

Надія ФОМІЧОВА

аспірантка Інституту педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ХУДОЖНИКА-ЖИВОПИСЦЯ НА ЗАСАДАХ АКАДЕМІЧНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Обґрунтовується актуальність проблеми, значення історичних і творчих здобутків академічної художньої освіти в сучасній системі професійної підготовки художників-живописців у вищих навчальних закладах, висвітлюються витоки й процес розмежування принципів і методів у академічній художній освіті та обґрунтовуються необхідність і ефективність академічної підготовки майбутніх художників-живописців як важливого підґрунтя, на якому може успішно формуватися їхній творчий потенціал. Також узагальнюється досвід з академічної художньої освіти різних історичних періодів і національних шкіл.*

***Ключові слова:** академічна художня освіта, творчий потенціал художника-живописця, класицизм, реалізм, традиції, новаторство.*

Образотворче мистецтво, як і будь-який інший вид мистецтва, є результатом і продуктом творчої діяльності людини, сутністю якої є створення нових “об’єктів”, у тому числі художніх творів. З огляду на це, зростає інтерес дослідників феномену творчості до проблеми формування творчої особистості й зокрема — особистості художника-живописця.

Безумовно, вказані проблеми теоретично осмислювали протягом багатьох десятиліть і навіть століть. У навчально-виховному процесі вищого мистецького (художнього) навчального закладу центральним стає формування і розвиток творчого потенціалу майбутніх художників, зокрема, художників-живописців. Відтак, актуальність проблеми формування творчої особистості фахівця мистецької галузі полягає в тому, щоби проаналізувати витоки та обґрунтувати принципи й методи розвитку академічної художньої освіти та показати необхідність і ефективність академічної підготовки майбутніх художників-живописців як фундаменту, на якому може формуватися і розвиватися їхній творчий потенціал.

Сьогодні в теорії та практиці світової художньої освіти співіснують різні погляди щодо актуальності академічної художньої освіти, чи її закономірно витісняють сучасні школи образотворчого мистецтва. У такому контексті ці питання висвітлюються в працях з естетики (Платон, Ю. Борев, Ю. Давидов, О. Лосев) та історії мистецтва (М. Алпатов, М. Бахтін, Б. Віннер, Н. Дмитрієва), де аналізуються засади виникнення різних художніх напрямів, які зумовили розроблення змісту певних підходів до академічної художньої освіти. Окрім того, у дослідженнях з психології художньої творчості (Л. Виготський, А. Іліади, В. Роменець, С. Рубінштейн, Б. Теплов) виявлені соціальні, психологічні, психічні основи творчого процесу, що визначало вибір художником того чи іншого напрямку в мистецтві і, відповідно, методів його вивчення та опанування, зокрема, проблеми академічної художньої освіти в Україні в історичному та регіональному аспектах докладно розглянуті в працях Р. Шмагала.

Зміст і методи мистецько-педагогічної освіти, формування творчого потенціалу студентів мистецьких спеціальностей досить широко презентовані в працях українських дослідників І. Зязюна, С. Коновець, О. Рудницької, О. Шевнюк, В. Шпильчака, які обґрунтовують необхідність набуття фундаментальної академічної освіти і з боку художників-професіоналів різних напрямів, і викладачів образотворчого мистецтва вищих спеціалізованих та загальноосвітніх навчальних закладів.

Нині у вітчизняній системі освіти майже відсутні дослідження з педагогічних аспектів проблеми підготовки фахівців художнього профілю у вищих навчальних закладах. Небагато їх і в Російській Федерації, на теренах якої, як відомо, було зосереджено відомі центри професійного становлення багатьох російських і українських митців образотворчого мистецтва. Так, наприклад, проблеми методики викладання рисунку й живопису розглядаються лише в нечисленних наукових збірниках, що їх випускає, зокрема, Санкт-Петербурзький художній інститут ім. І. Рєпіна.

Надзвичайно малою є можливість ознайомлення з методами навчання образотворчого мистецтва в європейських школах через відсутність і оригінальних, і перекладених праць відпо-

відного змісту. Водночас потреба в різнопланових дослідженнях академічної художньої освіти в Україні й за кордоном має велике значення і для митців-професіоналів, і для широкого загалу студентів, майбутніх художників, викладачів образотворчого мистецтва та мистецтвознавців.

