

Часть 1
**Педагогическая система
К. С. Петрова-Водкина**

1.1. К. С. ПЕТРОВ-ВОДКИН – ПЕДАГОГ

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
К. С. ПЕТРОВА-ВОДКИНА¹**

Н. Л. Адаскина

доктор искусствоведения. ГТГ, Москва

Педагогическая деятельность занимала важное место в жизни Кузьмы Сергеевича Петрова-Водкина. Он начал преподавать в 1910 г. в Петербурге в частной школе Е. Н. Званцевой. С февраля 1918 г. по 1932 г. Петров-Водкин был профессором петроградской Академии художеств [1], принимал самое горячее участие в создании советской высшей художественной школы. Многие его теоретические статьи появились как результат постоянных раздумий над методическими вопросами преподавания, переплетавшихся с проблемами художественного творчества. Опыт преподавания приводил Петрова-Водкина к теоретическим выводам, которые развивали творческую работу художника, обобщая и объясняя ее, намечая пути новых поисков.

Изучение педагогической системы Петрова-Водкина показывает художника с новой стороны, дополняет представление о нем как о творческой индивидуальности. Теоретические работы Петрова-Водкина своеобразны с точки зрения литературной их формы. Образность, метафоричность, неожиданность выражений придает обаяние художественности его научным положениям.

Первые статьи Петрова-Водкина совпадают по времени с началом его педагогической работы. В те годы художник напряженно и сознательно ищет пути собственного творчества. Он не удовлетворен

¹ Печатается по тексту Адаскина Н. Л. Педагогическая система К. С. Петрова-Водкина // Очерки по русскому и советскому искусству: Статьи, публикация, хроника. Л.: Художник РСФСР, 1974.

состоянием современной живописи, выступает, как очень многие его современники, против фетишизации сюжета в живописи предшествующих десятилетий. Главной темой ранних теоретических и педагогических статей становится проблема, определяемая самим Петровым-Водкиным как проблема профессиональности художественного языка.

«Предметная живопись, – писал Петров-Водкин в 1912 г., – за века ее существования разучила художника видеть природу и разлагать ее на специальные – живописные элементы: на линии, плоскости и цвет. Природа для живописца стала видна такой же, что и для толпы – т. е. предметы и их комбинации: руки, ноги, человек, дерево, камень и т. д. – и благодаря этому главная работа живописца была направлена на изучение этих предметов за счет изучения палитры – красок их цветообразования и линии как образующей форму» [2]. Импрессионизм Петров-Водкин считает последней стадией, логическим завершением того метода, при котором главной задачей живописца становится изображение «видимости», когда господствует стремление как можно более похоже изобразить предмет. Для Петрова-Водкина импрессионизм – тупик, едва ли не синоним натурализма. Он утрачивает строгость и ясность формы, затуманивает, запутывает цветовые отношения и тем самым лишает живописный образ эмоциональной определенности.

Борясь с таким пассивным, как он считает, методом, художник предлагает искать новые пути, перенося внимание с самого предмета на чисто живописную логику его изображения. Он предлагает переключить внимание с предмета как объекта изображения на гармонические, ритмические законы построения полотна. В этом он видит главную профессиональную задачу живописца. Он размышляет: «Перенося это (формы предметного мира) па плоскость, художник фиксирует один из моментов цветоформенной жизни человека или пейзажа. Следовательно, не человек или дерево как таковые важны и захватывающи для живописца, а только их цветоформенные определения – остальное же, как «сюжет», как психологическое воздействие не «через глаз» являются уже как спутники общедоступного понимания вещей...» [3].

Как видим, Петров-Водкин, признавая предмет только поводом для живописи, тем не менее исходит из предмета в поисках логики

формы, возникающей на холсте. И если мы вспомним произведения художника тех лет, то убедимся, что объектом его живописи всегда оставался предмет, однако не в полноте своих качеств, но лишь в тех качествах и свойствах, которые, с точки зрения художника, были в предмете интереснее для живописи: форма предмета в отвлечении от его фактуры, и локальный цвет, в отвлечении от каких-либо следов соприкосновения со средой. Только это должно было становиться в природе предметом живописи. В качестве такового он определялся Петровым-Водкиным в понятии «цветоформа». Художник подчеркивал неразрывность цвета и формы, в которую он заключен. (Синее в круге не то, что синее в квадрате и т. п.). Заметим также, что понимание языка живописи в ранних статьях в полной мере соответствует практической работе художника. Здесь ясно и недвусмысленно обосновываются принципы декоративно-монументальной плоскостной живописи, такие, как: одноцветность формы, высшее напряжение цвета, понятие необходимой статики пятна-формы; главной проблемой колорита живописец считает «разрешение соседства локальных цветов» [4]. «Чтобы форма производила не приблизительное, а точное впечатление, – писал он, – необходимо интенсировать ее основной цвет, т. е. чем она более одноцветна, тем ее действие реальнее по отношению к другой» [5].

Утверждая свое понимание живописного образа как единства цвета и формы, Петров-Водкин настаивает на самоценности пластического выражения. Он пишет: «Живописный реализм заключается в *независимости* (выделено мной. – Н. А.) цвета – формы от названия предмета изображаемого. Путь работы здесь от цвета – формы к предмету, а не наоборот» [6].

В полемическом увлечении Петров-Водкин делает акцент на формально-композиционной роли, которую начинает исполнять предмет, занимая свое место на холсте. Однако значение форм предметного мира для искусства этого художника несравненно шире. Изображаемый предмет всегда несет определенную сюжетно-смысловую нагрузку. Об этом свидетельствуют прежде всего сами полотна Петрова-Водкина раннего периода его творчества.

В статьях 1908–1911 гг. художник решительно возражает против увлечения сюжетом в живописи: «...хочется сказать, что сюжет в боль-

шинстве случаев только мешает истинному действию живописи» [7]. Однако мы знаем, какое важное место занимает ассоциативная, литературно-смысловая сторона во многих произведениях Петрова-Водкина тех лет [8]. Элементы символического истолкования природы и художественного творчества обнаруживаем мы и в высказываниях живописца. В рукописях Петрова-Водкина тех лет художник предстает перед нами как мудрец, ищущий разгадку мировых тайн и использующий формы искусства для общения с человечеством. Он пишет: «Форма в линии, звуке или слове постольку ценна и выполняет свою задачу, поскольку она ярко выражает то состояние творившего, заставившее его прибегнуть к проявлению себя тем или другим способом. На этом начинается и кончается задача способа записывания человеком тайн мира. Главное же это степень напряжения в поисках тайны – на своей вершине она поработает способ и воспринимающий уже вступает в созерцание, минуя самую форму» [9].

Но в тех же самых ранних статьях мы видим, как возникает у Петрова-Водкина потребность органического, естественного, а не религиозно-мистического постижения природы через искусство, через живопись. Первоначально при отсутствии интереса к изображенным предметам в их самостоятельном содержании задача живописи ставилась Петровым-Водкиным не как задача раскрытия внутреннего содержания самих предметных форм, но как задача выражения неких неопределенных идей, лежащих вне предметов. По отношению к этим идеям предмет интересовал художника лишь с точки зрения возможности его использования в качестве знака или символа идеи.

