

**АКАДЕМИЧЕСКИЙ РИСУНОК В СИСТЕМЕ  
ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ:  
«КАМЕНЬ ПРЕТКНОВЕНИЯ» ИЛИ «ПАНАЦЕЯ»?**

**ACADEMIC DRAWING IN DESIGN EDUCATION SYSTEM:  
«A STUMBLING STONE» OR «PANACEA»?**

О. В. ЧЕРНЫШЕВ

O. V. CHERNYSHEV

Минск, Республика Беларусь

Minsk, Belarus

*e-mail: design.chernyshov@gmail.com*

---

Статья знакомит с принципиально новой смысловой и функциональной интерпретацией «Академического рисунка» как специального предмета в художественной подготовке дизайнеров. Автор приводит ряд оригинальных определений базовых понятий изобразительной грамоты (рисунок, композиция, пространство, форма, построение), подчеркивая необходимость коренного изменения устоявшихся стереотипов в теории и методике учебного рисунка для повышения эффективности развития проектно-творческих способностей дизайнеров-концептуалистов.

*Ключевые слова:* концептуальный дизайн; академический рисунок; композиция; пространство; форма; инновация; дизайн-образование.

The article introduces a fundamentally new semantic and functional interpretation of the «Academic drawing» as a special subject in the artistic training of designers. The author cites a number of original definitions for basic concepts of pictorial literacy (drawing, composition, space, form, construction), emphasizing the need for a fundamental change in established stereotypes in the theory and methodology of academic drawing to improve the development of planning and creative abilities of designers-conceptualists.

*Keywords:* conceptual design; academic drawing; composition; space; form; innovation; design education.

---

Анализ специальной литературы по вопросам обучения студентов-дизайнеров «Академическому рисунку» пока не дает на них однозначного и научно обоснованного ответа. Поэтому сегодня одновременно и независимо друг от друга (а иногда даже вопреки потребностям самой профессии) существуют принципиально различные представления о целях, содержании, роли и значении этого учебного предмета в художественной подготовке специалистов, в частности, в области *концептуального дизайна* [2].

Это находит прямое отражение не только в разнообразии идейно-теоретических обоснований той или иной педагогической школы, но и в системе *терминологических обозначений* самого «Рисунка». Его принято называть «академическим», «учебным», «специальным», «творческим», «реалистическим», «анатомическим», «конструктивным», «аналитическим», «архитектурным», «импрессионистическим», «декоративным», «тональным», «живописным», «графическим», «техническим», «объемным», «линейным», «контурным» и т. п.

Вполне естественно, что в этой пестрой смысловой мозаике растворяется, исчезает, становится смутно понятной *сама суть* рисунка как предмета профессионального освоения. Об этом с горечью высказывался еще в начале XX века П. П. Чистяков, подчеркивая, что: «*Понятия о рисунке чрезвычайно сбивчивые и различные*» и, что «*... везде и во всем дилетантизм, полужнание заправляет делом...*» [7, с. 361, с. 300].

Таким образом, на сегодняшний день существует глубокое противоречие между «желаемым» и «действительным». То есть, с одной стороны, вроде бы всеми признается, что «Академический рисунок» призван выполнять *исключительно важную* роль в профессиональном формировании дизайнеров-концептуалистов. Однако, с другой стороны, «Академический рисунок» (в том виде, как он сегодня *практически преподается* дизайнерам) не в состоянии обеспечить *системно-целостное развитие* их художественно-образного, проектно-творческого мышления. В руках студента-дизайнера он остается всего лишь *механическим инструментом визуализации проектных решений* и, как следствие, *серьезной преградой* на пути их профессионального развития. Наиболее отрицательное воздействие на этот процесс в наши дни оказывает усиленное насаждение *конструктивно-аналитических методов построения графических изображений* в процессе учебного рисования. Однако эта проблема требует специального рассмотрения и комплексного обсуждения.

Здесь же мы будем исходить из констатации того очевидного факта, что главной причиной низкой эффективности преподавания «Академического рисунка» современным дизайнерам является весьма *слабая научно-теоретическая обоснованность* базовых педагогических принципов построения самого учебно-воспитательного процесса по освоению *основ изобразительной грамоты*. Причем, именно дизайнерами, а не художниками-станковистами или прикладниками. Вместе с тем, серьезным препятствием в решении данной проблемы оказалась система *устойчивых стереотипов в традиционном понятийном аппарате* учебного рисунка в целом.