Причиною такої ситуації, на наш погляд, є те, що дотепер триває боротьба різних підходів до академічної художньої освіти, передусім у європейській педагогіці, яка бере свій початок з моменту розбіжності “класицистичного” і “освітнянського” принципів у XVIII ст. Адже відомо, що до того часу навчання майбутніх художників-живописців здійснювалося в так званий спосіб “з рук в руки”, тобто шляхом прикріплення учнів до художника-професіонала, іноді й до відомого майстра. Так, Дж. Вазарі у “Життєписах” ґрунтовно описує саме таку форму навчання художній справі як уже сформовану до XVI ст. систему та вказує на тих відомих майстрів (Вероккіо, Чимабуе, Фра Філіппо, Перуджино), у яких навчалися майбутні художники, що зрештою стали великими. Для прикладу, він згадує про те, що Тиціан у віці десяти років був відданий “у науку Джану Белліно, живописцеві чудовому й вельми на той час славетному” [1, 430].

Спрямованість і методи академічної художньої освіти є похідними від панівного в якийсь певний історичний період напряму в образотворчому мистецтві, що, у свою чергу, визначалося типом суспільства та його ідеологією, культурою, традиціями. Водночас, зміна суспільних формацій об’єктивно призводила до зміни пріоритетів у культурі та мистецтві, і зокрема — до постійного оновлення художньої мови. Далі європейський, особливо французький абсолютизм сприяв виникненню мистецького напрямку, який звеличував і зміцнював класицизм. Відтак, потреба у високопрофесійних художниках для оздоблення розкішних королівських дворів і прикрашання архітектурних споруд активізувала процес виникнення на початку XVII ст. значної кількості академій мистецтв у містах Європи: Болонья, Мілан, Париж, Берлін, Мюнхен, Дюссельдорф, Відень та інших. Утім, виникнення цих академій призвидшило руйнування системи ремісничо-цехового навчання

майбутніх художників-живописців за рахунок вироблення занадто уніфікованих методів художньої освіти.

Водночас, методики Французької академії живопису і скульптури (1648 р.) поступово стали зразком для інших академій. Саме в цій академії було розроблено струнку й чітку систему педагогічних методів, про що можна судити з численних програм і методичних посібників, виданих викладачами академії в той період. Цим на засадах філософії та естетики Відродження була розроблена концепція навчання майбутніх художників-живописців, яка передбачає їхню довготривалу, ретельну, різнобічну професійну підготовку. До змісту навчальних програм були внесені основні дисципліни: рисунок, основи композиції, колориту.

Отже, таким чином класицизм при створенні художніх творів на перше місце “ставив” звернення до античності як до ідеалу та взірця. Відображення у творах суспільних і гуманітарних цінностей, суворі правила в побудові рисунку й композиції, локальні кольори, чіткий обсяг, гармонія, міра, “золотий перетин” вважалися канонами, відступ від яких був недозволеним. Так, засновник Французької академії мистецтв Ш. Лебрен вважав, що основою основ у художній освіті майбутніх живописців є навчання академічному рисунку. Окрім цього, поетапне ускладнення навчальних завдань мало бути одним з головних методів удосконалення майстерності майстрів живописного профілю. На першому етапі це мало бути студювання та вивчення зразків античного мистецтва, далі — копіювання таких зразків, малюнки гіпсів тощо. Наступний етап передбачав малювання з натури. Подібна детальна регламентація етапів існувала й для інших навчальних дисциплін.

