

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК 378.027.7

QUO VADIS?: ТРАНСГРЕСІЯ СУЧАСНОГО ІНСТИТУТУ ОСВІТИ

Денис Александров

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

Анотація:

На основі постмодерністського, культурно-історичного та критико-раціоналістичного підходів проаналізовано сутність і особливості трансгресивних зрушень сучасного інституту освіти. Особливу увагу приділено процесам «зламу й виходу за межі» традиційного розуміння освіти, зміст якої все більше наповнюють квазіраціональні ознаки, експеріментальні аспекти, своєрідні «досліди-межі» (experience-limite). У контексті філософії освіти М. Фуко розглянуто роль сучасної системи освіти в суспільстві, її призначення, проблемні зрушення в ментальному сприйнятті освіти, що нерозривно пов'язані з питаннями статусу, змісту й генезису сучасного спеціаліста.

Ключові слова:

концепція трансгресії; освітньо визнана практика; інститут освіти; нелінійна парадигма мислення.

Аннотация:

Александров Денис. Quo vadis?: Трансгрессия современного института образования.

На основе постмодернистского, культурно-исторического и критико-рационалистического подходов проанализованы сущность и особенности протекания трансгрессии современного института образования. Особое внимание уделено процессам «слома и выхода за пределы» в образовании, содержание которого все более наполняется квазирациональными чертами, экспериментальными аспектами, своего рода «опытами-пределами» (experience-limite). В контексте философии образования М. Фуко рассмотрена роль системы образования в обществе, её предназначение, проблемные сдвиги в ментальном восприятии образования, которые неразрывно связаны с вопросами статуса, смысла и генезиса современного специалиста.

Ключевые слова:

концепция трансгрессии; образовательно-признанная практика; институт образования; нелинейная парадигма мышления.

Resume:

Aleksandrov Denys. Quo Vadis?: Transgression of modern institute of education.

On the basis of postmodern, cultural-historical and critical-rationalistic approaches, the essence and peculiarities of the transgression of the modern institution of education are analyzed. The author pays special attention to the processes of "breaking and going beyond" in education, the content of which increasingly becomes filled with quasi-rational features, experiential shifts, special kind of "experience-limite". In the context of M. Fuko's philosophy of education, the role of the education system in society, its mission, the problem shifts in the mental perception of education, which are inseparably linked with the issues of the status, meaning and genesis of modern specialist, are examined.

Key words:

concept of transgression; educationally recognized practice; institution of education; non-linear paradigm of thinking.

Постановка проблеми. Останніми роками методологічні пошуки способів оптимізації навчально-виховного процесу в напрямі підвищення його ефективності сприяли появі програмованого, дистанційного, експеріментального навчання. Педагогічні розробки збагатились надбаннями діалогічної, культурологічної та інших парадигм. Поширеними заходами оновлення освітянських практик стали: системне залучення посадових осіб, студентів, викладачів у процес професійної підготовки по вертикалі (від концепції професійної підготовки до конкретних освітніх ситуацій у навчальному процесі); внесення до варіативної частини робочих планів таких дисциплін, головною метою яких є розвиток особистості студента; надання студентству інструкцій щодо більш ефективних стратегій оперативного розв'язання проблемних ситуацій; залучення до процесу підготовки фахівців, для яких викладацька діяльність не є основною; забезпечення підтримки студентів шляхом

організації взаємодії в різних видах діяльності, уведення в розклад тренінгів, сертифікатних програм, індивідуального навчального консультування.

Проте сьогодні вже зрозуміло, що запозичення найкращого з європейської педагогічної практики й конгломератне об'єднання розрізаних інновацій істотно не покращують становище інституту вищої освіти. Саме тому теоретичне вибудовування нового формату освіти за умов одночасного функціонування чималої кількості методологічних підходів стає доволі складним стратегічним завданням. Адже з цієї ризоморфної методологічної палітри (позитивістсько-аналітичний, необіхевіористський, соціал-конструктивістський, постмодерністський, неопрагматичний, критико-раціоналістичний, діалогічний, емансипаторсько-педагогічний, екзистенційно-герменевтичний напрями тощо)

необхідно обрати найбільш релевантні для розбудови освітянських відносин.

