

кое практическое применение, ведь стоимость этого куска ткани составила, по словам Пирса, полмиллиона долларов. Однако после того, как на Мадагаскаре вновь начнется теплый сезон, и пауки возьмутся за работу, Пирс собирается продолжить свое производство и изготовить побольше паучьей материи. Он надеется, что на новинку клонут ведущие кутюрье, которым с каждым годом становится все сложнее потакать прихотям избалованных модниц [3].

Мы рассказали лишь о трех способах получения натуральных тканей, но в наше время их существует больше, например: из бамбука, из луба, из шерсти лам и т.д.

Мода растет, цветет и умирает как цветок. Вот только цветок становится удобрением, а модные проекты не всегда утилизируются в пользу окружающей природы. В своей статье мы рассказали о дизайнерах, которые пытаются решить эту глобальную проблему современного мира. Думаем, что вскоре созданные модели дизайнеров из натуральных материалов будут изготавливаться не только в единичных экземплярах, и у нас с Вами появится возможность иметь в гардеробе костюм из бактерий, джемпер из крапивы и платье из паутины.

Библиографический список

1. [Электронный ресурс]. Режим доступа:<http://www.cheloveche.ru>.
2. [Электронный ресурс]. Режим доступа:<http://www.narodko.ru>.
3. [Электронный ресурс]. Режим доступа:<http://www.mirnov.ru>.

М.В.Семенова

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВУ В НОВОЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Обучение искусству и обучение творчеству – разные вещи. Первое предполагает выработку конкретных навыков, второе особый тип мышления и видения. Творчеству нельзя научить, но творчество можно спровоцировать, побудив обучаемого к самостоятельности в принятии решений. «Обучение творчеству» если и возможно, то отнюдь не по формуле: «делаем вместе с учителем, делаем частично самостоятельно, делаем самостоятельно от начала до конца», но с точностью да наоборот: «делаю так, ибо так вижу» (что соответствует максиме автономного

мышления Канта), «делаю, постоянно имея ввиду, что уже сделали другие, стараясь найти иное решение» (что соответствует максиме широкого мышления) и, наконец, «делаю так, чтобы не было ничего в моем творении, что можно было бы поправить, не сделав хуже» (что соответствует максиме последовательного мышления И. Канта).

При этом опорой для такого обучения может быть только «недоотягивающая» до творчества, уже вошедшая в традицию культура, как та, что составляет его «природное», основание (речь в данном случае идет об эстетико-поэтическом самосознании народа, чьи чувства и мысли художник выражает), так и та чужая культура, которая в порядке положительного знания присваивается художником в процессе обучения. Именно культура в индивидуе и есть то семя, культивируя которое можно растить художественный Талант.

Но академическая школа, сложившаяся еще в Новое Время, занятая воспитанием вкуса, вместо того, чтобы учить мыслить самостоятельно, широко и последовательно, подчиняет вкус своих учеников дисциплине, т.е. сложившимся в обществе нормам, а также требованиям, установленным самой школой. Так что идеал красоты, артикулированный формулой Винкельмана «благородная простота и спокойное величие» становится той максимой, которой добровольно подчиняет творческую силу воображения дисциплинированный вкус.

Следствием такого подчинения является феномен академического вкуса, порождающий всю соответствующую ему палитру культурных явлений: академический стиль, академическую критику, академическую теорию. Выразители данного вкуса – художники-академики – оксюморон великого Леонардо. Их произведения образуют особое направление «дисциплинированной» живописи – Академизм.

Данная живопись, в отличие от классицизма, отвечавшего потребности общества в формировании сословия государственных мужей, ничему, кроме самой школы и утверждения ее значимости как института дисциплины, не удовлетворяла. Классицизм «подчинял» правилам и долгу лишь искусство, но не вкус художника. В спорах с теми, кто желал бы видеть в искусстве лишь инструмент воспитания, классицизму удалось отстоять право художника давать собственную современную трактовку классического античного сюжета и учить нравственности, уча жизни.

Академизм, напротив, устанавливая, достигнутое Ренессансом совершенство художественных форм в качестве максимы вкуса, закрывал всякую возможность для какой-либо иной, кроме ренессансной интерпретации античных форм. Устраняя жизненное содержание как средоточие смысла, и оставляя в искусстве только совершенные ренессансные формы, академизм дисциплинировал именно вкус, так, что художнику ничего не оставалось, как вращаться в кругу уже созданного.

