



ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 130.2:069+37.01
DOI 10.20339/AM.09-25.075

А.В. Волков*,
д-р филос. наук, доцент
заведующий кафедрой философии и культурологии
Петрозаводский государственный университет
Институт истории, политических и социальных наук
<https://orcid.org/0000-0002-3050-2525>
e-mail: alexvolkoff@bk.ru

С.В. Волкова,
д-р филос. наук, доцент
профессор кафедры философии и культурологии
Петрозаводский государственный университет
Институт истории, политических и социальных наук
<https://orcid.org/0000-0001-8463-100X>
e-mail: svetavolkov@yandex.ru

МУЗЕЙ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ ЖЕЛАНИЯ Ж. ДЕЛЁЗА И Ф. ГВАТТАРИ

В статье эксплицируется концепция желания Ж. Делёза и Ф. Гваттари в ее взаимосвязи с музеем как образовательным пространством. Следуя мысли французских авторов о том, что желать — значит быть в динамике становления, авторы показывают, что назначение музея в том, чтобы возобновить знакомый человеку с детства опыт становления, опыт открытости и перехода. Демонстрируется, что в рамках этого опыта музей оказывается машиной, помогающей запустить процесс выхода человека из мертвого тождества с собой и побуждающей его проходить через столкновение с тем, что ему представляется «иным», «другим» и даже «чужим». Подчеркивается, что музей, призванный разблокировать желание как стремление поучаствовать в потоке живых, становящихся смыслов, является локусом аффективного обучения — такого, в котором субъекты с их чувствами и мыслями и объекты с их смысловыми характеристиками не существуют заранее, а конституируются как итог соединения-встречи, причем сама встреча во многом спонтанна и случайна. В завершении делается вывод о том, что машинная онтология желания глубоко этична, а сам музей способствует укоренению человеческого бытия в модусе этического отношения к миру. Отмечается, что предпринятое исследование служит основой для заключения о необходимости включения понятия желания в концептуально-теоретический арсенал современной философии образования, а также в плоскость решения практически-прикладных задач, таких как организация образовательного процесса в музеях.

Ключевые слова: философия образования, музей, искусство, человек, обучение, желание, аффект.

MUSEUM AS AN EDUCATIONAL SPACE THROUGH THE PRISM OF PHILOSOPHY OF DESIRE OF G. DELEUZE AND F. GUATTARI

Alexey V. Volkov*, D. Sc. in Philosophy, Docent, the Head of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Petrozavodsk State University,
<https://orcid.org/0000-0002-3050-2525>, e-mail: alexvolkoff@bk.ru

Svetlana V. Volkova, D. Sc. in Philosophy, Docent, Professor of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Petrozavodsk State University,
<https://orcid.org/0000-0001-8463-100X>, e-mail: svetavolkov@yandex.ru

The article explicates the concept of desire by G. Deleuze and F. Guattari in its relationship with the museum as an educational space. The authors come from the idea of French philosophers that to desire means to be in the dynamics of becoming and show that the purpose of the museum is to renew the experience of becoming. It is argued that the experience of becoming is an experience of openness and transition, which is familiar to a man since childhood. It has been demonstrated that the museum is a machine that pushes people to leave their fixed identity and encourages them to go through

a confrontation with what appear to them 'different,' 'extraordinary' and even 'alien'. The authors emphasize that the museum aims to unlock the desire as eagerness to participate in the flow of living meanings and it acts as a locus of affective learning. Affective learning is a process in which subjects and objects are not predetermined, but constituted as a product of an encounter. The study stresses the machine ontology of desire is fundamentally ethical, and the museum promotes a human existence in the ethical attitude to the world. The study concludes the need to incorporate the concept of desire into the conceptual and theoretical arsenal of modern philosophy of education, as well as to solve practically applied problems, such as the organization of educational process in museums.

