

УДК 37.013.74:371.4

ТРАНСГРЕСИВНИЙ ПІДХІД У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ПОЛЬЩІ

Наталія САВЧЕНКО (Кіровоград)

Соціально-економічні, політичні зміни, що відбуваються в Україні, глобалізаційні та інтеграційні процеси, що зумовлюють створення єдиного європейського та світового освітнього простору спричиняють якісні зміни в системі освіти, зокрема, трансформацію позашкільної роботи в позашкільну освіту та розгляд її як важливої складової системи освіти. Державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, організаційні, освітні та виховні засади визначають Закони України “Про освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про охорону дитинства” та ін. Проте у контексті приєднання України до Болонського процесу актуальним стає аналіз зарубіжного досвіду щодо проблем організації позашкільної освіти та нових науково обґрунтованих підходів до її розбудови, зокрема, польського, який відрізняється наявністю прогресивних досягнень, впровадженням трансгресивного підходу тощо.

Метою нашої статті є розкриття сутності трансгресії, трансгресивного підходу в освіті, трансгресивної концепції особистості у дослідженнях польських вчених; обґрунтування особливостей реалізації трансгресивного підходу у позашкільній освіті Польщі.

Аналіз педагогічної літератури показав, що у світовій освітній практиці для позначення термінів “позашкільна освіта”, “позашкільні навчальні заклади” використовуються такі поняття, як: “неформальна освіта” (англ. – non-formal education), “заклади позашкільного виховання” (польськ. – placówki wychowania pozaszkolnego), “додаткова освіта” (рус. – дополнительное образование), центри вільного часу (словацьк. – centrum voľného času) тощо. У Міжнародному стандарті класифікації освіти (МСКО) (англ. – The International Standard Classification of Education (ISCED), розробленого ЮНЕСКО, представлено термін “неформальна освіта” [1].

Особливістю позашкільної освіти є забезпечення вільного часу особистості, її надання в позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях.

Аналіз науково-педагогічних досліджень проблем позашкільної освіти Польщі засвідчив, що в основі її розвитку поряд з такими теоретико-методологічними підходами як особистісно-орієнтований, аксіологічний, діяльнісний, культурологічний та синергетичний, лежить трансгресивний підхід.

Вперше поняття «Aufhebung», аналогічне до трансгресії, було вжите Г.В.Ф. Гегелем у «Феноменології духу», де воно позначало вихід за межі соціального буття і досягнення позиції зовнішнього спостерігача стосовно феноменів, що розглядаються. Екзистенціальна інтерпретація вчення Г.В.Ф. Гегеля у французькому неогегельянстві стимулювала використання цього поняття багатьма представниками сучасної французької філософії. Нині концепт «трансгресія» активно використовується постмодерністами, – так, Ж. Батай послідовно обґрунтовує філософську, літературну, економічну та теологічну стратегії подолання не тільки соціальних заборон, культурних традицій, моральних регулятивів, але й самих умов існування мислення й чуттєвості в досвіді «абсолютної негативності». У ситуації творчості такий мотив подолання спрямований перш за все на оточуючу дійсність, і зіткнувшись із недосконалістю світу, індивід починає пошук її причин та способів щось змінити [2; 3, с. 726].

Автор «трансгресивної концепції особистості», польський філософ і педагог Ю. Козелецький розуміє трансгресію як подолання меж можливостей і досягнень особистості (внаслідок чого особистість здобуває (створює) нові цінності – винаходи, відкриття невідомих закономірностей, нові способи розв’язання проблем тощо).

Ю. Козелецький і його послідовники розрізняють два види трансгресії. Трансгресія типу Р (приватна) полягає у подоланні меж досягнутого чи пізнаного окремим індивідом. Натомість трансгресія типу Н (історична) полягає у впровадженні змін, які сягають далеко за межі особистого світу окремої людини [7, с. 174].

Особистісні трансгресії виконують важливі розвиваючі функції. Трансгресивний характер має тільки такий розвиток індивіда, який супроводжується свідомим наміром здійснення змін. Джерелом трансгресивних дій є індивідуальна ієрархія потреб індивіда. Трансгресивні зміни обох типів – Р і Н – можуть бути як творчими, так і експансивними; можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Ю. Козелецький називає три групи людських потреб, а саме: вітальні, суспільні і особисті, кожна з яких може активізувати трансгресивні дії. Трансгресія є результатом потреби, пов’язаної з постійним прагненням людини до підтвердження і збільшення власної

цінності [5]. Діяльність індивіда, мотивована цією потребою, може проявлятися у двох аспектах. По-перше, як суперництво з іншими з метою підвищення власної цінності. По-друге, як прагнення до вдосконалення – і не тільки щодо вимог соціуму, але також стосовно внутрішніх, прийнятих індивідом стандартів досконалості. Посилення цієї потреби веде до трансгресивних дій, які можуть мати творчий характер.