Предмет возникал в живописи ранних произведений Петрова-Водкина в состоянии как бы замороженности идеей, застывшим и неподвижным. Петров-Водкин не мог не чувствовать противоречия застывшей неподвижности форм в его искусстве с постоянным движением взаимодействующих между собой форм реального мира. Здесь обнаруживается то противоречие, которое оказывается важным импульсом дальнейшего развития творчества художника и его теории.

Символический подтекст ранних произведений Петрова-Водкина, лишавший предмет его собственной содержательности как пластической формы, превращавший его в знак «мировой тайны» постепенно изменяется. Он становится средством передачи поэтического

ощущения сопричастности, взаимосвязанности в гармоническом целом всех явлений и форм природы, включая и человека. То есть прежний символизм, изменяясь, становится качеством новой поэтики Петрова-Водкина, чертой его художественного метода.

В этом смысле предмет как природная форма, обладающая существенными цветовыми, пространственными, пластическими качествами, становится главной темой искусства Петрова-Водкина конца 1910–1920-х гг. Не тайна, существующая вне этой формы, но ее собственная «тайна», ее внутренний смысл начинает интересовать художника. Это же противоречие между мистическим и реальным подходом к формам действительного мира можем мы увидеть и в постановке Петровым-Водкиным вопроса об отдаленности современного цивилизованного человека от природы, о слепоте и глухоте его перед ее лицом. Здесь мы встречаем и свойственные символизму общие рассуждения о враждебности современной цивилизации миру природы, о ее глухоте к «мировой» музыке; и замечания естественнонаучного характера о возможностях человеческих органов чувств и их притуплении в условиях цивилизации.

Благородной целью и в некоторой степени условием существования подлинного искусства Петров-Водкин считал совершенное развитие органов чувств у большинства людей. Начинать воспитание органов чувств, с его точки зрения, необходимо в раннем детстве.

Заметим также, что Петров-Водкин, размышляя о задачах и методах профессионального художественного образования, связывает его и, может быть, ставит в зависимость от организации и успехов художественного, эстетического воспитания общества в целом. Он настаивает на необходимости работы по эстетическому воспитанию в общеобразовательной школе.

В «Живописи будущего» художник рисует мрачную картину убивания в ребенке творческой личности. Встречу с материалами искусства, с возможностями разных инструментов и техник, первую непосредственную попытку передать свое впечатление от мира в искусстве подменяют готовым штампом – «вот как надо», а в дальнейшем, не научив начинающего способам обращения с материалами, все внимание переключают на воображение, на фантастические картины, на сюжет. Смыслом изображения становится иллюстрирование некоей словесной идеи («Рай», «Басни Крылова» и пр.).

Из всей совокупности ранних теоретических статей постепенно возникает первый принцип Петрова-Водкина-педагога – обучение «науке видеть», то есть науке самостоятельного восприятия природных явлений как основы самобытного художественного творчества. Главное – увести, предостеречь ребенка от подражания привычным, готовым штампам. Педагог связывает развитие восприятия с достижением свободы выражения в том или ином материале возникающих чувств и образов.

«Школой Цвета и Формы» называет он свой второй педагогический принцип – необходимость привить ученику высокий профессионализм. Он хочет заставить ученика почувствовать работу над холстом как высшее проявление творчества, единственно доступное живописцу, заставить его видеть красоту и значительность произведения не в замысле, мелькнувшем перед его воображением, но в исполнении, где замысел обретает объективную форму, доступную восприятию людей. «...существует склонность понимать под словом «красота» – красоту изображаемого предмета, пейзажа как местоположения, *nature morte*'а и т. д., – писал Петров-Водкин, – главная ошибка была в том, что понятие «красота», «прекрасное» выделялось из творчества как его продукт или как нечто, существующее вне его, – тогда как красота это и есть самый процесс творчества, – само творчество» [10]. «Произведение искусства есть факт, отделенный от самого художника – это вещь. Не “мечтающий” называется художником, а “делающий”, претворяющий свои переживания в вещи...» [11].

Приведенное положение Петрова-Водкина требует некоторых уточнений. Предлагая педагогу избегать названия предметов, служащих ученику моделями, Петров-Водкин имел в виду необходимость сосредоточения внимания ученика на пластических особенностях предмета и этим способом обострения в нем чувства выразительности предметной формы. От скольжения по поверхности предмета педагог должен вести ученика к пониманию его логики, внутреннего закона, определяющего его форму.

Воспитание в будущем живописце самостоятельности восприятия и развитие профессионального умения – две неразрывные стороны процесса обучения, зависящие друг от друга. Если ученик не в состоянии точно и выразительно передать свое живое впечатление,

он может пойти по пути механического повторения заученной общепринятой трактовки предмета; и наоборот – при неразвитой способности независимого восприятия природы в искусстве неизбежно возникнут беспомощные нехудожественные формы.

«Общежитное понимание окрашенности природы ничего общего с живописью не имеет – ибо это механическое запоминание цвета» [12], – пишет Петров-Водкин.

«Цель науки видеть состоит в умудрении глаза видеть предмет без предвзятости и подсказывания наперед знания или содержания предмета» [13].

Этой «науке видеть» Петров-Водкин предлагает обучать детей в общеобразовательной школе, где преподавание изобразительного искусства он рассматривает, «как средство для развития глубоких восприятий и четкого мышления» [14]. Этим же путем идет он в занятиях со студентами-художниками. Этот метод становится для него основой всякого художественного образования. Позднее он пишет: «Научить построению предмета, принятому в обиходе, нетрудно, но это может и в дальнейшем остаться как механический прием при восприятии видимости, и непосредственное общение с предметом этим приемом затормозится. К тому же свойства каждого глаза настолько отличны друг от друга, и так, подчас, своеобразны, что нельзя варварски нарушить их, не дав им возможности углубиться и уточнить присущее глазам свойство» [15].

Метод Петрова-Водкина не сковывает восприятие ученика. Но он связан с определенными трудностями. «Главная трудность данного метода, – замечает Петров-Водкин, – состоит в том, чтобы руководящий на первых ступенях школы зрения, развертывая перед учениками *видимость*, ни в каком случае не подсказывал ничего о предмете (бессознательный подход к предмету), не называл бы имени предмета, чтоб не получилось средостения между глазом ученика и предметом (полная свобода восприятия). Трудность эта устраняется переносом всего внимания на материалы» [16]. Во многих выступлениях и статьях Петров-Водкин подвергает критике методы обучения в специальных художественных школах: – Обычно метод чисто эмпирический – работать «под натуру» – измерение рук и ног натурщика, подбор цвета под цвет тела (об этом Петров-Водкин вспоминает

и в «Пространстве Эвклида»). Распространены также праздные разговоры о настроении в пейзаже без формулировки основных закономерностей и выделения отдельных задач и элементов. По мнению Петрова-Водкина, старые школы, переключив все внимание на сюжет, не учат художника тому, что есть палитра, не отвечают на вопрос, «как перевести оранжевый цвет в зеленый, не убивая цветистость? Дальше – форма – тоже никто не учил». Живописец сам с большим опозданием узнает зависимость цвета от формы, и что «синее в круге не то, что синее в треугольнике. Да и само богатство разбелов» [17].

