

Иконников А. И.

ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ:
ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Иконников А. И.

A. I. Ikonnikov

**ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ**

**TEACHING CREATIVE COMPOSITION TO STUDENTS AT FINE ARTS UNIVERSITY
DEPARTMENTS: PHYLOSOPHICAL ASPECT**



Иконников Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор Дальневосточного государственного гуманитарного университета (Россия, Хабаровск). E-mail: aiikonnikov@mail.ru.

Mr. Alexandr I. Ikonnikov – PhD, Professor, the Far-Eastern State University for Humanities (Russia, Khabarovsk). E-mail: aiikonnikov@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения творческой композиции студентов художественных вузов. По мнению автора, творческая композиция должна зависеть от её внутренних характеристик. Она должна определяться задачами, порожденными проблемой, и достигать реальных решений.

Summary. The paper reviews the problem of teaching creative composition to students at Fine Arts university departments. The author maintains that creative composition depends on its inherent properties. It is supposed to be determined by the target goals and has to lead to real solutions proceeding from the problem.

Ключевые слова: творческая композиция, смысл, знак, обучение, множественность, интенсивность, случайность.

Key words: creative composition, meaning, sign, teaching, multiplicity, intensity, randomness.

УДК 37. 01

В современном российском обществе в педагогическом процессе происходят глобальные изменения. Образование, с одной стороны, выступает катализатором для ускорения новых научных открытий, а с другой стороны, изменяется само. В связи с модернизацией функции, содержания и организации современного образования возникает необходимость изменения системы подготовки педагогов в высшей школе.

Обычный подход в обучении творческой композиции начинается только с решения поставленной задачи. Например, преподаватель «ставит» проблемы. Задача студента – найти решение. Именно так создается своего рода зависимость. Подлинная же творческая свобода состоит в способности принимать решение и конституировать сами проблемы. Такая способность влечет за собой исчезновение ложных проблем и творческую постановку истинных проблем. Для изобразительного искусства речь идет, скорее, о нахождении проблемы и, следовательно, о ее формулировке, чем о решении.

Известно, что проблема разрешается, как только она соответствующим образом поставлена. Ее решение существует, хотя и может оставаться скрытым. Студенту остается только научиться открывать ее. Однако постановка проблемы – не просто открытие. Это изобретение. Открытие должно иметь дело с тем, что уже существует – актуально или виртуально. Изобретение же наделяет бытием то, что на самом деле еще не существует. Оно мо-



жет никогда не произойти, если не обучить учащихся творчески ставить проблемы. Постановка и решение проблемы близки к тому, чтобы уравниваться. Бергсон писал: «Подлинно великие проблемы выдвигаются только тогда, когда они разрешимы» [5, 94]. В этом смысле история изобразительного искусства как с теоретической, так и с практической точки зрения есть история конструирования проблем. Именно здесь художник творит собственное пространство, осознание такой деятельности подобно обретению свободы. Например, создание картины подразумевает сразу как постановку проблемы, так и её решение.

В учебных академических упражнениях по рисунку и живописи нужно получить точный результат. Преподаватели знают, где произошла ошибка, что сделано неграмотно в рамках академической композиции. В то же время преподавателям изобразительного искусства хорошо известно, как редко встречаются в «творческих композициях» ошибки. В данных работах отмечаются неинтересные и незначительные замечания, банальность, принятая за нечто замечательное, плохо поставленные или искажающие цель задачи. Смысл в искусстве часто определяется как условие истины. Однако предполагается, что это условие истины сохраняет более широкий объем понятий, чем обусловленное. Сам смысл обосновывает истину, делая возможным также и ошибку. Ложное предположение, по-видимому, также не лишено смысла. Бессмыслица стала признаком того, что не может быть ни верным, ни ложным.

Условие творческой композиции обязано быть условием реального, а не возможного опыта. Условие образует внутренний генезис, а не внешнюю обусловленность. «Истина – дело производства», создания художественной композиции, а не точного совпадения с классическим образцом. Например, работа студента, по мнению некоторых педагогов, должна быть похожа на картины известных мастеров. Но «истина – дело производства, а не врожденности или припоминания», – утверждает Делез. Обосновать – значит совершить метаморфозу, преобразование [6, 192].