Keywords: philosophy of education, museum, art, human being, learning, desire, affect

Введение

Надо сказать, что тема желания и образования отмечена определенной двойственностью. С одной стороны, едва ли найдется педагог, который возьмется отрицать, что желание позволяет обучению и преподаванию осуществляться. Силы желания — как желания учить, так и желания учиться — играют центральную роль в преподавании и обучении. С другой стороны, нельзя не обратить внимание на сексуализацию понятия желания, его психоаналитическую нагруженность. Как замечает Мак-Вильям, «многие педагогические модели требуют, чтобы учителя любили учеников, но избегая сладострастия и излишеств в угоду своего рода гладким, бесшовным педагогическим отношениям, которые производят предсказуемые результаты обучения» [1. С. 27]. Данное обстоятельство ведет к тому, что проблематика желания вытесняется из образовательного дискурса, оказывается табуированной. Резонно, однако, спросить — возможно ли рассмотрение желания как онтологического и релевантного сфере образования начала? Начала, которое бы не исчерпывалось характерными для психоанализа либидинальными коннотациями и смыслами. Мы полагаем, что ключ к такому подходу — это философия Ж. Делёза и Ф. Гваттари. В нашей статье мы постараемся осветить концепцию желания французских философов в ее взаимосвязи с некоторыми аспектами педагогической практики, имеющими отношение к музею как образовательному пространству.

Следует заметить, что экспликация образовательного потенциала философии Ж. Делёза и Ф. Гваттари — тема, нечасто привлекавшая к себе внимание специалистов в области философии образования. Показательно, например, что в фундаментальной монографии А.В. Огурцова и В.В. Платонова «Образы образования. Западная философия образования. XX век», изданной в 2004 г., имена французских философов не встречаются. И только в последние годы в связи с интенсивным распространением электронных технологий творчество французских философов стало вызывать интерес у теоретиков и практиков образования. Сегодня в философии образования освоение идей французских авторов связано главным образом с осмыслением их понятия ризомы и специфики сетевых взаимодействий, в том числе онлайн-обучения [2; 3; 4]. Что же касается проблематики желания в ее взаимосвязи с музейным образо-

ванием и педагогикой, то она остается не эксплицированной. Таким образом, обращение к наследию французских мыслителей представляется актуальным и обоснованным.

Основная часть

Концепция желания

Как известно, свою концепцию желания Ж. Делёз и Ф. Гваттари формулируют, идя по пути, альтернативному З. Фрейду. Если последний связывал желание с сексуальными потребностями индивида и считал объектами его приложения лица (мать, отец), то с точки зрения французских философов желание изначально не персонифицировано, а машинно. Использование термина «машина» объясняется в данном случае тем, что желание, будучи укорененным в нейробиологических структурах, не знает ничего о существовании каких-либо дифференцированных лиц, таких, например, как отец, мать, я. Не имеющее личностного характера и не связанное с сексуальными потребностями индивида, оно скорее являет присущую всему живому анонимную созидательную силу, творческую энергию. В этом смысле объективность человека, по мнению авторов «Анти-Эдипа», и состоит в том, что человек — это существо, для которого желать — это производить, производить в реальности [5. С. 51].

Далее сказанное можно продолжить еще в одном направлении. Как уже говорилось, с точки зрения фрейдистов первичной ареной проявления и функционирования желания является семья. «Очевидно, — пишут французские философы, — что присутствие родителей постоянно, что ребенок без них ничто. Но не в этом вопрос. С самого начала мы задаем себе вопрос, знает ли либидо отца-мать или же оно заставляет функционировать родителей так же, как любую другую вещь, то есть в качестве агентов производства, соотносящихся с другими агентами... С точки зрения либидинального инвестирования родители не только открыты другому, они сами выкроены и раздвоены этим другим, которое дефамилизирует их...» [5. С. 560]. Как видим, авторы «Анти-Эдипа» обращают внимание на то, что семья — это лишь частично изолированный мир и сферой существования желания является куда более обширное пространство, нежели семья. Желание — это бытие-в-мире, и в этом смысле оно есть первая среда экспериментации,

в которой перед ребенком возникает множество функциональных вопросов, решить которые можно только проживая их на опыте, например: нужно или не нужно задыхаться от того, что ешь, глотать воздух и т.д.? Или: что составляет часть семьи? Мать и отец? А велосипед, например? Продолжая свою мысль, Делёз и Гваттари утверждают, что синтезы желания носят свободный характер, являя код бриколажа [5. С. 21]. Для последнего характерно комбинирование разнородных фрагментов и способность включения фрагментов во все новые фрагментарные образования. Вот почему желание — это опыт машинной сборки — опыт, в котором ребенок открыт миру и выясняет возможности и границы связи и соединения разных частичных объектов.