Мислення людини та її творча діяльність за Ю. Козелецьким є найбільш специфічним різновидом трансгресії. Явище трансгресії відбувається в чотирьох площинах (просторах): *матеріальній*, *пізнавальній*, *соціальної* (*суспільній*) та *внутрішній* (*суб'єктивній*). *Матеріальна площина* (простір) охоплює речі і явища, що оточують людину. Шляхом різного виду техніко-технологічної творчості людина створює штучне середовище. *Пізнавальна площина* (простір) має символічний характер. Її сутність в тому, що людина відкидає застарілий спосіб мислення і створює новий, здійснює відкриття, збагачує різні галузі знання тощо [4, s. 123-136]. *Соціальна площина* (простір) пов'язана з формуванням нових форм суспільних контактів, реформуванням суспільно-політичних систем тощо. *Внутрішня площина* (простір) складається зі структур, станів, психічних свідомих і несвідомих процесів.

Виокремлення чотирьох площин (просторів) трансгресії є важливим з пізнавальної точки зору, оскільки це дає змогу краще зрозуміти процес «подолання себе», а отже процес творчості (творчих досягнень).

Трансгресивний підхід вимагає іншого погляду на індивідуальність (особистість) людини. Ю. Козелецький пропонує структуру особистості з п'яти елементів-психонів: пізнавального, інструментального, мотиваційного, емоційного, особистісного. *Пізнавальний психон* – «я знаю...». Складається з двох видів суджень: описових та оцінних. *Інструментальний психон* – «я вмію...». Охоплює уміння і навички (елементарні операції, які уможливають здійснення різних перетворень). *Мотиваційний психон* – «я прагну до...». («Воля»). Ця складова особистості активізує мотиваційний процес, визначає його загальний напрям, підтримує його, припиняє або доводить до кінця думки і вчинки. *Емоційний психон* – «я відчуваю, що...». Складається зі стійких нейрофізіологічних і психічних елементів, які відповідають за генерування емоційних станів і процесів, а також афектів і настроїв. Афективні структури і процеси відзначаються відносною автономією. Важливу роль у стосунках між індивідом та світом

відіграють автопатичні та гетеропатичні емоції. Перші стосуються власної особистості (задоволення від здійсненого, естетичні переживання тощо). Другі зосереджуються на інших людях (належать до них симпатія, любов, відчуття сорому). Емоції в житті людини відіграють важливу роль, – вони є спонукою до діяльності, визначають напрям і уможливають подолання перешкод на шляху до реалізації мети. *Особистісний психон* – «ким я є...». Це нейрофізіологічна, психічна і духовна структури, що разом складають екзистенційно-ідентифікаційну сутність особистості, заковану в переконання (переконання щодо власного існування; щодо власної цілісності; щодо власної неповторності тощо) [4, s. 123-136].

У «психонній» структурі особистості, як бачимо, немає центральної системи, – всі її складові еквівалентні, між психонами зберігається рівновага.

Просліджуємо далі за думкою польського дослідника. Індивідуальність людини складає структуру, яка змінюється під впливом кількох чинників: генетичного, середовищного, трансгресивних дій. Психони при цьому «розширюються» і між ними виникають поєднання. Відбувається це перш за все під впливом середовища і трансгресивних дій. Ці останні Ю. Козелецький протиставляє адаптивно-охоронним діям. Перші є реакцією на досягнуті можливості і ведуть до змін, другі – спричинені діями, обумовленими необхідністю пристосування до певної ситуації і пов'язаними зі збереженням *status quo*. Перші підлягають внутрішньому керуванню, другі – зовнішньому.

Ю. Козелецький виділяє шість основних фаз трансгресивного процесу: а) мотиваційна (у цій фазі настає активізація потреб і виникає психічна напруга між незадовільним актуальним станом і бажаним станом); б) проектування пізнавальних або соціальних дій, які в майбутньому дозволять перетнути межу попередніх досягнень; в) оцінка спершу суб'єктивної ймовірності успіху й невдачі, потім – позитивної цінності успіху й негативної цінності втрат, у результаті чого вибирається найкращий варіант; г) здійснення обраної дії; д) використання нової трансгресії, щоб задовольнити особисті потреби або внести вклад у культуру.