Ряд современных философов, художников, писателей утверждают, что есть только одно слово, высказывающее и себя, и свой смысл, и это слово «бессмыслица». Если смысл необходимо является бессмыслицей при эмпирическом применении способностей, то, напротив, бессмыслица является как бы секретом смысла для сознательного зрителя, все способности которого направлены на бесконечный предел. Многие художники (Клее [24, 34], Кандинский [10, 121], Миро [25, 75]), писатели (Джойс, Льюис Кэрролл [12, 122]) считали, что механизм бессмыслицы – высшая цель смысла, так же как механизм глупости – высшая цель мышления. Каждое предположение сознания, названное «именем», оказывается вовлеченным в неопределенную номинальную регрессию, так как каждое имя отсылает к другому, означающему смысл предыдущего. Таким образом, мышление выдает догматический образ и постулат предположений.

Как избежать игры зеркал: предположение должно быть верным, потому что верно его отражение? Однако оно верно тогда, когда само предположение верно. У всех этих сложностей общее происхождение. Выделяя двойник предположения, мы упоминаем лишь отражение или призрак. Определенный таким образом смысл – лишь туман, клубящийся на границе вещей и слов. Смысл здесь появляется в результате одного из мощнейших логических усилий, но как непродуктивный, бестелесный, бесплодный, лишенный порождающей способности. Льюис Кэрролл превратил эти парадоксы в волшебную сказку. Например, парадокс нейтрализующего раздвоения находит воплощение в улыбке без кота, а парадокс умножения дублирования – в образе кавалера, который все время дает новое название песне [12, 90].

Выиграем ли мы что-нибудь, выражая смысл в вопросительной, а не в инфинитивной или причастной форме? Например, что изображено на данной картине? Здесь вопрос всегда скопирован с даваемых, вероятных или возможных ответов, он сам нейтральный двойник предположения. Например, студент пускает в ход все свои способности, строя вопросы, рисуя предметы, которые желает изобразить. Работа студента должна, как он считает, быть выполнена в «суровом стиле», потому что так желает, возможно, педагог.

Но смысл задания заключен в самой проблеме. Смысл формируется в комплексной теме произведения, но она – совокупность задач и вопросов, относительно которых предположения служат элементами ответа и возможных случаев решения. Однако, на наш взгляд, необходимо избавиться от догматического образа мышления. Необходимо перестать копировать задачи и вопросы с тех предположений, которые уже служат ответами. Традиционно считается, что задача, композиция есть только нейтрализация, решение соответствующего предположения. Утверждается, что творческая композиция всего лишь неэффективный двойник, скопированный с предполагаемого им типа предположения, например, с природы или классического образца.

Однако часто студенты не замечают того, что смысл и задачу творческой композиции невозможно заранее предположить. Творческая композиция сущностно отличается от всякого предположения или образца. Здесь упускается главное: генезис акта мышления, применения способностей. Считается, что диалектика есть искусство задач и вопросов, комбинаторика, вычисление задач, создание творческих композиций как таковых. Поэтому часто художники довольствуются копированием задач, композиций с предположений, образцов, природы.

Ряд педагогов считает, что задания, творческие композиции даны в готовом виде и что они достигаются в заранее определенных ответах или решениях. Некоторые авторы публикаций утверждают, что активность мышления, а также истинное и ложное относительно этой активности начинаются лишь с поиска решений и касаются только решений. Преподаватель ставит задачу, а целью студента является заранее определенное ее решение. В итоге результат задачи будет оцениваться как истинный или ложный авторитетом преподавателя. Студентов постоянно побуждают решать задачи, поставленные извне (преподавателем). Студентам ставят отметки, дают призы, если они «правильно» решили задачу, создали композицию. Происхождение гротескового образа культуры обнаруживается в тестах, заданиях, художественных конкурсах, в которых обычно предлагается сделать выбор, создать рисунок по своему вкусу, при условии, что этот вкус совпадает со вкусом тех, кто оценивает работы. Утверждая «будьте самими собой», организаторы таких конкурсов подразумевают, что «мое» – такое же, как у «других».