Можно назвать машинной, или производственной, ту интерпретацию, которую французские философы дают желанию. Перейдем теперь к педагогическим аспектам этой интерпретации. С одной стороны, может возникнуть впечатление, что проникнутая полемикой с фрейдистским психоанализом концепция Делёза и Гваттари никаких связей с педагогикой не имеет. В самом деле, как заметил Д. Коул — один из известных сегодня специалистов в области философии Делёза и образования, — разговоры о «желающих машинах», «ризмах», «телах без органов» кажутся весьма далекими от тех, кто работает в школьных классах или читает лекции в университетах и занят в канцелярской волоките составлением рабочих программ и планированием уроков [6. С. 10]. С другой стороны, представляется справедливым замечание и другого исследователя в указанной области К. Гейла о разочаровании учителей и преподавателей из-за разрыва, имеющего место между требованиями образовательной политики вести преподавательскую деятельность на основе узко предписанных стандартов, имеющих дело только с измеримыми результатами обучения, и непредсказуемыми капризами преподавательской практики [7. С. 472]. Подобные стандарты, направленные на генерирование статичной, унифицированной идентичности учителя и учащегося, как раз и побуждают, по мнению Гейла, обратиться к тому, на что они воздействуют и что им сопротивляется, выступая источником неопределенности и двусмысленности в педагогических практиках. Речь в данном случае идет именно о феномене желания в его машинно-производственной интерпретации.

Музей как место сборки человека

В самом деле, вернемся еще раз к мысли французских авторов о том, что ребенок с самого юного возраста живет желаемой жизнью, в которой органы тела и окружающие предметы используются им как возможности для установления различных сцеплений (машин), например: рот и поток молока, но также рот и поток воздуха, рот и звуковой

поток. Называя это машинное производство первой средой экспериментации, авторы «Анти-Эдипа» убеждены, что и взрослый человек тоже движим этой конструктивной активностью, без того чтобы непременно ее осознавать. В этом смысле желание есть бессознательная в своей основе тяга быть в поле увлекающего и заражающего своими возможностями опытного познания. В сфере желания человек соприкасается с еще не прожитым и не пережитым и сам для себя выступает таким же — живым и открытым для становления. Такая трактовка желания оказывается релевантной для понимания музея как образовательного пространства.

Обратимся в этой связи к музейному педагогу с многолетним стажем Мари-Франс Берард, для которой философия французских авторов стала методологией научно-теоретической работы и образовательной деятельности [8]. Размышляя о причинах своего интереса к творчеству Делёза, Берард поясняет, что одной из таковых стала идея французского философа рассматривать искусство как плодородную среду для экспериментирования и потенциальных встреч. При этом сами встречи трактуются Делёзом как «то, что заставляет нас мыслить», и происходят они именно через опыт и эксперимент. Ключевой причиной, уточняет Берард, стал брошенный Делёзом вызов традиционной дихотомии означающего-означаемого. В самом деле, коль скоро под желанием французские авторы понимают не сексуальный инстинкт, а конструктивную активность, а продукты желания рассматривают не как фантазмы, а машины, то на передний план выходит вопрос «как нечто работает?», а не «что нечто означает?». Отталкиваясь от этой идеи, Берард поясняет, что соприкосновение с искусством — это не попытка найти и зафиксировать смысл, а приглашение задаться вопросом и исследовать, как функционирует произведение, какие связи и потоки активируются во время встречи, какие возникают аффекты, ощущения и концепты. Уже из сказанного ясно, что образовательная сила музея, если взглянуть на него как на среду экспериментации, отвечающую машинной природе желания, состоит не в сообщении знаний и передачи эстетических впечатлений, а в своего рода антропопрактике — способе активизации и поддержания определенного способа человеческого бытия. Присмотримся к этой антропопрактике внимательнее: какая онтология человеческого бытия за ней стоит?

