

О.А. САМОЙЛОВА

МЕТОДИКИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВОЛНОВОЙ ПРОЦЕСС (НОРМАТИВНАЯ И АВТОРСКАЯ СИСТЕМЫ)

Ольга Андреевна Самойлова,

Московский педагогический государственный университет,
кафедра рисунка, аспирант

e-mail: olya_kustova1990@mail.ru

М. Пироговская ул., д. 1/1, Москва, 119991, Россия

Статья посвящена изучению ряда динамических процессов в области художественного образования. В частности, проводится аналогия между художественно-педагогическими поисками в академическом образовании второй половины XIX в. и «оттепельным» периодом XX века. Раскрыт актуальный вопрос о неизбежной смене поколений художников и педагогов, связанной с тенденциями времени. Исследование методик преподавания в системе персональных мастерских Российской академии художеств представляет собой анализ историко-культурных особенностей развития искусства, рассмотренных под углом стилистических тенденций в преподавании. Особый интерес представляют ясно локализованные явления в искусстве и педагогике — такие как «передвижническая» и «шестидесятническая» академии, которые рассмотрены в сравнении. Новизна состоит в том, что образно-стилистические особенности живописной педагогической практики 1960-х гг. рассмотрены в сравнении с аналогичными процессами конца XIX века. Акцентировано влияние творческой системы художников на формирование живописной манеры учеников. Выделены понятия нормативного и авторского подхода к обучению.

Ключевые слова: художественная педагогика, академическое образование, методические принци-

пы, педагогический опыт, передвижники, шестидесятники, авторский подход, художественные тенденции.

Для цитирования: Самойлова О.А. Методики академического художественного образования как волновой процесс (нормативная и авторская системы) // Обсерватория культуры. 2016. Т. 1. № 2. С. 225—232.

Сегодня в гуманитарном знании становится актуальным понимание культуры как циклического процесса, в противовес господствовавшей ранее линейной модели развития искусства. Ход эволюции в истории художественной культуры представляется в виде возвратно-поступательного пути, где рост, становление и упадок представляют собой разные точки художественно-стилевой волны. Согласно этим моделям, динамика процессов в искусстве проявляется с определенной периодичностью. Смена культурных парадигм на каждом новом участке волны вместе с новациями времени предполагает и возвращение к тому, что называют традицией, но в современных контекстах.

Обратившись к истории искусства, можно обнаружить множество подтверждений данной теории. Тенденции живописности и графичной линейности, натурности и рассудочной композиционности, иллюзорности и абстрактности на протяжении веков сменяют друга, составляя многообразие мировой культуры. Среди основополагающих концепций подобных динамик одна из основных ролей принадлежит трудам Г. Вельфлина, который провел глубокий сравнительный анализ стилистических тради-

ций ренессанса и барокко, барокко и классицизма. Как продолжение изучения этой темы важны труды современного исследователя О.Б. Дубовой, посвященные смене философских начал искусства в виде мимесиса и пойнсиса [1]. Особый интерес представляет то, что смена течения происходит именно после того как предыдущая культура прошла все три стадии — зарождения, расцвета и упадка. Переломный момент наступает в тот период, когда после яркой фазы торжества стиля силу набирает регрессирующее начало, где художественность как главный принцип искусства уступает место форме. Впрочем, прибегнув к анализу процессов в искусстве периода второй половины XX в. (подразумевая время постмодернизма и пост-постмодернизма), следует отметить тенденцию всесмешения, выведенную теоретиками в термин «полистилизм».

Художественная педагогика как область, отражающая стилевые черты времени, по сути, состоит из сменяющих друг друга методов обучения искусству. Достаточно вспомнить систему обучения в боттегах, для которых был характерен тесный контакт учителя с учащимся, и как противовес ей — академическую систему с едиными принципами обучения общим началам искусства в Европе и России. Анализ методик наследия авторских школ в мировом искусстве, как и опыта академического образования — тема отдельного исследования.

Сегодня же актуальной является объективная оценка и осмысление значительного художественного и педагогического наследия художников-педагогов ушедшего столетия. Особый интерес представляет смена поколений педагогов, обусловленная тенденциями времени. Изучение волновых тенденций в педагогике XX в. приводит к поиску аналогичных процессов в предшествующих столетиях.