Итак, к догматическому образу относится постулат ответов и решений, согласно которому истинное и ложное начинается лишь с решений или характеризует ответы. Однако в творческом конкурсе задача часто оказывается «заданной». Истинность решения всегда зависит от задачи, которой оно соответствует. Задача всегда имеет то решение, которое заслуживает в силу своей собственной истинности или ложности, то есть своего смысла. Именно это означает формулировка «человечество ставит перед собой только те задачи, которое способно решить». Задача или смысл – это одновременно место первоначальной истины и генезиса истины производной [6, 198].

Распространенная иллюзия, состоящая в копировании задач, академических образцов, упражнений с предположений, продолжается и в иллюзии педагогической. Педагоги часто придерживаются мнения, что истинность проблемы заключается только в ее возможности приобрести «истинное» решение. Общее мнение служит, таким образом, испытанием обыденного сознания. По-видимому, находясь во власти естественной иллюзии, ряд педагогов копирует проблемы с предположений обыденного сознания. Ими упущена внутренняя характеристика задачи, творческой композиции, внутренний законный элемент, сам предмет диалектики или комбинаторики, «дифференциальное». Правильная постановка задачи – это испытание и отбор. Главное состоит в том, что генезис (возникновение) истины, производство истинного в мышлении происходит внутри самих задач творческой композиции. Задача творческой композиции – дифференциальный элемент задач, генетический элемент истинного. Истинное и ложное, считают Делез, Деррида, Фуко, не безразличны к обусловленному, соотносящемуся с условием. Условие же не безразлично к тому, что оно делает возможным [6, 201; 9, 255; 20, 93].



Производство задач истинного и ложного в границах смысла – единственный способ принимать всерьез выражение «истинная и ложная задача, творческая композиция». Для этого педагогам необходимо отказаться от копирования задач, образцов с возможных предположений и от определения истинности задач исходя из возможности выявить решения или сравнить с живописным подлинником. Решаемость задачи, творческой композиции должна зависеть от внутренних характеристик конкретной композиции. Она должна определяться условиями задачи, а также реальными решениями, порожденными проблемой в самой творческой композиции. Изменения в образовании останутся на прежнем уровне без этой «коперниковской революции».

Не только смысл является идейным, но и задачи – это сами Идеи, творческие композиции. В то же время задача или идея являются как конкретным особенным, так и истинным универсальным. Связям, образующим универсальное в задаче, творческой композиции, соответствуют распределения выдающихся и отдельных точек, образующих определения условий задачи. Например, Плотин, Юм, Делез относили задачу (создание произведения) к порядку событий и переживаний. Они утверждали, что художник, поэт, философ должны не доносить информацию, но погружать зрителя, читателя, ученика в пространство переживания [16, 14; 3, 31].

Плотин подчеркивал, что творческая композиция состоит из частей, которые должны иметь некую внешнюю по отношению к самим себе причину для соединения в целое. Это внешнее и приносит в них жизнь и целесообразность формы, которая также способствует сохранению целостности. Когда мы видим перед собой какие-то объекты, уже само видение является счетом. Оспаривая Аристотеля, Плотин утверждал, что и ум не может ни в коем случае претендовать на статус начала [16, 29]. Степень удаления от единого соответствует тому уровню, который характеризует все, что существует. Прежде всего, от единого «отклонился некоторым образом» Ум, а затем Душа. Весь этот процесс «отклонения» является не временным актом, но самой природой сущего. Быть – значит отграничиваться, отклоняться. Мир создается всегда [16, 115].

Особенное в творческой композиции так же за пределами частных предположений, как и всеобщее – по ту сторону общего предположения. Проблематичные идеи – простые, а сложные сущности – множества связей и соответствующие единичности. Например, стихи Пушкина невозможно пересказать, их можно только повторить.

Задача творческой композиции не существует вне своих решений. Творческая композиция определяется во время своего решения. Однако ее определение не совпадает с решениями, так как они сущностно различны. Определение подобно генезису сопутствующего решения. Таким образом, распределение особенностей полностью принадлежит условиям задачи, в то время как их спецификация отсылает к решениям, уже возникающим в этих условиях. Творческая композиция одновременно трансцендентна (внешняя) и имманентна (внутренняя). Творческая композиция трансцендентна, так как состоит из системы идейных связей или дифференциальных отношений между генетическими элементами. Творческая композиция имманентна, так как эти связи или отношения воплощаются в несходных с ним актуальных отношениях, определяемых полями решений.