С другой стороны, Петров-Водкин с огромным уважением вспоминает о педагогических приемах Чистякова; о его умении направлять внимание ученика на решение сложнейших живописных задач, которые порой «приводят к удалению от природы, ибо привычные восприятия оказываются ложными и не выражающими действительности» [18].

Слова, сказанные о Чистякове, показывают, что стремление Петрова-Водкина уйти от природы было, по существу, стремлением уйти от ее поверхностного восприятия, как не отвечающего действительной сущности предмета или явления, к ее восприятию, освобожденному от примеси бытового, потребительского подхода и раскрывающему «натуру» в ее закономерностях.

Еще до начала преподавания в Академии художеств Петров-Водкин уже сформулировал систему художественного образования. Эта система предлагала параллельность естественнонаучного образования, знакомство с шедеврами мирового искусства и практического обучения искусству. В тезисах доклада «Наука видеть» впервые намечается путь восхождения от знакомства с белым листом и карандашом как инструментом через изучение цвета, «перспективные осознания» к умению передать впечатление от природы в художественном образе. Эта система была положена им в основу академической программы.

Проблема природы, ее передачи в искусстве постепенно начинает занимать все более и более важное место в статьях и заметках художника, получает все более реалистическое толкование. Это совпадает с усилением интереса к натюрморту и портрету в его собственном творчестве.

В период с 1910 по 1917 гг. Петровым-Водкиным были разработаны главные положения и методы его педагогической работы, обу-

маны основные ступени художественного развития ученика, сформулированы задачи каждого этапа. Они находят свое применение и развитие в годы преподавания в Академии художеств, в практической и научно-методической работе художника.

С февраля 1918 г. Петров-Водкин активно включается в работу по реорганизации Академии художеств. Он обстоятельно и в то же время четко формулирует задачи высшей художественной школы: «Поставить и обосновать научно-профессиональное образование художеству. Воспитать специалиста по передаче зрительных ощущений. Призвать живописца к утраченной всесторонности познавательной и изобразительной. Подсказать и научить «способам видеть» и «способам фиксировать видимое».

Сохранить эмоциональную силу индивидуального творчества ученика, не вторгаясь в область его «сюжетной идеологии». Дать полную, по возможности, организацию глубокой ремесленности предмета. Тогда только возможен большой мастер живописец, способный корректировать и направлять глаз человечества в восприятии видимого мира» [19].

Единственным рациональным путем для образования современного художника Петров-Водкин считает методику, построенную на научном анализе основных формальных проблем. Причем он полагает, что высшая художественная школа обязана очень широко знакомить студента со всеми достижениями современной живописи, не ограничиваясь введением его в рамки одного направления, разворачивать перед ним все богатство мирового наследия.

В 1922 г. Петров-Водкин пишет: «Три года существования Художественных Государственных мастерских, основывающихся (исключительно) на принципах индивидуального преподавания, показали всю непосильную трудность задачи, возложенной на мастера-руководителя. Каков бы ни был талант художественный, либо педагогический данного художника, ему не под силу обнять и преподавать сложность средств и возможностей художественного творчества, разбросанного по разнородным школам и направлениям, и не под силу охватить возможно полно научный материал, сопровождающий изучаемое искусство. Рост восприятий видимого мира, вырождение античной [видимости] предмета в голую проекционность, с одной стороны, за-

воевания наук физико-математических и ощупывающих предметную динамичность, с другой, поставили перед художниками новые задачи планетарного мироощущения, расширив, таким образом, художественную педагогику за стены не только одного мастера, но и отдельных школ и направлений – и только сложному коллективу мастеров в пору обнять разработку вопросов и построить их в программу высшего образования» [20].

Ссылаясь на пример старой Академии с ее застылыми формами преподавания и периодической грубой ломкой канонов и систем, Петров-Водкин намечает новый тип Высшей художественной школы как учреждения учебного и ученого, исследовательского, одновременно: «Дабы в нем самом сосредотачивались не только материалы для научения питомцев, но и самые [писания] руководителей» [21].

Поэтому он предлагает для Академии художеств «форму общекурсовых занятий с единой программой, обнимающей научные и специальные предметы и выделенные в курсы (факультативно) особые исследовательские мастерские» [22]. К программам Петров-Водкин предлагает относиться не как к окончательным истинам, а как к живым, способным к развитию и изменению положениям.

«Чтоб обострить вопросы той либо иной дисциплины и использовать отдельные достижения выдающихся мастеров, для этой цели учреждаются *исследовательские мастерские*. Они, питаясь заострениями намеченных программой школы дисциплин, будут усовершенствовать самые дисциплины» [23].

Этот дух творческого исследовательского подхода к делу должен был распространяться и на работу студентов. Сама организация дела должна была привлекать их к глубокому творческому поиску, к смелому экспериментированию в своей специальности. И это было, вероятно, важнейшим завоеванием педагогики Петрова-Водкина. Он утверждает: «В искусстве есть закон для художника: что не для тебя – то никому не нужно. Если твоя работа не совершенствует тебя – другого она бессильна усовершенствовать, а иной социальной задачи, как улучшение человеческого вида и нет» [24].

Отводя живописцу в обществе роль руководителя и наставника в совершенствовании человеческих зрительных, образных восприятий видимого мира, Петров-Водкин ставит перед Высшей художествен-

ной школой задачу воспитания всесторонне образованного, широко мыслящего художника.

Важнейшее место в педагогической системе Петрова-Водкина отводится научному (естественному и гуманитарному) образованию художников. К необходимости широкого научного образования для художника педагог подходит с разных точек зрения: во-первых – дисциплинирующая роль науки – «живописцу необходимо стать в (курс) передового точного познания, чтоб присущая художнику эмоциональность была постоянно проверяема и стала бы сверх патологической» [25], во-вторых – выработка объективных основ художнического ремесла, стремление использовать точные данные физических и математических дисциплин; и в-третьих – возможность в широком философском плане соизмерить, сопоставить пути и проблемы научного и художественного познания мира природы, возможность почувствовать единство целей и специфику методов того и другого.

Петров-Водкин с особым увлечением описывает случаи, когда искусство в силу непредубежденной близости к природе делает открытия, предвосхищающие открытия науки. «Искусство, базируясь на фактической встрече с предметом, менее всего признает «чудеса-истины», оно всегда и во все времена идет вразрез с «аксиомами о параллельных». И только благодаря этой его способности произведение искусства, овладев зрителем, становится для него импульсом, отрывающим от ошибочных, привычных восприятий, и обогащает его новыми, ближе к органической полноте, ощущениями предметов – явлений» [26].

Составляя в 1920 г. проект программы научных занятий в Высшей художественной школе для живописного отделения, Петров-Водкин вводит в нее: специальный курс оптики, подробный курс истории и теории перспективы, основы высшей математики, основы начертательной геометрии, курс химии красок и технологи живописи (станковой и монументальной), курс истории живописи с параллелями в область других искусств, историю русского искусства, философию творчества, физиологию зрения, космографию (введение в мировую пространственность), энциклопедию научных достижений (информационный курс движения научных открытий и изобретений), специальный курс техники движения (курс, объединяющий в себе фило-

софский и естественно-механический аспекты этой проблемы), курс теоретических и практических основ архитектуры, занятия по сравнительной анатомии человека и животных (с введением интересного аспекта, рассматривающего способность и приспособленность человека к изображению, воссозданию пережитого и ограниченную способность животного только к восприятию), факультативные курсы педагогики искусства и иностранных языков...