При анализе современной ситуации в образовательной системе обнаруживается пробел в истории методик и принципов преподавания искусства. Учитывая достаточную разработанность историко-художественного образования до 1917 г., а также изученность «вхутемасовской» образовательной системы и методик 1920—1930-х гг., интерес представляют следующие этапы, которые можно определить как восстановление и развитие принципов классического академического художественного образования. Особый вес в образовательной традиции имеет педагогический опыт художников-шестидесятников, но так как тематика публикации направлена на поиск параллелей в истории академического образования, а рамки статьи не позволяют раскрыть всю тему педагогики второй половины XX в., считаем возможным остановиться на исследовании аналогии между «шестидесятническим» и «передвижническим» творческо-преподавательским опытом.

Для того чтобы более подробно рассмотреть процессы, происходившие в педагогическом про-

странстве второй половины XIX и XX вв., следует провести краткий исторический экскурс. Возникает соответствие между тремя десятилетиями правления самодержца Николая I и чуть более длительным сталинским режимом: для обоих характерны идеологизация, пропаганда, требовательность к единомыслию в культурных областях, контроль над искусством посредством организации государственного заказа, вмешательство во внутренние процессы Академии. В подтверждение этому можно привести такие примеры из книги Н.М. Молевой и Э.М. Белютина «Русская художественная школа конца XIX — начала XX века», как кадровые перестановки (а именно передача должности президента Академии художеств в руки лиц императорской фамилии — герцога Максимилиана Лейхтенбергского (1843—1852) и дочери Николая I Марии Николаевны (1852—1876)), оценивание Николаем как учебных постановок на просмотрах, так и зрелых художественных произведений, единоличное утверждение императором картонов росписи Исаакиевского собора. Реформа 1830—1840-х гг. привела к тому, что функции высшего оценивающего органа взяли на себя люди, не имеющие профессионального образования в области искусства, что ослабило и оттеснило на второй план мнение Совета, то есть художественной среды. Такие правительственные действия «утверждали единое, вполне определенное направление в искусстве, любое отклонение от которого не только не поддерживалось и осуждалось, но и могло повлечь за собой прямые репрессии в отношении художника, педагога, или учащегося» [2, с. 19].

Схожие процессы мы можем проследить и в искусстве сталинского периода. На сегодняшний день опубликовано множество источников, подтверждающих, что нити управления искусством сошлись в Политбюро (труды С.О. Хан-Магомедова, Д.С. Хмельницкого). Известно и влияние вождя на архитектурный облик столицы (утверждение генпланов и внесение корректив в проекты А.В. Щусева, И.В. Жолтовского, скульптуры Е.В. Вучетича), что свидетельствует о подчинении интересов искусства интересам правительства. Следует упомянуть и репрессии в среде художников и педагогов (А.Д. Древин, В.М. Ермолаева, Н.М. Григорьев, В.А. Фаворский).

Как борьба с официальными установками николаевской России, так и догматизм соцреалистической модели не могли на протяжении долгого времени удовлетворять потребности нового поколения художников. Борьба за право изображения правды, «за право жить и творить в гуще повседневной жизни народа, болеть его горестями и радостями» [3, с. 6], зародившаяся в передвижнической среде, перекликается с «оттепельной» ситуацией. Не умаляя величие сталинского искусства, следует отме-

тить, что многие художники-современники «оттепельных» событий связывают разоблачение культа личности Сталина с импульсом к авторской свободе. В изображении человека больше не требовалось использование надуманной героики, обязательной идейности сюжета, и следствием этого явился возврат к эстетизации и героизации будничного, обыденного. По словам Г.М. Коржева, послевоенное поколение принесло «особое понимание поэзии, литературы и свой собственный взгляд. Так рождалось иное, более честное искусство, искусство, ищущее правды» [4, с. 25].

Следует упомянуть и такие революционные по своему значению явления, как «бунт 14», имея в виду бунт молодых художников Академии художеств во главе с И.Н. Крамским, и произошедшую практически с разницей в век реорганизацию профессорских кадров в Суриковском институте в середине и в конце 1950-х годов.