Творческая композиция и ее символика связаны со знаками. Знак же это различие в системе. Знаки «составляют проблему» и развиваются в символическом поле. В знаке использование способностей, прежде всего чувственности, отсылает к идеям, пронизывающим все способности и по очереди побуждающим их. Идея же, наоборот, отсылает к парадоксальному использованию каждой способности и сама предлагает смысл языку. Поэтому нет разницы между исследованием идеи и возвышением каждой способности до ее трансцендентного действия. В этом и заключается сущность ученичества: два аспекта обучения. Обучение – действия, производимые перед лицом конкретной задачи, творческой композиции. Знание же определяет только общий характер концепта или обладание правилом решений или создания композиции.

Учиться – значит проникать в универсальность связей, образующих Идею, и в соответствующие им особенности [6, 205]. Например, Ван Гог, Мондриан, Крымов, Дейнеко, Кандинский показали, что композиция – это система связей или дифференциальных отношений между линейными, тоновыми и цветовыми пятнами и особенностями, соответствующих уровню изменчивости этих связей [15, 32; 19,54; 11, 8; 19, 14; 10, 153]. Научиться рисовать, писать – значит уметь сопрягать выдающиеся точки линейных, цветовых, тоновых полей на холсте с особыми точками объективной идеи ради образования проблемного поля (творческой композиции). Это сопряжение, соединение определяет для нас порог сознания, на уровне которого наши реальные действия соотносятся с восприятиями реальных линейных, тональных и цветовых отношений краски, давая в таком случае решение задачи произведения. Таким образом, учение всегда проходит через бессознательное и происходит в бессознательном, тем самым устанавливая между природой и разумом глубинное сообщество.

Ученик в процессе обучения развивает каждую способность до трансцендентного применения. В чувственности ученик старается породить вторую силу, схватывающую то, что можно только почувствовать. Это и называется воспитанием чувств. Мы не знаем заранее, как тот или иной ученик будет учиться. Мы не знаем, благодаря какому чувству становятся художниками, благодаря каким встречам – живописцами, музыкантами. Некоторые ученые считают, что нет метода поиска сокровищ, нет его и в обучении, а есть только жесткая дрессура, культура, воспитание, формирование, пронизывающие индивида насквозь. Метод – способ узнать, кто налаживает сотрудничество всех способностей. Культура – это движение обучения. Культура – приключение произвольного, связывающее чувственность, память, а затем и мышление с необходимым насилием [6, 206].

Иметь обычные познания, будь они и обширные, не есть знание. Даже если эти познания сведены к освоению учебных программ и экзаменационным требованиям к практически самому важному, они не есть знание. Даже если они «жизненны», владение ими еще не есть знание. Знание означает «уметь учиться». Обычно полагают, что знанием обладает тот, кто больше не нуждается в учении, потому что он уже выучился. Но знающий только тот, кто понимает, что он должен все время учиться и что он всегда может учиться. Это намного труднее, чем обладать знаниями. Умение учиться предполагает умение спрашивать. Спрашивание есть воление к знанию или решимость стоять в откровенности сущего [21, 105].

В процессе обучения студентов творческой композиции важно учитывать, что у Гегеля обучение остается подчиненным идеалу знания как знания абсолютного [2, 432 – 437]. Платон определял учебу как трансцендентное (внешнее) движение души, несводимое как к знанию, так и к незнанию [14, 629 – 706]. Не из знания, а из «учебы» должны быть выделены трансцендентные условия мышления. Поэтому условия у Платона определены в форме припоминания, а не врожденности. Припоминание находит свой собственный объект, памятное в специфической материи обучения заключено в вопросах и задачах. Платон вводит различие в мышление и гетерогенность в обучение только для того, чтобы снова подчинить их мифической форме сходства и тождества, то есть образу самого знания. Таким образом, в качестве догматического образа можно рассматривать постулат и знания. Все догматические постулаты подавляют мысль образом одинакового или подобного в представлении.