Зрозуміло, що в сучасних умовах неможливо використовувати один з наведених напрямів у його, так би мовити «ідеальній формі», тому постає питання про характер співвідношення, перетину, конкуренції, взаємозв'язку цих напрямів. Погоджуючись з перевагами наявних методологій, не слід забувати про проектно-прикладний характер освіти. Адже розуміння освіти як науково-концептуального проекту з базовими завданнями і пошук конструктивних підходів до розв'язання принципових питань її розбудови дають змогу системно розглянути зміни інституту освіти, ураховуючи задекларовані інтереси й реальний освітянський досвід.

До того ж, крім труднощів методологічного обґрунтування, постає проблема практичного впровадження нових інституційних зразків. Нові освітні стандарти створюються здебільшого на адміністративному макрорівні (щодо декларації освітянських цілей) і не підкріплюються передбаченою та зрозумілою для всіх суб'єктів освітнього простору послідовністю управлінських рішень на мезо- і мікрорівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Місце і роль феномена трансгресії в процесі формування смислів розглядають такі науковці, як В. Фарітов, М. Йоргенсен, І. Касавін, Ю. Лотман, Д. Чернавський та ін. Ці дослідники виділяють чисту трансгресію як передумову конституювання соціальних сенсів. Розглядають також трансгресію як перетин різнорідних сфер мови й мислення, що є безпосередньою онтологічною підставою для формування сенсу професійної діяльності. Трансгресія вже встановлених смислів (освітніх дискурсів) виступає механізмом генерації нових професійних смислів.

Особливої значущості в розумінні трансгресії та її аспектів, що знайшли вияв в освітніх соціальних та індивідуальних практиках, набувають праці М. Фуко, Ж. Батая, Ж. Бодріяра, Р. Кайуа, Р. Жирара, М. Бланшо. Проблема трансгресії інституту освіти внаслідок науково-технічного прогресу досліджувалась як вітчизняними (Є. Камишев, Л. Рубіна, В. Турченко, М. Руткевич, І. Яковлев, В. Шубкін та ін.), так і зарубіжними (Ф. Кумбс, Дж. Хевігерст, М. Трой) ученими.

Значний теоретичний дослідницький матеріал, присвячений порівняльному аналізу трансгресивних процесів в освіті в минулому й сьогодні, а також прогнозам його подальшого розвитку в майбутньому, накопичений у працях В. Шереги, Г. Соколової, Н. Полякової, О. Меренкова, В. Змеєва, О. Овсяников, О. Івановської.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити зміст поняття «трансгресія інституту освіти» з позиції філософської методології постмодерну й схарактеризувати структурні зрушення в ментальному сприйнятті ролі сучасної вищої освіти в соціокультурних умовах, що склались.

Виклад основного матеріалу дослідження. Свого часу М. Фуко в праці «Божевільня і нерозуміння. Історія безумства в класичну епоху» (1961) докладно проаналізував проблеми реформування системи шкільної та університетської освіти часів Французької революції XVIII століття. Філософ вкотре здивував нас зверненням до забутих часів і подій у сфері освітніх реформ. На прикладі реформування медичної освіти він показав, що забезпечення рівня навчання дуже часто досягалось різними (незаконними) способами: «у них процвітало хабарництво (кафедри здобувались як пости; професори давали платні курси; студенти купували іспити й замовляли свої дисертації незаможним лікарям), що робило медичне навчання вкрай дорогим» [7, с. 81].

Дивує проникливість погляду мислителя, який у таких, давно минулих, подіях побачив дзеркальне відображення подібних проблем сучасної освіти. Сьогодні, як і тоді, в освіті не склалось єдності норм здобуття знань і правил їх сприйняття, немає відповідної підпорядкованості й розвиненої методології та методики здобуття й засвоєння знань. Як і три століття тому, освітній простір розділений між закритою сферою переданого знання й відкритою сферою, де «істина говорить сама за себе».

В умовах бурхливо мінливих на політичному небосхилі подій, унаслідок яких було закрито багато університетів і порушено сталі принципи навчання, не було структури, що могла б об'єднати форми досвіду, спостереження й форми навчання. З огляду на це, зазначає М. Фуко, було не зрозуміло, «як можна давати за допомогою слова те, що вміли робити лише поглядом. Видиме не було ні промовистим, ні сказаним» [7, с. 90]. Тобто позиція і роль суб'єкта пізнання були тими самими, а знання залишалось «буквально ... сліпим, бо воно позбавлено погляду. Це знання, яке не завжди бачить, і є джерелом усіх ілюзій» [7, с. 95].

