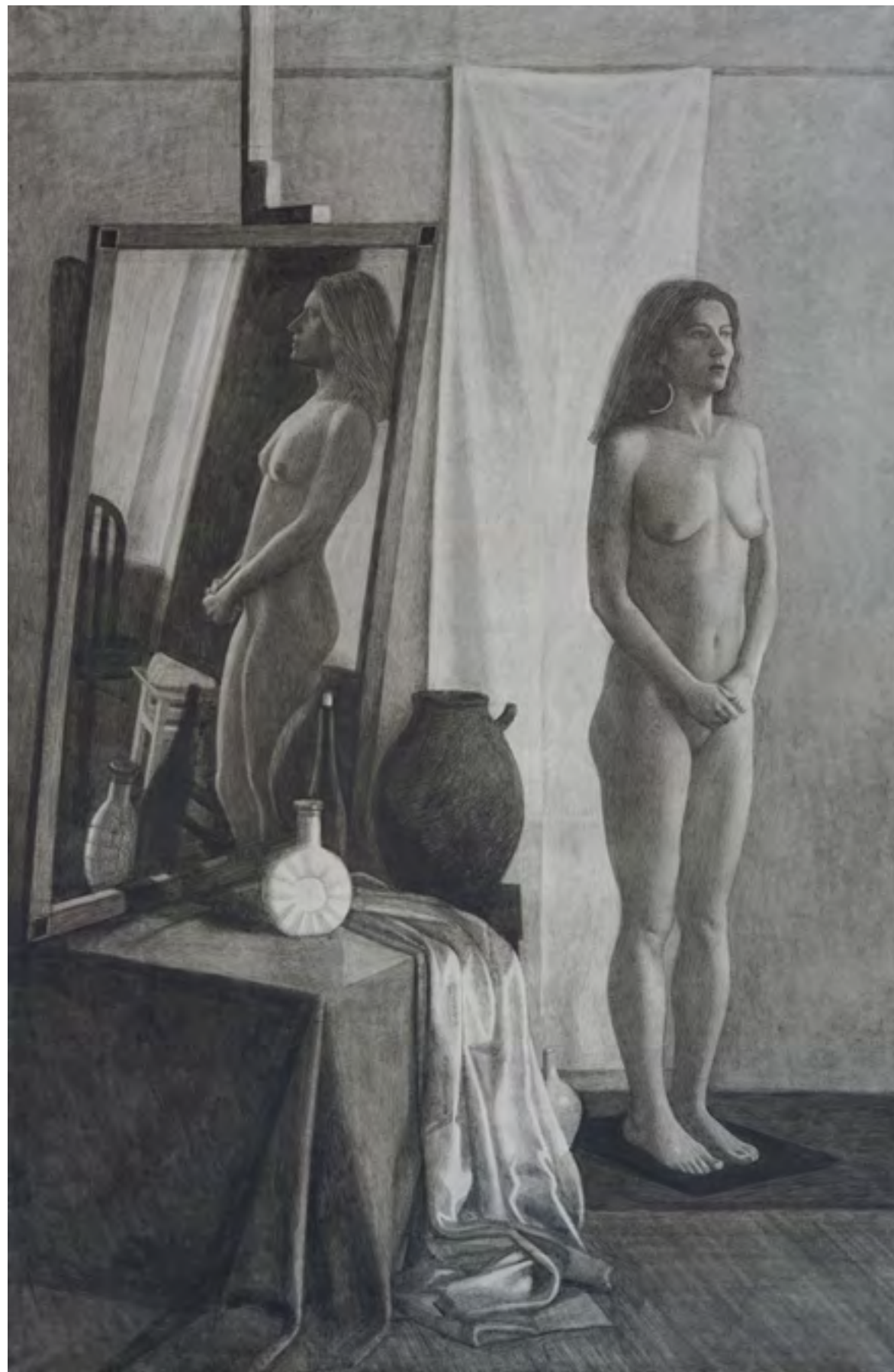
147. Е. Петрунина. 2012. 3 курс



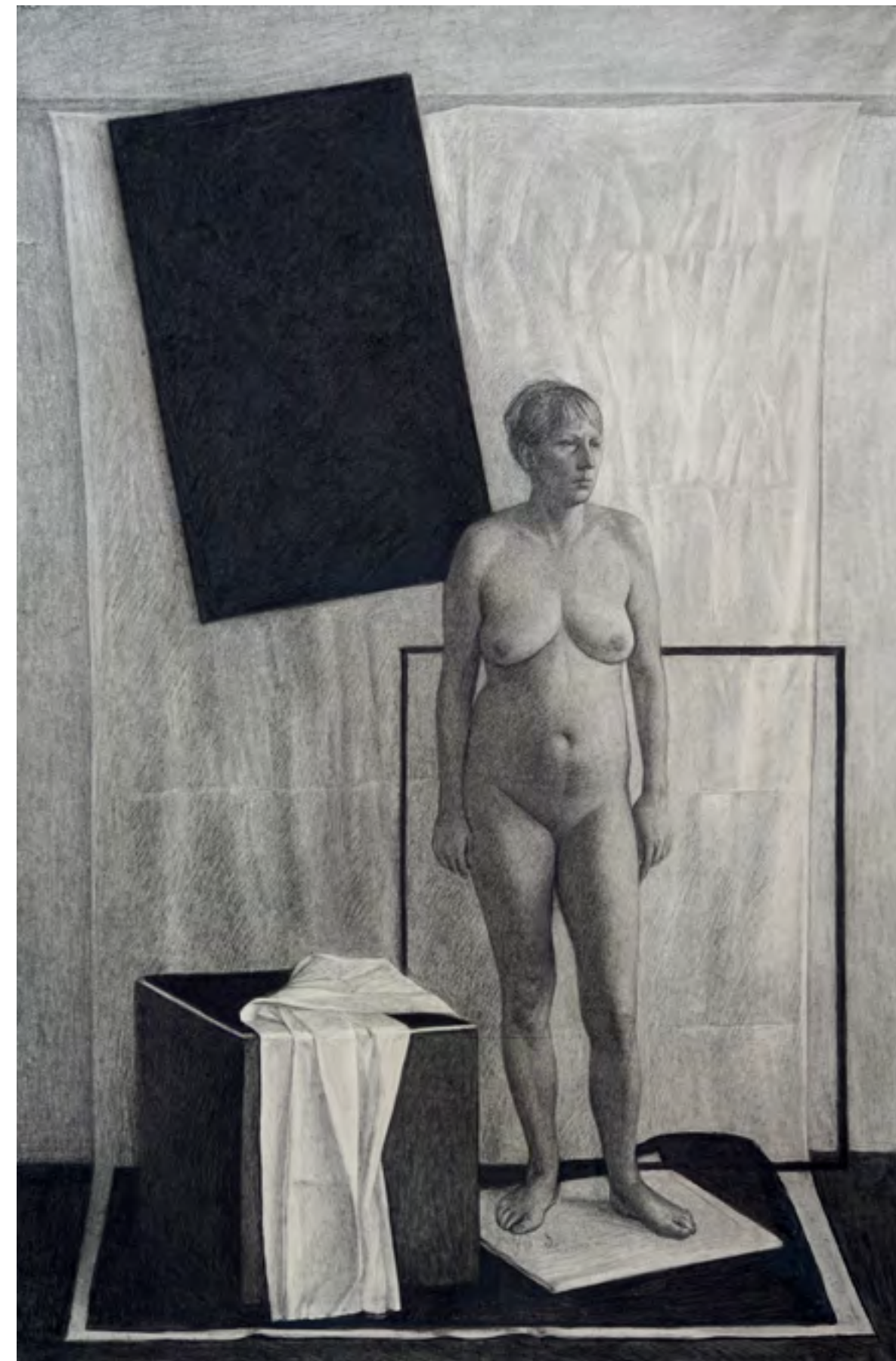
148. Е. Петрунина. 2014. 5 курс



149. Е. Петрунина. 2013. 4 курс



150. Е. Петрунина. 2013. 4 курс



151. Е. Петрунина. 2013. 4 курс



152. Е. Петрунина. 2013. 4 курс



153. Е. Петрунина. 2013. 4 курс



154. Е. Петрунина. 2014. 5 курс



155. Е. Петрунина. 2014. 5 курс



156. Е. Петрунина, 2014, 5 курс



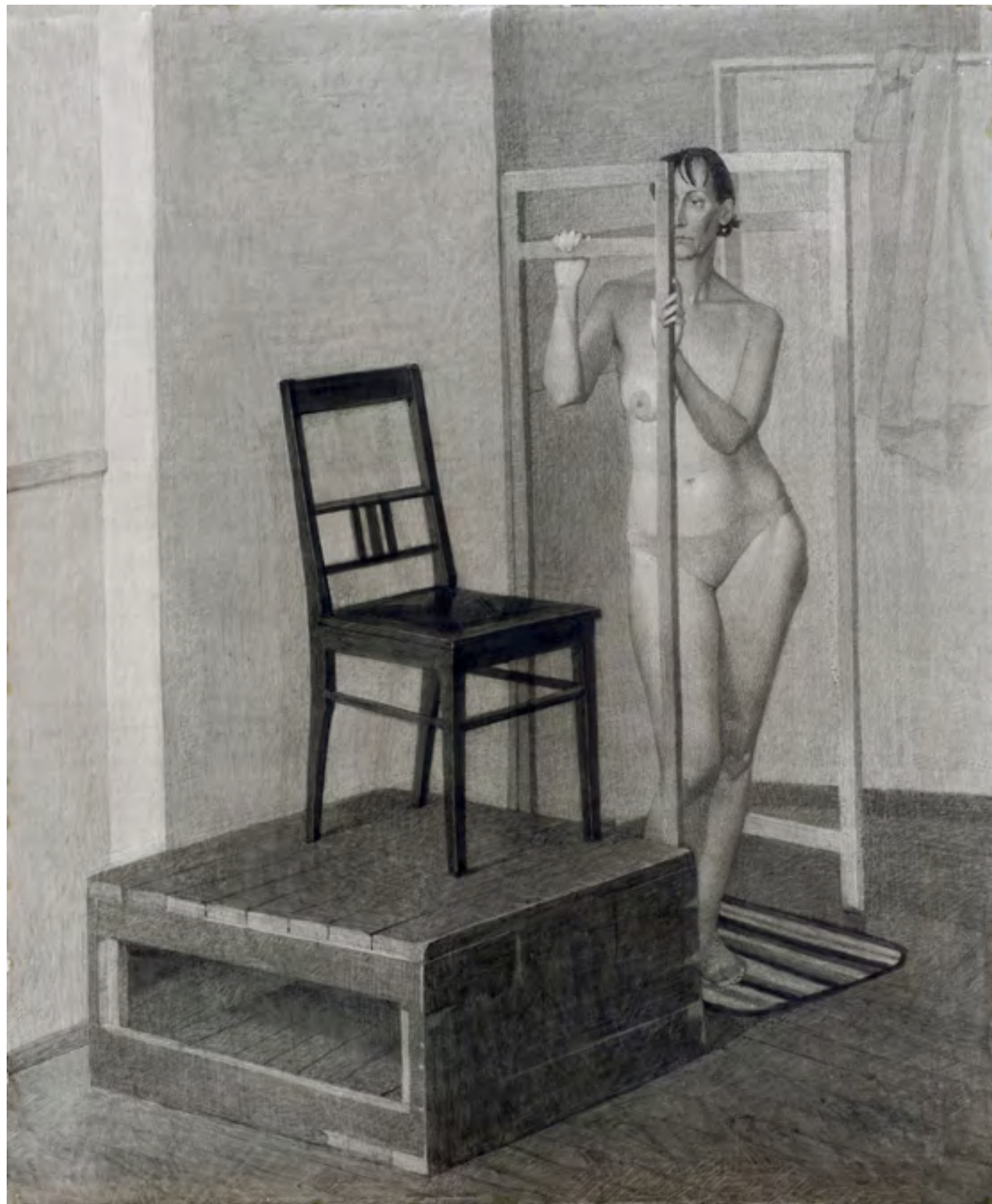
157. Е. Воронова, 2014, 5 курс



158. Е. Воронова. 2014. 5 курс



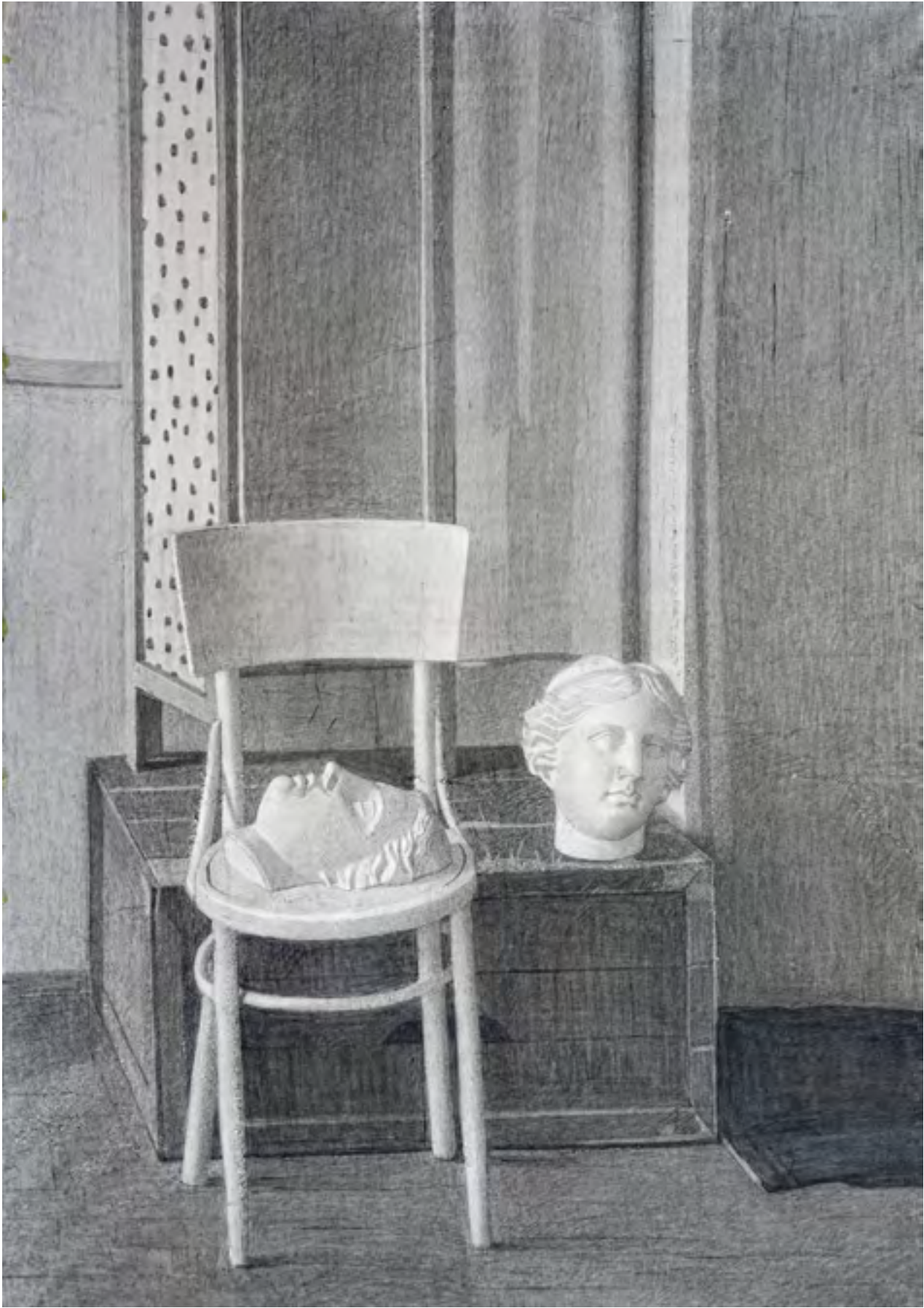
159. Е. Воронова. 2014. 5 курс



160. И. Афонский. 2015. 4 курс



161. И. Афонский. 2016. 5 курс



162. И. Афонский. 2016. 5 курс



163. И. Афонский. 2015. 4 курс



164. Т. Уварова. 2016. 5 курс



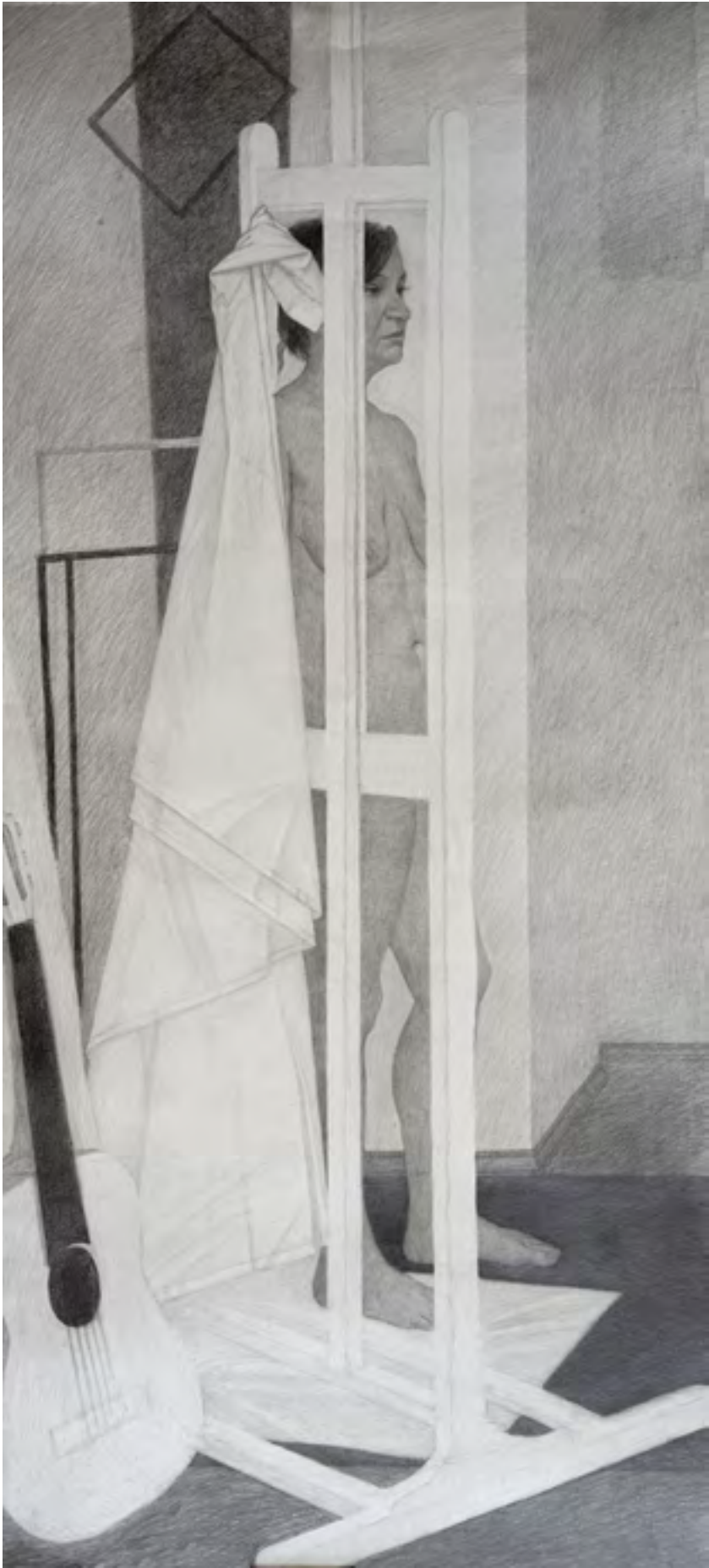
165. И. Афонский. 2014. 5 курс



166. М. Гришина. 2009. 4 курс



167. М. Полотнова А. 2009. 5 курс



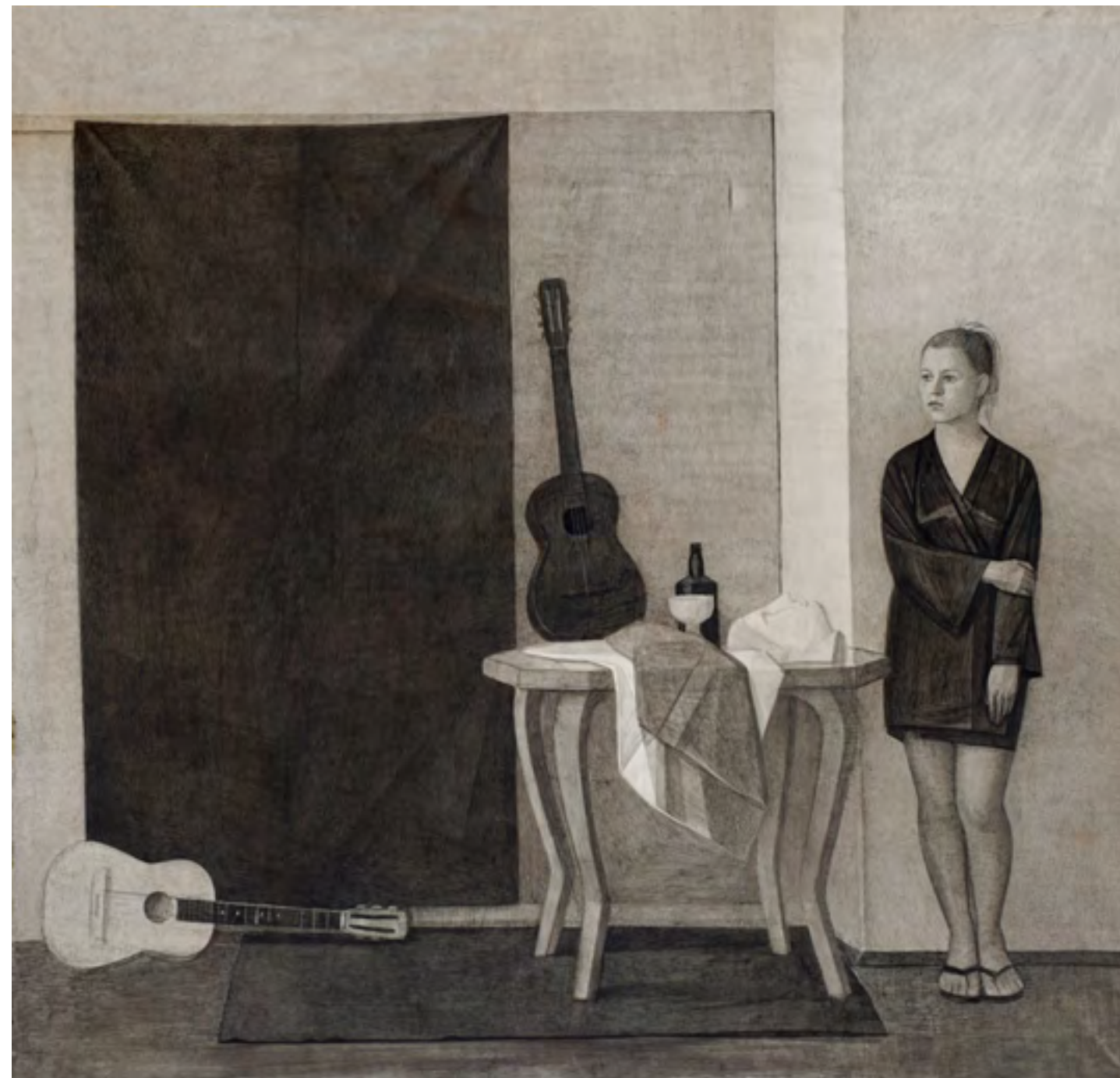
168. М. Суляева. 2019. 5 курс



169. М. Суляева. 2019. 5 курс



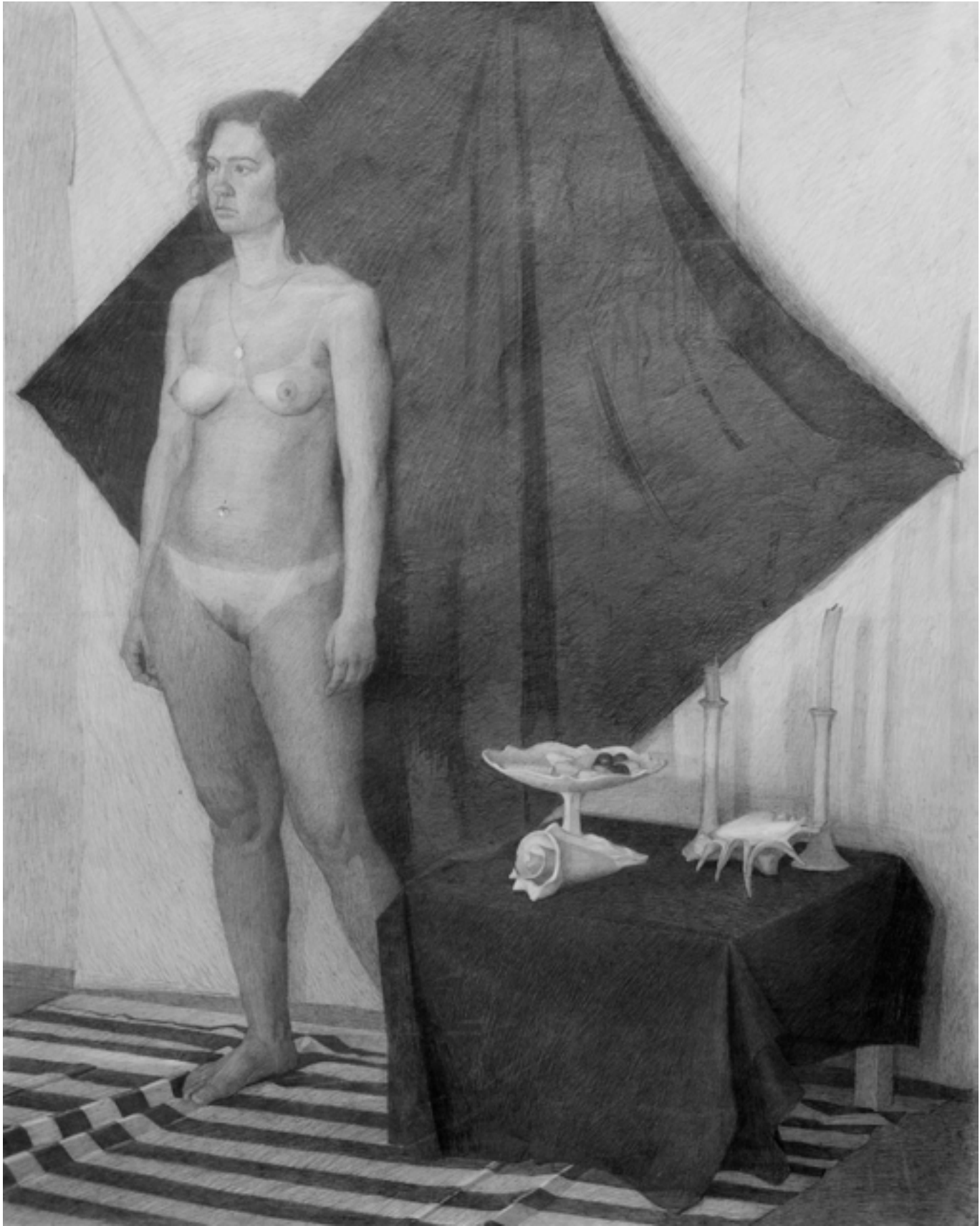
170. П. Блохин. 2003. 4 курс



171. Ю. Втюрина. 2015. 5 курс



172. О. Плискина. 2017. 5 курс



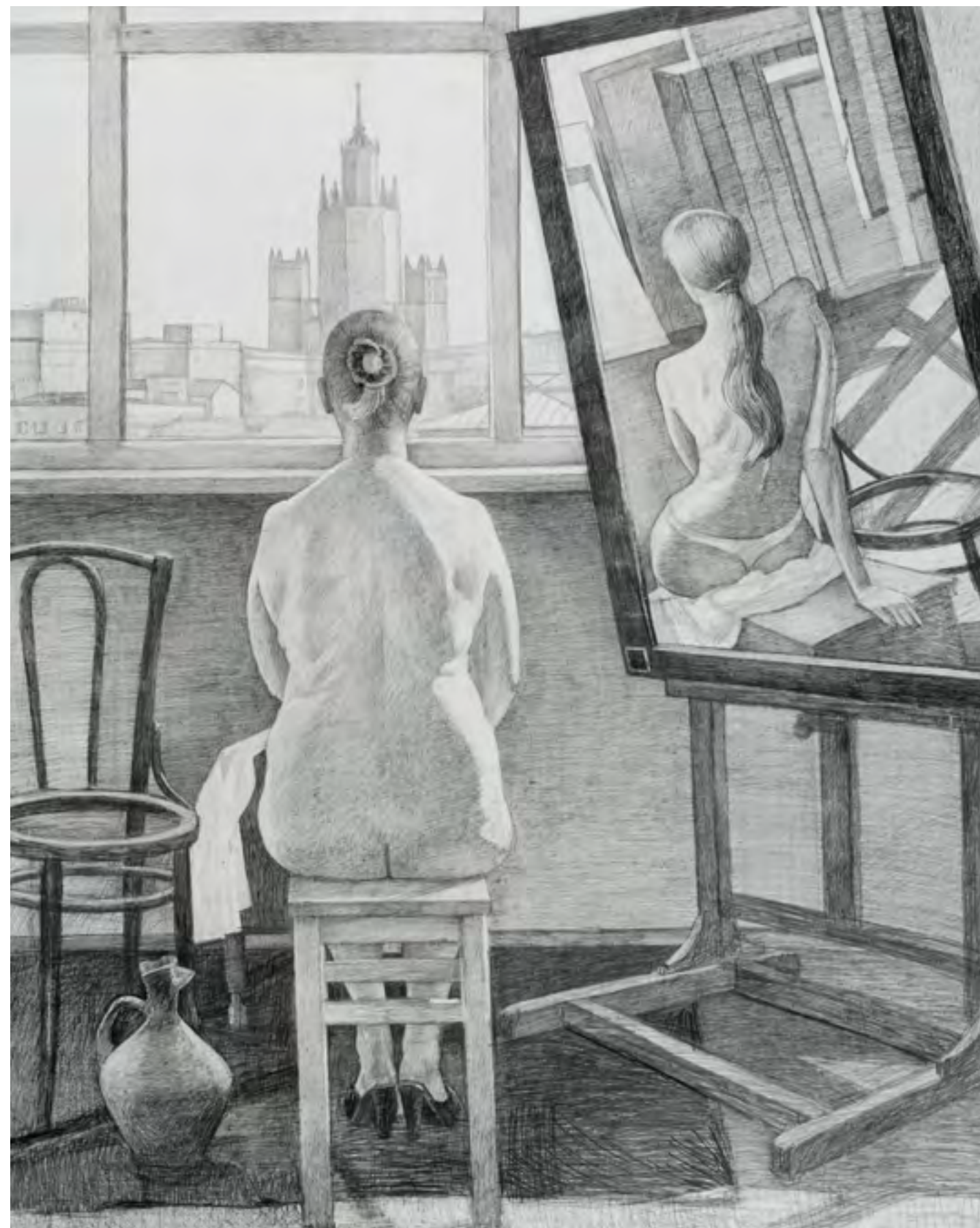
173. О. Попова. 2018. 4 курс



174. М. Гришина. 2010. 5 курс



175. О. Максимова. 2010. 3 курс



176. Д. Барыбина. 2010. 5 курс



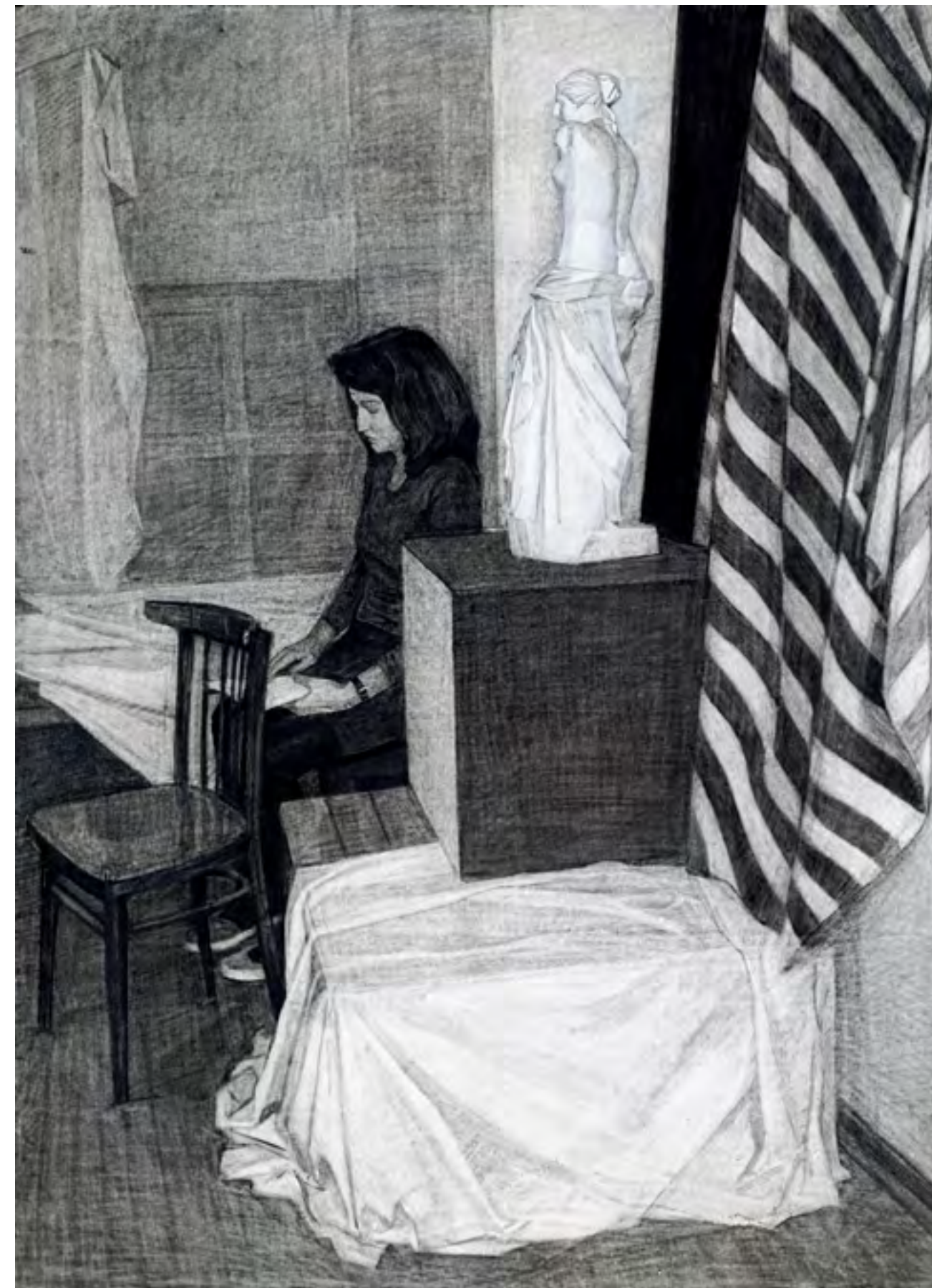
177. Е. Ваганова. 2003. 5 курс



178. Е. Ваганова. 2002. 3 курс



179. М. Иванова. 2011. 5 курс



180. М. Иванова. 2011. 5 курс



181. В. Кнителъ. 2006. 4 курс



182. М. Пластеева. 2011. 5 курс



183. О. Кухтевич. 2019. 4 курс



184. О. Кухтевич. 2019. 4 курс

ПРИЛОЖЕНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ КОМПОЗИЦИОННОСТИ, ПРИМЕНИТЕЛЬНАЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Многоуровневое научение художеству иерархически делится на периоды ранней селекции, предпрофессиональной подготовки и классической (академической) высшей школы с возможными в дальнейшем институциональными продолжениями либо саморефлексиями «вечного ученичества» как alter ego мастеров, склонных к позитивистскому освоению-изучению первой природы или к поклонению природе второй, бытующей в виде поучительной традиции. Соответственно означенным этапам кодифицируются предрасположенные к самоизоляции теории обучения. Методология же непрерывного художественного образования предполагает сосредоточение на межэтапных, межпрограммных трансмиссиях, на эпистрофическом развитии-усложнении первично обретенных пониманий и навыков, исключаящем их простое замещение профессиональными достижениями на очередных образовательных витках.