Обратимся к этим событиям более подробно. В ходе реформ 1830—1840-х гг. педагогическая система Императорской академии художеств состояла из последовательного

прохождения учащимся трех отделений, а именно: первого — гипсоголовного и эстампового класса, второго — класса рисунка с гипсовых фигур и копирования с живописных оригиналов, третьего — натурального, манекенного и этюдного классов. В каждом классе поочередно дежурили преподаватели, сменяющие друг друга в зависимости от рода художественных занятий, что требовало унификации методов обучения и делало близкий контакт с мастером невозможным. Сторонником идеи авторского обучения являлся К.П. Брюллов, и после его ухода из стен Академии Н.Н. Ге свидетельствует о том, что «молодые художники особенно остро ощущали отсутствие внутренней связи с учителем» [3, с. 19]. По мере усиления этой проблемы ученики (лидером которых негласно являлся молодой П.П. Чистяков) предлагают свое решение. Проект заключался в том, чтобы создать при Академии своеобразный клуб по интересам, где могло бы проходить неформальное общение между художниками и педагогами, тем самым молодые живописцы имели бы возможность обогатить свой опыт и расширить творческие горизонты. Правительство не удовлетворило просьбу учащихся, и результатом этого явилось нарастающее недовольство школой. В этот же период наблюдается кадровый кризис в Академии, вызванный отъездом и кончиной К.П. Брюллова, который был центром прогрессивных идей и авторского подхода в педагогике.

Основанием «бунта 14» явилась переоценка художественных ценностей. Идея восстановления с

1830-х гг. единых тем для конкурсных композиций фактически явилась предложением для выхода из конкурса молодых художников во главе с И.Н. Крамским. Тем самым они заявили свой новый художественный метод, прямо противостоящий постулатам неоклассицизма. Художники обозначили потребность в темах, которые отражали бы внутреннюю реакцию мастера на воспринятую им действительность, жизненную правду, которой были лишены воспитанники Академии.

Огромная роль в развитии художественной педагогики второй половины XX в. принадлежит П.П. Чистякову. Вернувшись из пенсионерской поездки в 1870 г., он заявляет новый метод обучения искусству. С точки зрения Чистякова, метод — это «способ раскрытия мироощущения художника» [3, с. 101]. Используя тесный контакт старшего педагога-художника с молодым живописцем, свою роль он видит в раскрытии индивидуальности ученика. При этом Чистяков придерживался той точки зрения, что ученик должен при обучении сталкиваться с системой, а не с индивидуальностью

Реформа 1894 г. превратила Академию из организационно-методического единства в набор мастерских — специальных классов профессорско-руководителей.

того или иного преподавателя, которая «никогда не должна оказывать влияние на формирование будущего художника» [3, с. 115], тем самым подтверждая, что роль Академии все же первостепенна. Воспитав крупнейших художников в описанной выше системе, передвижники в итоге изменили художественную среду, сформировав новые тенденции, стимулирующие потребность в изменении образовательной модели.

Реформа 1894 г. превратила Академию из организационно-методического единства в набор мастерских — специальных классов профессорско-руководителей. Таким образом начинают преподавать И.Е. Репин, В.Е. Маковский, А.И. Куинджи, И.И. Шишкин, а в Московском училище работают В.А. Серов и К.А. Коровин. В Академии начинает наблюдаться поляризация мастерских, что означает усиление влияния индивидуальной манеры мастера. В классе пейзажной живописи И.И. Шишкина акцент делался на точности воспроизведения природы, при этом значимую роль в обучении играла живописная манера самого мастера. В качестве художественного метода было введено рисование с применением фотографии, что подчеркивает стремление к позитивистски-

объективной точности. В мастерской А.И. Куинджи господствует иной подход — «познание природы, основных ее свойств» [3, с. 212], ее особое восприятие. При этом в мастерской этого мастера, в отличие от класса Шишкина, поощрялось разнообразие, выявление индивидуальной манеры ученика. Класс жанровой живописи В.Н. Маковского был одним из успешнейших в Академии. Он отличался жанризмом, обязательным активным взаимодействием персонажей на полотне, сложностью постановок (богатством тканей и разнообразием фактур), завершенностью.