При многообразии предметов и аспектов вырисовывается комплексная, единая картина научных знаний, предлагаемых живописцу, видна четкая воспитательная задача. Все разнообразие научных знаний, по мысли автора программы, должны помочь художнику-живописцу понимать закономерности природы и уловить логику и закономерность в собственном ремесле. Подчеркнутое внимание к объективной, закономерной стороне творческого процесса было необходимой реакцией на эмпирическое «доверие» только глазу у импрессионистов. Теперь создается основа для преодоления хаоса и текучести импрессионистической формы, возможность воскресить строгую *обязательность* цветоформы, Петров-Водкин настаивает на том, что творчество должно иметь «сознательный, ясный, а не случайный язык бреда» [27].

Правильному использованию научных знаний, по теории Петрова-Водкина, должна способствовать сама система преподавания, которая обеспечивает определенную связь, параллельность проблематики научных дисциплин с соответствующими проблемами творчества. Так, оптическое цветоведение читается параллельно изучению цвета на занятиях живописью, а научный курс перспективы соответствует опытам перспективного решения интерьера, пейзажа или росписей архитектурной поверхности.

Строгой логике восхождения от простого к сложному, постепенному обогащению формальных приемов и навыков подчинено само обучение живописи. Главный принцип – возможность и целесообразность четкого выделения отдельных задач работы над формой: «Учитывая, с одной стороны, достижения мировой живописи, в особенности анализа XIX в., с другой стороны, научные находения физической и физиологической оптики, мы имеем возможность расчленить на элементы основы цвета и формы и провести их в порядке от

простого к сложному при определениях предметного мира, доведя в конце курса до предметной динамики» [28].

Петров-Водкин намечает такую последовательность изучения живописи:

«1) Изучение элементов живописи и рисования, меняющих картинную плоскость и производящих иллюзии глубин и объемов. (Объем палитры. Цвет, объем, форма).

2) Изучение природы (конструкция, масса, оси предметов).

3) «Натура и элементы живописи как средства создания художественного произведения» [29].

Параллельно развитию этих основных принципов педагог намечает путь достижения профессионализма:

1) от плоскости к объему и к пространственности.

2) от классической статики к движению.

3) от основных спектральных сущностей к «сложноцветию» природных явлений.

4) от единой поверхности холста к его «многогранной иллюзорности» и дальше к «динамическому разнообразию композиции (картины)» [30].

Каждое из этих положений подробно расшифровано в программе в виде отдельных заданий натюрмортного, пейзажного и другого характера. Суть этих заданий – направлять внимание ученика от простых и основных к более сложным и разносторонним явлениям, постоянно сохраняя единство цвета и формы. Так, на первых порах искусственно сужая и ограничивая задачу (натюрморты – геометрические тела искусственных окрасок, вертикально и горизонтально положенные листы бумаги и т. п.), педагог постепенно подводит студентов к очень серьезному изучению *натуры*. Именно изучение *натуры* – натюрморты природной окраски (камни, растения и т. п.), живая натура (одетая и обнаженная, в интерьере и пейзаже, портрет), пейзаж – занимает основное по времени изучения место в программах.

Программа Петрова-Водкина включает, кроме живописи, преподавание рисунка. Единая программа обеспечивает единство метода в обучении и рисунку и живописи. Обе дисциплины идут параллельно по единому плану. И если при чтении программы может возникнуть ощущение, что слишком сближены обе дисциплины, что главное

внимание уделяется общим положениям за счет специфики каждого предмета, то знакомство со статьей «Проблема композиции рисунка» [31], написанной в 1924 г., показывает, какое огромное внимание уделяет Петров-Водкин специфике рисунка; как тонко анализирует он особенности изобразительных средств в рисунке.

«Отличие его (рисунка. – *А. Н.*) от живописи, – пишет Петров-Водкин, – состоит главным образом в большей чем в живописи условности предметного или абстрактного изображения. Если в живописи край цветовой плоскости обозначает границу данной формы, то в рисунке, хотя бы одна черта, проведенная на листе белой бумаги, фиксирует наше внимание и лист представляется разделенным пополам, несмотря на одинаковое состояние плоскости бумаги по обеим сторонам данной черты» [32].

Исходя из этого, Петров-Водкин считает правильным всякое обучение изобразительному искусству начинать со знакомства с листом бумаги и карандашом, с плоскостью и линией, лишь постепенно переходя от абстрактного конкретному, как всестороннему и полному.

Художник выделяет три основные задачи, которые приходится решать рисовальщику: первый случай, линия – граница неких плоскостей (более или менее изобразительных); второй, линия – некоторая предметность, углубляющаяся в картинную плоскость.

В зависимости от задачи, от той роли, которую линия выполняет как граница или элемент будущей формы, сразу же зависит ее толщина и характер.

Разъясняя третью характерную задачу рисовальщика, Петров-Водкин раскрывает свой метод работы с натуры в рисунке: «Приведу третий и последний пример, применительный к рисунку с натуры. Рисуются голова. Объемная живая форма. Масса ее дает силуэт, бинокулярность зрения охватывает эту массу на 1/30 часть приблизительно шире этого силуэта, то есть дает впечатление рельефа, полное ощущение объема вызывается подвижностью самого рисующего. Голова стремится так сказать наполнить известную кубическую сумму в пространстве, пространство же сдавливает объем: две равноценных силы создают образ. Работа рисовальщика и развивается одновременно в этих двух направлениях. Экономия в распределении черного на белом достигнет здесь высшего напряжения. Подсобное осевое по-

строение, долженствующее слиться с возникающими формами, определяет заранее места возникающих предметностей. Высшая характеристика, сосредоточенная по абрису головы, остается до конца работы неутвержденной, как задача финальная. Остов предмета выплывает из его центральных осей, переходит затем к второстепенным и так до мельчайших явлений данного объема» [33]. Не ограничиваясь формулировками программ, попытаемся, привлекая другие статьи и рукописи художника, установить содержание основных понятий, его понимание таких терминов, как цвет, пространство, объем, динамика и тому подобное.

На принципах преподавания всегда сказывается опыт собственного творчества художника. Понимание цвета у Петрова-Водкина, в 1910-х гг. тяготевшее к декоративизму, значительно усложняется [34] к 1920-м гг. – времени преподавания в Академии. И все же основное было найдено художником уже в 1910-е гг.:

«Живописец, изучающий разноцветность вещей природы, тем самым постигает их взаимоотношения, определяет нахождение вещи в мире – то есть бытие вещи. Комбинация их цветов раскрывает перед ним борьбу или согласие, степень жизненности вещи, ее интенсивности или отцветивания от других. Он переживает трагедию или комедию цветовой жизни формы, которые заставляют торжественно или скорбно звучать его душу» [35].