Стан перманентного реформування й постійні організаційні зміни інституту освіти сьогодні подібним чином позначаються на структурі цінностей, інтересів і очікувань як професорсько-викладацького складу, так і студентської молоді. За даними провідних вітчизняних соціально-психологічних досліджень останніх років, трансгресивний період здебільшого характеризується для

суб'єктів освітнього простору настроєм відчуженості, невизначеності, розчаруванням, породжує так званий «ціннісно-смисловий невроз» [5, с. 337].

Освітня ситуація ускладнюється також тим, що значна частина студентства особливо гостро відчуває «вантаж» екзистенціального самовизначення. Брак стандартів і рухливість освітніх процесів неминуче ускладнюють формування професійної та соціальної ідентичності, позбавляють молодь можливості вчасно осмислити наявні протиріччя й виробити власну світоглядну позицію та цілісну систему професійних ціннісних настанов.

Зважаючи на це, ми свідомо звертаємось до поняття «трансгресії» загалом і трансгресивних процесів інституту освіти зокрема. Запозичений з постмодернізму термін «трансгресія» (від лат. trans – через, gressus – наближатись, переходити) означає процес переходу межі між можливим і неможливим або переходу непрохідної границі, що пов'язується з можливостями вибору різних варіантів подальшого розвитку [3, с. 664].

Філософія трансгресії є своєрідним подоланням раціоналістичного бачення освіти як соціокультурного явища, оскільки вона прагне розширити ті межі, які накладає розум на сприйняття явищ соціального буття, і пропонує вийти за межі класичного наукового й філософського знання. З одного боку, це стало можливим завдяки «філософії життя» Ф. Ніцше та його концепції Надлюдини, програмі переоцінки цінностей. З іншого боку, важливу роль у цьому процесі відіграв розвиток психоаналізу, що презентований працями Ж. Лакана, у руслі яких досліджувалась проблематика бажання й відрази, що стала ключовою в розумінні трансгресії.

Згідно з ідеєю трансгресії, звична освітня реальність, окреслюючи сферу відомого для суб'єкта освіти можливого, замикає його у своїх системних кордонах, закриваючи для нього будь-яку перспективу позасистемної новизни. У цьому контексті трансгресія – це неможливий у цій системі координат вихід за її межі, прорив того, хто належить наявному, «вихід назовні».

Трансгресивний рух визначається як «рішення», що вказує на «неможливість людини зупинитись – ... пронизує світ, завершуючи себе в потойбічному, де людина довіряє себе якомусь абсолюту (Богу, буттю, благу, вічності), у будь-якому разі змінюючи себе» [9, с. 120].

Проблема трансгресії освіти імпліцитно несе у своєму полі також ідеї, здатні фіксувати ті самі механізми нелінійної еволюції, які в експліцитній формі зафіксовані синергетикою. Насамперед ідеться про можливість формування принципово нових, детермінованих наявним

станом системи, еволюційних перспектив. У цьому контексті розуміння трансгресії радикально відмежовується від презумпції лінійно зрозумілої наступності, відкриваючи (поряд з традиційними можливостями заперечення й ствердження в логіці «так» або «ні») можливість так званого «непозитивного ствердження».

Як зазначає М. Фуко, фактично «мова не йде про певне загальне заперечення, мова йде про ствердження, яке нічого не стверджує, цілком відмежовуючись від перехідності» [4, с. 665]. Новий горизонт, що його відкриває трансгресивний прорив, є справді новим у тому розумінні, що стосовно попереднього стану не є лінійним з нього очевидним і єдиним наслідком. Навпаки, новизна в ньому характеризується енергією заперечення щодо всього попереднього. У цій системі відліку Ж. Батай називає такий феномен «межею можливого», «пекучим досвідом», який не надає значення встановленим ззовні кордонам [1].

Постмодернізм однозначно пов'язує трансгресивний перехід з фігурою «схрещення» різних версій еволюції, що може бути оцінений як аналог біфуркаційного розгалуження. М. Фуко окреслює трансгресивний перехід як «хімерне схрещення фігур буття, які поза ним не знають існування» [7, с. 221]. Настільки ж очевидно є аналогія між синергетичною ідеєю випадкової флуктуації та постмодерністською ідеєю обґрунтування трансгресії суто ігровим (фактично «кидання кісток») механізмом.

У момент трансгресивного переходу «на найтоншому зламі лінії миготить відблиск її походження, можливо, також усетотальність її траєкторії, навіть саме її джерело» [8, с. 184]. Тобто досвід не є буттям, але є становленням: «філософія трансгресії витягує на світло становлення кінцівки буття, момент межі, який антропологічна думка від часу Канта позначала лише здалеку, ззовні – мовою діалектики» [8, с. 186].