Таким чином, французька педагогічна система була базою і для європейської художньої освіти, хоча в різних академіях вона змінювалася відповідно до національної специфіки та індивідуальних методів педагогів-художників. Однак з часом сформувалися і позитивні, і негативні тенденції, властиві саме академічній художній освіті. До позитивних слід зарахувати продуману організацію навчального процесу, що сприяла реалізації головної функції вищого навчального закладу в галузі

художньої освіти, а саме — професійному навчанню та вихованню висококласних художників. А до негативних — очевидне відставання від духовних потреб епохи, консерватизм у методиці, стереотипне мислення педагогів, нерідко далеке від суто творчої практики. Окрім того, догматизм, який проявлявся в європейських академіях у формі апології античності й суворості канонів, викликав різку критику філософів доби Просвітництва XVIII ст. Цей широкий культурно-ідеологічний рух привніс у духовне життя Європи ідеї раціоналізму і вільнодумства. Матеріалістичне розуміння природи й місця людини в ній та в мистецтві відтворилося в поглядах французьких і німецьких просвітителів Д. Дідро та Й. Гете, які орієнтували художників на ідеї демократизму й реалізму та вважали, що на таких засадах має ґрунтуватися художня освіта загалом, оскільки саме вона потребує наукової основи, що можливо тільки при вивченні законів природи, життя й мистецтва.

Аналогічними принципами керувався і засновник Королівської академії мистецтв Великої Британії Дж. Рейнольдс. Так, він наголошував на важливому значенні для практики художньої освіти науково обґрунтованої методичної системи й підкреслював, що навчання художньому фаху має бути чітким і поетапним. Зокрема, він розробив спеціальні навчальні завдання для кожного етапу навчального процесу. Важливим моментом для нової педагогіки стала зміна ставлення до суб'єкта навчання. Якщо Ш. Лебрен, наприклад, повністю ігнорував особистість учня, то Дж. Рейнольдс закликав педагогів враховувати його індивідуальність.

На відміну від радикальних вимог окремих філософів і художників, які пропонували припинення діяльності Академій, Дж. Рейнольдс підкреслював необхідність фундаментальної професійної підготовки живописців, адже, на його думку, не можна прибирати риштування, поки не зведено будівлю.

Працями видатних філософів і педагогів доби Просвітництва концепція художньої освіти у Французькій академії була якісно актуалізована та виведена на новий рівень, який відповідав потребам суспільства.

Зміст вказаних протилежних підходів у академічній ху-

дожній освіті адекватно відобразився у діяльності Російської Академії мистецтв, створеної 1757 р. у Петербурзі за зразком Французької. Її діяльність була орієнтована на вищі досягнення європейського мистецтва, а також на вже сформовану на той час систему художньої освіти.

Протягом десятиліть у Академії сформувалася послідовна система навчання: копіювання гравюр з картин кращих майстрів або рисунків, гіпсових античних зразків. Одночасно майбутні художники-живописці писали з оголеної натури, скульптори ліпили її, архітектори вивчали ордери, обміри, зображення архітектурних елементів. Викладання охоплювало також такі дисципліни: пластична анатомія, архітектурна графіка, іноземні мови, загальноосвітні предмети. І завершувалося навчання для студента виконанням досить складної композиційної роботи. А вияв індивідуального творчого потенціалу учнів здійснювався, по-перше, у вільному виборі майстерні того чи іншого художника-педагога і, по-друге, у принципі змагальності, який припускав досягнення загального високого рівня робіт студентів і водночас заохочення кращих. Їм присуджували медалі різного гатунку, та вони прямували у “пенсіонерські” поїздки до Франції чи Італії для подальшого вдосконалення їхньої творчої майстерності.

Академічна художня освіта передбачала не тільки освоєння “ремесла” — технічних прийомів — графіки й живопису. Тут прищеплювалася ідеологія, у основі якої є важливість гуманістичних цінностей і віра у велику місію мистецтва. Тому для художників з академічною освітою характерний пошук великих тем і великої форми. Моральні питання соціуму, сенс людського життя і смерті, вічний пошук відповіді на запитання “що є Краса” знаходять втілення в традиційній формі станкової картини, що нерідко тяжіє до монументальної значущості художньої мови.