«Мало быть великолепным цветочувствителем по натуре, главный труд для живописца – это уяснение перехода красящего вещества в цвет – то есть изучение палитры. Краски имеют сношения между собой в их цельном интенсивном виде и в разбелах. Колорит картины зависит не от количества красок, а от понимания жизни каждой отдельной краски, от понимания в каком ее разбеле – ее действие будет то или иное по отношению к другой соседней, как бесконечны разбелы каждой из них, настолько же бесконечны эти взаимоотношения» [36].

На основе оптических данных о сути цвета Петров-Водкин предлагает свою систему изучения цвета, главное внимание уделяя точности цветовых отношений. Изменяя окраску предметов на совершенно иную, ученик должен каждый раз так точно воспроизвести цветосиловые отношения между ними, чтобы при этом сохранилось впечатление природной естественности.

В 1928 г. он пишет: «Предметы, окружающие нас, имеют цвет и форму, то есть они, поглощая те либо иные лучи солнечного спектра, отражают остальные. Получается некий парадокс, предмет, допустим, синего цвета – в самом-то себе как раз и не содержит синего (излучает, отбрасывает синюю скалу цвета). На этой особенности мне и ученикам удавалось проделать на холсте многие перемещения предметных цветов (условная раскраска) при сохранении взаимоотношений впечатление реальности не менялось» [37].

Возможность и целесообразность такого декоративного, условного подхода к цвету неопровержимо доказывают глубокая эмоциональная выразительность и красота многих живописных работ художника, в том числе и лучших его натюрмортов.

Изучение цвета Петров-Водкин ведет методом абстрагирования от сложной многоцветности природных явлений – через изучение первоначальных основных цветов, постепенное введение двухцветия, трехцветия... Точный анализ отношений должен был подготовить учеников к богатству природы и дать возможность при работе над мощными этюдами и картинами подчинять природные явления колористической задаче.

Знаменитая теория трехцветного спектра изложена Петровым-Водкиным в книге «Пространство Эвклида». Художник напоминает здесь о крупнейших открытиях живописцев в области цвета и особо останавливается на теории дополнительного цвета как защитного, снимающего напряжение от созерцания господствующего цвета. А так как этот доминирующий цвет, будь то в пейзаже или на полотне, всегда качественно новый, неповторимый, то и единственный, необходимый ему дополнительный, всегда может быть найден совершенно точно оптически и живописно. На основе анализа памятников мировой живописи Петров-Водкин выводит теорию индивидуального спектра и различных смещений спектра в архитектуре и живописи характерных для различных народов и эпох [38].

Целью Петрова-Водкина-педагога было привить своим ученикам такое точное и острое ощущение цвета, которое дало бы им возможность легко и свободно решать основную задачу искусства – «суммировать» жизненное явление, отжимать от него все лишнее и случайное, преобразовать это явление в образ...» [39].

В теории Петрова-Водкина очень важным является убеждение в *индивидуальности* цветового восприятия. Он меньше всего стремится к унификации цветного видения своих учеников. Как и в других вопросах, главным был принцип непредубежденности взгляда.

Главной проблемой творчества и соответственно теории Петрова-Водкина в начале 1920-х гг. становится *предмет* как форма природы, которую живописец переводит в форму живописи (в отличие от главного акцента на картину как носительницу плоскостной цветоформы в ранних статьях художника). Меняется сама терминология. В записке 1911 г. мы читаем: «Вы говорите: «хочется искать в форме, в самом «предмете» – разумеется, искать надо в предмете, но не *предмета* надо искать, а те перетурбации, которые он произведет в нас, переходя в новую жизнь не призрака, а образа» [40].

В общем сохраняя это понимание отношения предмета к образу, в 1920-е г. Петров-Водкин всегда пользуется просто термином «предмет».

В течение десятилетия (с 1908–1911 гг. до начала 1920-х) несколько изменяется смысл, который художник вкладывает в понятие «изучение природы». В 1910 г. он писал: «Изучение природы для живописца не значит копирование ее случайных признаков, а в обобщении их в постижении *сущности* данной вещи, нужной ему только как материал дальнейшего проявления своих идеалов в области цвета и формы» [41].

В дальнейшем пластические идеалы уже не отрываются от предметов, которые помогли их рождению, а срастаются с ними, проявляются через них. Интерес к предмету ради него самого, а не ради его превращения в символ объясняет и увлечение Петрова-Водкина натюрмортом в начале 1920-х г.

И то, что было, начиная с 1910-х гг., самым важным для художника – «те борьба и согласие, трагедия и комедия образа (цветоформы), те проникновения в глубину внешней для непосвященного жизни» [42] – все это сливается с самими изображенными предметами. Содержание образа раскрывается для зрителя не как идея, существующая за предметом и вне его, а как пластическая идея, открытая в самих предметах, определяющая их взаимоотношения.

С этих новых позиций по отношению к предметам реального мира и построена вся программа обучения рисунку и живописи. Педагог на-

стаивает на строгом самоограничении, на точном определении задачи, на необходимости отвлекаться от внешней для искусства обиходной стороны предмета. «Первое впечатление, получаемое глазом от предмета, – есть форма, то есть то кубическое или поверхностное пространство, вытесняемое в данной среде предметом. Глаз воспринимает силу напряжения, с которой предмет *воздвигся* из окружающего. Границы предмета являются главной характеристикой воздвигания: они, как гребни волн, говорят о переживаниях *водной массы*, скрытой под ними» [43]. «Предмет строится силой изнутри (воздвигание) и вторая сила его строящая – это среда, сопротивляющаяся воздвиганию, как бы прессыющая предмет – эта сила *извне*, дающая предмету индивидуальность портрета. Внешняя обработанность предмета обозначает взаимооборющихся. Третья сила – *тяготение*, дающая осевые показатели предмета. Притупление глаза привело к тому, что единицы, самые организованные, и те воспринимают не больше, как одну из этих сил, образующих предмет-явление» [44]. «Чтоб додуматься до предметной сущности, необходимо оголить предмет, выключить его декоративность и его приспособленные для человека функции и лишь тогда вскрываются земные условия и законы его жизни. Тогда уясняются и цвет в его количествах, и форма, обуславливающая цвет, и рефлексивная переключка между предметами, их плотность, прозрачность и вес» [45].

Для Петрова-Водкина при такой постановке вопроса бессмысленным становится изолированный предмет. Изучается весь комплекс воспринимаемой глазом действительности – взаимоотношения предметов между собой и с пространством. И пространство понимается им предметно, как активная среда, воздействующая на формы, цвет и видимость предметов.

Стремлением к точности и объективности видения вызвана и критика итальянской перспективы. Не следует думать, что Петров-Водкин просто отбрасывает эту систему. Он включает в программу Академии широкий очерк истории перспективы, где итальянская перспектива выступает как частный случай, дает детальный разбор ее достоинств и недостатков, указывает путь их преодоления. Известно, что главная ограниченность, условность итальянской перспективы заключается в том, что она предполагает неподвижного наблюдателя, воспринимающего неподвижные предметы одним глазом.

Петров-Водкин возражает: «...я ишу живую видимость. Мне важно двухглазье, которое уширяет пространство. У меня нет механического фронтального смотрения, которого требует итальянская перспектива. Сферичность я не строю» [46].