Даже беглого взгляда достаточно, чтобы увидеть, что музей представляет собой гетерогенную множественность с мириадами потоков и связей: галерейные пространства и произведения искусства, кураторские решения и посетители, скамьи, вестибюль, лестницы, текстовые пояснения и интерпретации, звуки, запахи, освещение. В рамках этой множественности посетитель музея, по сути, оказывается перед лицом того же вопроса, который в свое время

встал перед пятилетним мальчиком Гансом, которого, по утверждению Делёза и Гваттари, так и не понял З. Фрейд [9. С. 424–429]. А именно: как сохранить, удержать ту со-вместность и нераздельность, к которой ты как ребенок всё еще имеешь доступ? Эта со-вместность не есть единство с матерью, это единство и неотделимость от мира как такового. В этом смысле Ганс хотел бы знать — а смог бы он образовать какую-то зону общности, близости, например, с лошадью, улицей, omnibusом? Смог бы он ощутить себя не как замкнутую и равную себе сущность, а наоборот — как всеохватывающее и разомкнутое целое, как поток становления?

По сути, и для вступающего в музейное пространство посетителя речь также идет о приглашении пересоборать себя, изъять себя из себя как отдельного, изолированного существа (из тождества «Я есть Я»), из привычных себе связей и попробовать поместить в другие связи. В этом смысле, следуя за французскими авторами, мы должны сказать, что назначение музея в том, что возобновить знакомый человеку с детства опыт становления, опыт открытости и перехода, или интермеццо, как выражаются Делёз и Гваттари. В рамках этого опыта музей оказывается машиной, вносящей в нас раздвоение — «шизомашинной», помогающей запустить процесс выхода нас из мертвого тождества с собой и пробуждающей желание соединиться с тем Другим, которого мы никогда не считали близким, «своим», в том числе и с тем собой, о существовании которого в себе мы не подозревали.

Эдипизация и дезэдипизация личности в музее

Трактуя музей как машину по сборке и пересборке человеческого в человеке, следует помнить, что в своем понимании желания французские философы активно выступали против его так называемой эдипизации. Действительно, согласно Делёзу и Гваттари желание не имеет некой predetermined направленности. Та якобы исходная направленность желания на мать (отца), о которой говорят фрейдистские психоаналитики, — это не внутренне присущее ему качество, а интерпретативный код, накладываемый на желание самими психоаналитиками. В этой связи деятельность фрейдистского психоаналитика в глазах Делёза и Гваттари отсылает не столько к реконструкции изначально данной логики желания, сколько к порождению этой логики с последующей ее дешифровкой. Психоаналитик выступает своего рода режиссером, ставящим на театральной сцене пьесу и наблюдающим, как в действиях актеров осуществляется заранее известный ему замысел. Противостояние этой тенденции эдипизации желания мы находим и у Берард. Ее слова о том, что «нам придется отказаться от многих наших методологических привычек, включая стремление к определенности, и больше внимания уделять беспорядку, движению, текучим границам, потоку

связей, человеческим/нечеловеческим материальностям», стоит рассматривать как предостережение вступающему в музейное пространство педагогу, зрителю занимать позицию фрейдистского психоаналитика [8]. Руководствуясь идеей Делёза о том, что нет иных влечений кроме сборки и соотнося ее с музеем, Берард показывает, сколь важно отказаться от мысли о предсуществующем субъекте. Как автора не было до произведения, оно его создало, так и зрителя/посетителя нет до восприятия.

Наконец, следовало бы обратить внимание на еще одно немаловажное обстоятельство. Мысль о музее как способе сборки человеческого в человеке обязательно подразумевает разомкнутость музейного пространства на широкое социальное целое. Экспонаты, как в их материальном воплощении, так и со стороны их возможных смыслов, значений, связаны прямо и косвенно, зримо и незримо с обществом, его классами, стратами, институтами. При этом именно общество задает так называемые пресуппозиции, регулирующие использование и употребление знаков. Кураторские решения, сказывающиеся на отборе экспонатов, текстовые пояснения к элементам экспозиции — всё это уже насыщено пресуппозициями, выполняющими роль рамок «истинного по умолчанию», «всем известного», «очевидного», в которых будет допустимым именно то, а не другое использование знаков, движение высказываний, их понимание.

