

Библиографические ссылки

1. Форсайт образования: ценности, модели и технологии дидактической коммуникации. Торонто, 2018. 710 с.
2. Рассел С., Норвиг П. Составление допустимых эвристических функций // Искусственный интеллект: современный подход. 2-е изд. М.: И. Д. Вильямс, 2006. С. 170–173.
3. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Гуманитарный Центр. 2005. 632 с.

Методологическая значимость концептуального подхода к образованию Ж. Делёза и Ф. Гваттари

Н. М. Лукьянович

*Белорусский государственный университет,
факультет философии и социальных наук, кафедра философии культуры,
hopelukian@gmail.com*

Аннотация. В статье раскрывается методологическая значимость подхода к образованию французских философов Ж. Делёза и Ф. Гваттари, которая сосредоточена на обучении с помощью знаков, которые транслируются в опыте и в жизни. По мнению мыслителей, традиционные способы обучения уступают место относительной динамике множественных становлений как процессу обучения, ориентированному на изобретение новых концептов для событий опыта. Семиотическое образование по самой своей сути способствует формированию креативности у обучающихся, а не направлено только на изучение заданной учебной программы.

Ключевые слова: концепт; знак; Идея; обучение; тело; событие.

Рассматривая философию как метод изобретения новых концептов, Ж. Делёз и Ф. Гваттари представляют этот метод в терминах географии разума, выражающего себя через сингулярности опыта и событий. Творческий элемент является необходимым условием для включения концепта в образовательный процесс. Как писали французские философы: «Если три этапа развития концепта суть энциклопедия, педагогика и профессионально-коммерческая подготовка, то лишь второй из них может не дать нам с вершин первого низвергнуться в провал третьего – в этот абсолютный провал мысли, каковы бы ни были, разумеется, его социальные преимущества с точки зрения мирового капитализма» [1, с. 17–18]. Ж. Делёз и Ф. Гваттари интересовались концептом как средством выражения события как сингулярности, которая обеспечила бы «обратные связи, соединения, разрастания, которые и образуют фрактализацию этой бесконечно сгибаемой бесконечности» [1, с. 37]. И такие непредсказуемые и непредвиденные связи предполагают не передачу

предписанных парадигм, а создание иного как нового смысла. Такой процесс имеет важные последствия для процесса образования как развивающейся практики генерации новых знаний, ценностей и смыслов.

В «Различии и повторении» Ж. Делёз показывает связь между знаками и обучением, говоря, что «обучение происходит не через связь представления с действием (как воспроизведение Одинакового), а через связь знака и ответа (как встречу с Другим)» [2, с. 38]. Учиться, говорит Ж. Делёз, значит «проникать в универсальность связей, образующих Идею, и в соответствующие им особенности» [2, с. 205]. В качестве примера этого взаимодействия с «Идеей» и ее соответствующими особенностями Ж. Делёз рассматривает процесс обучения плаванию в море. Следуя Г. Лейбницу, он утверждает, что «Идея моря» «система связей или дифференциальных отношений между частицами, и особенностей, соответствующих уровню изменчивости этих связей; система в целом воплощается в реальном движении волн» [2, с. 205]. Научиться плавать – значит создать отношения между «отличительными точками наших тел» и особыми точками моря. Физическое море – это объект, наделенный знаками, и это множественность волновых движений; исходящие от него знаки составляют систему связей или дифференциальных отношений между частицами (Идеей) и соответствующими особыми точками. Вместе с тем, реакция на знаки включает физическое тело пловца, которое взаимодействует со сложной системой моря и его особыми точками через собственные «особенные точки» тела. Движения тела не похожи на движения моря, но в то же время образуют гетерогенную множественность, реагирующую на встречу с морем как с «другой» неоднородностью.

Именно в это сложное отношение между множественностями тела и моря учитель пытается вмешаться. Учитель по плаванию, возможно, инициирует обучение, показывая, как нужно двигаться, стоя на берегу, а затем заставляет ученика повторять движения. Но такое обучение бесполезно, поскольку «движения, которые мы воспроизводим на песке, ничто по сравнению с движениями волны, отражать которые мы учимся, лишь практически воспринимая их как знаки» [2, с. 39]. Плавание может начаться только тогда, когда тело пловца взаимодействует с морем, именно столкновение между знаками волн и ответными движениями тела и есть обучением. Следовательно, «мы ничему не учимся у того, кто говорит: делай, как я. Единственными нашими учителями являются те, кто говорят «делай со мной», кто не предлагает нам воспроизводить жесты, а производит знаки ради их разнородного развития» [2, с. 39]. Настоящие

учителя являются просто трансляторами разнородных знаков, которые помогают ученикам сталкиваться с другими разнородными знаками. Таким образом, при обучении плаванию, независимо от того, транслируются ли знаки морем или настоящим учителем, сами знаки являются учителями.