На підставі концепції Ю. Козелецького польськими педагогами розробляється теорія трансгресивної освіти, метою якої є всебічний розвиток особистості. Щоб познайомитися із засадами цієї теорії, звернемося до праць двох відомих педагогів.

Г. Мушинський пропонує власну модель загальної освіти, засновану на принципах трансресивного підходу. Дослідник вказує, що у процесі навчання засвоєне учнем знання певним чином взаємодіє з наявним знанням, в результаті чого воно або буде включене до складу вже існуючої когнітивної структури, або, якщо немає можливості такої інтеграції, залишається поза нею. Тільки знання, вкомпоноване у когнітивну структуру особистості, є знанням засвоєним понятійним способом. Знання, що знаходиться поза названою структурою, може бути засвоєне тільки механічним способом [6, s. 46]. Таке розуміння проливає світло на сутність процесу навчання: справа не стільки в тому, щоб надати учневі якомога більший об'єм знань про світ, скільки в тому, щоб сформувати певну пізнавальну структуру його особистості, що охоплює сукупність знань і надає їй необхідного функціонального впорядкування для можливості самостійних дій. Цей функціональний порядок означає, що окрема інформація входить до складу певних підсистем чи систем когнітивної структури індивіда. Індивід може «викликати» певне знання, тобто активізувати його, піддавати його подальшим інтелектуальним операціям, в результаті яких можуть виникати нові мисленеві конструкти. Отже, можна зробити висновок, що тільки знання, вбудоване у пізнавальну структуру особистості, є знанням чинним, активним, яке може бути як втілене у діяльності, так і піддане творчим перетворенням.

Постає питання: за яких умов відбувається трансфер знань, – перенесення їх з чинних операційних систем на нові.

Активізація пізнавальної діяльності відбувається в тому випадку, коли молода людина привчається до діяльності, у процесі якої долає певні труднощі і вирішує проблеми. Вирішальний перелом у дидактиці пов'язаний з генетичною психологією Піаже. Фундаментальна теза цієї теорії спирається на ідею про те, що основними складовими частинами мислення є не статичні образи реальності, а внутрішні схеми діяльності.

Молода людина засвоює не образи, а розумові операції, які виконувалися у процесі діяльності. Здобуте таким чином знання входить до складу певних операційних структур і може бути використане в діяльності індивіда. Може також бути перенесене з колишніх операційних систем на нові. Перенесення (трансфер) знань відноситься до досить складної пізнавальної діяльності, яка охоплює не тільки ідентифікацію якогось певного випадку і класифікацію його до відповідної загальної категорії у власній когнітивній системі, активізацію певного знання, необхідного для з'ясування певного випадку, що пов'язане з розміщенням його у певному

причинно-наслідковому ланцюзі, але також передбачення та відповідні дії, що мають на меті здійснення певних змін. Можна твердити, що трансферові підлягає понятійне знання, сперте на процесі розуміння.

Способи формування операційних систем знань учнів в сучасній польській школі мають ознаки, перелічені нижче.

По-перше, у процесі шкільної освіти відбувається включення знань в операційні схеми, які формуються наперекір прагненню молоді людини до спрощення вимог школи. Шкільні вимоги пов'язані перш за все з ситуаціями контролю і зводяться головним чином до репродукування засвоєних знань, що є достатнім для подолання створюваних школою контрольних бар'єрів або критеріїв, тестів, іспитів тощо.

По-друге, знання, що здобувається учнями, створює головним чином такі операційні схеми, які ними використовуються для уникнення загроз, а не для вирішення важливих життєвих проблем. Активність молоді людини не спрямовується на перевірку власних можливостей, а навпаки, якраз школа постійно «вимірює» учня за різними критеріями. Винятком є випадки «виключення» особливо здібних учнів з домінуючої схеми (їх «автономізації»), впорядкування ними власної системи знань.