Рухаючись у площині категорій «можливого» і «наявного», концепція трансгресії вводить для фіксації свого предмета поняття «неможливості», яке розуміють, на відміну від класичного філософствування, як онтологічну модальність буття. Спроба осмислення трансгресивного переходу вводить свідомість «у площину недостовірності, де раз у раз ламається достовірність, де думка відразу губиться, намагаючись їх схопити» [8, с. 326]. Очевидно, у цьому контексті фактично йдеться про те, що наявні лінійні матриці осягнення світу виявляються неспроможними, і через брак адекватної нелінійної парадигми мислення суб'єкт не здатний визначити ситуацію плинного переходу свого буття в радикально новий

і принципово непередбачуваний стан інакше, як «незнання». Як зазначає М. Можейко, трансгресія у М. Фуко не екстравагантна абстрактна аналітична конструкція, а глибинний механізм еволюційного процесу, що досі не фіксується звичайним традиційним мисленням [2, с. 1037].

Якщо інститут освіти може функціонувати як розділений на дві взаємовиключні частини, то людина також являє собою амбівалентну єдність соціально прийнятних і небажаних рис. У цьому сенсі законодавство, що підтримує звичні підстави освітнього універсуму, обмежує свободу людини, тому трансгресія є необхідним механізмом випробування тієї повноти освітнього буття, яка досягається за допомогою порушення звичних освітніх кордонів.

Будучи способом досягнення нових освітніх висот, трансгресія передбачає реалізацію індивідуальної свободи людини, яка актуалізується як освітня суверенність. Суверенність і трансгресія взаємозумовлені, оскільки суверенність виявляється в актах трансгресії як дієве небажання слідувати заданим умовам, а трансгресивне порушення законів певного простору можливо тільки як реалізація суверенної волі суб'єкта [6, с. 18].

За допомогою трансгресії суб'єктом освітнього поля досягається усвідомлення й переживання власної обмеженості у виборі того, що є недоступним у межах типової освітньої діяльності. Стикаючись з власною обмеженістю, людина може по-справжньому збагнути себе саму як освітній «актор». Оскільки типові освітні практики не пропонують механізмів набуття такого досвіду, суб'єкт має набувати його засобами трансгресії. Трансгресія завжди передбачає усвідомлення неприпустимості трансгресивного акту з погляду загальноприйнятих норм, тому саме певна заборонність нетривіальної освітньої практики робить її трансгресивною.

Трансгресія реалізується в інституті освіти на двох рівнях: як організована трансгресія і як трансгресія індивідуальна, які при цьому не виключають одна одну, а навпаки, взаємозумовлюються. Організовані трансгресивні практики передбачають колективний вихід за межі звичної освітньої традиції. Колективне здійснення трансгресивного виходу за межі допустимого сприяє соціалізації, знімає напружене почуття провини, дає змогу суб'єктам освітнього простору долучитися до колективного трансгресивного досвіду. На цьому рівні суб'єкт може протиставляти себе цілому соціуму в трансгресивному акті, а може, навпаки, об'єднуватися у ньому з іншими людьми.

Висновки. На нашу думку, сьогодні виникли такі педагогічні умови, коли суб'єкти освітнього простору стають спроможними подолати межі свого когнітивного поля шляхом трансгресії наявних меж знання й створення нових освітнянських практик через залучення різних соціокультурних кодів з їх демістифікацією й децентрацією надалі. Оскільки в основу сучасних освітнянських реформ покладено європейські цінності, ідея їх адаптації до вітчизняних умов спирається на платформу методологічного плюралізму (як зазначалось, неопрагматизму, «діалогу культур», біхевіористичної, екзистенційної педагогіки, неопозитивізму тощо).

Варто погодитись з позицією філософів освіти 90-х рр. ХХ ст., що інноваційні теорії неодмінно мають показати свою ефективність і отримати позитивну оцінку особливо в умовах ризоморфної системи навчання. Для того, щоб інститут освіти якісно збагатився, недостатньо впровадити у вищій школі суб'єкт-суб'єктне навчання, компетентнісний підхід і покращити матеріально-технічне оснащення навчальних закладів, а слід поступово розв'язувати проблемні питання трансгресії освіти.