Но ревизия Петровым-Водкиным итальянской перспективы была вызвана не простым открытием ее условности как одноглазого видения, причина была сложнее. И сама бинокулярность только одной стороной была связана с поисками научной объективности и точности в передаче окружающего мира. Разработка Петровым-Водкиным проблемы перспективы была связана с тем, что можно назвать *поисками экспрессии*. В годы величайших социальных потрясений и сдвигов Петров-Водкин приходит к пониманию движения как основы существования природы и общества [47]. Перед ним встает задача преодоления культа статичной формы. Он ищет средств для выражения динамики мира. В центр внимания поставлена проблема композиции. И как ни велико было место, которое в своей системе обучения отводит Петров-Водкин натюрмортным постановкам, что должно было служить сосредоточению на предмете пытливого взгляда живописца, едва ли не важнейшей проблемой его искусства и теории становится проблема широкого *пространства*. Естественно, что решение этой проблемы потребовало от художника обращения к пейзажу. Он развивает, распространяет принцип бинокулярности на анализ пространства в целом: от восприятия близких предметов до пейзажных далей. В начале 1920-х гг., в период напряженной работы над натюрмортом, Петров-Водкин приходит к выводу о невозможности изолированного предмета в живописи, о зрительном единстве мира, о важности пластического выражения этого единства на полотне. Безусловно, существует различие в восприятии неглубокого замкнутого пространства натюрморта и широкого открытого пространства пейзажа. В XX в. многие художники берутся за решение этой задачи – примирить противоречие между «предметной» трактовкой переднего плана и «пейзажным» восприятием деталей. Часто казалось, что устранение этого противоречия возможно лишь с помощью превращения ближнего плана в дальний, что вело к растворению предмета в пространстве. Петров-Водкин не видит в этом проблемы: «...для меня, – рассказывает он студентам Академии, – пространственность

есть один из главных рассказчиков моей картины» [48]. «И вот главный недочет в картине бывает тогда, когда в ней не дано то «вольное пространство» (конечно не Эвклидово), которое и есть среда, в которой развиваются живописные предметы, и только в этой среде они достигают значения образа» [49].

Интересно сравнить понимание проблемы пространства Петровым-Водкиным с положениями книги А. Гильдебранда [50], оказавшей большое влияние на современных художников. Находя большую близость основных представлений о пространстве и его передаче на плоскости у Петрова-Водкина и Гильдебранда, мы видим явное расхождение именно в вопросе об общем впечатлении от полотна. Если для Гильдебранда (неоклассика в искусстве) спокойная и классически уравновешенная композиция – благородная цель, то у Петрова-Водкина равновесие достигается более сложным, более драматичным путем. Если по Гильдебранду так важно в поисках единства картины согласовать объемное восприятие близких предметов с общим плоскостным восприятием дали, то Петров-Водкин как бы стремится объемно, глубинно увидеть это отдаленное пространство, заставить зрителя почувствовать его стереоскопичность. (Он употребляет бинокль при работе над пейзажем; он так строит картину, чтобы зритель почувствовал себя включенным в само ее пространство).

Петров-Водкин приходит к «проблеме движения» (так называет он свой доклад на эту тему в 1922 г.) [51] по нескольким причинам. О первой мы уже говорили – это потребность передать мир не остановленным, но движущимся, живущим. Вспомним, что он предполагал специальный теоретический курс движения, где этот вопрос рассматривался бы с философской и физической точек зрения. С другой стороны, «проблема движения» порождена была внутренней логикой развития живописного стиля художника. Та подчеркнутая статика формы, которая была программной в его ранний период борьбы с импрессионистической текучестью, растворением формы и цвета, привела художника к своеобразному тупику. В начале 1920-х гг. усложняется в его живописи система наложения мазка, пятно уже не мыслится таким статичным абсолютом, как прежде. Но главным путем из этого затруднения было развитие композиции в сторону усиления ее динамичности.

«Движение есть ощущение мною протяженности мира предметного и пространственного. Искусство оформляет ощущения» [52]. Петров-Водкин предлагает несколько реальных путей, следуя которым можно композиционно запечатлеть «предметный вихрь», рождающийся вокруг наблюдателя: наклонные оси, вводящие представление о совершенном движении, независимом от локальных условий, зарисовки движущейся природы и зарисовки, как называет художник, со «случайным положением глаз рисующего».

В своей педагогической системе Петров-Водкин подводит учение к столь сложной передаче мира не сразу. От изолированных простых геометрических тел условной элементарной раскраски программа живописи и рисунка постепенно подводит начинающего художника к сложнейшим природным явлениям. Изображение человеческих фигур в пленэре является высшей для программы Петрова-Водкина постановочной задачей; затем следует работа непосредственно над картиной. Путь обучения идет от плоскости к объему, от объема – к пространству, от классической статики – к движению. То есть проблему передачи движения на плоскости начинает решать студент, уже освоивший азбуку ремесла, уже переходящий от задач штудировочных, учебных к задачам собственно выразительным. И как раз в заключение курса Петров-Водкин предлагает студентам также задачи на выразительность. Это были знаменитые, вызвавшие раздражение академических профессоров задания: «улица бегущего», «на лодке», «на качелях», «гроза», «комната лежащего», «в автомобиле», «пейзаж падающего».

Петров-Водкин обогащает искусство новыми средствами, предлагает своим ученикам способы реализации этих динамичных аспектов восприятия на холсте. Сам он решает эти задачи наиболее полно в картине «Смерть комиссара».

В книге о А. Самохвалове Н. Стругацкий пишет о том, как понимались подобные задачи на выразительность в мастерской Петрова-Водкина:

«...– Зритель – в движении, что позволяет обнимать пространство, включающее и его, зрителя, в картину.

– Сопряжение субъективного горизонта (горизонт в восприятии – горизонт картины) и объективного (горизонт предметов) общает картине динамику.

– Композиция строится по пространственным осям (относительно зрителя). Основной принцип – не равновесие масс в плоскости, а их пространственные ритмические отношения» [53].

Если мы посмотрим на историю советской живописи в целом, то увидим, что поиски приемов для выражения экспрессии и динамики были общими для живописи 1920-х гг. Это нашло свое наиболее яркое проявление в деятельности художников ОСТА. Но при некоторой общности задач, решаемых Петровым-Водкиным и остовцами, имеются существенные различия между ними. Для художников ОСТА характерно увлечение техникой, индустрией, что было не свойственно Петрову-Водкину. Остовцы ориентировались на немецкий экспрессионизм, применяли метод фотомонтажа, приемы кино и т. д. А то движение, воплотить которое стремился Петров-Водкин, не было механическим движением машины или кратким волевым усилием рабочего или спортсмена, но величавым, всеобщим, неистребимым движением материи в целом. Этим «планетарным» движением пронизаны пейзажи, натюрморты, картины.

Для полноты характеристики педагогической системы Петрова-Водкина необходимо остановиться на том значении, которое придавалось в ней истории искусства. Она приобретала роль своеобразного *метода* исследования теоретических вопросов живописи. Любой вопрос, будь то вопрос об общественной роли искусства или специальные проблемы живописи, Петров-Водкин всегда рассматривает в перспективе исторического развития, прослеживает изменение принципов с древнейших первобытных времен до наших дней. В зависимости от насущных задач практики он в разные периоды подчеркивает значение тех или иных исторических моментов. Порой он полемически заостряет картину истории развития искусства, зачеркивает значение и достижения отдельных периодов. Но общая тенденция его рассуждений вела к расширению представления о художественных достижениях человечества, к осознанию важности *каждого* исторического этапа в развитии искусства.