Для исповедующих идеологию многовитковой непрерывности при переходе с этапа на этап актуализируется вопрос «Когда следует начинать обременять подопечных, обучаемых теоретическими обоснованиями художнической деятельности и не стоит ли удовлетворяться практикой тактильной (от руки к руке) педагогики?». Отвечая, утверждаешь — как можно раньше, с учетом возрастной психофизики. Утверждаешь, помня мысль А. Ригля о дорефлексивном, довербальном зарождении базовых изобразительных начал формообразования, помня эту мысль-идею, полезную для коррекции психолого-педологических преувеличений достоинств «детского творчества» и одновременно фиксирующую происхождение первоуниверсалий-гештальтов, предвещающих бесконечность следующих эманаций.

Некогда К.Н. Леонтьев, истомленный софистической дискурсивностью, сформулировал последний аргумент: «Не силен в метафизике. Покажите картинку» (цит. по памяти). Такой картинкой-аргументом, иллюстрирующей методики возрастного разрешения одинаково-одноименных обучающих задач, выберем орнаментально-полосные композиции учеников третьеклассников и третьекурсницы мастерской монументальной живописи МГАХИ им. В.И. Сурикова А. Лупентичевой. Базовое упражнение можно определить как развитие представлений и навыков организации равнозначно замещающих взаимодействий объектов и пространств в системе «фигура — фон». Методологическое обоснование данной

задачи, выбранной для примера из ряда других, содержится в труде Р. Арнхейма «Искусство и визуальное восприятие»¹. На раннем, селекционном этапе цель определяется как формирование у подопечных ощущения-видения равномасштабности абстрактно-орнаментальных составляющих композиции с последующим обременением сюжетной нарративностью. Естественно, сознание младших школьников не следует перегружать теорией формообразования, полагаясь на интуитивизм, корректируемый преподавательской волей. Студент же высшей школы, решая родственную задачу, обязан знать основные закономерности и последовательности формо- и стилеобразования.

Зафиксируем эти последовательности, начиная с композиции формата, отмечая как данность однообразие альбомных листов, на которых выполняют задания младшие школьники, однообразие, иррадиирующее и в последующие работы, однообразие, исключаящее признание формата первой композиционно-пространственной значимостью. На раннем этапе именно преподаватель должен проконтролировать, не избегая личного вмешательства, подготовку форматов для исполнения, выбрав в конкретном случае акцентированно горизонтальные или вертикальные полосы (см. иллюстрации). Упражнение не должно ограничиваться одним решением, а предполагает развивающую, поисковую, сравнительную вариативность. К выбранному формату готовятся форматы, равные половине базового и контрастные к нему по тону либо цветовой дополнителности. Половинные форматы в первом случае делятся (режутся или рвутся) на относительно крупные фрагменты, а во втором случае на многочисленные мелкие. Размещая детали на базовом формате, создавая в первом случае композицию из крупных фрагментов, а во втором — раппортную, необходимо обращать внимание учеников на сомасштабную, математически равную величину фигур и пространственных промежутков, формируя подспудные ощущения равновесности в системе «фигура — фон», обязательные прежде всего для создания пазловой, ковровой орнаментики (рис. 1).