В семиотической практике обучения основная часть теоретических знаний трансформируется в практическое ученичество: пловец учится «путем ответного движения, не «похожего» на движение самого знака» [2, с. 38] на практике, в эмпирической среде. Пловец должен придумать новую концепцию того, что значит плыть в условиях встречи с неизвестной проблемной «структурой, которая является частью объектов и позволяет постигать их как знаки; так же как вопросительная или проблематизирующая инстанция является частью познания и позволяет постичь его позитивность, специфику в акте постижения» [2, с. 87]. Как писал Ж. Делёз: «Учиться плавать, учить иностранный язык значит компоновать 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. Но на что еще мы обречены, кроме задач, требующих изменения даже нашего тела и языка? Короче, представление и знание целиком моделируются согласно предположениям сознания, указывающим обстоятельства решения; но эти предположения сами по себе дают совершенно неверное представление об инстанции, которую разрешают и распутывают; инстанции, по рождающей их в качестве казусов. Напротив, Идея и «обучение» выражают эту проблематичную, экстра-предполагающую или субрепрезентативную инстанцию: презентацию бессознательного, а не репрезентацию сознания» [2, с. 236–237].

Образование, основанное на семиотике, обязательно «даст жизнь, освободит жизнь там, где она находится в тюремном заключении, чтобы начертить схему побега» [3, с. 183], тем самым принимая педагогику новизны и креативности, а не заданную учебную программу. В таком подходе к образованию, учителя семиотического образования были бы способны читать, интерпретировать и создавать знаки, которые отсылают к образу жизни и возможностям существования» [3, с. 186]. Эти возможности подразумеваются в опыте, пронизанном знаками, которые логически превосходят любую данную систему обозначений, но вызывают к жизни новизну, креативность и возникновение смысла. Такие наставники, которые придут в образовании, – это кочевники, способные преодолевать ограничения бытия и подключаться к множественным становлениям.

Полагаем, что данный подход к процессу образования целесообразно апплицировать на процесс обучения философскому мышлению, на процесс философского образования. Не научившись мыслить самостоятельно, невозможно что-либо понять и передать понятое как знание. С другой стороны, без волн, т. е. без критического и аналитического чтения и разбора огромного массива философской литературы, нельзя научиться мыслить. Поэтому видим в философском образовании столкновение «тела» и «моря» как сознания студентов и огромного океана философской мысли.

Библиографические ссылки

1. Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М: Академический проект, 2009. 261 с.
2. Делёз Ж. Различие и повторение. СПб: Петрополис, 1998. 384 с.
3. Делёз Ж. Переговоры. СПб: Наука, 2004. 235 с.

Личностные черты и уровень академической прокрастинации студентов

Е. С. Макеева

*Белорусский государственный университет,
факультет философии и социальных наук,
кафедра социальной работы и реабилитологии,
ekaterinamakeeva1@gmail.com*

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимосвязи личностных особенностей студентов-филологов и уровней их академической прокрастинации. Рассмотрены особенности дефиниций понятия «прокрастинация». Представлены данные проведенного исследования, в ходе которого получены следующие результаты: в выборке студентов-филологов чаще встречаются испытуемые с доминированием таких личностных черт как «Экстраверсия», «Лабильность» и «Тревожность»; для большинства будущих филологов характерен низкий уровень академической прокрастинации; среди испытуемых распространены студенты со «средней степенью» выраженности шкалы «Общей прокрастинации».

Ключевые слова: личностные особенности; черты характера; академическая прокрастинация; общая прокрастинация; студенты.

На современном этапе развития отечественной системы высшего образованию особую актуальность приобретает проблема личной эффективности, ориентации на успех и профессионального развития будущих специалистов. Студенты часто, несмотря на расширяющийся диапазон возможностей предоставляемых высшим учебным заведением на этапе профессиональной подготовки, сталкиваются на пути к личной и