По-третє, сучасну систему загальної освіти характеризує своєрідна інтелектуальна замкнутість. Це виявляється не тільки в окостенілих і статичних навчальних програмах, але насамперед у переконанні, що певний (обов'язковий) обсяг знань повинен бути засвоєний учнями певним способом, який дає можливість відтворення тих знань. Істотним тут є саме «отримання» певного обсягу знань, а не активне їх здобування і щоб оперативне послугоування ними. Ми «маємо тут без сумніву справу зі своєрідним явищем «відінтелектуалізування» освіти. Зміст навчання не відноситься до жодної певної розумової діяльності, формуванню і розвитку якої мав би служити. Він (зміст) сам стає автономною метою освіти» [6, s. 49].

По-четверте, невід'ємною характеристикою системи обов'язкової загальної освіти є пасивність учня, котра виявляється в тому, що реалізація процесу навчання у школі зводиться до точного виконання учнем доручень позашкільного педагога; в свою чергу роль позашкільного педагога зводиться лише до керування активністю учня.

По-п'яте, брак належної індивідуалізації процесу навчання, врахування можливостей молоді. Індивідуалізація навчання в сучасній системі освіти розуміється як надання кожному учневі можливості вибору власного шляху

самореалізації в опорі на його суб'єктну активність. Необхідним є відхід від домінуючої у школі мотивації типу «погрози», сутність якої полягає у виконання учнем вимог і доручень школи не стільки з надією на успіх, скільки зі страхом перед поразкою [6, s. 49 – 51].

Г. Мушинський підкреслює, що трансгресивний підхід дає змогу бачити необхідність далекосяжних змін у сучасній моделі обов'язкової загальної освіти, а саме: необхідним є звернення більшої уваги на процес інтеріоризації знання, або включення його в систему пізнавальних структур, зоснованих на понятійних знаннях; знання, що формується в розумі молодій людині, повинне створювати індивідуальну структуру за участі цілої низки розумових операцій, таких як абстрагування, порівняння, узагальнення, аналіз, виявлення зв'язків, постановка питань, пошук аргументів, аналогій, з'ясування ролі і генези явищ, здійснення інтерпретації; операціоналізація знань, котра полягає в умінні застосовувати їх як у школі, так і в нових для молодій людини ситуаціях; суб'єктна інтерпретація вихованця, – тобто його активна участь у плануванні і виконанні завдань, а також самостійне набуття знань; позитивна мотивація і розвиток на її підставі активності молоді; врахування процесів персоналізації молодій людині, їх розвиток і підтримка. Необхідним є також включення молоді до суспільних форм формування знань [6, s. 51].

На нашу думку, з вимогами трансгресивного підходу до освіти корелює теорія всебічного виховання польського вченого-педагога В. Оконя, предметом якої є розвиток людини, що здійснюється під впливом освіти (шкільної та позашкільної). Сучасна школа, прагнучи забезпечити своїм учням гармонійний розвиток, натрапляє на різні перешкоди і зазнає невдач. Головною їх причиною є, як вважає В. Оконя, нехтування рівновагою в освіті, яка нині спрямована виключно на розвиток інтелекту, а емоційний розвиток занедбується. Рівновагу в освіті, на думку вченого, забезпечить широке залучення молоді до позашкільної освіти.

Концепція В. Оконя спирається на три види аргументів – фізіологічні, психологічні і педагогічні.

Аргументи фізіологічної природи зводяться до необхідності гармонізації роботи обох півкуль мозку. Мозкові півкулі виконують в організмі однаково важливі функції. Центри, що знаходяться у правій півкулі, відповідають за уяву, інтуїцію, холістичне, цілісне охоплення явищ, дивергентне мислення.

Ліва півкуля відповідає за вербалізацію, логічне й аналітичне мислення, математичні

операції, «завідує» процесами перетворення інформації.

Обидві мозкові півкулі не функціонують незалежно. «Організація роботи мозку власне розуміється як організація взаємодії між обома півкулями» [8, s. 198]. Результати досліджень, як зазначає В. Оконя, вказують на те, що перцептивні функції правої півкулі є важливим чинником вироблення невербальної і вербальної інформації, яка підтримується роботою лівої півкулі. З дидактичної точки зору важливо так конструювати освітні програми, щоб не занедбувати жодної півкулі мозку.

Стосовно аргументів психологічної природи, то їх В. Оконя виводить з трьох видів активності: інтелектуальної, емоційної і практичної.

Завдяки інтелектуальній активності індивід пізнає світ і себе. Вона може бути реалізована подвійним способом, а саме: або через засвоєння нагромаджених людством знань, або через їх відкриття у процесі розв'язання проблем.