Следующий этап — придание смысла абстрактной композиционности в соединении с пользой ознакомления с аналоговыми (иконографическими) рядами и дихотомией классицизм — барокко. Размещенные на едином формате фрагменты, мало что говорящие малолетним авторам-ученикам, напоминают просвещенному зрителю архаическую орнаментiku, до сих пор сохраняющуюся в народной культуре. В качестве наглядной подсказки учеников полезно познакомить в жестком геометризмe, например, погребальных сосудов из Дипилона в их альтернативности с более древними органическими росписями сосудов в стиле камарес, объясняя на этом примере дуальность двух начал — рационально выверенного и свободного, пока еще не утруждая юные умы различиями классицизма и барокко, но закладывая на подкорку диалектическую дихотомию (рис. 2).

Младшие школьники легко откликаются на предложение придать геометрическим треугольникам и амебообразным формам пред-



Рис. 1. Работа с форматом



Рис. 2. Вазы: геометрический стиль, стиль камарес

1. Рудольф Арнхейм. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1977.



Рис. 3. Ассоциативные композиции



Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8

метную узнаваемость (рис. 3). В одном случае треугольники превратились путем нанесения текстур в рожки с мороженым (рис. 4), в другом при помещении на белые осколки значков-птиц возникла сюжетная композиция «Ледоход на реке» (в основе решения была реальная ситуация, увиденная автором-третьеклассником на Оке, когда вороны прогуливались по льдинам). Этому же ученику было предложено выполнить второй геометрический дубль, но уже без ворон, а со значками рыб в темной воде (рис. 5). Возникли две геометрически структурно равные композиции с активным обменом одних и тех же элементов-зон функциями фона и фигур. При этом следует осознанно исключать оверлеппинги, организующие пространственные взаимоотношения на принципах наложения и пересечения, ставящие следующую по значимости структурно- и формообразующую задачу (рис. 6).

Примером синтезирующего решения многообразных задач служит трехуровневая, полосная композиция (рис. 7). Верхняя полоса орнаментируется рваными клочками половинного формата; средняя структурируется геометрически вырезанными треугольниками из той же форматной половины; третья полоса представляет наибольший интерес, так как орнаментируется вручную, не используя механически половину формата, полагаясь на предварительную тренированность глаза и руки в первых двух фризах. Не меньший интерес представляет смысловое наполнение изображений. Своего рода энигмой послужила средняя полоса с композицией, напоминающей вигвамоподобную архитектуру, свидетельствующую о человеческом скрытом присутствии. Ученик легко откликнулся на подсказку дополнить верхнюю композицию «птицами небесными», а нижнюю — «гадами подземными или морскими», в чем-то близкими к орнаментике в стиле камарес. В возникшей композиции-трансформере решились следующие пространственные формально-образные задачи, которые в виде пока не вербализованного, но закрепленного в незамутненно свежем сознании опыта, возможно, аккумулируются в принципы профессиональной деятельности в случае, если ученик-неофит осилит следующие образовательные дистанции:

1. Решена задача полосной архаической организации пространства по принципу «Что выше, то дальше» без использования оверлеппингов.
2. Полосность соответствует древней космогонии верха, середины и низа (три стихии; три царства; три сферы), ничего общего не имеющей с аффектированной уфологией, с космологией, первично погружающей ученика в социоантропологические мифологические (А.Ф. Лосев) контексты.
3. Использование геометрической и органической орнаментики, что закладывает интуитивное приятие двух стилиобразующих начал, исторически проявлявшихся в плодотворном контрасте палеолита и неолита, классицизма и барокко, формируя представления о полезной вариативности.



Рис. 9. Варианты иконографии «Хвалите Господа с небес»

2. Более подробно описана методика проведения экспериментального задания и оценки его результатов в: А. В. Катухина. Работа над орнаментом // Юный художник. 2014. №11. С. 70–73.



Рис. 10. А. Матисс. Небо Полинезии. 1947

4. Заменяет традиционное копирование вприглядку образцов народной орнаментики на первичное иконографическое знакомство протографами основных линий, связывающих разнонациональные анонимные (А.Ф. Лосев) культурные традиции.

Завершая задание-эксперимент, можно познакомить учеников, к примеру, с аппликациями А. Матисса из цикла «Полинезия», не опасаясь наивного восторга по поводу сопоставимости результатов, нелишний раз напоминая о необходимости иерархии качества, преодолевающего известные ограниченности иконографического метода (рис. 9). Хотя, впрочем, подобные сопоставления, внешне не пугающие качественными разрывами, одновременно подпитывают мифологию сохранения «души ребенка» в зрелом профессионале и воспитывают умеренное честолюбие, без которого бессмысленно заниматься художествами. Важно именно сравнение с образцами, кодифицированными как значимые для культуры, что может способствовать преодолению известного в детской педагогике кризиса осознания несопоставимости собственных результатов с камертонами академического «высокого ремесла», кризиса, сепарирующего среду, отделяющего тех немногих, кто в дальнейшем сможет связать себя с профессиональной деятельностью. Кратко представленный эксперимент — пример решения лишь одной из числа базовых образовательных задач на ранних этапах обучения². В идеале подобные точечные задания, акцентированные на законах формообразования и проблематике структурированной учебной композиционности, могли бы придать смысл магистерским программам, теоретически исследующим частности-пазлы практической непрерывной художественной педагогики.