Именно с *критического анализа* этих *терминологических стереотипов* нам и следует начинать свои теоретические построения в обла-

сти учебного рисунка для дизайнеров, ибо, как справедливо утверждали древние мудрецы — *прежде чем рассуждать, или спорить о чем-либо, договоритесь о терминах.*

Решающую роль это требование играет в ситуации, когда процесс обучения «Академическому рисунку» дизайнеров-концептуалистов сталкивается с агрессивным сопротивлением устоявшихся представлений о *целях, методах, средствах и базовых понятиях*, механически заимствованных из области традиционных видов изобразительного искусства, а также с *недопустимо вольной их смысловой интерпретацией* в практике организации реального учебного процесса.

В связи с вопиющей *терминологической разногласицей*, создавшей-ся в современной учебной литературе по всем этим вопросам, следует подчеркнуть, что источником ее является *отсутствие логически строгой, содержательно полноценной и конструктивно надежной формулировки определения самого базового понятия* — «Рисунок». Об этом свидетельствует его *общепринятое* определение, как: *изображение на плоскости, созданное от руки средствами графики*. Столь же невятные (и оттого столь же малопродуктивные) терминологические определения даются и другим базовым понятиям изобразительной грамоты.

Многолетняя научно-исследовательская и экспериментально-педагогическая работа над проблемами профессиональной подготовки дизайнеров, в том числе и художественной [3, с. 56–63; 4, с. 54–112, 234–238; 5; 6], позволяет мне предложить вашему вниманию *свою версию* решения этой проблемы. Затрону лишь наиболее значимые аспекты ее содержания и, прежде всего, конечно же, тот, который касается *базовых принципов* построения предлагаемых определений основных понятий.

Эти принципы опираются на два фундаментальных требования. Во-первых, для лучшего *понимания и воспроизведения* студентами *содержания* этих определений, они должны быть сформулированы таким образом, чтобы *начальные буквы* включенных в них терминов *составляли название* самого определяемого предмета. Внешне это похоже на то, как выглядит порядок *заглавных букв* тех слов, которыми в известном выражении обозначается последовательность расположения цветов радуги: **Как Однажды Жак-Звонарь Городской Сломал Фонарь**. В данном примере слова эти не раскрывают сущности цветовых явлений, но для нас особенно важно (и это — второе требование), чтобы используемые термины *раскрывали* именно *саму сущность смыслового содержания* определяемого понятия и, тем самым, обеспечивали *однозначное ее понимание*, исключая всякую возможность *подмены или искажения*.

С учетом сказанного определяем: «**РИСУНОК**» — это Рационально-чувственная **Имитация Системы Универсально Наблюдаемых Оптических Качеств**.

Поясню значение используемых терминов.

Во-первых, поскольку всякий рисунок как графическое изображение является результатом *разумной, сознательной, целенаправленной*, а не спонтанно-рефлекторной, непреднамеренной деятельности автора, то мы и отмечаем *рациональный* характер процесса его создания.

Во-вторых, любой автор, создавая художественно-графическое изображение, опирается на свой субъективный *эмоционально-чувственный* опыт *ценностного* (прагматического и эстетического) отношения к явлениям окружающей действительности и тем самым визуально выражает его в *форме и содержании* своего произведения. *Именно этим рисунок отличается от чертежа или схемы, знака-индекса или таблицы.*

В-третьих, любое графическое изображение не воспроизводит изображаемое в его натуральной, материальной форме, а лишь порождает его *зрительную иллюзию*, внешнее подобие его оптических качеств и тем самым *имитирует их*, избирательно используя необходимый арсенал художественно-графических и композиционно-выразительных средств.

В-четвертых, что касается *системы универсально наблюдаемых оптических качеств*. В этом фрагменте определения отражена уникальная способность аппарата визуального восприятия и мышления человека. При наблюдении явлений реальности он *интегрирует* в целостную систему сигналы всех модальностей: акустические, осязательные, обонятельные, вкусовые и пр. с тонкими градациями их количественных соотношений. Причем любой сигнал той или иной модальности по ассоциации включает ответные реакции сигналов других модальностей, обеспечивая *универсальность визуального отражения* явлений окружающего мира.

На мой взгляд, данное определение рисунка обладает не только высоким конструктивно-творческим потенциалом для повышения эффективности развития художественно-проектного мышления дизайнера-концептуалиста, но и может выступать в качестве критериальной базы для оценки уровня его профессионализма на различных этапах обучения.

Следуя данному принципу, можно *уточнить* смысл и значение также и *других устоявшихся представлений* об учебном рисунке и тем самым повысить эффективность его функционирования в системе дизайн-образования.