В то же время Плотин утверждал, что художник, поэт, философ должны не доносить информацию, но погружать зрителя, читателя, ученика в пространство переживания [16, 14].

И в процессе обучения творческой композиции надо помнить, что идея – это не сущность. Проблема как объект идеи, скорее, находится на стороне событий, переживаний, происшествий, чем является теоремой сущности. Идея развивается во вспомогательных средствах, в корпусе присоединений, измеряющих ее синтезирующую силу. Поэтому область идеи – не сущностное, и она не связана с вопросом сущности, т.е. с вопросом «что это?».

Создание творческой композиции – из порядка происшествия, события, множества – различия. Это вопросы «сколько?», «каким образом?», «в каком случае?», а также «кто?». Не только потому, что случаи решения возникают как реальные события, но потому, что усло-



вия задачи сами включают события, срезы, удаления, присоединения. События разворачиваются в двух плоскостях как непохожий отклик. Одни реальны на уровне порожденных решений, другие идейны или идеальны при условии задачи как действия. По сравнению с реальным идеальным рядом располагает двойной способностью – трансцендентности и имманентности. События располагаются двумя линиями: горизонтальной и вертикальной. На пересечении двух этих линий завязывалось «временное вечное» – связь Идеи и актуального, «бикфордов шнур», по утверждению Ницше, – решается вопрос нашего большого мастерства и силы, касающихся самих задач и композиций [13, 300]. Есть критические точки события: как есть критические точки температуры, точки плавления, замерзания, кипения, кристаллизации, так и в событии есть эти состояния переохлаждения, которые стремительно развиваются, кристаллизируются, определяются лишь через введение фрагмента будущего события. Поэтому метод «речи-заменителя», способный обзреть и описать множества темы, творческой композиции, важнее метода противоречия.

Проблема мышления при создании творческой композиции связана не с сущностью, но с оценкой того, что имеет или не имеет значение. Она связана с распределением особенного и упорядоченного, примечательного и обычного, происходящим в несущественном или в описании множества по отношению к идеальным событиям, создающим условия «задачи, творческой композиции». Ложное сознание определяется, прежде всего, постоянной путаницей важного и неважного, обычного и особенного. «Речи-заменителю» необходимо породить случаи исходя из вспомогательных средств и присоединений. Она руководит распределением примечательных точек в творческой композиции. Она решает, каким способом должен быть продолжен ряд от особой точки к регулярным точкам вплоть до другой особой точки, и какой именно, а также являются ли полученные в творческой композиции ряды сходящимися или расходящимися.

Создавая творческую композицию, студенты должны посредством постепенного определения условий найти присоединения, дополняющие исходный корпус задачи, творческой композиции, то есть разновидности множества во всех измерениях. Необходимо найти фрагменты будущих и прошлых идеальных событий, обеспечивающие решаемость задачи, творческой композиции. Важно закрепить способ, при котором они присоединяются или пересекаются с исходным корпусом. С другой стороны, требуется сконденсировать все особенности, ускорить все обстоятельства, точки соединения в одном высшем случае, взрывающем решение как нечто внезапное, грубое и революционное. При создании творческой композиции необходимо очень внимательно найти планы поверхностей и утвердить их решающим мазком кисти. Например, мы видим это в работах Сезанна. У каждой творческой композиции есть как бы два лица: любовь и ярость. Любовь – в поиске фрагментов, постепенном определении, сцеплении идеальных поверхностей присоединения, ярость – в конденсации особенностей, посредством идеальных событий определяющей назревание «революционной ситуации», взрывающей Идею в актуальном [6, 234].

Кандинский утверждает, что воздействие силы на данный материал своим напряжением придает жизнь всему материалу. Напряжение, со своей стороны, «дает возможность выразиться внутреннему миру элемента». Элемент является реальным результатом работы силы над материалом. Композиция, считает Кандинский, – это не что иное, как четко закономерная организация живых сил, которые заключены в элементах в виде напряжений [10, 191].