Ответом на вопрос «Зачем обращаться к "детскому творчеству", внешне не имеющему отношения к основной теме — "Композиционный рисунок"?» рассмотрим результаты выполнения программного задания на третьем курсе академического института, результаты,



Рис. 11

в сжатом виде аккумулировавшие предшествующие методологические последовательности. Зафиксируем традиционные параметры первого задания по композиции в монументальных мастерских — оформление архитектурного экстерьера с использованием цветных штукатурок в технике сграфитто (первые три позиции в системе вопросов А. Ригля). Техника сграфитто налагает исполнительские ограничения (цветотональная лапидарность зон-плашек; доминантная линейность; силуэтность) и обременяет культурологическими аналогиями.

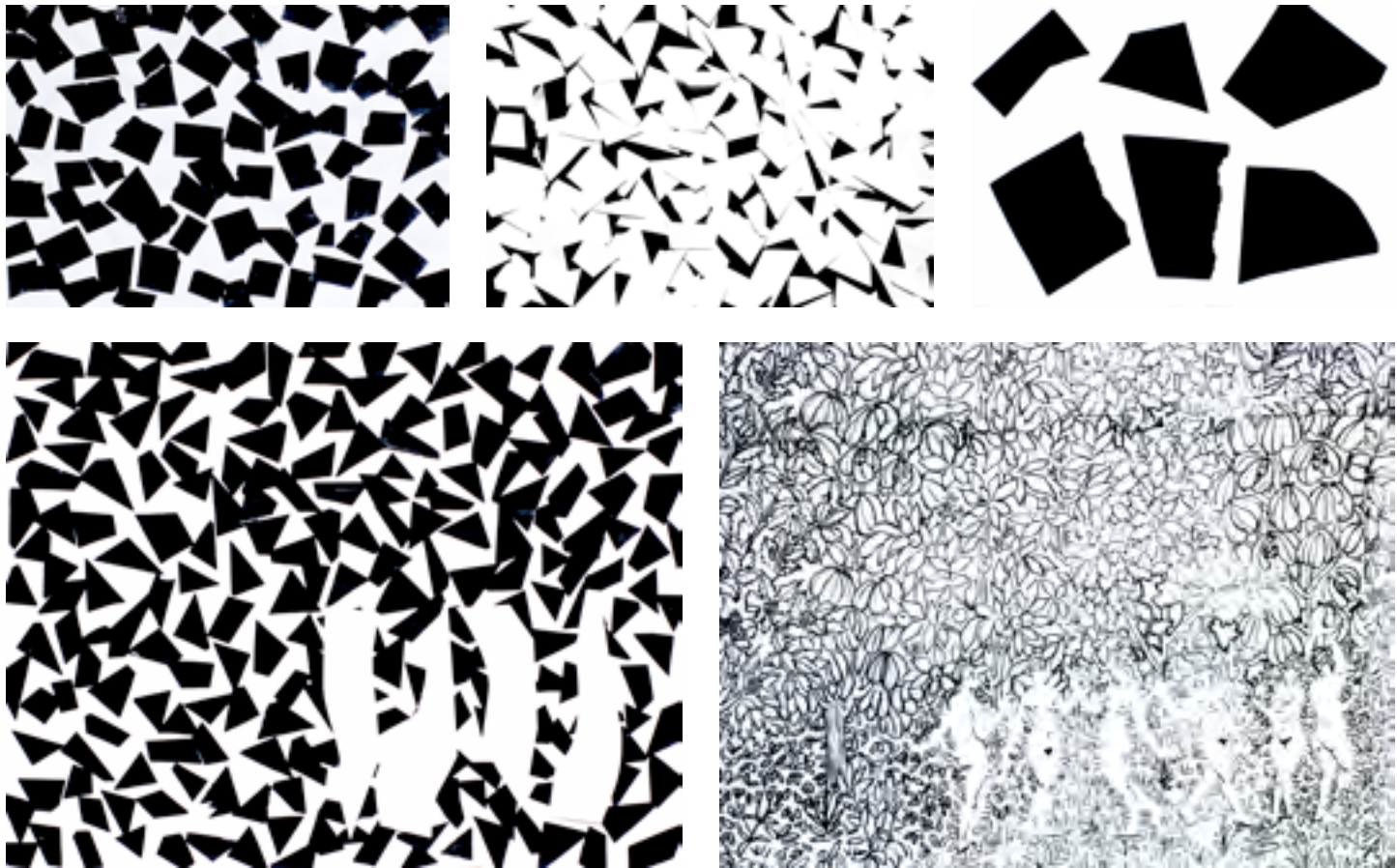
В первых фор-эскизах автор зафиксировала два возможных решения — раппорт и композицию из крупномасштабных фигур, выбрав в итоге первый вариант как «дорожную карту» последующих разработок. Предшествующий опыт сосредоточения на отрисовке отдельных фигур не способствовал созданию орнаментальной композиции, поэтому пришлось прибегнуть к абстрактному хаосу наложения мелко-дробных светлых элементов, полученных фрагментированием формата, половинного по отношению к полю базовой архитектурной развертки. Сразу же следует зафиксировать усложнение полосной композиции необходимостью учета пространственной архитектурной коробки, когда отдельные грани должны обладать изолированной цельностью и одновременно встраиваться в единую орнаментальность.



Рис. 12. Мозаики мавзолея Констанции

Такой тип композиции легче изучать-осваивать на примере ширм, исключая вариант примитивного механического членения ординами, прибегая к принципам трансформера как сборки единства из отдельных самодостаточно разработанных композиций с разнообразием форматов внутри объединяющей горизонтальной полосы.

Второй этап строился на сгущении хаотично перемещаемых незакрепленных раппортных аппликативных элементов в некие туманности, в которых мерещились сюжетно-образные мотивы, раскрывавшие пока вчерне обозначенные темы театрального представления, танца, изящных муз, прекрасных дев в цветущем саду (композиция типа мильфлер) и т.п. — темы, уместные для декорации фасада, с учетом, как в данном конкретном случае, изначальной проектной спецификации театрально-концертного объекта. Предварительные сгущения, гальванизируя фантазию, требовали некой материализации, опредмечивания, актуализируя проблематику композиции смыслов. Раппортная форма привела к составлению аналоговых рядов, включавших и мозаики мавзолея Констанции (Санта Констанца) в Риме, и французские мильфлер-шпалеры, и немецкие ксилографии круга семьи Кранахов... Пошагово кристаллизовалась формальная идея сверхактивной дробности, текстурности фона и пустоты фигур, идея, преодолевающая традиционные сосредоточения всех средств формообразования на сюжетно значимых фигурах (прежде всего человеческих), идея, алогично переносящая



акцент на вариации пропущенного плана, на умение превращать пустоту, не перенасыщенную моделировками, в главный формально-сюжетно-образный объект изображения в дуальном взаимодействии с обильно орнаментированным фоном.

За предварительными ответами на риглевские вопросы «Для чего? Из чего?» встает следующий – «Чем?». Какими изобразительными средствами и приемами следует разрешать эскизные идеи? Еще раз оговорив обязательности сграфитто, нелишне и в учебных заданиях, в частности по рисунку, организовать постановки для обретения опыта сущностного, а не поверхностно стилизованного формообразования, определяя при этом обязательности постановок-трансмиссий для перевода позитивистской материальной объективности на орнаментируемую плоскость. Попутно заметим, что следовало бы не путать плоскостность с требованием сохранения плоскости, так как первое определение чревато искусственной стилизацией и разрушением логики пространственных взаимоотношений, а второе — культурно-историческая обязательность, способствующая очищению формы от дурной (в гегелевском смысле) физиологичной натурализации в пользу осмысленно-избирательной визуализации реальности. Отобранность предполагает постановочность на прямой свет, распластанность фигур, выверенную в жестах и силуэтах, исключаяющих как попадания абрисов рук и ног в плоскость тела, так и ракурсные прорывы изобразительно укрепляемой стены.

Рис. 13



Рис. 14–15



Рис. 16



Рис. 17

В конкретной постановке по рисунку женская фигура ориентировалась на прямой свет и ставилась на близком по тону фоне, испещренном раппортными деталями в виде сухих веток и цветов (прямые аналогии искали в мозаиках мавзолея Констанции). Активность графических фоновых структур в подобных учебных заданиях дезавуирует привычное значение контурной линии вплоть до ее упразднения, выявляя силуэт модели точечными утыканиями диагональных по отношению к фигуре линий, подготавливая будущий перевод в сграфитто (следует обращать внимание, что, к примеру, в античной вазописи практически отсутствуют силуэтные оконтуривания, форма строится на соприкосновении больших орнаментальных зон, а линии проявляются там, где они есть в натуре — в лицевой топографии, в обозначении складок, в декорирующих орнаментах). Подобное решение симфонизирует формообразование, заменяя унисонную линейность на полифонию. Академический рисунок в дальнейшем без стилизации переводится в сграфитто. В процессе перевода сам материал и техническое исполнение вносят коррективы, требуя прежде всего именно от рисунка знаковой законченности. К примеру, при моделировке глаза следует избегать барочной неопределенности (хотя, помня о предупреждениях В.А. Фаворского, возможны и прибавочные элементы к доминантным закономерностям). Глаз в такой системе моделируется знаково, исключая приблизительность, уподобляясь букве, узнаваемой универсалии вне зависимости от авторского исполнительского почерка. Так же трактуются и другие изобразительные элементы. Подобные задания устанавливают связь знакового универсализма с позитивистски-натурной визуализацией, связь, противоположную выхолащивающей стилизации, которую не следует путать с великими принципами стилиобразования, как не следует считать упрощение чем-то превосходящим «цветущую сложность» (К.Н. Леонтьев) интерпретируемой реальности.

При разработке орнаментально многофигурных композиций не грех использовать модульные трафареты, не просто облегчающие отрисовку отдельных фигур, но главное, спасающие от броуновского хаоса введением нормы в многообразие. Помня, к примеру, что грандиозный «Страшный суд» Микеланджело построен на ракурсах и зеркальностях всего трех типологий тел-матриц и что этот же прием виртуозно использовали мастера полисимфоничных русских церковных росписей XVII века, нелишне разработать ограниченное количество силуэтов, выстраивая из них фризовые ряды или собирая в малорасчлененное внутри единство с несколькими головами и обилием жестикулирующих рук (композиция «Шива»). Трафаретность и модульность полезны при разработке монотонной раппортной орнаментики.

Методика работы над монументальной композицией предполагает поэтапное взаимовлияние. После разработки фор-эскизов, эскизов-разверток следует переход к исполнению фрагментов, которые своей детализацией могут инициировать изменения в общем

композиционном решении. Не меньшую роль играют и технологические пробники, предупреждающие об особенностях материала, не терпящего принуждающего преодоления, а наоборот, требующего выявления особенностей-ограничений конкретного материала (Г. Земпер, А. Ригль). Подчеркивая значение связи композиции с учебными заданиями по рисунку, был проведен опыт перевода академической студии в пробник-сграфитто. Помня, что задание организовывалось под конкретную формальную тему-образность, следует отразить полученный опыт по переводу рисунка в материал для развития в будущем аналитико-композиционных взаимовлияний подготовительных, исследовательских студий и итожащей образности формы.