С точки зрения Делёза, однако, человек принадлежит не какому-то социальному классу или институту, а миру как таковому. Мир — это место коллективной сборки, поэтому субъект дискурса может открыть свою множественность, или ризоматичность. Это означает, что в своей речи он может заявить свою сопричастность и другому знаковому режиму, альтернативному господствующему и оспариваемому его имплицитные пресуппозиции. Вот как об этом пишет сам Делёз: «Итак, имя собственное не обозначает индивида — напротив, оно появляется тогда, когда индивид открывается в пересекающие его насквозь множества, на исходе самого сурового опыта деперсонализации, где он обретает свое подлинное собственное имя» [9. С. 64]. Заметим, что речь в данном случае идет не просто о том, что музей потенциально и актуально является местом пересечения разных знаковых режимов, местом, где осуществляется коммуникация и человеческое бытие реализуется как бытие-с-другими. Куда более важным является то, что он может выступать ареной как эдипизации, так и дезэдипизации индивида. Эдипизация покоится на сегрегационном использовании синтезов желания, следующем логике бинарного разделения и противопоставления: «мы — они», «свои — чужие». Музей в этом случае — средство интеграции индивида со «своими». К чужому эдипов субъект равнодушен или вос-

принимает его как источник раздражения и угрозы своей идентичности. Дезэдицизация, напротив, задействует шизокопическое использование синтезов желаний, для которого характерна логика детерриторизации и разотождествления. В рамках этой логики замкнутое, тождественное себе «я» — это иллюзия, воображаемая величина. В этом смысле неэдиципов субъект — это всегда множественность. «Я» существует только в процессе открытия-переоткрытия, в котором оно всегда другое, разное. И прохождение этого опыта разности (множественности) возможно опять же только через открытость тому, что для тебя Иное, Другое, Чужое.

В последнем случае музей оказывается некой перформативной площадкой. Получившее распространение в работах Ч. Гарояна представление о музее как перформативной площадке подразумевает, что из места хранения для потомков произведений искусства музей оказывается местом, где осуществляется возможность раскрывать, исследовать и критиковать культурные коды, создавать новые способы экспонирования и интерпретации произведений искусства, учитывающие и культурные перспективы зрителей [10].

Иллюстрацией к сказанному может послужить деятельность художника Фреда Уилсона. В 1992–1993 гг. в ходе проекта «Подрывая музей» (или «Проводя раскопки в музее» — «Mining the museum»), проходившего в Историческом обществе Мэриленда, Ф. Уилсон поместил в витрине с подписью «Работы по металлу. 1793–1980» среди роскошных ваз извлеченные из запасников музея кандалы той же эпохи как символ рабства афроамериканцев, на котором строилось богатство белых. Акция Уилсона и его анализ коллекции «подняли вопросы колониализма и расизма, лежащих в основе музейной практики» [11. С. 13].

Феномен аффекта в музейной педагогике

Релевантность концепции желания Делёза и Гваттари музейной педагогике проявляется и в той важной роли, которая отводится в ней феномену аффекта [12; 13]. Мысль о том, что желать значит производить, а само желание следует мыслить исходя из избытка, а не недостатка, ведет французских авторов к отказу от дихотомии психического и телесного. Обычно желание понималось исходя из нехватки. Речь шла о том, что во внешней, объективной реальности индивиду чего-то недостает и желание внутренне производит некое воображаемое подобие. В этом смысле оно трактуется как производство фантазмов и получает свое осмысление в психоанализе. Что касается Делёза и Гваттари, то они, видя в желании совокупность пассивных синтезов, ведут речь о том объективном уровне бытия, на котором внутренне и внешнее, физическое и психическое существуют не как изолированные субстанции, а подвижные, становящиеся реальности — потоки. В этой связи желать

значит находиться в динамике становления, и аффект как психоэмоциональное напряжение и потрясение выступает триггером и сопутствующим моментом этого становления. Обучение и «происходит на линии становления, когда тело трансформируется или перестраивается в аффектах, силах, восприятиях и понятиях, с которыми оно может устанавливать отношения» [14. С. 194].