Существует объективность присоединения и конденсации, объективность условий, означающая, что творческие композиции находятся не только у нас в голове, они в производстве актуального исторического мира. Степень, интенсивность – это индивидуальность. «Этовость» (индивидуальность) входит в сочетания с другими степенями, с другими интенсивностями, чтобы сформировать иную индивидуальность. Итак, есть более или менее обширные бесконечности, но не благодаря числу, а благодаря композиции отношения, в которую входят их части. Так, каждая индивидуальность – это бесконечное множество, а вся Природа в целом – это множество совершенно индивидуализированных множеств. Речь идет

не об организации, а о творческой композиции. Речь идет не о развитии или дифференциации, а о движении и покое, скорости и медленности [8, 418 – 421]. Спиноза отмечает, что каждому отношению движения и покоя, скорости и медленности, группирующему бесконечность частей, соответствует степень «могущества» [18, 232].

Известно, что структуры состоят из равного числа идеальных событий и множественных связей, особых точек, пересекающихся с определяемыми ими реальными событиями. То, что называется структурой, системой связей и дифференциальных элементов, является также и смыслом с генетической точки зрения. Подлинная оппозиция заключена в другом: между творческой композицией (структура – событие – смысл) и представлением. Концепт в представлении подобен возможности, однако субъект представления все еще определяет объект как действительно соответствующий концепту, как сущность. Поэтому представление в целом является элементом знания, получаемого путем соединения мыслимого объекта и его узнавания мыслящим субъектом. Но виртуальность творческой композиции не имеет ничего общего с возможностью. Множественность не допускает какой-либо зависимости от тождественности субъекта или объекта. В действительности в творческой композиции элемент не знания, но бесконечного «обучения» по своей природе отличается от знания.

Процесс обучения творческой композиции в целом состоит в понимании задач как таковых, постижении и нагнетании особенностей, компоновке поверхностей и идеальных событий. Учиться творческой композиции, учиться плавать, учить иностранный язык – значит компоновать живописные поверхности, линии, сочетать особые точки собственного тела или родного языка с точками другого образа, элемента, расчленяющего нас, но заставляющего проникнуть в мир до той поры неведомых, небывалых задач. Обучение выражает репрезентацию бессознательного, а не репрезентацию сознания.

«Запаздывающий интеллект» компетентен только в отношении завершенных вещей. Символы, с которыми он работает, никогда не поспевают за событием. Неспособное наверстать отставание сознание ретроспективно навсегда упускает чудесные случайности, присущие современности [1, 18].

Древнегреческий философ Гераклит писал: «Из расходящегося создается прекраснейшая связанность» [22, 29]. Вопреки расхожему мнению о различии как негативном, здесь оно одновременно выступает как сводящее воедино. Стремящиеся краски, объекты друг против друга сходятся воедино в том смысле, что из них, как из различия, возникает прекраснейшая композиционная связь. Например, в картинах Матисса, в иконописи, в современном дизайне мы видим великолепный блеск, единство, гармонию контрастных черных и белых тонов, теплых и холодных красок.

Таким образом, речь идет не об обыденном сознании, но, наоборот, о «парасмысле». Парадокс также противоположность здравого смысла. Элементами такого парасмысла являются творческие композиции, потому что именно творческие композиции есть чистые множества.

Творческие композиции – это множества дифференцированных оттенков, подобно огням перебегающие от одной способности к другой. Поэтому обучение может быть определено двумя взаимодополнительными способами, противоположными представлению в области знания. «Учиться» означает лишь проникнуть в идею творческой композиции, ее разновидности и отличительные черты. «Учиться значит возвысить способность до ее трансцендентного (внешнего) несогласованного применения, вознести к передающейся другим «встречи и ярости» [6, 238].

В настоящее время комплекс «вопрос-задача» стал достижением современного мышления на основе возрождения онтологии. Данный комплекс перестал рассматриваться как выражающий временное и стал направленностью Бытия [23, 101]. Произведение разворачивается исходя из проблемы, которую никогда не сможет заполнить. В современных картинах, например Фрэнсиса Бэкона, происходит открытие проблематичного и вопроса как трансцендентного (бесконечного) горизонта, «сущностным» образом принадлежащего людям, вещам, событиям [7, 22].