Определившись с «Для чего?», «Из чего?», «Чем?», возникает необходимость ответить на вопрос «Что?». Что изображается? Для учебной пользы и принципиального сохранения композиции как сочинения нелишнее сюжетно-фабульное обременение. Если в аналоговые ряды первого уровня (аналоги формообразования) позволили определить стилистику изображения, учитывавшую и мозаики мавзолея Констанции и французские мильфлер-шпалеры, то в качестве смысловых нравоучительных и трагических протографов были выбраны гравюры типа *temento mori*, суэта сует, источник вечной молодости и т.п. Гравюры, в их не прямом, а понятийном соотношении усложняли проблему конгениального исполнительства, своим содержанием предостерегая от гламурной позитивности, эклектичной салонной красоты, опасной при моделировании изяществ женского естества. Появление скелета-смерти пугает напоминанием о неизбежном трагизме обреченно бременной жизни и двух тектонических началах творящей культуры, об эросе и танатосе. Можно было бы усомниться в возможности молодого по возрасту автора прикоснуться к теме смерти, но все же нелишнее знать, что великая культура, в отличие от цивилизационной навязчивой позитивности, преимущественно печальна, трагична, а следование путем культуры отделяет подлинных художников-аврелианцев от профессиональных версификаторов.

Тематический полифонизм озадачивает необходимостью вычленения отдельных сюжетно-композиционных центров (узлов) в симультатном (монтажно-сценическом) пространстве. В конкретном случае единая полосная развертка, накладываясь на реальную архитектуру, членит ленту на фрагменты отдельных структурно-сюжетных сосредоточений, задвигает сюжет со скелетом в зону, не самую удобную для первичного восприятия, требующую усилий для ее визуального нахождения и симультатного монтажа. Подобное пространственное решение формулирует еще одну малоисследованную тему потаенных углов (периферических зон) композиции, которая так интересовала, к примеру, П.А. Федотова или мастеров круга утрехтских караванджистов.

Нахождение итогового решения сопровождалось поисковыми вариациями (цветотональные выворотки; крупномасштабное



зонирование черного и белого; минималистичные, исчезающие ографления), своего рода отставленным на время фондом потенциальных предложений, должных быть востребованным в будущем. При смиренном признании несовершенств учебная разработка А. Лупентичевой может служить примером синтезирующего решения усложненных композиционно-образных задач, связанных с зафиксированными первоопытами начальных обучающих этапов, а для педагогов становится подтверждением несомненной пользы методологии многоэтапного непрерывного художественного образования с постоянно увеличивающимся набором отрефлексированных методик-трансмиссий.

Рис. 18

РЕЦЕНЗИИ

Работа народного художника РФ, профессора кафедры рисунка С.А. Гавриляченко — одного из авторов учебного пособия «Композиционный рисунок» — удачно сочетает опыт известного художника и преподавателя теории и практики рисунка с идеями зарубежного и отечественного искусствознания XX века. Это достаточно редкое сочетание позволяет С.А. Гавриляченко, с одной стороны, обогатить практическую работу художника над композицией рисунка достижениями современного искусствознания, а с другой стороны, рассмотреть практические и теоретические проблемы современного искусства с точки зрения человека, для которого изобразительное искусство не предмет наблюдения, а собственная деятельность. Особое внимание в работе уделяется концепции ведущего представителя Венской школы искусствознания А. Ригля, причем наследие Ригля оказывается чрезвычайно ценным в практической работе преподавателя со студентами-живописцами. Этот, довольно неожиданный, аспект искусствоведческой концепции венского искусствоведа придает книге С.А. Гавриляченко особые интерес и ценность, как теоретические, так и практические.

Главная цель пособия, по мнению авторов — С.А. Гавриляченко, А.В. Катухиной, М.Б. Шабаева, — методология композиционности в применении ее к «системе непрерывного художественного образования». Рецензируемая рукопись, содержащая прежде всего практическую и теоретическую методологию преподавания композиционного рисунка, безусловно, рекомендуется к публикации, поскольку послужит хорошим учебным пособием для преподавателей и студентов художественных вузов.

В.Г. Арсланов,
доктор искусствоведения, профессор,
в.н.с. отдела теории искусства Российской академии художеств

В методическом пособии «Композиционный рисунок» развернуто поставлены теоретические и практические вопросы, связанные с современным состоянием методики художественного образования. По мнению авторов пособия, одна из ключевых дихотомий, противопоставление «композиционности» и «аналитики» (технической отточенности), должна быть переосмыслена, поскольку понятие композиции в настоящее время весьма неопределенно. Одним из авторов пособия — С.А. Гавриляченко - подробно исследуется роль и место композиционного принципа в истории искусства, а также в художественной и искусствоведческой теории (от гештальтпсихологии до иконологии). Значительное место в статье С.А. Гавриляченко занимают размышления о композиции как о выражении того или иного стилистического принципа, который оказывается приоритетным по отношению к аналитическому, или техническому, началу

в искусстве. По мысли С.А. Гавриляченко, необходимо вновь проработать понятие композиционности, преодолеть схоластическую трактовку композиции, рассматривать ее как внутренне динамическую, а не статическую форму. Следуя за идеями В.А. Фаворского («Каждый рисунок, претендующий на художественное изображение действительности, имеет целью изобразить реальность, живущую в пространстве и во времени, а значит, имеет задачу композиционную»), Сергей Александрович полагает методологически целесообразным для систематизации представлений о композиции учитывать законы «визуального мышления» (Р. Арнхейм) (то есть законы прегнантности гештальтпсихологии), увязывать композиционные принципы с диалектическими «модусами видения» формально-стилистического подхода (А. Ригль, Г. Вёльфлин).

В приложении «Методология композиционности, применительная в системе непрерывного художественного образования» приводится обширный эмпирический и иллюстративный материал по формированию композиционного мышления студентов на основе использования гештальт-принципов: фигура — фон, достройка фигуры до целого, выявление структурного плана плоскости и формата и др. Как отмечается в статье М.Б. Шабаяева «Рисунок в мастерской станковой графики Суриковского института», рисунок уже на этапе проработки должен реализовывать композиционные принципы: «Композиция начинается с того, как автор увидит ситуацию, с выбора формата и подробного эскиза. Взаимодействие модели с предметами и формами постановки, масштабы изображения, ритмика, пространство листа, вход в это пространство, умение организовать края — важнейшие вопросы».

С.А. Гавриляченко подробно анализирует роль формально-стилистических категорий пространственности, направления, линейности/живописности, тактильности/оптичности, фронтальности/диагональности, геометризированных структур и пропорций в формировании композиционно-стилистического целого. Обращение в педагогической практике к многообразию композиционных принципов и формул может стать одним из источников обогащения педагогической практики, когда художественные образцы будут рассматриваться как стилистически выразительные риторические фигуры: «К примеру, если классицист рисует глаз, как его объективно знает и в соответствии с устоявшимися сферическими универсалиями, то мастер барокко рисует не глаз, а блеск глаза, мерцание глаза и т. п., стремясь уловить материальную вещьность и эмоциональные связи между отдельными составляющими, изображая не знакомое, а видимое». В частности Сергей Александрович предлагает использовать бинарную оппозицию классицизм — барокко для классификации художественно-педагогических стратегий последних десятилетий: «Стоит рассортировать по десятилетиям хранящиеся в методическом фонде Суриковского института рисунки и станет очевидным, что коллекцию 40–50-х годов прошлого столетия можно определить как барочную, живописно-валерную, тесно связанную с колористи-

ческой эстетикой и станково-сюжетной картинностью». Автор видит перспективность использования данной дихотомии для формирования «образной композиционности». В пособии также уделено немалое внимание иконологическому пониманию композиции и стиля как культурно-исторической символической формы (Э. Панофский, М. Дворжак).

Отмечая важность развития композиционного мышления художников, пренебрежение которым в пользу чистой техничности ведет к стилистической эклектике, авторы показывают, что устойчивые стилистические единства (ренессанс — барокко) предполагают и композиционное единство. Эклектизм ведет к композиционной энтропии, стилизации, полистилистике, коллажности и фрагментированности. Соглашусь с одним из положений статьи С.А. Гавриляченко, согласно которому в современной теории искусства сосуществуют взаимоисключающие трактовки понятия композиции. Так, например, гештальтпсихология с ее в целом классицистской трактовкой принципа тектоники и равновесия встречает оппонента в современной постнеклассической синергетической парадигме, согласно которой основой художественной выразительности служит как раз «неустойчивость», точка перехода-бифуркации (своеобразное физикалистское противопоставление принципам тектоники принципов атектоники и амбивалентности). А корреляция в современной неклассической эстетике понятия композиционности не с пластической риторикой, а с категориями репрезентативности/нерепрезентативности, медиальности и новый пространственный опыт, формируемый визуальным кодом фотографии, вносят еще большую разногласию в интерпретацию композиционных принципов. С.А. Гавриляченко полагает, что систематизация композиционного мышления должна строиться на принципах стилистической преемственности и целостности, стремиться к синтетической «серединности произведения искусства»: «Именно работа с иерархически образцовыми аналоговыми рядами должна стать основой методики, стратифицирующей хаотические воздействия визуально сорнякового интернет-пространства»

Представляется очень важной высказанная в статьях общая идея того, что необходимо наполнить испытывающую сегодня многообразные модификации теорию композиции «практической теорией композиции», позволяющей сквозь призму законов визуального восприятия (в частности сформулированных в гештальтпсихологии) подтвердить действенность и завершенность того или иного композиционного решения. И безусловно, одной из опор исследований в области теории и практики композиции должно быть знание истории искусства и традиций преемственности художественных приемов в их тесной и необходимой связи с иконографией, сюжетом и историко-культурным символизмом.