Педагогом, наиболее полно реализовавшим чистяковские методы преподавания, был Илья Ефимович Репин. Следует отметить большую популярность его мастерской у студентов. Класс исторической живописи под руководством Репина не исключал и жанровых сцен, а многообразие задач и постановок превосходило все вышеупомянутые мастерские. Однако ученики свидетельствуют о том, что мастеру не всегда удавалось доступно и методически точно обосновать свой творческий подход. Известны воспоминания ученицы И.Е. Репина А.П. Остроумовой-Лебедевой, упоминающей, что далеко не все педагогические разработки Репина понятны ученикам. «Сложность задач, выдвигаемых Репиным, ощущалась ими с особенной остротой потому, что не все они получали достаточно подробную и всестороннюю методическую разработку» [3, с. 212]. Дело в том, что лидер реформаторского движения «пришел в академию с убеждением, что в академии не надо учить ни рисунку, ни живописи, а только композиции. Все остальное студенты академии должны получить уже в достаточно большом количестве в средних специальных заведениях России» [2, с. 100]. Очевидно, сложные задачи, поставленные учителем, не могли быть решены учениками из-за слабой технической базы, отсутствия должного опыта у молодых художников при прохождении ранних рисовальных классов. Родственные идеи о процессе обучения выдвигал спустя столетие Н.И. Андронов в Суриковском институте, имея в виду то, что рисовать и живописать учащийся должен обучиться в училище, а в вузе заниматься композицией.

Передвижническая академия просуществовала недолго, однако в ходе реформы 1894 г. произошло значительное ослабление роли единой нормативной академической системы. Примечательно то, что все реформаторы прошли единую унифицированную школу и, ощутив себя лидерами современного искусства, излишне абсолютизировали личный опыт, что и породило авторский подход в педагогике. Из-за бюрократических реформ эта система потерпела крах — на Совете было решено вернуть в Академии помесечное дежурство педагогов в натурном классе с «полным отсутствием методической целеустремлен-

ности» [3, с. 238], что привело к увольнению многих видных педагогов, в том числе и И.Е. Репина.

Подобные кардинальные изменения происходят и в параллельных процессах педагогики второй половины XX века. Переход от образовательного единообразия к авторским преподавательским системам мы наблюдаем с возникновением искусства шестидесятников.

В 1930—1950-е гг. Академия художеств существовала как единая система воспитания художников. При воссоздании системы классического художественного образования были синтезированы предыдущие этапы становления реалистической художественной школы, а именно достижения Союза русских художников, с ее эстетикой натурального видения. Именно поэтому при подготовке на старших курсах в мастерских художников-педагогов (среди которых были такие мастера как И.Э. Грабарь, П.П. Соколов-Скаля, П.Д. Покаржевский, С.В. Герасимов, А.А. Осмеркин, К.И. Финогенов, В.П. Ефанов, Ф.П. Решетников и др.), принципиальной разницы между методическими системами этих мастеров не наблюдается. Основным критерий оценки моноцентричной художественно-педагогической системы — культ природы, изучение ее внимательнейшим образом. Это вполне соответствует передвижнической традиции, где преобладала ориентация на колористический натуральный этюд, развитый тональный рисунок, повествовательность композиции. Характерно особое внимание, уделяемое живописной стороне произведения. Фигуры, написанные с богатой светотеневой моделировкой, помещены, как правило, в глубокое пространство. Эти задачи решаются живописцами посредством валерности, тщательного подбора тональных и цветовых решений.

Данные художественные принципы можно соотносить с концепцией деятельности Академии до реформы 1894 года. То же образовательное единство, общие методические принципы, система постановок, единая заданная тематика дипломных проектов (в случае дореформенной Академии — мифологические и исторические сюжеты, а в советское время — идеологизированная тематика) — все это можно считать сходными чертами двух Академий. Существовала такая форма работы, как «ремесленный шедевр» — постановка, которая должна быть написана по всем принципам «законченной» картины с целью получения учеником выпускной квалификации. Примером этому служит аспирантская работа В.М. Орешникова «Натурщик в костюме болгарского партизана» (1924—1927) — детализированная постановка на отвлеченную тему, цель которой — демонстрация ремесленных навыков выпускника (создание достоверности фактур, богатая светотеневая моделировка форм), а вовсе не художественного видения учащегося. Впоследствии такая форма работы была упразднена.