При этом, говоря об аффекте, Делёз и Гваттари имеют в виду не внутреннее, психическое состояние, которому уже был бы предпослан некий субъект как его носитель. Речь идет об аффекте как о силе, среде, впервые этот субъект порождающей. Напомним, что для французских философов желание в своей перводанности — это энергия, еще не заключенная в конечные, оседлые формы субъектов и объектов с их макроскопическими характеристиками. Это энергия безличных сил (сингулярностей) в смысле возможности-способности оказывать действие и возможности-способности его принимать, испытывать. А субъекты с их чувствами и мыслями и объекты с их смысловыми характеристиками конституируются как итог соединения-встречи этих сил, при этом сам этот итог-результат во многом спонтанен и случаен.

Современные исследователи, следующие за делёзианской трактовкой желания, считают, что музей является чрезвычайно важной институцией с точки зрения аффективного обучения. В очередной раз мы встречаем мысль о том, что музей выступает ассамбляжем — способом сборки человеческого в человеке, а аффекты выполняют роль своего рода клея, соединяющего посетителей и экспозицию. Такое видение предлагает, например, Д. Мулкахи, описывающая проект под названием «Аффективные встречи: преподавание и обучение в школах и сообществах через музеи и коллекции» [15]. В рамках проекта обучающиеся (от 8 до 18 лет) посещали в Мельнбургском музее выставку, знакомящую с бытом горожан XIX в. По сути, вниманию посетителей были представлены трущобы, где процветали нищета, проституция и наркомания. Обучающиеся имели возможность зайти внутрь домов, где жили семьи рабочих, прикоснуться к предметам домашнего обихода, оценить их размеры, удобство. Разговоры между обучающимися в процессе посещения выставки-реконструкции и данные ими интервью по ее окончании были наполнены фразами типа: «Я не смогла бы жить здесь...»; «Мне было тревожно», «Мне их жаль». Данные высказывания свидетельствуют о том, что музей стал пространством аффективной энергии, позволившей обучающимся одновременно ощутить границы и пороги собственной идентичности и на какое-то время представить себя за этими границами и порогами, оказаться в мире других.

Еще один выразительный пример — посещение Мельнбургского музея иммиграции. В одном из павильонов с помощью

мультимедийных технологий у посетителя создают эффект присутствия при происходящей в трамвае ситуации. В частности, в интерактивном видеоролике на широком экране показывается, как темнокожий молодой человек освобождает место рядом с собой вошедшему в трамвай белокожему мужчине. Последний, однако, продолжает стоять. Он достает из сумки алюминиевую банку, открывает ее и демонстративно громко пьет, а еще через некоторое время начинает выражать недовольство по поводу того, что иммигрант слишком громко разговаривает по телефону. Эпизод заканчивается тем, что европеец нервно комкает пустую алюминиевую банку и выходит из трамвая на следующей остановке.

Цель ролика, получившего название «Кто по соседству?» — побудить посетителей поставить себя на место разных людей, столкнувшихся с едва заметной, но агрессивной ситуацией расизма. «Мне было ужасно. Как будто я действительно чувствовала себя жертвой, наблюдая за этим, и поэтому мне было очень плохо, и, возможно, я чувствовала себя виноватой за то же самое, как будто я делаю то же самое. Это заставило меня задуматься о своих действиях в связи с происходящим», — так прокомментировала свои ощущения Нелли — одна из школьниц, посещавших музей [15. С. 218]. Впоследствии Нелли заметила, что ролик подтолкнул ее к мысли о том, что нет ничего плохого чтобы сидеть рядом с кем угодно. И эта мысль — свидетельство реорганизации той сборки, в которой почувствовала себя Нелли. Если до просмотра ролика сборка имела вид: трамвай – Нелли – свободное место – знакомый (друг), то после она трансформировалась: трамвай – Нелли – свободное место – кто угодно. Сидение рядом «с кем угодно» в автобусе — это процесс и продукт обучения и одновременно аффективное вмешательство, «явная мобилизация аффекта для создания нового понимания социальных взаимодействий» [16. С. 312].