Е.А. Кондратьев,
кандидат философских наук,
и.о. зав.каф.эстетики философского факультета МГУ

СПИСОК РЕПРОДУКЦИЙ

РЕТРОСПЕКЦИЯ

1. Е. Максимов. 1971. 4 курс
Оргалит, темпера. 100×92
Руководитель К.А. Тугевольт

2. Е. Максимов. 1972. 5 курс
Оргалит, темпера. 95×90
Руководитель К.А. Тугевольт

3. Е. Максимов. 1971. 4 курс
Оргалит, темпера. 100×100
Руководитель К.А. Тугевольт

4. А. Любавин. 1979. 5 курс
Бумага, карандаш. 90×70
Руководитель Б.А. Успенский

5. А. Любавин. 1979. 5 курс
Бумага, карандаш. 85×65
Руководитель Б.А. Успенский

6. А. Теслик. 1979. 4 курс
Бумага, карандаш. 85×65
Руководитель Б.А. Успенский

7. А. Теслик. 1978. 4 курс
Бумага, карандаш. 85×65
Руководитель Б.А. Успенский

8. А. Теслик. 1980. 5 курс
Бумага, карандаш. 85×65
Руководитель Б.А. Успенский

9. А. Теслик. 1980. 5 курс
Бумага, карандаш. 85×65
Руководитель Б.А. Успенский

10. В. Исаев. 1978. 4 курс
Бумага, карандаш. 90×60
Руководитель Б.А. Успенский

11. А. Егоров. 1978. 4 курс
Бумага, карандаш. 90×70
Руководитель Б.А. Успенский

12. Е. Четверяков. 1981. 4 курс
Бумага, карандаш. 75×75
Руководитель Б.А. Успенский

13. А. Трошин. 1990. 5 курс
Бумага, ретушный
карандаш. 60×80
Руководитель Б.А. Успенский

14. А. Трошин. 1990. 5 курс
Бумага, карандаш. 60×80
Руководитель Б.А. Успенский

15. А. Трошин. 1990. 5 курс
Бумага, карандаш. 60×80
Руководитель Б.А. Успенский

16. А. Нюнина. 1997. 3 курс
Бумага, сепия. 100×73
Руководитель С.А. Гавриляченко

17. О. Иващенко. 2006. 5 курс
Бумага, соус. 100×100
Руководители: С.А. Гавриляченко,
В.П. Мясоедов

18. В. Жданович. 2005. 3 курс
Бумага, соус. 80×55
Руководитель С.А. Гавриляченко

19. И. Андреев. 1996. 5 курс
Бумага, карандаш. 60×60
Руководитель Б.А. Успенский

20. М. Шабаев. 1993. 4 курс
Бумага, карандаш. 60×60
Руководитель Б.А. Успенский

21. М. Шабаев. 1994. 5 курс
Бумага, соус. 98×99
Руководитель Б.А. Успенский

22. М. Шабаев. 1994. 5 курс
Бумага, карандаш. 90×60
Руководитель Б.А. Успенский

23. М. Шабаев. 1994. 5 курс
Бумага, карандаш. 60×80
Руководитель Б.А. Успенский

24. Д. Минайлов. 1995. 4 курс
Бумага, карандаш. 58×84
Руководитель Б.А. Успенский

25. А. Новосёлова. 2000. 5 курс
Бумага, карандаш. 57×80
Руководитель Б.А. Успенский

26. А. Крайнюков. 1995. 4 курс
Бумага, карандаш. 70×90
Руководитель С.А. Гавриляченко

27. А. Додина. 1988. 4 курс
Бумага, карандаш. 60×85
Руководитель Б.А. Успенский

28. Д. Мусин. 1997. 4 курс
Бумага, акрил. 80×100
Руководитель С.А. Гавриляченко

29. Д. Репин. 1997. 4 курс
Бумага, сангина. 80×103
Руководитель С.А. Гавриляченко

30. Н. Заморина. 2003. 4 курс
Бумага, соус. 80×55
Руководитель С.А. Гавриляченко

31. Ф. Чмыхов. 2003. 4 курс
Бумага, соус. 55×80
Руководитель С.А. Гавриляченко

32. О. Чунаева. 1995. 4 курс
Крафт, уголь, мел. 100×70
Руководитель С.А. Гавриляченко

33. А. Крайнюков. 1995. 4 курс
Бумага, карандаш. 70×100
Руководитель С.А. Гавриляченко

34. А. Лебедев. 1997. 3 курс
Бумага, соус. 120×60
Руководитель С.А. Гавриляченко

35. В. Самсонова. 1997. 3 курс
Бумага, карандаш. 60×80
Руководитель С.А. Гавриляченко

36. Д. Мусин. 1997. 4 курс
Крафт, уголь, белила. 100×85
Руководитель С.А. Гавриляченко

37. Д. Мусин. 1998. 5 курс
Бумага, соус. 75×100
Руководитель С.А. Гавриляченко

38. С. Павлутин. 2002. 4 курс
Крафт, уголь. 90×65
Руководитель С.А. Гавриляченко

39. Л. Мусина. 2000. 3 курс
Бумага, соус. 90×65
Руководитель С.А. Гавриляченко

40. Э. Хрисанту. 2004. 3 курс
Бумага, сангина. 90×63
Руководитель С.А. Гавриляченко

41. О. Иващенко. 2004. 3 курс
Бумага, соус. 100×78
Руководитель С.А. Гавриляченко

42. О. Иващенко. 2004. 3 курс
Бумага, соус. 70×95
Руководитель С.А. Гавриляченко

43. Сун Чжень Юй. 2003. 3 курс
Бумага, уголь. 70×75
Руководитель С.А. Гавриляченко

44. А. Жучков. 2003. 3 курс
Крафт, уголь, мел. 75×85
Руководитель С.А. Гавриляченко

45. О. Иващенко. 2003. 3 курс
Бумага, прессованный уголь. 75×88
Руководитель С.А. Гавриляченко

46. Жучков. 2004. 4 курс
Бумага, соус, мел. 52×100
Руководитель С.А. Гавриляченко

47. О. Иващенко. 2004. 4 курс
Бумага, уголь. 110×104
Руководитель С.А. Гавриляченко

48. Ю. Горяная. 1996. 4 курс
Бумага, соус. 110×75
Руководитель С.А. Гавриляченко

49. Л. Мусина. 1999. 3 курс
Бумага, соус. 110×74
Руководитель С.А. Гавриляченко

50. Д. Мусин. 1996. 4 курс
Бумага, соус, карандаш. 110×70
Руководитель С.А. Гавриляченко

51. Л. Мусина. 1999. 3 курс
Бумага, соус. 100×70
Руководитель С.А. Гавриляченко

52. Л. Мусина. 2000. 4 курс
Бумага, соус. 100×70
Руководитель С.А. Гавриляченко

53. Л. Мусина. 2000. 4 курс
Бумага, соус, мел. 70×80
Руководитель С.А. Гавриляченко

54. Л. Мусина. 2002. 5 курс
Бумага, уголь, мел. 70×80
Руководитель С.А. Гавриляченко

55. Л. Мусина. 2000. 4 курс
Бумага, соус, мел. 60×55
Руководитель С.А. Гавриляченко

56. Л. Мусина. 2000. 4 курс
Бумага, прессованный уголь,
мел. 60×70
Руководитель С.А. Гавриляченко

57. А. Новоселова. 1994. 5 курс
Бумага, карандаш. 90×60
Руководитель Б.А. Успенский

58. Т. Короткова. 2003. 3 курс
Бумага, цветной соус, 110×65
Руководитель Б.А. Успенский

59. Т. Смирнов. 2002. 4 курс
Бумага, карандаш. 90×65
Руководитель Б.А. Успенский

60. А. Шведов. 1986. 3 курс
Бумага, карандаш. 90×60
Руководитель Б.А. Успенский

61. Ю. Мамчур. 2008. 4 курс
Бумага, соус. 100×50
Руководитель Г.В. Шуршин

62. И. Аскаров. 2009. 5 курс
Бумага, карандаш. 120×50
Руководитель А.И. Теслик

63. Ю. Якушина. 1995. 4 курс
Бумага, карандаш. 80×42
Руководитель Ю.А. Ракутин

64. Т. Смирнов. 2002. 4 курс
Бумага, карандаш. 110×60
Руководитель Б.А. Успенский

65. М. Пак. 2004. 5 курс
Бумага, уголь, мел. 66×90
Руководители С.А. Гавриляченко,
В.П. Мясоедов

66. В. Улымов. 2004. 5 курс
Бумага, соус. 66×80
Руководители С.А. Гавриляченко,
В.Т. Мясоедов

67. С. Хубецов. 2009. 5 курс
Бумага, акрил. 75×100
Руководитель С.А. Гавриляченко

68. М. Ржанникова. 2009. 5 курс
Бумага, уголь. 60×90
Руководитель С.А. Гавриляченко

69. И. Коршунов. 2005. 4 курс
Бумага, прессованный уголь,
мел. 100×70
Руководитель С.А. Гавриляченко

70. А. Кузнецова-Руф. 2004. 3 курс
Бумага, карандаш. 100×63
Руководитель А.И. Теслик

71. А. Поликарпова. 2006. 3 курс
Оргалит, акрил. 94×100
Руководитель С.А. Гавриляченко

72. А. Жучков. 2005. 3 курс
Бумага, соус, мел. 94×100
Руководитель С.А. Гавриляченко

73. Неизвестный автор. 2010. 4 курс
Бумага, акрил. 95×90
Руководители С.А. Гавриляченко,
В.П. Мясоедов

74. Д. Чепик. 2010. 4 курс
Бумага, прессованный уголь. 100×100
Руководители С.А. Гавриляченко,
В.П. Мясоедов

75. Е. Баранова. 2009. 3 курс
Бумага, карандаш. 110×80
Руководитель С.А. Гавриляченко

76. Д. Чепик. 2009. 3 курс
Бумага, соус, мел. 90×90
Руководитель С.А. Гавриляченко

77. А. Кузнецова-Руф. 2005. 4 курс
Бумага, карандаш. 80×100
Руководитель А.И. Теслик

78. Т. Смирнов. 2002. 4 курс
Бумага, карандаш. 90×70
Руководитель Б.А. Успенский

МАСТЕРСКАЯ МОНУМЕНТАЛЬНОЙ
ЖИВОПИСИ

79. К. Воронова. 2013. 4 курс
Бумага, соус, мел. 100×80
Руководитель С.А. Гавриляченко

80. К. Воронова. 2013. 5 курс
Бумага, акрил. Три планшета 170×62
Руководитель С.А. Гавриляченко

81. Е. Токарева. 2013. 5 курс
Бумага, акрил, три планшета. 150×55
Руководитель С.А. Гавриляченко

82. А. Курьянова. 2016. 5 курс
Бумага, акрил. 100×80
Руководитель С.А. Гавриляченко

83. А. Курьянова. 2014. 3 курс
Оргалит, акрил, три планшета, 122×61
Руководитель С.А. Гавриляченко

84. А. Курьянова. 2015. 4 курс
Оргалит, акрил, три планшета. 122×61
Руководитель С.А. Гавриляченко

85. А. Курьянова. 2016. 5 курс
Бумага, акрил. 150×75
Руководитель С.А. Гавриляченко

86. А. Курьянова. 2017. 4 курс
Бумага, акрил, уголь. 152×65
Руководитель С.А. Гавриляченко

87. Д. Румянцева. 2016. 5 курс
Оргалит, акрил, пастель, четыре
планшета. 95×95
Руководитель С.А. Гавриляченко

88. Д. Румянцева. 2015. 4 курс
Оргалит, акрил, четыре
планшета. 95×95
Руководитель С.А. Гавриляченко

89. М. Асеева. 2016. 4 курс
Бумага, акрил. 160×40
Руководитель С.А. Гавриляченко

90. Д. Румянцева. 2015. 5 курс
Оргалит, акрил. 100×55
Руководитель С.А. Гавриляченко

91. Д. Румянцева. 2015. 5 курс
Оргалит, акрил. 100×40
Руководитель С.А. Гавриляченко

92. А. Лупентичева. 2019. 4 курс
Бумага, акрил, уголь. 100×65
Руководитель С.А. Гавриляченко

93. А. Мотина. 2019. 4 курс
Бумага, акрил. 50×85
Руководитель С.А. Гавриляченко

94. Е. Зайцева. 2017. 5 курс
Бумага, карандаш. 90×55
Руководитель С.А. Гавриляченко

95. О. Ржешнивецкая. 2018. 3 курс
Бумага, акрил. 153×78
Руководитель С.А. Гавриляченко