С наступлением «оттепели», в 1956—1957 гг. произошла реорганизация профессорских кадров во многих вузах страны, в том числе и в Суриковском институте в Москве. Этот процесс явился реакцией на длительный информационный голод, «железный занавес» на западное искусство, который приоткрылся в 1956 г. в связи с проведением в Москве Всемирного фестиваля молодежи и студентов. По прошествии полувека П.Ф. Никонов, один из лидеров шестидесятников, оценивает эти события следующими словами: «Фестиваль молодежи и студентов в Москве показал, что мы все это время жили в замкнутом пространстве, не имея доступа к изобразительному творчеству наших коллег по зарубежью. Судя по тому, что там было показано, было ясно, что там очень высокое искусство, но совершенно другое. Это совпало с тем, что начинаются разговоры о том, что в Запасниках Третьяковской галереи спрятаны шедевры нашего изобразительного искусства периода 20—30-х годов и дореволюционное искусство, начиная с 1914 г.: художники “Бубнового валета”, сообществ ОСТ, АХРР, — мы даже не знали, что это такое» [5].

Это мнение подтверждает, что с приходом хрущевской «оттепели» события культурной жизни страны коренным образом изменили сознание молодых художников. Поворотным моментом стало возвращение в 1954 г. в залы Государственного музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина работ импрессионистов и постимпрессионистов, а в течение последующих лет персональные выставки П. Пикассо (1956), Д. Сикейроса (1957), А. Дейнеки (1957), где демонстрировался и ранний период творчества, позволили непосредственно увидеть и авангардное искусство России, и приоткрыть «занавес». Однако педагогический состав художественных вузов следовал установкам, провозглашенным еще в сталинское время. О борьбе с французскими влияниями в живописи, в том числе с импрессионизмом, свидетельствуют постановления общего собрания Академии художеств (АХ) СССР, которые первым пунктом гласят: «Провести борьбу с проявлениями формалистических авангардных тенденций в учебной практике художественных институтов, перестроив программы и метод преподавания» [6, с. 11]. В этом же сборнике член-корреспондент АХ СССР Е.А. Кацман призывает коллег: «Если у нас появляется что-либо, хотя бы чем-то напоминающее безумное искусство Америки и Западной Европы, мы должны с этим бороться, потому что это отвратительный яд» [6, с. 135]. Такие установки сказывались на работах студентов в качестве поправок к дипломным проектам.

В интервью с автором В.М. Сидоров вспоминает, что он, будучи в 1952 г. выпускником пятого курса обучения, на просмотре эскизов к дипломным работам подвергся критике со стороны ректора Ф.А. Модорова. Предоставленные натурные этюды с сельским мотивом были уличены в импрессионистическом безыдейном видении. Ректор приказал добавить к картине трактор, хотя изначально художник задумывал изобразить деревенский пейзаж перед грозой. Сельскохозяйственная тематика требовалась, чтобы обосновать перед партией студенческий отклик на постановление правительства о внедрении техники в колхозе, поэтому образность картины была отодвинута на второй план.

В сборнике восьмой сессии Академии художеств СССР имеются свидетельства борьбы с безыдейностью, острой критике подвергаются дипломные работы студентов, в том числе В.И. Рейхета, в будущем профессора кафедры живописи и композиции Репинского института. Б.В. Иогансон дает такой анализ работы выпускника «Сумерки»: «Трудно разобраться, что именно хотел сказать автор. Опущенные глаза и руки. Художнику надо жест обосновать психологически, применительно к чувству. Молодой человек, изображенный на картине, согласно установленному шаблону, грызет соломинку. Девушка тербит кончик платка. Но выражение лиц из-за темной живописи невозможно разобрать» [7, с. 45]. Намеченная тенденция эстетизации будничного

С приходом хрущевской «оттепели» события культурной жизни страны коренным образом изменили сознание молодых художников.

и повседневного, которая воплотилась в «оттепельной» живописи А.П. Левитина, В.Ф. Загонька, Т.Н. Яблонской, здесь подвергается острейшей критике и при анализе других выпускных работ. «Диплом Юрия Балтрусиаса “По пути” изображает двух девушек, возвращающихся из школы; на втором плане молодой человек, который окликает их. Они этим обстоятельством несказанно счастливы. Удивляешься и студенту, и руководству института: неужели на “аттестат зрелости” художника нельзя было найти более содержательный сюжет» [7, с. 46]. Между тем, очевидно, что молодые художники сознательно не хотели писать на заданные идеологизированные темы труда, сельского хозяйства, партии и т. п., желая изображать жизнь без пафосной дидактики и заданной повествовательности.