Аффективная грамотность

В часто цитируемом утверждении Делёз говорит: «В мире есть нечто заставляющее мыслить. Это нечто — объект основополагающей встречи, а не узнавания. Встреченное может быть Сократом, храмом и демоном. Оно может быть постигнуто в различных эмоциональных тональностях: восхищения, любви ненависти, боли. Но в своем первичном качестве, независимо от тональности, оно может быть лишь почувствовано» [17. С. 175]. Как мы понимаем, данная мысль французского философа говорит о том, что мир задевает нас раньше, чем становится совокупностью субъектов и объектов, раньше, чем происходит приватизация сознания. И следы этой задетости создают некий фон, атмосферу встречи с миром. Данное обстоятельство заставляет таких последователей Делёза, как

А. Хикки-Муди [18] и Д. Коул [19], говорить об «аффективной педагогике» и необходимости «аффективной грамотности» в процессах обучения. Как поясняет Коул, педагогические отношения связаны с властью и сопротивлением, контролем и желанием и являют собой такие встречи учителя и учащегося, которые могут привести к смягчению или обострению ситуации, к полезным или недоброжелательным результатам. В подобных ситуациях учителю следовало бы выступить в роли бликолера, уклоняющегося от прямого (лобового) восстановления обычного, нормального хода событий и предпринимающего, ищущего обходной маневр. Как правило, аффект не замыкает педагогические отношения внутри класса, но обнаруживает их как часть более широкого целого — всей совокупности процессов, разворачивающихся в социуме, к которому принадлежат учителя и учащиеся. И в этой связи аффективная грамотность, а также и решения, принимаемые на ее основе, зависят от открытости и чувствительности к этому широкому социокультурному контексту.

В общем и целом, аффективная грамотность включает в себя умение выстраивать такую практику отношений, которая бы регулировала динамику аффектированных состояний, циркуляцию аффектов в классе. Конечно, такая грамотность является скорее неявным знанием, нежели совокупностью формализованных, выраженных и передаваемых в дискурсивной форме знаний, навыков. По словам Коула, управление классом, основанное на аффективной грамотности, напоминает дирижирование оркестром или работу диджея на дискотеке.

Заключение

Подведем итоги. Одним из вопросов, волновавших Ж. Делёза на всем протяжении его творческого пути, был вопрос о том, «как возможно было бы жить иначе». Развита им совместно с другом и коллегой Ф. Гваттари концепция желания говорит о том, что «жить иначе» значит учиться, с тем обязательным уточнением, что речь идет об обучении через опыт. В рамках такого типа обучения образовательное пространство выходит за границы учебной аудитории и продолжается, например, в музее. При этом опыт всякий раз призван разблокировать желание, т.е. стремление участвовать в потоке живых, становящихся смыслов.

Безусловно, было бы наивно видеть в философии Делёза и Гваттари резервуар неких исследовательских инструментов, претендующих на то, чтобы систематизировать и категоризировать художественный опыт и обеспечить тем самым получение гарантированных результатов обучения в музейном пространстве. И тем не менее предложенная французскими философами трактовка желания вносит, на

наш взгляд, свой вклад в знания, необходимые для работы музейным педагогам, кураторам и многим другим имеющим отношение к искусству. Как мы постарались показать, желание в понимании авторов «Анти-Эдипа» и «Тысячи плато» — это стремление вернуться из сцентрированного в точке «я» состояния к состоянию лиминальности, пороговости, к состоянию, в котором человек некогда (в детстве) мог ощущать открытость и со-родственность всему, мог создавать и включать себя в разнообразные связи-сцепления — машины, по выражению Делёза и Гваттари. И музей, как мы видели, может поддержать эту машинную онтологию желания. В этой человекообразующей силе заключается его педагогическая значимость.

Далее, следуя мысли французских авторов, мы должны подчеркнуть, что желать значит быть в динамике становления, быть в соединении с чем-то, что выведет тебя из состояния самотождественности. В этом смысле человек — это всегда множественность. Он существует только в процессе открытия-переоткрытия, в котором он всегда другой, разный. И музей, как мы постарались показать, может обеспечить прохождение этого опыта разности (множественности) через столкновение «я» с тем, что ему представляется «иным», «другим» и даже «чужим». В этой связи можно сделать вывод о том, что машинная онтология желания глубоко этически, а сам музей может способствовать укорененности человеческого бытия в модусе этического отношения к миру.