Познание может быть вовлеченным в точку зрения, определяемую тем, что есть. Чистое познание есть познание вне точки зрения, следовательно, познание мира, располагающегося, в принципе, вне мира. Быть для человеческой реальности – значит быть здесь. Это онтологическая необходимость [17, 329].

Вопросы – это императивы (законы), или, скорее, вопросы выражают связь задач с императивами, из которых вытекают. Задачи или идеи, творческие композиции вытекают из императивов авантюры и события, представляющих в качестве вопросов. Творческие задачи неотделимы от выносящей решения власти, волевого решения творческого индивидуума.

Речь, скорее, идет об игре в кости, считают художники, броске как единственном правиле. Единичные моменты поставлены на кон. Вопросы и есть игральные кости (линии, пятна, поверхности). Метание, соединение планов – это императив (закон). Творческие композиции, идеи – проблематичные сочетания как результаты ходов. Игра случая разом утверждает случайность. Каждое дело случая всякий раз утверждает случай в целом. Повторение ходов уже не подчинено все той же устоявшейся гипотезе либо тождественности постоянно-го правила [6, 243].

Самое трудное, считают художники, – превратить случайность мазка краски, линии в объект утверждения. Но таков смысл императива (закона) и поставленных им вопросов. Идеи, творческие композиции вытекают из него подобно особенному, выделению чего-либо из той случайности, точки, которая раз за разом сводит всю случайность воедино. Современные художники считают, что здесь нет произвола детской игры. Произвол присутствует в случайности лишь постольку, поскольку он не утвержден, недостаточно утвержден. Он присутствует, поскольку размещен в пространстве и числе по правилам, созданным для его предотвращения. Когда случайность утверждена достаточно, художник уже не может проиграть, так как любая комбинация и приводящий к ней ход по своей природе адекватны месту и мобильному управлению точки случайности [6, 244].

Утверждение измеряется резонансом несоответствий, вытекающих из хода, в данных условиях ставящих задачу. В этом случае каждый ход, несмотря на свою частичность, действительно содержит всю случайность в целом, единовременно, хотя возникающая комбинация – объект постепенной детерминации (определяемости). Рискованная ситуация производит подсчет задач, детерминирует дифференциальные элементы или распределение единичных точек, составляющих структуру. Таким образом, формируется круговая связь правил с вытекающими из них задачами. Истинность задачи как таковой состоит в резонансе, проверяющем правила, хотя сама задача и возникает из императива (правила) [6, 244].

Каждое утверждение случайности отменяет произвол. Когда случайность утверждена, само расхождение становится объектом утверждения задачи. Прибавляющиеся идеальные тела, детерминирующие задачу, были бы подвластны произволу, если бы основное тело не резонировало, включая в себя все выразимые величины присоединенного.

Творческая композиция сама по себе является идеальным телом – идеальным телом присоединения. Творческая композиция – задача, возникающая из императива (закона). Она одновременно тем совершенней и целостней, чем постепеннее определяется задача в качестве таковой. Автора произведения, художника, правильно называть оператором идеи, творческой композиции.

Когда некоторые современные художники располагаются в точке алеаторики (случайности), этой «слепой точке», исходя из которой произведение вырастает как задача, творческое произведение, вызывая резонанс расходящихся рядов, они превращают произведение в обучение и эксперимент, и одновременно каждый раз в нечто целостное. Каждый случай утверждает вечно обновляемую случайность в целом.

Такова власть, решающая задачи изнутри, подобное творение, запуск. Императивы (законы) идут от бытия, любой вопрос онтологичен, выдает в творческой композиции то, что есть в данный момент. Законы в форме вопросов означают личное глубокое бессилие, но также и ту точку, о которой постоянно говорил Ж. Делез и, цитируя Мориса Бланшо, писал:

Иконников А. И.

**ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ:
ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ**

«...исходную точку случайности, слепую, безглавую, немую, обозначающую невозможность мыслить, являющимся мышлением вырастающую в произведении в задачу, в точку, в которой «безвластие» оборачивается властью». Не отсылая к сознанию как предположению сознания, императивы (случайности) адресованы треснувшему Я как бессознательному в мышлении. В противоположность тому, что выдвинуто банальными предположениями сознания, мышление мыслит лишь исходя из бессознательного, и мыслит это бессознательное в трансцендентном применении. В мышлении первично похищение [6, 245].