Те же идеи коснулись и московской студенческой среды. В то время как руководство Московского государственного художественного института (МГАХИ) им. В.И. Сурикова пыталось требовать идейных сюжетов, на собраниях комсомольской организации студенты выдвигали требования увольнения педагогов и приглашения новых учителей, одним из которых был недавний выпускник Д.Д. Жилинский. Группа учащихся четвертого и пятого курса, во главе которых стояли П.Ф. Никонов, Э.В. Булатов, О.В. Васильев, И.И. Кабаков, Н.И. Касаткин, на собраниях комсомольской организации требовала отстранения от работы 13 педагогов, в числе которых был ректор Ф.А. Модоров, В.П. Ефанов, Ф.П. Решетников, К.И. Финогенов, И.И. Орлов, Ф.И. Невежин. Непосредственный очевидец событий Г.А. Мазурин (ныне заслуженный художник России, профессор МГАХИ им. В.И. Сурикова) свидетельствует, что из 13 педагогов, против которых выступала оппозиция, восемь добровольно написали заявления об увольнении. Профессора, которых не коснулось увольнение в конце 1950-х гг. (В.Г. Цыпла-

В художественной педагогике 1960-х гг. на смену образовательному единству приходит набор авторских школ.

ков, Б.А. Дехтерев, П.Д. Покаржевский, Д.К. Мочальский), продолжили преподавание в традиции нормативной эстетики с присущим ей культом натурального видения. Это привело к развитию почвеннического направления в русском искусстве, которое позже будет обозначено целым поколением «художников-деревенщиков».

В разные периоды, начиная с 1960-х гг., преподавать начинают художники, отличные друг от друга по стилистике, но именуемые общим термином — «шестидесятники». Т.Т. Салахов, Д.Д. Жилинский, П.Ф. Никонов, Н.И. Андронов, Е.Е. Моисеенко, А.А. Мыльников, получив образование в русле нормативной эстетики (почти все дипломные и учебные работы этих мастеров были выполнены по всем правилам сталинского искусства), частично отказываются от нее в своем творчестве и начинают передавать ученикам собственный творческий опыт. В художественной педагогике на смену образовательному единству приходит набор авторских школ, различающихся друг от друга и зачастую находящихся в конфронтации между собой, поэтому шестидесятников можно считать поколением, наиболее реализовавшим идеи авторского метода в обучении.

Данную гипотезу легко подтвердить, изучив творчество учеников шестидесятников. Последователи школы Е.Е. Моисеенко (прошедшего академическую подготовку у А.А. Осмеркина) продолжают традицию мастера-шестидесятника в виде особого построения композиции картины, где главным является ассоциативно-метафорическое начало, вытесняющее действительное пространство и время. Принципы фронтальной композиции, цветовых плашек в сочетании с полифонически-разноцветным хором красок, белые ореолы, ставшие знаком ленинградской школы, отсутствие тональной проработки, даже тема войны, проходящая лейтмотивом через все работы — во всем чувствуется влияние Е.Е. Моисеенко.

Многие историографы отмечают, что «оттепель» можно считать умеренной реинкарнацией русского авангарда, в том числе и образовательных методик Высших художественно-технических мастерских. А.А. Мыльников в своем творчестве обращается к наследию русского искусства 1920—1930-х гг., а именно живописи В.В. Лебедева, А.Н. Самохвалова, ранним работам А.А. Дейнеки. Благодаря выставке «Советский неореализм. 1953—1968», состоявшейся в 2012 г., мы имеем возможность ознакомиться с множеством учебных постановок, выполненных в мастерской под руководством этого мастера. Они коренным образом отличны от живописных работ, выполненных под руководством

В.М. Орешникова и Ю.М. Непринцева. Постановки мастерской А.А. Мыльникова отличаются ярким эмоциональным настроением, отсутствием сюжетного взаимодействия персонажей, рассказ о событиях заменяется созданием особой образности, картинного пространства. А.А. Мыльников воспитал многих художников, среди которых живописцы-монументалисты С.Н. Репин, Н.П. Фомин, И.Г. Уралов, продолжающие традиции учителя, ныне ведущие педагоги Санкт-Петербургского государственного академического института живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина.