Курс истории искусства в том виде, как его представляет своим слушателям Петров-Водкин в Академии художеств, – это уже отстоявшаяся картина путей искусства с характерным для ее автора сопоставлением двух потоков живописи в Западной Европе и в России.

Особенно следует отметить интерес и внимание Петрова-Водкина к истории русской школы живописи, потому, что приходится встречаться с попытками представить советских педагогов первых лет «Иванами, не помнящими родства».

Петров-Водкин включает в программы специальный курс истории русского искусства с очень подробной картиной его развития от древнерусской живописи до новейших школ. Особенно выделяет он удивительное совершенство русских икон, высочайшие достижения живописного реализма А. Иванова, видит гениального пророка во Врубеле.

В системе художественного воспитания, разрабатываемой Петровым-Водкиным, изучение истории искусства не должно носить отвлеченно-академического характера, но ставится в связи с насущными вопросами художественного творчества. В первую очередь – с вопросами теории живописи как пластического искусства. Петров-Водкин считает, что высшая школа обязана сохранить, сконцентрировать опыт поколений живописцев, вооружить этими знаниями новых художников. «...и ценное и убедительное этих школ и течений, – пишет он в 1933 г. о живописцах предшествующих десятилетий, – было включено за эти 15 лет как в систему изопедагогики, так и в строительство картины» [54]. Несомненно, что идея Петрова-Водкина о необходимости для современного художника быть во всеоружии знания художественного опыта прошлого была чрезвычайно плодотворна. Особенно, если учесть, что педагогическая деятельность Петрова-Водкина развивалась в то время, когда нигилистическое отношение к художественным традициям было далеко не изжито. (Искусство самого Петрова-Водкина, опиравшегося на традиции Возрождения и древней иконописи, может служить наилучшим доказательством пользы для художника изучения истории искусства.) Он усматривает родство новейших течений «от Сезанна» с классическими высотами итальянского Возрождения.

Художник пишет о мастерах постимпрессионизма и в первую очередь о Сезанне и Гогене: «Эти два мастера и дают основание самоденной живописи. С ними приходит и ясное определение ее задач. Отпадает совершенно «сюжет» картины, и «предмет» становится не целью, а способом для выражения в нем сущности и цвета,

и «формы» – то есть *живописи* реальной. Только тогда *оценили* классиков, их мастерство. Их мощное знание «формы» (Микеланджело).

«Знание» специальное: гениальное разрешение сложнейших подходов к границам «формы». Взаимоотношения плоскостей, геометрических линий, прямых и овальных. И увидели, что разойдясь принципиально на вопросах о целях живописи с классиками, – они сошлись на единственных и вечных ее элементах: на *линии* как границе «формы» и на плоскости как носительнице «цвета» [55]. В доказательстве этого родства Петров-Водкин, как мы видим, исходит из сопоставления формы в искусстве высокой классики и в искусстве новейших течений «от Сезанна». Но при этом он игнорирует то обстоятельство, что именно в своем отношении к формам реального мира как исходным для создания форм искусства, и ни в чем ином, выражает художник свою философию жизни.

В годы преподавания в Академии художеств Петров-Водкин проводит идею о необходимости глубокого и внимательного изучения всех богатств мировой живописи с целью выяснения путей новой живописи XX в., чтобы избежать эклектики и пассивного «возрождения» отдельных исторических школ. Одной из главных опасностей для советского искусства он считает усиление *академизма*.

Главное достоинство педагогической деятельности Петрова-Водкина состоит в том, что в ее основу была положена идея объективной природы художественного творчества и стремление поставить живопись на твердые основания закона. В 1936 г. в беседе со студентами Академии художеств на вопрос, можно ли учить живописи, Петров-Водкин ответил: «Живопись мы можем взять, как научную доктрину, разложить ее на составные части, это научное обоснование провести. Можно учить живописи» [56]. Петров-Водкин воспитывал в своих учениках дух творческого исследования законов природы и мастерство, дух отважного экспериментирования, однако не превращающегося в самоцель. В той же беседе со студентами Академии художеств в 1936 г., отвечая на вопрос о формализме, Петров-Водкин предостерегал: «Но никогда не надо смешивать формализм с лабораторными исканиями, какого бы *страшиного* (подчеркнуто мной. – Н. А.) порядка они ни были. Когда вы из этого строите ваше миропонимание, разрешаете вашу живописную плоскость, это ваша наука,

ваш подход. Но путать эти два понятия форму и формализм нельзя»[57]. Петров-Водкин порой с огорчением замечал, как молодые живописцы, не давая себе труда идти путем собственных художественных исследований в искусстве, эпигонски повторяли и утрировали приемы учителя, подменяя смысл, содержание его принципов повторением отдельных готовых форм. Провозглашение принципа непредвзятости восприятия, нестереотипности художественного мышления дает широкий простор для разнообразия художественных манер, почерков, взглядов. Это в высшей степени важно для искусства и в наши дни.

Примечания

1. Существовавшее в предреволюционные годы Высшее художественное училище при петербургской Академии художеств после Октябрьской революции было реорганизовано к 1918–1932 гг. носило следующие названия:

1918–1921 гг. – Петроградские государственные свободные художественно-учебные мастерские.

1921–1923 гг. – Академия художеств.

1923–1925 гг. – Высшие художественно-технические, мастерские (ВХУТЕМАС).

1925–1930 гг. – Высший художественно-технический институт (ВХУТЕИН). 1930–1932 гг. – Институт пролетарских изобразительных искусств (ИНПИИ).

2. Живопись будущего. 1912. Цит. по рукописному тексту лекции, прочитанной 29 апреля 1912 г. – ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 101.

3. Живопись как ремесло. Вариант III февр. 1911. – ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 98.

4. В архиве Петрова-Водкина (ЦГАЛИ, ф. 2010) хранятся различные неопубликованные записи, заметки, письма художника, относящиеся к 1908–1912 гг. Статьи: Повороты искусства. 1908 г. (оп. 1, ед. хр. 98).

Живопись как ремесло. 4 варианта. 1910–1911 гг. (оп. 1, ед. хр. 98).

Конспект «Беседы Петрова-Водкина о психологичности и декоративности искусства». 1911 г. (оп. 1, ед. хр. 99).

Лекция «Живопись будущего». 1912 г. Тезисы, варианты текста (оп. 1, ед. хр. 101).

5. Живопись как ремесло. Вариант III февр. 1911. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 98.

6. Живопись как ремесло. Вариант I ноябрь 1910 г. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 98.

7. Там же.

8. Например: «Элегия» – 1906; «Берег» – 1908. «Колдуньи» – 1908, «Сон» – 1910, «Язык цветов» – 1910. «Изгнание из рая» – 1911 и др.

9. Повороты искусства. 24 декабря 1908 г. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 98.

10. Живопись будущего. Вариант датирован 10 апреля 1912 г. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 101.

11. Там же.

12. Живопись как ремесло. Вариант I. ноябрь 1910 г. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 98.