Такого содержательного уточнения в первую очередь требует традиционное убеждение (ставшее чуть ли не аксиомой), что любой рисунок (особенно академический) методически необходимо *строить* строго *последовательно, поэтапно, от общего к частному и обратно*. Напри-

мер, категорически утверждается, что: «В рисовании нужно стремиться к тому, чтобы форму строить (именно строить) в пространстве бумаги так, как бы ты «строил ее в натуре, в скульптуре, архитектуре, как строит вещь столяр» [1, с. 111].

Чтобы избавиться от этой (по убеждению многих специалистов) прочной традиции, необходимо дать научно обоснованный ответ на вопрос — что же действительно *должно стоять за понятием «строить»* в общей структуре рисовального процесса?

Для выяснения сути этого вопроса нужно глубоко осмыслить и твердо усвоить содержание и функции трех фундаментальных понятий, на которых зиждется *образная целостность* процесса создания любого *художественно-графического* произведения, это — *Композиция, Пространство* и *Форма*.

Поскольку каждый термин в этой триаде в свою очередь включает также три уровня смыслового содержания, то взаимосвязь и единство всех этих уровней может быть выражена в виде условной формулы — 333.

*Первая тройка* в этой формуле подчеркивает главенствующую роль в создании любого художественного произведения его «**КОМПОЗИЦИИ**», как средства установления *меры* визуальной и смысловой *организации* представленного в изображении знаково-информационного материала, обеспечивая тем самым органическую *целостность* всего произведения как системы. В *концептуально-образном* плане композиция определяет *степень визуально-смысловой активности* всех элементов изображения, подразделяя их функции в общей содержательной структуре произведения на три категории *значимости*: «*главное*», «*второстепенное*» и «*нейтральное*».

В процессе же практического выполнения рисунка, первоочередной задачей является *общая* (материально-физическая) *организация* всего комплекса составляющих его элементов (так называемая *компоновка*), что требует решения трех взаимосвязанных вопросов: «*где?*», «*сколько?*», «*какое?*».

Эти термины означают визуальную организацию:

а) мест взаимного *расположения* в пространстве листа всех включаемых в структуру изображения элементов и их взаимосвязей;

б) условно-обобщенного соотношения *величины* и *визуальной активности масс*;

в) их основных *пропорций* и характера индивидуальной *конфигурации*.

Весь комплекс этих задач решается с учетом специфики образных категорий и строго обоснованного *выбора* средств языка *художественного* выражения их содержания.

Исходя из анализа смыслового содержания первой тройки в предложённой формуле, определим: **«КОМПОЗИЦИЯ»** – это Концептуально-Образная Мера Принципов Организации Знаковой Информации Целесообразно Избранным Языком.

*Вторая тройка* формулы связана уже не с пространственной организацией двухмерной изобразительной плоскости (этот вопрос был решен в процессе компоновки), а с созданием *зрительной иллюзии трех-мерного воздушного пространства* со строго выраженной и ясно читаемой его *глубиной*.

Здесь речь идет о решении важнейшей в целом для изобразительного искусства задачи: *строгого подчинения* всей системы используемых *образных категорий* (величина, пропорции, конфигурация, фактура, тон и пр.), и *средств их графического выражения* законам психологии зрительного восприятия *реального воздушного пространства*, с четким обозначением его трех глубинных планов — *ближнего, среднего и дальнего*.

Исходя из этого понимания, дается следующее определение: **«ПРОСТРАНСТВО»** — это Планомерное Распределение Объемных, Структурных, Тональных, Размерных Атрибутов Натуры, Служащее Точному Выражению Отдаленности.

*Третья тройка* формулы относится к базовым характеристикам реальной *предметной формы*, как материально-вещественной структуре, обладающей индивидуальными физическими, геометрическими, пластическими, оптическими и пр. свойствами. Чтобы в процессе восприятия возник *образ объемной формы*, в ее изображении должны быть четко выражены *отношения* трех базовых градаций тона: *Свет, Полутон, Тень*.

На основании сказанного, можно дать два варианта определения понятия: **«ФОРМА»** (предметная) — это **Функциональная Организация Работы Материальных Агрегатов**.

Второй вариант — (форма *изобразительная*), это **Формально-Образная Реконструкция Морфологических Атрибутов**.

В рисунке эта реконструкция осуществляется как процесс *перевода предметного содержания* наблюдаемой природы на язык средств художественно-композиционной выразительности и переустройства признаков *трехмерной* материальной формы (т. е. её морфологических атрибутов) в *двухмерное пространство* графического изображения. Представляется вполне очевидным, что все *приведенные определения* не только *строго* *устанавливают пределы*, границы своего *смыслового содержания* (чем обеспечивают однозначность его про-чтения и усвоения), но и могут выступать в качестве конкретной *целевой программы* осуществления *практических рисовальных действий* при выполнении любого учебного задания по предмету «Академический рисунок».