Аналогичная ситуация характерна и для выпускников мастерской Т.Т. Салахова, в работах которых прослеживается выбор ограниченной цветовой гаммы и лапидарного решения формы, четких перепадов света и тени с обилием ореолов вокруг фигур и предметов. Особый пример продолжения традиции школы еще одного шестидесятника Г.М. Коржева, Н.В. Колупаев, заимствующий и композиционную манеру крупнопланового кадра, и фактурность густого красочного слоя, и сдержанность палитры, которая присутствует в работах самого мастера.

Возвращаясь к проводимой параллели, следует отметить, что и в XIX, и в XX в. педагогические методики художественного образования претерпевали изменения, что объяснимо естественным ходом эволюции художественной культуры. Смена творческо-педагогической модели рассмотрена нами на примере двух групп — «передвижнической» и «шестидесятнической». Первая модель — нормативная, охарактеризована единством изобразительных правил, тем и видов постановок. В ней обучались и передвижники-педагоги (И.Е. Репин, К.Е. Маковский, А.И. Куинджи, И.И. Шишкин), и шестидесятники-педагоги (Т.Т. Салахов, А.А. Мыльников, Е.Е. Моисеенко, Г.М. Коржев, П.Ф. Никонов, Н.И. Андронов). Очевидно, что личный творческий путь этих художников индивидуален настолько, что сложно найти в стилистике нечто общее, несмотря на то, что их обучение прошло в академически однородном ключе. В творческой деятельности все эти художники частично отказываются от полученного опыта и, выработав свой художественный почерк, начинают передавать его своим ученикам в рамках академической мастерской. Таким образом, возникает вторая модель — авторская, благодаря которой история методик обогащается множеством новаций. В «передвижнической» Академии — это развитие жанров (пейзажа — И.И. Шишкин, бытового жанра — К.Е. Маковский, портрета — И.Е. Репин и др.), в опыте шестидесятников — это обогащение художественного языка дипломных работ и новая интерпретация природы в постановках. Образовательное единство, потеряв популярность, дает толчок к расцвету авторских школ, и во многом роль мастера является определяющей в становлении ученика как художника. Однако, слова П.П. Чистякова о ведущей роли академии в обучении в XX в. были вновь повторены В.В. Фаворским, явившимся значительнейшей фигурой в становлении шестидесятников. Одна из его учениц, И.Г. Коровой, вспоминает, что Владимир Андреевич настаивал на поступлении в художественный институт, несмотря на то, что уроки у мастера могли дать в художественном отношении гораздо больше [8, с. 245].

Процесс перехода от нормативной академии к набору мастерских, осуществленный передвиж-

никами после реформы 1894 г., был в некотором роде повторен и во второй половине XX века. Если «передвижническая» Академия просуществовала относительно недолго, то последствия реформы 1962 г. мы можем наблюдать и по сей день. Поляризованная авторская педагогическая система актуальна и сегодня, достаточно проанализировать стилистически-противоположные живописные работы существующих мастерских. О достоинствах и недостатках такой системы преподавания можно будет сказать по прошествии некоторого времени. Безусловно, видоизменяющийся мир требует нового изобразительного языка, а соответственно, и новаций в академическом образовании, и волновой процесс возврата к традиции может быть повторен в ближайшем будущем.

Список источников

1. Дубова О.Б. Мимесис и пойнсис: античная концепция «подражания» и зарождение художественного творчества. Москва : Памятники исторической мысли, 2001. 296 с.
2. Гавриляченко С.А. История реформ «академического» художественного образования в России // «Перспективы развития художественного образования в России» : сб. материалов Всерос. науч.-практич. конф. Казань, 2009. 100 с.
3. Молева Н.М., Белютин Э.М. Русская художественная школа второй половины 19 — начала 20 века. Москва : Искусство. 1967. 564 с.
4. Raising the Banner: The Art of Geli Korzhev. Minneapolis : Raising TMOVA, 2007. P. 98.
5. Интервью П.Ф. Никонова : Радио Эхо Москвы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.echo.msk.ru/programs/tretiakovka/55575/> (дата обращения: 14.10.2015).
6. Академия Художеств СССР. Четвертая сессия, 3—8 февраля 1950 г. Итоги перестройки художественного образования. Доклады, прения и постановления. Москва : Издательство Академии Художеств СССР. С. 205.
7. Академия Художеств СССР. Восьмая сессия, 26—31 марта 1957 г. Вопросы художественного образования. Доклады, прения и постановления. Москва : Искусство, 1957. С. 156.
8. Владимир Андреевич Фаворский. Воспоминания о художнике. Москва : Книга, 1991. С. 355.