96. А. Лупентичева. 2019. 4 курс
Бумага, соус, уголь, мел. 100×90
Руководитель С.А. Гавриляченко

97. А. Лупентичева. 2020. 5 курс
Бумага, акрил. 100×90
Руководитель С.А. Гавриляченко

98. А. Мотина. 2019. 4 курс
Бумага, соус, мел. 120×95
Руководитель С.А. Гавриляченко

99. А. Мотина. 2018. 3 курс
Бумага, соус, мел. 85×50
Руководитель С.А. Гавриляченко

100. Е. Бойцов. 2018. 3 курс
Бумага, акрил. 110×50
Руководитель С.А. Гавриляченко

101. К. Еремисова. 2015. 3 курс
Оргалит, акрил. 100×50
Руководитель С.А. Гавриляченко

102. А. Румянцева. 2015. 4 курс
Бумага, акрил. 100×55
Руководитель С.А. Гавриляченко

103. В. Збицкая. 2017. 4 курс
Оргалит, акрил. 155×60
Руководитель С.А. Гавриляченко

104. Е. Матушевская. 2018. 3 курс
Оргалит, акрил. 107×110
Руководитель С.А. Гавриляченко

105. Я. Заславская-Шостак. 2020. 5 курс
Бумага, соус. 71×110
Руководитель С.А. Гавриляченко

106. Д. Чесноков. 2016. 5 курс
Бумага, акрил. 90×60
Руководитель С.А. Гавриляченко

107. М. Горностаева. 2016. 5 курс.
Холст, масло, акрил. 50×45
Руководитель С.А. Гавриляченко

108. Д. Чесноков. 2016. 5 курс.
Оргалит, акрил. 75×100
Руководитель С.А. Гавриляченко

109. К. Маликова. 2016. 4 курс
Бумага, соус, мел. 102×61
Руководитель С.А. Гавриляченко

110. М. Асеева. 2016. 4 курс
Бумага, акрил. 120×50
Руководитель С.А. Гавриляченко

111. М. Асеева. 2017. 5 курс
Бумага, соус, акрил. 120×103
Руководитель С.А. Гавриляченко

112. К. Дронова. 2017. 4 курс
Бумага, акрил. 97×68
Руководитель С.А. Гавриляченко

113. Е. Ланчинская. 2018. 4 курс
Холст, масло. 80×52
Руководитель С.А. Гавриляченко

114. Я. Заславская-Шостак. 2018. 4 курс
Холст, масло. 90×60
Руководитель С.А. Гавриляченко

115. А. Лупентичева. 2019. 4 курс
Бумага, акрил. 83×166
Руководитель С.А. Гавриляченко

116. А. Мотина. 2018. 3 курс
Бумага, соус, мел. 75×100
Руководитель С.А. Гавриляченко

117. А. Мотина. 2019. 4 курс
Бумага, соус. 100×66
Руководитель С.А. Гавриляченко

118. С. Бахитова. 2020. 5 курс
Бумага. Уголь, мел. 140×70
Руководитель С.А. Гавриляченко

119. А. Шлеменко. 2020. 5 курс
Бумага, акрил. 120×60
Руководитель С.А. Гавриляченко

120. Д. Плотникова. 2019. 4 курс
Бумага, уголь, мел. 85×150
Руководитель С.А. Гавриляченко

121. С. Бахитова. 2019. 4 курс
Бумага, пастель. 100×65
Руководитель С.А. Гавриляченко

122. Д. Плотникова. 2018. 3 курс
Бумага, уголь. 90×50
Руководитель С.А. Гавриляченко

123. М. Растворова. 2018. 4 курс
Бумага, соус. 140×70
Руководитель С.А. Гавриляченко

124. Ю. Гришокина. 2019. 4 курс
Бумага, соус, мел. 110×104
Руководитель С.А. Гавриляченко

МАСТЕРСКАЯ СТАНКОВОЙ
ГРАФИКИ

125. И. Оржеховский. 2008. 3 курс
Бумага, карандаш. 80×55
Руководитель А.И. Теслик

126. И. Оржеховский. 2010. 5 курс
Бумага, карандаш. 105×85
Руководитель А.И. Теслик

127. И. Оржеховский. 2009. 4 курс
Бумага, соус. 95×55
Руководитель А.И. Теслик

128. И. Оржеховский. 2009. 4 курс
Бумага, карандаш. 70×60
Руководитель А.И. Теслик

129. И. Оржеховский. 2010. 5 курс
Бумага, карандаш. 75×75
Руководитель А.И. Теслик

130. В. Дарган. 2009. 4 курс
Бумага, карандаш. 55×75
Руководитель А.И. Теслик

131. И. Оржеховский. 2009. 4 курс
Бумага, карандаш. 75×75
Руководитель А.И. Теслик

132. В. Дарган. 2010. 5 курс
Бумага, карандаш. 55×75
Руководитель А.И. Теслик

133. В. Дарган. 2010. 5 курс
Бумага, карандаш. 55×75
Руководитель А.И. Теслик

134. В. Дарган. 2009. 4 курс
Бумага, угольный карандаш. 70×35
Руководитель А.И. Теслик

135. В. Дарган. 2010. 5 курс
Бумага, карандаш. 80×60
Руководитель А.И. Теслик

136. В. Дарган. 2009. 4 курс
Бумага, карандаш. 50×70
Руководитель А.И. Теслик

137. В. Дарган. 2009. 4 курс
Бумага, угольный и цветной
карандаши. 55×70
Руководитель А.И. Теслик

138. В. Дарган. 2010. 5 курс
Тонированная бумага, уголь. 75×60
Руководитель А.И. Теслик

139. Е. Петрунина. 2014. 5 курс
Бумага, темпера, уголь. 70×120
Руководитель А.И. Теслик

140. А. Рябов. 2006. 4 курс
Бумага, темпера. 35×70
Руководитель А.И. Теслик

141. Н. Николаева. 2006. 3 курс
Бумага, соус. 90×60
Руководитель А.И. Теслик

142. Е. Петрунина. 2014. 5 курс
Бумага, карандаш. 90×80
Руководитель А.И. Теслик

143. Е. Петрунина. 2014. 5 курс
Бумага, карандаш. 105×82
Руководитель А.И. Теслик

144. Е. Петрунина. 2014. 5 курс
Бумага, карандаш. 69×83
Руководитель А.И. Теслик

145. Е. Петрунина. 2014. 5 курс
Бумага, уголь. 81×105
Руководитель А.И. Теслик

146. Е. Петрунина. 2013. 4 курс
Бумага, уголь. 100×100
Руководитель А.И. Теслик

147. Е. Петрунина. 2012. 3 курс
Бумага, карандаш. 98×65
Руководитель А.И. Теслик

148. Е. Петрунина. 2014. 5 курс
Бумага, соус. 106×66
Руководитель А.И. Теслик

149. Е. Петрунина. 2013. 4 курс
Бумага, карандаш. 108×76
Руководитель А.И. Теслик

150. Е. Петрунина. 2013. 4 курс
Бумага, соус. 121×79
Руководитель А.И. Теслик

151. Е. Петрунина. 2013. 4 курс
Бумага, соус. 90×55
Руководитель А.И. Теслик

152. Е. Петрунина. 2013. 4 курс
Бумага, соус. 98×77
Руководитель А.И. Теслик

153. Е. Петрунина. 2013. 4 курс
Бумага, соус. 110×83
Руководитель А.И. Теслик

154. Е. Петрунина. 2014. 5 курс
Бумага, уголь. 60×50
Руководитель А.И. Теслик

155. Е. Петрунина. 2014. 5 курс
Бумага, уголь. 70×50
Руководитель А.И. Теслик

156. Е. Петрунина. 2014. 5 курс
Бумага, соус. 127×77
Руководитель А.И. Теслик

157. Е. Воронова. 2014. 5 курс
Бумага, темпера. 130×110
Руководитель А.И. Теслик

158. Е. Воронова. 2014. 5 курс
Бумага, карандаш. 110×110
Руководитель А.И. Теслик

159. Е. Воронова. 2014. 5 курс
Бумага, карандаш. 110×130
Руководитель А.И. Теслик

160. И. Афонский. 2015. 4 курс
Бумага, карандаш. 120×100
Руководитель А.И. Теслик

161. И. Афонский. 2016. 5 курс
Бумага, карандаш. 110×75
Руководитель А.И. Теслик

162. И. Афонский. 2016. 5 курс
Бумага, карандаш. 110×75
Руководитель А.И. Теслик

163. И. Афонский. 2015. 4 курс
Бумага, карандаш. 110×75
Руководитель А.И. Теслик

164. Т. Уварова. 2016. 5 курс
Бумага, карандаш. 97×58
Руководитель А.И. Теслик

165. И. Афонский. 2014. 5 курс
Бумага, карандаш. 120×180
Руководитель А.И. Теслик

166. М. Гришина. 2009. 4 курс
Бумага, соус. 100×68
Руководитель А.И. Теслик

167. М. Полотнова А. 2009. 5 курс
Бумага, карандаш. 55×60
Руководитель А.И. Теслик

168. М. Суляева. 2019. 5 курс
Бумага, карандаш. 150×60
Руководитель А.И. Теслик

169. М. Суляева. 2019. 5 курс
Бумага, карандаш. 100×100
Руководитель А.И. Теслик

170. П. Блохин. 2003. 4 курс
Бумага, карандаш. 60×40
Руководитель А.И. Теслик

171. Ю. Втюрина. 2015. 5 курс
Бумага, соус. 103×109
Руководитель А.И. Теслик

172. О. Плискина. 2017. 5 курс
Бумага, карандаш. 100×100
Руководитель А.И. Теслик

173. О. Попова. 2018. 4 курс
Бумага, карандаш. 120×100
Руководитель А.И. Теслик

174. М. Гришина. 2010. 5 курс
Бумага, карандаш. 70×80
Руководитель А.И. Теслик

175. О. Максимова. 2010. 3 курс
Бумага, карандаш. 80×60
Руководитель А.И. Теслик

176. Д. Барыбина. 2010. 5 курс
Бумага, карандаш. 60×50
Руководитель А.И. Теслик

177. Е. Ваганова. 2003. 5 курс
Бумага, карандаш. 80×65
Руководитель А.И. Теслик

178. Е. Ваганова. 2002. 3курс
Бумага, карандаш.
Руководитель А.И. Теслик

179. М. Иванова. 2011. 5 курс
Бумага, соус. 80×60
Руководитель А.И. Теслик

180. М. Иванова. 2011. 5 курс
Бумага, соус. 75×55
Руководитель А.И. Теслик

181. В. Кнителъ. 2006. 4 курс
Бумага, карандаш. 80×60
Руководитель А.И. Теслик

182. М. Пластеева. 2011. 5 курс
Бумага, соус. 120×60
Руководитель А.И. Теслик

183. О. Кухтевич. 2019. 4 курс
Бумага, соус. 100×70
Руководитель А.И. Теслик

184. О. Кухтевич. 2019. 4 курс
Бумага, соус. 100×100
Руководитель А.И. Теслик

УДК 750
ББК 85.1

«Издательство СканРус»
www.scanrusbook.ru
E-mail: mikhail@scanrusbook.ru

Тираж 500 экз.