Возвращаясь к утверждению, что *рисунок следует строить поэтапно*, как некую материально-техническую конструкцию (используя всевозможные схемы, сетки, каркасы, средства инженерной графики, начертательной геометрии, перспективы и пр.), предлагаем иную его интерпретацию, исходя также из смыслового содержания формулы 333.

Понимание *сути* термина «*строить*», как акта рисовального действия, *должно* (по нашему глубокому убеждению) *опираться* не на инженерно-конструкторскую практику, а на *научные основы* психологии художественного восприятия и творчества.

Именно в этом проявляются принципиальные различия *рационально-логического* (конструктивно-аналитического) и *художественно-образного* (системно-целостного) подхода к методике организации процесса учебного рисования.

В этом контексте термин «*строить*» необходимо интерпретировать как *способность* в едином акте изобразительной деятельности *объединять три в одно* (по аналогии с понятием сдвоить), а под этой тройкой мыслить ни что иное, как содержание рассмотренной выше формулы — 333.

Сам же процесс их объединения (*синтеза, «строивания»*) изначально должен быть *направлен* не на визуально-аналитическую деконструкцию предмета (за счет возведения всяческих «строительных лесов» на изобразительной плоскости), а на практическое создание целостного *образа-представления конечного результата* рисовального процесса. То есть — сразу, в каждом прикосновении к бумаге воплощать задуманную форму завершённого художественно-пластического произведения.

Как показывает всемирная история изобразительного искусства, именно развитая у художника способность органически *строить* (в нашей интерпретации значения этого термина) композицию, пространство и форму *в одном, гармонически целостном* действии, определяет уровень его профессионального мастерства. Художник, благодаря этой способности, начинает прикасаться карандашом или кистью не к бумаге, а сразу, *одним движением* к воображаемой композиции, форме и пространству.

Благодаря такой способности он *встраивает* в воображаемую структуру создаваемого изображения уже сформированные в *образе представления* (по П. К. Анохину — «акцептор действия») *готовые элементы и их блоки* (штрихи, линии, пятна), *изначально* придавая им смыслы и качественные характеристики *композиции, пространства и формы в их органическом единстве*. Он действует почти так же, как это делают дети, *встраивая, вставляя* готовые блоки-фрагменты (т. е. кубики или карточки) в мозаичную картинку, заданную изображением-образцом в полном соответствии с их функциональными особенностями.

Именно эти профессиональные способности как раз и должен формировать у студентов-дизайнеров «Академический рисунок». В итоге он перестает быть для них «камнем преткновения», традиционной механической преградой, лежащей на пути *к формированию и развитию художественно-образного мышления*. Он становится реальной «панaceей» от узко ремесленной специализации, дробления, «эрозии» их проектно-творческих способностей и дезинтеграции социально-культурных функций дизайн-деятельности в целом. Однако для этого необходимо в корне изменить устаревшие целевые установки и теоретико-методологические принципы организации художественной подготовки студентов-дизайнеров и на современной научной основе построить логически стройную методику учебно-воспитательной работы педагога-дизайнера по дисциплине «Академический рисунок».

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лушников, Б. В. Рисунок. Изобразительно-выразительные средства: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство» / Б. В. Лушников, В. В. Перцев. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2006. – 240 с.: ил.
2. Чернышев О. В. Концептуальный дизайн: опыт разработки базовой модели и учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки дизайнеров в Республике Беларусь / О. В. Чернышев. – Минск: ЕГУ, 2004. – 152 с.
3. Чернышев, О. В. Проблемы общехудожественной подготовки студентов кафедры промышленного искусства // Вопросы преподавания специальных художественных дисциплин. (Учебно-методическое пособие) — Мн.: БГТХИ, 1989. – С. 56–63.
4. Чернышев, О. В. Дизайн-образование: новая модель профессиональной подготовки дизайнеров / О. В. Чернышев. — Минск: Пропилей, 2006. – 280с.
5. Чернышев О. В. Теоретические основания и методические принципы построения вступительного экзамена по специальности на кафедре дизайна. (Метод. пособие для преподавателей и абитуриентов) / О. В. Чернышев. — Минск: ЕГУ, 2001. – 112 с.
6. Чернышев, О. В. Творчество: вступительный экзамен для поступающих на специальность «Дизайн»: учеб.-метод. пособие / О. В. Чернышев. — Минск: БГУ, 2008. – 95 с.: ил.
7. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания. 1832-1919 / П. П. Чистяков. – М.: Искусство, 1953. – 592 с.