Но академическая школа – не только институт дисциплины и воспитания вкуса. Школа – это институт образования. И в этом отношении ее значение трудно переоценить. Уже в форме мастерской, где будущий Мастер учился грунтовать холсты, размешивать краски, лессировать, школа была необходима как институт накопления, закрепления и передачи технических навыков. Однако мастерская никогда до школы «не дотягивала», задачи широкого образования не входили в ее круг. В мастерской тренировалась рука, но разум оставался девственно «пустым». И только Академия, поддавшись охватившему Европу просветительскому энтузиазму, определила себя как институт, где готовят не просто художников, но образованных, т.е. впитавших в себя все лучшее, что создано человечеством, людей. Насыщая память своих учеников образами и впечатления, созданными лучшими европейскими мастерами, Академия формировала в их сознании концепт «искусство».

Концепт – не то же, что понятие. Последнее – логическая форма мысли. Концепт же можно было бы назвать ментальной формой смысла. «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека». Он существует в сознании как «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний», который сопровождает слово искусство и делает само искусство предметом эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений или культа. Наличие концепта «искусство» – необходимое условие существования не только «просвещенного», всегда критически настроенного вкуса, но и профессионального искусства, для которого концепт – граница, за пределами которой лежит то, что произведением искусства не является.

Также хочется возвратиться к работе Э. Панофского «Idea к истории понятия в теориях искусства от античности до классицизма». Панофский видит различие ренессансной и классической теории искусства в том, что, первая

«вынуждена была бороться против *одной* разновидности вырождения искусства – недостаточности изучения и наблюдения природы», в то время, как вторая вынуждена была бороться на два фронта: против *dipingere di maniera*, с одной стороны и «натурализма» Караваджо – с другой [6, с. 80]. Беллори, утвердившему «понятие идеи, присущее классическому Возрождению» [6, с. 85], но придавшему ему ту форму, «в какой оно вошло затем во французскую и немецкую художественную критику и просуществовало вплоть до начала нашей эпохи» [6, с. 85], Панофский приписывает создание классической теории.

На русское искусство XVIII века оказал влияние не классицизм принятый Российской Академией в качестве официальной доктрины, но Академизм, привнесенный в Россию вместе с академической системой художественного образования. Последний – воплощение «аристократического» элемента античного («древнего») вкуса – прямое следствие системы перевоспитания вкуса на лучших античных образцах, которая утвердилась именно Академиях. Однако в Европе Академизм существовал лишь как искусство «школьное», своего рода художественная схоластика интересная лишь с точки зрения владения художником своим ремеслом. В России именно Академизм стал образцом искусства вообще, а его принципы были возведенные в художественный канон. Последнее и стало причиной несовершенства «новой» русской живописи не только по отношению к живописи новоевропейской, но и по отношению к живописи старорусской.

Искусство живописи – это искусство цвета. Рисунок, как форма, в которую разум заключает все многообразие чувственного опыта вообще, для живописи – явление вторичное. Первенство рисунка в отношении к цвету – иллюзия, рожденная Академической системой обучения, основой которой является не творческий процесс как таковой, а теория творческого процесса. Однако такая теория обратна в отношении творчества. Теория начинается с того, где творчество заканчивается: с появления образа-идеи в горизонте сознания. При этом вся предшествующая работа сознания художника, по приданию единства всему многообразию жизненного эмпирического содержания, как работа, осуществляющаяся до того момента, когда данный процесс попадает под контроль со стороны «авторского Я», для теории остается скрытой. Однако жизненное содержание, как *cogitum* чувственных *cogitans*, передается только с помощью цвета, который, в отличие от рисунка, значение которому придает лишь изображенный предмет, обладает собственной чувственной значимостью. Совокуп-

ный эстетический смысл всякой чувственной значимости вообще и образует красоту, являемую в виде образа-идеи.

Непонимание данного обстоятельства, стало причиной убеждения, что истинной красотой обладает только – чистая, лишённая цвета графическая форма, «в котором основой для склонности вкуса служит не то, что радует в ощущении, а то, что нравится только своей формой» [5, с.94], получившего широкое распространения среди сторонников классического искусства. Самостоятельная эстетическая значимость цвета, вплоть до импрессионизма и символизма, практически не осознавалась. Цвет в рамках новоевропейского рационализма – только краски, которые могут «сделать предмет более живым для ощущения, но не достойным для созерцания и прекрасным». Впрочем, Кант допускал и возможность определения цвета как формы красоты. «Если согласиться с Эйлером, что цвет – это равномерно следующие друг за другом удары (pulsus) эфира, а звуки – удары приведенного в колебательное движение воздуха» и, самое главное, что «душа воспринимает не только посредством чувства такое воздействие на орган, но воспринимает и посредством рефлексии..», то цвет и звук окажутся не просто ощущениями, а формальным определением единства многообразия в них, и тогда сами по себе могут быть отнесены к прекрасному[5, с.93].