Литература / References

1. McWilliam, E. Stuck in the missionary position: pedagogy and desire in new times. In: *Taught bodies*. C. O'Farrell, D. Meadmore, E. McWilliam, C. Symes (Eds.). New York: Peter Lang. 2000. Pp. 27–38.
2. Бокова Т.Н. Ризоматические принципы обучения в альтернативных школах США // Ценности и смыслы. 2016. № 1. С. 85–91.
Bokova, T.N. Rhizomatic principles of education in alternative schools in the USA. *Tsennosti i smysly*. 2016. No. 1. Pp. 85–91.
3. Гречушкина Н.В. Педагогика онлайн-курсов // Проблемы современного образования. 2020. № 4. С. 161–171.
Grechushkina, N.V. Pedagogy of online courses. *Problemy sovremennoogo obrazovaniia*. 2020. No. 4. Pp. 161–171.
4. Сухоцкая Д.Н. Концепция ризоматического обучения как инструмент развития системы образования // Современное педагогическое образование. 2023. № 2. С. 41–45.
Sukhotskaya, D.N. The concept of rhizomatic learning as a tool for the development of the education system. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023. No. 2. Pp. 41–45.
5. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения / Пер. с фр. Д. Кралечкина. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 672 с.
Deleuze, G., Guattari, F. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Ekaterinburg, U-Faktoriia. 2007. 672 p.
6. Cole, D.R. Matter in Motion: The educational materialism of Gilles Deleuze. *Educational Philosophy and Theory*. 2012. Vol. 26 (1). Pp. 3–17.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00745.x>
7. Gale, K. Teacher education in the university: working with policy, practice and Deleuze. *Teaching in Higher Education*. 2007. Vol. 12 (4). Pp. 471–483.
<https://doi.org/10.1080/13562510701415466>
8. Berard, M-F. On the experience of encountering art in museum spaces: an inquiry with Gilles Deleuze's concepts of desire and assemblage. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. Vancouver. The University of British Columbia. 2017. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/ubc_2018_february_berard_mariefrance.pdf (02.08.2025).
9. Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения / Пер. с фр. Я.И. Свицкого. Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. 895 с.
Deleuze, G., Guattari, F. *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Ekaterinburg, U-Faktoriia; Moscow, Astrel'. 2010. 895 p.
10. Garoian, C.R. Performing the museum. *Studies in Art Education*. 2001. Vol. 42 (3). Pp. 234–248.
11. Dubin, S.C. Displays of power: Memory and amnesia in the American museum. N. Y.: New York University. 1999. 290 p.
12. Baker, J. Beyond the rational museum: Toward a discourse of inclusion. *International Journal of the Inclusive Museum*. 2008. Vol. 1 (2). Pp. 23–39.
13. Waterton, E., Dittmer, J. The museum as assemblage: Bringing forth affect at the Australian War Memorial. *Museum Management and Curatorship*. 2014. Vol. 29 (2). Pp. 122–139.
14. Duff, C. Learning to be included. In: *Cartographies of becoming in education: A Deleuze-Guattari perspective*. D. Masny (ed.). Rotterdam, New York: Sense Publishers. 2013. Pp. 193–207.
15. Mulcahy, D. 'Sticky' Learning: Assembling Bodies, Objects and Affects at the Museum and Beyond. In: *Learning Bodies: The body in youth and childhood studies*. J. Coffey, S. Budgeon, H. Cahill (eds.). Singapore: Springer. 2018. Pp. 207–223.
16. Zembylas, M. Witnessing in the classroom: The ethics and politics of affect. *Educational Theory*. 2006. Vol. 56. Pp. 305–324.
17. Делез Ж. Различие и повторение. СПб.: Петрополис, 1998. 384 с.
Deleuze, J. *Difference and Repetition*. St. Petersburg: Petropolis, 1998. 384 p.
18. Hickey-Moody, A. Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective Pedagogy. In: *Deleuze and Research Methodologies*. R. Coleman, J. Ringrose (eds.). Edinburgh: Edinburgh University Press. 2013. Pp. 79–96.
19. Cole, D.R. Affective Literacies: Deleuze, Discipline and Power. In: *Deleuze and Education*. I. Semetsky, D. Masny (eds.). Edinburgh: Edinburgh University Press. 2013. Pp. 94–112.

Статья поступила: 31.07.2025
Принята к печати: 15.07.2025