Європейські буржуазно-демократичні революції в країнах Європи в середині ХІХ ст., скасування кріпосного права та інші реформи імператора Олександра ІІ в Росії змінили суспільний устрій і світогляд прогресивної інтелігенції. Між тим, європейська і російська академічна художня освіта, як і раніше, ґрунтувалися на принципах класицизму, що й призведе-

ло до її кризи. Однак тогочасні художники рішуче відкинули стереотипи методів Петербурзької академії, а сформований ними рух передвижництва проголосив принципи демократизму та реалізму в мистецтві. Окрім того, передвижники виявляли серйозний інтерес до Дюссельдорфської школи, до Курбе та інших новаторів-живописців Європи. Під цим кутом зору вони й розглядали необхідність впровадження нових методів викладання академічних дисциплін художникам-живописцям.

У мистецькій освіті України принципи академічної художньої освіти своєрідно поєднувалися з демократичними принципами передвижників. Оскільки Академії мистецтв ще не було, абітурієнтів для Петербурзької академії готували рисувальні школи. Більшістю з них в останній третині XIX ст. керували випускники Петербурзької академії мистецтв, що зумовило застосування академічних методів навчання як базових, проте вони були розвинені та вдосконалені відповідно до вимог нового часу й нових віянь у мистецтві. М. Мурашко (Київ), М. Раєвська-Іванова (Харків) давали справді ґрунтовну професійну підготовку учням, їхні приватні школи були перетворені на міські, а Одеська малювальна школа завдяки успіхам методики К. Костанді стала художнім училищем, яке й сьогодні плідно працює. Але не можна стверджувати, що академії залишалися сліпі та глухі до новацій у європейській академічній художній освіті. Так, знаменитий педагог-художник Петербурзької академії П. Чистяков з інтересом сприйняв методи навчання основам образотворчого мистецтва мюнхенських педагогів-художників А. Ашбе і Ш. Холлоші. Складний шлях від неприйняття імпресіонізму до визнання і освоєння його принципів пройшли К. Костанді та його учні. Про зміни в академічному навчанні виразно свідчить той факт, що російські та українські передвижники в кінці XIX ст. стали викладачами Петербурзької академії, а І. Рєпін — її ректором.

Через падіння авторитету Петербурзької академії зросло прагнення і тяжіння молоді до навчання в Європі. Особливо інтенсивним був процес зміни акцентів у академічній художній освіті в західних регіонах України. Творча молодь опанувала основи професії в різних школах Мюнхена, Кракова,

Парижа, Відня, Дюссельдорфа. Після повернення із цих шкіл вона також впроваджувала нові методи в навчальні програми своїх вихованців. На думку Р. Шмагала, випускники цих шкіл збагатили “рутинну систему Європейської академічної освіти принципами новітньої педагогіки на засадах національного та світового мистецтва” [2, 56].

Отже, рубіж XIX — XX ст. ознаменувався корінною зміною епох у образотворчому мистецтві та академічній художній освіті — тобто від умовності та консервативності, а також від класицизму до демократизму й реалізму в мистецтві, а в навчанні — до переведення його на фундаментальні освітні засади. Саме з імпресіонізму, представники якого вважали рисунок і композицію перешкодою для фіксування на полотні безпосередності вражень, почався період формування безлічі нових художніх течій. Об’єктивними причинами цього явища стали глобальні політичні й суспільні катаклізми початку XX ст. Для їх відображення була потрібна нова художня мова, пошук якої був специфічним у кожній течії. Загальним стало руйнування форми, ігнорування законів побудови рисунку та колориту картини та забуття національних традицій.

Необхідність фундаментальної підготовки художників-професіоналів було відкинута, натомість у величезній кількості з’явилися державні та приватні студії, школи, вільні академії, а педагоги-художники керувалися лише власними поглядами, знаннями, уміннями та досвідом. На зміну методологічній однаковості до навчального процесу академії прийшов методологічний плюралізм.

Боротьба різних художніх напрямів позначилася на методах підготовки художників-живописців у середині 20-х років минулого століття в Київській академії мистецтв, створеній 1917 р. Викладання в ній було засноване на принципах методологічного плюралізму. Майстернями керували різні за художнім спрямуванням педагоги — Ф. та В. Кричевські, М. Бойчук, М. Жук, Г. Нарбут. Тим не менше, у навчальній програмі був курс “фортех”, що формально означав технічних дисципліни: навчання рисунку, колориту, об’єму, перспективи.