Отождествление красоты с формой и рисунком, противное всякому эстетическому чувству, сказалось и на академической системе преподавания, для которой рисунок всегда оставался основой живописи. Варвара Ракина в статье «Гармония и Алгебра» по этому поводу замечает: «Конечно же, учеников Академии, будущих живописцев, учили «писать красками». Однако сам академический канон с его основными составляющими: композицией, рисунком и колоритом, трактуемым как «приятный цветовой тон», не оставлял места для постижения чудодейственных свойств самих красок, того самого живописного теста, из которого в буквальном смысле слова лепили свои картины великие живописцы» [7, с.20]. В Европе этот недостаток не был замечен: искусство живописи, не войдя в академический канон, передавалось от учителя к ученику в форме технологического навыка. В России, мастера которой столетиями практиковали лишь иконопись, и которая с петровскими реформами была отброшена, недостаток академического канона обернулся «живописной слепотой», поразившей именно русских художников.

«Русский человек, как и всякий другой, – замечает А. Бенуа, – нуждается в образах и формах, и древний русский человек находил удовлетворение этой потребности в своих расписных халатах, в своих чудесных церквах, в литургии, отчасти даже в иконах, несмотря на всю их застылость; но когда взамен этого родного, взлелеянного из самого сердца, принесли и навязали ему, быть может, и более совершенное по форме, но чужое, то он от своего-то по принуждению отстал, но к новому так и не пристал» [1, с. 21].

Вопреки мнению Дубовой, знакомство с европейской традицией сыграло в России отнюдь не ту же роль, «что и приобщение к античности в Ренессансе» [9, с.28]. Учреждение Академии, консервировавшей принципы Ренессанса, означавшего для западных европейцев невозможность возврата «к иконописи или фрескам, выполненным в *«maniera greca»*, в «византийской манере» [8, с. 24], в России, никакой иной, кроме данной манеры не знавшей, обернулась трагедией для русского искусства. Не встречая никакого сопротивления со стороны общества, «всемогущее учреждение», так называет Академию А. Бенуа, «взяло на себя вершение судеб русского искусства, на основании самых правильных и патентованных данных, заимствованных их таких же учреждений на Западе» [1, с.22]. Отсюда те бесчисленные ошибки, те дефекты красочного слоя, которые стали прямо-таки атрибуционным признаком для картин русской школы второй трети XIX века [7, с.21], [1, с.22]. Все попытки выхода из сложившегося тупика, предпринимавшиеся «Передвижниками», «Мирикусниками» и другими художественными объединениями, привели лишь к «Черному квадрату» Малевича, поставившему на академической живописи жирную точку.

Превращение рисунка в полноценный живописный образ требовало изменения характера видения, которое не могло больше существовать без того, что можно было бы назвать «живописным самосознанием» народа. «Ведь странно, – продолжает А. Бенуа, – в какой-нибудь простой избе с ее резьбой и полотенцами, в каком-нибудь девичьем наряде есть искусство, хотя и бедное, но вполне подходящее, милое и даже необходимое; простой бедный мужик прямо нуждается в искусстве, он раскрашивает свои недолговечные барки, свою дугу (и как красиво!), свою посуду – и все это так характерно, сочно, своеобразно, и даже прекрасно, хотя и неумело...» [1, с.21].

Развитие русской живописи на рубеже XIX-XX веков наглядно показало, что истинной античностью для русского искусства, было народное эстетиче-

ское чувство, которое, как справедливо утверждал А. Бенуа, нельзя считать азиатским и варварским [1, с. 20]. Неслучайно не Брюллов, перед «гением» которого, склонялся Пушкин, но который ничего, кроме восторженно-неуклюжего «образ письма прекрасен, а краски – непостижимы» [9, с.20], не мог сказать о Тициане, но Кандинский, восстановивший в правах русское эстетическое чувство, стал интересен Западу.

Педагогическая система не может претендовать на то, чтобы учить видеть, или уж тем более мыслить, в противном случае, она может разрушить саму основу, классического искусства: «врожденный» художественный дар. Дело Академии – не воспитание вкуса, но воспитание Таланта: доведение художественного дара до той степени развития, когда творить для художника становится так же естественно как дышать. Однако академическая система никакого отношения к творчеству не имела. Как дидактическая система, Академия была ориентирована, на *mimesis*, а не на *poesis*. Академия учила первому, но абсолютно не уделяла внимание второму. Тем не менее, творчество как духовный процесс, как совершаемая сознанием и в сознании работа, представляет собой не копирование предмета, а приведение в действие воображения.