O.A. SAMOYLOVA

ACADEMIC ARTISTIC EDUCATION METHODS AS A WAVE PROCESS (THE NORMATIVE AND AUTHORIAL SYSTEMS)

The article is devoted to the study of a number of dynamic processes in the field of artistic education. More specifically, there is an analogy drawn between the artistic and pedagogical quest in the academic education of the second half of the 19th century and the “thaw” period of the 20th century. The author treats the topical issue of the inevitable alternation of artists and teachers generations according to the tendencies of time. In personal workshops of the Russian Academy of Arts, the study of teaching methods is made as an analysis of historical and cultural characteristics of art development, viewed from the perspective of stylistic tendencies in teaching. Some clearly localized phenomena in art and pedagogy are of particular interest, such as the “Itinerants” and “Sixtiers” Academies, examined in comparison. The novelty of the article is in that the figurative and stylistic features of the artistic pedagogical practices of the 1960s have been compared with the similar processes in the late 19th century. The article accentuates the influence of artists’ creative system on formation of their students’ artistic style. There are defined the concepts of normative and authorial approaches to teaching.

Key words: artistic pedagogy, academic education, methodological principles, educational experience, the Itinerants, the Sixtiers, authorial approach, artistic tendencies.

Citation: Samoylova O.A. Academic Artistic Education Methods as a Wave Process (the Normative and Authorial Systems), *Observatory of Culture*, 2016, vol. 1, no. 2, pp. 225–232.

About author

Olga Andreevna Samoylova,

Moscow State Pedagogical University,
Department of Drawing,
Post-Graduate Student

e-mail: olya_kustova1990@mail.ru

1/1 Malaya Pirogovskaya St.,
Moscow, 119991, Russia

References

1. Dubova O.B. *Mimesis i poiesis: Antichnaya kontseptsiya “podrazhaniya” i zarozhdenie khudozhestvennogo tvorchestva* [Mimesis and poiesis: Antique concept of “imitation” and the emergence of art]. Moscow, Pamyatniki istoricheskoi mysli Publ., 2001, 296 p.
2. Gavrilyachenko S.A. *Istoriya reform «akademicheskogo» khudozhestvennogo obrazovaniya v Rossii* [The history of reform “academic” art education in Russia], *Perspektivy razvitiya khudozhestvennogo obrazovaniya v Rossii* [Prospects of development of art education in Russia]. Kazan, Tsentri innovatsionnykh tekhnologii Publ., 2009, 100 p.
3. Moleva N. M., Belyutin E.M. *Russkaya khudozhestvennaya shkola vtoroi poloviny 19 – nachala 20 veka* [Russian school of art of the second half of the 19th – early 20th century]. Moscow, Iskustvo Publ., 1967, 564 p.
4. *Raising the Banner: The Art of Geli Korzhev*. Minneapolis. Raising TMOBA Publ., 2007, 98 p.
5. Interv’yu P.F. Nikonova *Radio Ekho Moskvy*. Available at: <http://www.echo.msk.ru/programs/tretiakovka/55575/> (accessed 14.10.2015)
6. *Akademiya Khudozhestv SSSR. Chetvertaya sessiya 3–8 fevralya 1950 g. Itogi perestroiki khudozhestvennogo obrazovaniya. Doklady, preniya i postanovleniya* [USSR Academy of Arts. The fourth session of 3–8 February 1950. The Results of the Restructuring of Arts Education. The Reports, Debates and Resolutions]. Moscow, USSR Academy of Arts Publ., 1950, 205 p.
7. *Akademiya Khudozhestv SSSR. Vos’maya sessiya 26–31 marta 1957 g. Voprosy khudozhestvennogo obrazovaniya. Doklady, preniya i postanovleniya* [USSR Academy of Arts. The eighth session of 26–31 March 1957 of arts education. The reports, debates and resolutions]. Moscow, Iskustvo Publ., 1957, 156 p.
8. *Vladimir Andreevich Favorskii. Vospominaniya o khudozhnike* [Vladimir Andreevich Favorskii Memoires about the Artist]. Moscow, Kniga Publ., 1991, 355 p.