Итак, при разработке курса по преподаванию творческой композиции в высшей школе важно учитывать, что процесс обучения творческой композиции в целом состоит в понимании задач как таковых, постижении и нагнетании особенностей, компоновке поверхностей и идеальных событий. Учиться творческой композиции – значит компоновать на холсте поверхности, линии с точками другого элемента, другой поверхности. Творческая композиция сама по себе является идеальным телом, телом присоединения. Творческая композиция одновременно тем совершенней и целостней, чем постепеннее определяется задача в качестве таковой. Автора произведения, художника, правильно называть оператором идеи творческой композиции.

На наш взгляд, если выстраивать образовательный процесс, который порождает ряд специфических закономерностей обучения студентов в вузе, с учетом этих особенностей, то можно достичь значительного совершенствования и оптимизировать подготовку педагогов художественного образования в высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергсон, А. Избранное: Сознание и жизнь / А. Бергсон. – М.: РОССПЭН, 2010. – 399 с.
2. Гегель, Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Академический Проект, 2008. – 767 с.
3. Грицанов, А. А. Жиль Делез / А. А. Грицанов. – Минск: Книжный Дом, 2008. – 320 с.
4. Дейхер, С. Пит Мондриан / С. Дейхер. – М.: Арт-Родник, 2007. – 95 с.
5. Делез, Ж. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза / Ж. Делез. – М.: ПЕРСЭ, 2000. – 351 с.
6. Делез, Ж. Различие и повторение / Ж. Делез. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1998. – 384 с.
7. Делез, Ж. Френсис Бэкон: Логика ощущения / Ж. Делез. – СПб.: Машина, 2011. – 176 с.
8. Делез, Ж. Тысяча плато: капитализм и шизофрения. В 2 т. Т. 2 / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – М.: Астрель, 2010. – 895 с.
9. Деррида, Ж. Диссеминация / Ж. Деррида. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 608 с.
10. Кандинский, В. В. Избранные труды по теории искусства. В 2 т. Т. 2 / В. В. Кандинский. – М.: Гилея, 2008. – 446 с.
11. Крымов, Н. Альбом / Н. Крымов. – М.: Советский художник, 1984. – 120 с.
12. Кэрролл, Л. Приключение Алисы в Стране Чудес / Л. Кэрролл. – М.: Эгмонт Россия Лтд., 2005. – 168 с.
13. Ницше, Ф. Воля к власти / Ф. Ницше. – Минск: Изд-во «Поппури», 1999. – 464 с.
14. Платон. Избранные диалоги / Платон. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 960 с.
15. Петрочук, О. К. Рисунки Ван Гога / О. К. Петрочук. – М.: Искусство, 1974. – 188 с.
16. Плотин. Эннеады / Плотин; пер. Т. Г. Сигааш. – СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2010.
17. Сартр, Ж. П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж. П. Сартр. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб; Республика, 2002. – 640 с.
18. Спиноза, Б. Сочинения / Б. Спиноза. – Калининград: Янтарный Сказ, 2005. – 432 с.
19. Сысоев, В. П. Александр Дейнеко / В. П. Сысоев. – Л.: Аврора, 1971. – 110 с.
20. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. – Киев: Ника-Центр, 1996. – 208 с.
21. Хайдеггер, М. Введение в метафизику / М. Хайдеггер. – СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 301 с.
22. Хайдеггер, М. Гераклит / М. Хайдеггер, Е. Финк. – СПб.: Владимир Даль, 2010. – 383 с.
23. Хайдеггер, М. Что зовется мышлением / М. Хайдеггер. – М.: Академический проспект, 2007. – 351 с.
24. Duchting H. Paul Klee. Painting Music. Munich-Berlin-London-New York. Prestel. 2004. – 112 p.
25. Miro J. Snail Woman Flower Star. Prestel. Munich-Berlin-London-New York. 2008. – 239 p.