Логично предположить, что развитие воображения должно было бы быть главной заботой в работе Академии с малолетними детьми, обнаружившими «склонность к художествам». Однако воображение – та способность, которая в официальном академическом «табеле о качествах дарования», хотя и упоминалась, но в главный список не входила. «Основные качества дарования художника заключались для Академии «из душевных» – в «остроумии и памяти», «из телесных» – «в хорошем зрении и свободной руке». Далее следовало трудолюбие и работоспособность, «без которых нельзя... пройти долгий путь обучения искусству» [10, с.155]. В тоже время «склонности к сочинению, к «вымыслам», проявляемые в желании рисовать или лепить, рассматривались как важные, но как бы изначально заданные качества, наличие которых проверялось при поступлении в Академию [Там же]. Так то, что действительно важно для творчества оставалось вне поля зрения Академии. Вместо того чтобы поддерживать в своих малолетних воспитанниках детскую склонность к фантазированию, их интерес к простым народным формам понимания красоты, вместо того, чтобы окружить их своим родным, понятным и близким к их фантазиям искусством, Академия делала все, чтобы стереть в их

памяти то, что связывало их с корнями народной жизни. Ученики старательно копировали Антики, «сканируя чужую манеру», так, что даже одному из самых талантливых учеников Академии – Карлу Брюллову – единственное, что удалось в себе развить, так это умение «остроумно переиначивать» классический этюд с натурщика, выполненный по всем правилам академического канона, в изображение какого-нибудь древнего бога [1, с. 103].

Таким образом, мы полагаем, что рисунок – действительно основа «нового» искусства. Владение рисунком как искусством *mimesis*'а – необходимое, хотя и отрицательное условие существования художника новоевропейского типа, уже потому, что только художник, владеющий этим искусством, способен, зачеркивая все, что создано им в порядке «подражания» природе как черновик, создать в своем воображении такую визуальную форму, которая соответствует его «внутреннему чувству».

Черновые рисунки – такой же необходимый, но побочный продукт классического искусства, как и анатомические рисунки Леонардо, которые, однако, никогда не отбрасывались, а скрыто присутствовали в изображении, как то, что укореняло изображение в чувственно-созерцаемом внешнем мире природы. Черновые рисунки напротив отбрасываются именно потому, что они с этим миром связаны. Классическое новоевропейское искусство интересуется не чувственным миром, но мыслимым содержанием нашего разума. Вот почему здесь такое важное значение приобретает, не то, что приближает нас к природе, а то, что приближает природу к ее разумным формам – воображение.

Антики для классического искусства также были нужны, но не для того, чтобы их усердно копировать и уж тем более, не для того, чтобы формировать вкус у учащихся младшей ступени. Антики как образцы полезны юношам, которые познали вкус интеллектуальных упражнений и знают толк в интеллектуальной игре «разумных» форм. Замечательный пример поэта Александра Пушкина, наглядно свидетельствует о том, какой мощный творческий потенциал содержит воспитание, сочетающее в себе как можно более раннее наполнение «чувственного» опыта ребенка образами, почерпнутыми в фольклорно-поэтической традиции своего народа, с обучением в отрочестве и ранней юности основам «новых» наук и искусств.

Библиографический список

1. *Бенуа А. Н.* История русской живописи в XIX веке / А.И.Бенуа Москва: Республика, 1995.
2. *Библер В. С.* Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога) / В.С.Библер Москва: Политиздат, 1975.
3. *Библер В.С.* Век просвещения и критика способности суждения. Дидро и Кант / В.С.Библер. Москва: Русское феноменологическое общество, 1997.
4. *Брагина Л. М.* Итальянский гуманизм эпохи Возрождения: Идеалы и практика культуры / Л.М. Брагина. Москва: Изд-во Моск. ун-та им. М. В. Ломоносова, 2002.
5. *Кант И.* Критика способности суждения / И. Кант Москва: Искусство, 1994.
6. *Панофски Э.* Ренессанс и "ренессансы" в искусстве Запада / Э. Панофский ; пер. с англ. А. Г. Габричевского / под общ. ред. В. Д. Дажиной. Москва: Искусство, 1998.
7. *Ракина В.* Гармония и Алгебра Некоторые предварительные замечания по поводу технико-технологических особенностей живописи русской академической школы / В. Ракина // Журнал для знатоков и любителей искусства. Москва: АОЗТ Пинакотека, 1997. №1.
8. *Романовский А.* Академизм в русской живописи /Academicism in Russian art/: альбом: 500 ил. / А. Романовский Москва: Изд-во Белый Город, 2005.
9. *Дубова О. Б.* Академическая школа и теория подражания / О. Б. Дубова // Русское искусство Нового времени. Исследования и материалы: сборник статей / под ред. И.В. Рязанцева Москва: Памятники исторической мысли, 2006.
10. *Молева Н.* Педагогическая система академии художеств XVIII века / Н. Молева, Э. Белютин М.: Искусство, 1956.

А.Ю.Соколова, А.А.Чикин

КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, а именно компьютерной графики, ко-