13. Наука видеть. Доклад, прочитанный 10 января 1918 г. в Петрограде. Цит. по тезисам, датированным 1917–1919 гг. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 102.

14. Живопись как ремесло. Вариант I ноябрь 1910 г. ЦГАЛИ, ф. 210, оп. 1, ед. хр. 98.

15. К. С. Петров-Водкин. Хлыновск. Пространство Эвклида. Самаркандия. Л., «Искусство». 1970, стр. 419.

16. Наука видеть. Цит. по одному из вариантов текста доклада. 15–28 марта 1919 г. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 102.

17. Живопись будущего. 1912. Цит. по рукописному тексту лекции, прочитанной 29 апреля 1912 г. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 101.

18. См.: прим. 15. стр. 51.

19. Задачи высшей художественной школы – заметки Петрова-Водкина. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 20.

20. Заметки Петрова-Водкина. Не озаглавлены. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 20.

21. Заметки Петрова-Водкина. Не озаглавлены. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 20.

22. Заметки Петрова-Водкина. Не озаглавлены. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 20.
23. Там же.
24. Письма о живописи и искусстве вообще. Письмо третье. 31 марта 1928 г. Царское Село. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 105.
25. Задачи высшей художественной школы – заметки Петрова-Водкина. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 90.
26. Мой ответ. 24 марта 1927 г. – заметки Петрова-Водкина. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 105.
27. Живопись как ремесло. Вариант II. Помечено 1910. СПб. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. I, ед. хр. 98.
28. Живописный факультет. Введение к программам живописи и рисования на живописном факультете. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 20.
29. Схема программы живописного факультета Академии художеств. Общее основание. 21 июня. Москва. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 20.
30. См. прим. 29.
31. *Петров-Водкин К. С.* Проблема композиции рисунка. – «Гравюра и книга». 1924. № 2–3. С. 28–31.
32. Гравюра и книга. 1924. № 2–3. С. 28.
33. Гравюра и книга. 1924. № 2–3. С. 30–31.
34. Прежде всего замечаем, как постепенно (начиная, вероятно, с картины «Мать», 1913 г.) нарушается принцип одноцветности формы. Цветная плоскость начинает, как бы дробиться внутри себя язычками другого цвета, моделирующего форму. Постепенно вырабатывается прием как бы «кристаллического» дробления цветовой плоскости («Утро» 1917, «Яблоки на красном фоне» 1917. «Розовый натюрморт» 1918 и др.). Кроме того, несравненно сложнее и напряженнее становятся сами сопоставления цветов в композициях этих лет, организованных, как прежде, по декоративному принципу («Селедка» 1918, «Розовый натюрморт» 1918) Сравните: «Красный конь» 1912 и «Петроград. 1918», 1920). Внимательное рассмотрение полотен безусловно даст множество других наблюдений, но в данном случае нам важно констатировать изменение приемов.
35. Живопись как ремесло. Вариант I ноябрь 1910 г. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1. ед. хр. 98.

36. Там же.
37. Мой ответ. 1 апреля (1928 г.) – заметки Петрова-Водкина и письма об искусстве. ЦГАЛИ, ф. 2010. оп. 1, ед. хр. 105.
38. См.: Пространство Эвклида. Любопытно рассуждение о том, что золотой фон в византийских мозаиках и живописи замутнил все цветовые отношения, заставляя красное переходить в пурпур, выявлял лиловый как дополнительный к желтому и т. д. В Средней Азии в пейзаже доминирует выбеленный желтый цвет пустыни и как дополнительный к нему рождается лазурный цвет керамических облицовок архитектуры; среди зелени русской равнины, ее лесов и полей характерным контрастом выступает распространенный в одеждах, утвари и архитектуре красный цвет и т. д.
39. При многочисленных встречах со своими старыми работами. Статья 1936 г. ЦГАЛИ, ф. 2010. оп. 1. ед. хр. 107.
40. Беседа Петрова-Водкина о психологичности и декоративности искусства. Заметки 1911 г. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1. ед. хр. 99.
41. Живопись как ремесло. Вариант I ноябрь 1910 г. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 98.
42. Живопись как ремесло. Вариант III февраль 1911 г. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 98.
43. Наука видеть цит. по одному из вариантов текста доклада. 15–28 марта 1919 г. ЦГАЛИ, ф. 2010. оп. 1. ед. хр. 102.
44. Живопись будущего 1912. Цит. по рукописному тексту лекции, прочитанной 29 апреля 1912 г. ЦГАЛИ, ф. 2010. оп. 1, ед. хр. 101.
45. К. С. Петров-Водкин. Хлыновск. Пространство Эвклида. Самаркандия, стр. 256.
46. Архив Академии художеств. А–46, оп. 42. Стенограмма вечера, посвященного встрече с художником Петровым-Водкиным 9 декабря 1936 г.
47. В 1922 г. Петров-Водкин работает над материалами для доклада «Проблема движения». ЦГАЛИ, ф. 2010. оп. 1, ед. хр. 104, ед. хр. 20.
48. Архив Академии художеств. А–46, оп. 42. Стенограмма вечера, посвященного встрече с художником Петровым-Водкиным 9 декабря 1936 г.

49. При многочисленных встречах со своими старыми работами. Статья 1936 г. ЦГАЛИ, ф. 2010. оп. 1, ед. хр. 107.

50. Адольф Гильдебранд. Проблема формы в изобразительном искусстве. Собрание статей. М., Изд-во «МУСАГЕТ», МСМ1111. Адольф Гильдебранд – немецкий скульптор и теоретик искусства (1847–1921), учился в художественной школе в Нюрнберге и в Берлине. С 1869 г. некоторое время жил в Риме и Флоренции, дружил с живописцем Гансом фон Мэре и теоретиком искусства Конрадом Фидлером. Как скульптор Гильдебранд развивал распространенную в античном искусстве форму рельефа. Широко известны его портреты и фонтаны в Мюнхене и Страсбурге. Первое издание «Проблемы формы» вышло в 1893 г. и было переведено на французский и английский язык. Кроме того, Гильдебранд выступил с рядом статей, главным образом, по вопросам монументального строительства, а также театров, музеев и пр. На русском языке вышло второе (1913 г.) немецкое издание в переводе Н. Б. Розенфельда и В. А. Фаворского. Книга Гильдебранда оказала влияние на развитие искусствоведческой мысли (в первую очередь в Германии); его последователями могут быть названы представители так называемой «формальной» школы Г. Вельфлин и Ганс Корнелиус.

51. Проблема движения: Тезисы доклада. 7 мая 1922 г. ЦГАЛИ, ф. 2010, оп. 1, ед. хр. 104.

52. Там же.

53. *Стругацкий Н.* Александр Самохвалов. М.-Л.: ОГИЗ – ИЗОГИЗ, 1933. С. 9.

54. Петров-Водкин К. С. Культурный вклад. – «Советское искусство», 1933, 20 мая.

55. Живопись будущего. 1912. Цит. по рукописному тексту лекции, прочтенной 29 апреля 1912 г. ЦГАЛИ, ф. 2010. оп. 1, ед. хр. 101.

56. Архив Академии художеств. А–46, оп. 42. Стенограмма вечера, посвященного встрече с художником Петровым-Водкиным 9 декабря 1936 г.

57. Там же.