Ліквідація індивідуальних майстерень, а потім усіх художніх

течій, окрім реалізму, призвели до довголітнього панування в мистецькій освіті загалом і образотворчому мистецтві зокрема канонів так званого “соціалістичного реалізму”. Проте будь-яке явище має діалектичну єдність плюсів і мінусів, і можна погодитися з думкою, що завдяки ізоляції від світового художнього процесу і консерватизму в Росії збереглася класична художня школа, у більшості інших країн втрачена.

У наш час для кафедри живопису Національної академії образотворчого мистецтва та архітектури методологічно важливим є вказана в програмі навчання теза: “Історія розвитку мистецтв усіх епох підтверджує, що творчість художника є одночасно і суб’єктивним явищем, і перевіряється наукою про закономірності організації художнього твору, цілісності його структури, яка складається з ритмів ліній, руху пластики, перспективи і зворотної перспективи, колориту, тону, розвитку ідеї твору і ще багатьох компонентів, які зв’язують твір в єдиний організм — картину” [3, 3].

Для прикладу, сучасне світове образотворче мистецтво має безсумнівні досягнення в галузі експериментів з кольором, просторовими композиціями, синтезом жанрів. Водночас, академічна художня освіта, що має тенденцію до консерватизму методів, і новітні європейські методики, багато в чому суб’єктивні, мають сьогодні можливість осмислювати й застосовувати досвід один одного для вдосконалення професійної підготовки художників-живописців.

Проте “творча анархія” як принцип навчання, якого дотримуються, наприклад, у Дюссельдорфській академії мистецтв та інших закордонних мистецьких навчальних закладах, загрожує втратою критеріїв кредо “Я так бачу”. Іншими словами, реально існує та є зведеною в абсолют творча свобода, яка нерідко стає основою справжньої майстерності художника-живописця.

Отже, система академічної художньої освіти як напрацьований століттями колективний досвід професійно-педагогічної діяльності педагогів-художників має бути основою для фахового і творчого становлення майбутніх художників-живописців. Таким чином, завдяки опануванню безмежного спадку академічної художньої освіти, кожний без винятку майбутній

художник може отримати старт для потужного злету, розкриття та формування творчого потенціалу в сфері образотворчого мистецтва, що значною мірою сприяє справжній свободі творчості.

1. Вазари Дж. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих / Джорджо Вазари. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 541 с. — (Исторические силуэты). 2. Шмагало Р. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ — середини ХХ ст. : структурування, методологія, художні позиції / Р. Шмагало; ЛНАМ. — Львів: Українські технології, 2005. — 528 с. 3. Композиція. Програма для студентів I-VI курсів живописного факультету Національної академії образотворчого мистецтва та архітектури. — К. : НАОМА. 2003. — С. 3.

Annotation

Nadiya Fomich'ova. Creative potential of artists-painters formation on the basis of academic art education. *The problem urgency of the historical and artistic achievements of academic art education in the modern system of professional training of artists and painters in higher education system is discussed in the article. The origins and the delimitation of the principles and methods of academic art education are highlighted and the need in and effectiveness of the academic training of future artists-painters as an important and necessary foundation for their creativity development are justified. Also experience in academic art education in different historical periods and countries is summarizes.*

Key words: *academic art education, creativity of the artist-painter, classicism, realism, tradition, innovation.*

Аннотация

Надежда Фомичёва. Формирование творческого потенциала художника-живописца на основах академического художественного образования. *Обосновывается актуальность проблемы актуализации исторических и творческих достижений академического художественного образования в современной системе профессиональной подготовки будущих художников-живописцев в высших учебных заведениях. Охарактеризированны истоки и процесс размежевания принципов и методов в академическом художественном образовании, также обосновывается необходимость и эффективность академической подготовки будущих художников-живописцев как важного базиса, на котором может успешно формироваться их творческий потенциал. Обобщается опыт по академическому художественному образованию разных исторических периодов и стран.*

Ключевые слова: *академическое художественное образование, творческий потенциал художника-живописца, классицизм, реализм, традиции, новаторство.*