Отже, дослідження поняття «трансгресія» в межах філософії освіти звертає увагу на важливу частину освітнянських відносин, пов'язану з встановленням і порушенням меж дозволеного, а також пропонує філософське обґрунтування прагнення до подібних порушень. Воно дає змогу під новим кутом поглянути на проблему становлення людини й соціуму, проблему взаємодії суб'єкта з освітнім середовищем, розкриває цінність, на перший погляд, недоцільних стратегій освітньої діяльності, у такий спосіб сприяючи розширенню проблемного поля педагогіки.

Сподіваємось, що розширення уявлень про трансгресивні процеси в педагогічній площині, урахування актуального соціального запиту щодо ролі освіти в соціокультурному відтворенні дадуть змогу окреслити справжні контури оновленої політики у вищій освіті. Онтологічну місію інституту освіти ми вбачаємо в тому, що процес становлення особистості фахівця буде тісно пов'язаний з практикою свободи як відмови від «культури мовчання» й здійснюватиметься шляхом критичного осмислення соціуму й свого місця в ньому через діалог і відкриту взаємодію. Трансгресивні процеси інституту освіти допомагають збагнути, що суб'єктам освітнього простору потрібно насамперед усвідомити свій стан як патологічний для того, щоб відчувши біль, а не насолоду, зрозуміти необхідність постановки нових освітніх завдань у справі здобуття знань і вдосконалення традиційної логіки судження.

Список використаних джерел

1. Батай Ж. Теория религии. Литература и Зло / пер. Ж. Гайковой, Г. Михалковича. Минск: Современный литератор, 2000. 352 с.
2. Можейко М. А. Трансгрессия. *История философии: Энциклопедия* / сост. и глав. науч. ред. А. А. Грицанов. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. 1376 с.
3. Новейший философский словарь. Постмодернизм / глав. науч. ред. и сост. А. Грицанов. Минск: Современный литератор, 2007. 816 с.
4. Постмодернизм / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Минск: Современный литератор, 2007. 816 с.
5. Саєнко Ю. Молодь: зміни в суспільній свідомості. *Українське суспільство 1992-2013. Стан та динаміка змін* / Соціологічний моніторинг за ред. В. Ворони, М. Шульги. Київ: ІС НАНУ, 2013. С. 334–340.
6. Фаритов В. Т. Трансгрессия и трансценденция как перспективы времени и бытия в философии М. Хайдеггера и Ф. Ницше. *НВ: Философские исследования*. 2014. № 8. 140 с.
7. Фуко М. Рождение клиники. Москва: Смысл, 1998. 310 с.
8. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Москва: Касталь, 1996. 448 с.
9. Фуко М. О трансгрессии. *Танатография эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века*. Санкт-Петербург: Мифрил, 1994. 346 с.

Рецензент: д.філософ.н., професор Троїцька Т.С.

Відомості про автора:

Александров Денис Валентинович
aleksandrov-denis@i.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2440

Матеріал надійшов до редакції 12. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 11. 06. 2018 р.

References

1. Bataille, G. (2000). *The theory of religion. Literature and Evil*. Minsk: Sovremenniy literator. [in Russian]
2. Mozheiko, M.A. (2002). *Transgression. History of philosophy: encyclopedia*. A.A. Gritsanov (ed.). Minsk: Interpresservis; Knizhnyi Dom. [in Russian]
3. Gritsanov, A. A. (2007). *The newest dictionary of philosophy. Postmodernism*. Minsk: Sovremenniy literator. [in Russian]
4. Gritsanov, A.A. (2007). *Postmodernism*. Minsk: Sovremenniy literator. [in Russian]
5. Saienko, Yu. (2013). *Yh: changes in public conscience. Ukrainian society 1992-2013. State and dynamics of changes. Sociological monitoring*. Kiev: IS NANU [in Russian].
6. Faritov, V.T. (2014). Transgression and transcendence as perspectives of time and being in the philosophy of M. Heidegger and F. Nietzsche. *NB: Filosofskie issledovaniia*. [in Russian]
7. Foucault, M. (1998). *The birth of the clinic*. Moscow: Smysl. [in Russian]
8. Foucault, M. (1996). *The will to truth: beyond knowledge, power and sexuality*. Moscow: Kastal'. [in Russian]
9. Foucault, M. (1994). *On the transgression. Tanatography of Eros: Georges Bataille and French Thought of the Mid-20th Century*. SPb: Mifril. [in Russian]

Information about the author:

Aleksandrov Denys Valentynovych
aleksandrov-denis@i.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 12. 05. 2018.
Accepted for publishing 11. 06. 2018.