Емоційна активність зводиться до переживання цінностей і їх вироблення. Йдеться тут, за словами В. Оконя, про радість, яку молода людина може черпати з переживання різноманітних пізнавальних, моральних, суспільних, естетичних та інших цінностей.

Практична активність пов'язана з пізнанням реальності, яку індивід повинен змінювати, керуючись принципами раціональності.

Що ж до аргументів педагогічної природи, то вони в теорії В. Оконя представлені чотирма «шляхами навчання», а саме: засвоєння, відкриття, переживання і діяльність.

Навчання через засвоєння пов'язане з пізнавальним аспектом, який виступає в трьох видах (відмінах), – як спостереження, початкова сенсорна обумовленість (*warunkowanie sensoryczne*) і як набуття знань. Два перші способи у шкільній практиці мають менше значення. Важливу роль відіграє набуття знань, яке може відбуватися як безпосереднім, так і опосередкованим способом. Особливо важливу функцію виконує безпосереднє навчання, оскільки головним предметом людського пізнання є не відомості про світ, а сам світ [8, s. 199].

Навчання через відкриття пов'язане з розв'язанням вихованцями проблем: орієнтування в проблемних ситуаціях, створюваних педагогом, формулювання варіантів вирішення проблем та їх верифікація. Цей шлях розвиває розум молодій людині, а насамперед уяву і мислення.

Навчання через переживання полягає на формуванні таких ситуацій як у шкільній, так і в позашкільній навчальній роботі, в яких має місце активізація емоційних переживань у

вихованців під впливом відповідно експонованих цінностей – в літературному творі, театральній виставі, фільмі, музичному творі, пам'ятці архітектури, людському вчинку, краєвиді, тиші вечора тощо [8, s. 203]. Переживання завжди є виявом ставлення до цінностей. Результати навчання через переживання відіграють важливу роль у формуванні особистості.

Навчання через діяльність. У позашкільній практиці цей вид навчання може виявлятися по-різному. Найбільш результативним видається такий його різновид, у якому поєднані орієнтаційний та інформаційний аспекти, і який водночас зорієнтований на самодіяльність вихованця, що змушує останнього помічати, формулювати і розв'язувати практичні проблеми [8, s. 206]. Цінність діяльності виявляється у її виховному впливі на волю і характер індивіда. Навчання через діяльність готує до участі в суспільному житті.

Теорія всебічної освіти В. Оконя надає позашкільному педагогові багато конкретних рішень в сфері реалізації різних дидактично-виховних цілей, орієнтує на користування різними методами, різними стратегіями занять в залежності від навчально-виховної мети. До безперечних переваг цієї концепції слід віднести те, що вона звертається до різних складових знань, активізує різні життєві позиції, передбачає участь вихованців у різних формах реалізації освітнього процесу, вирішенні індивідуальних та колективних завдань, з реалізацією яких пов'язана самостійна робота вихованців під керівництвом позашкільного педагога. Вихованець має тут широку можливість вибору відповідних пропозицій, а також їх реалізації. Таким чином створюються умови для діяльності трансгресивного характеру як педагогів, так і їх вихованців.

Отже, проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: позашкільна освіта є важливою складовою польської освітньої системи; трансгресія як подолання меж можливостей і досягнень особистості відбувається в чотирьох площинах (просторах): матеріальній, пізнавальній, соціальній (суспільній) та внутрішній (суб'єктивній), кожна

з яких дає змогу краще зрозуміти процес «подолання себе», а отже процес творчості (творчих досягнень); концепція позашкільної освіти у Польщі ґрунтується на засадах трансгресивного підходу, що спрямований на всебічний розвиток молоді, виходячи з того, що особистість складають психіони (пізнавальний, інструментальний, мотиваційний, емоційний, особистісний), які вирішальним чином впливають на напрям і спосіб діяльності; з дидактичної точки зору найважливішими та найрезультативнішими шляхами здійснення трансгресії є розв'язання проблем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Биковська О.В. Порівняльний аналіз системи позашкільної освіти України й Польщі / О.В. Биковська // Теоретико-методологічні основи виховання творчої особистості учнів в умовах позашкільних закладів: Матеріали наук.-практ. конф. – К.: Грамота, 2006. – Ч. I. – С. 58-72
2. Можейко М.А. Трансгресія // Енциклопедія постмодернізму / Составители и научные редакторы А.А. Грицанов, М.А. Можейко <http://culture.niv.ru/doc/philosophy/encyclopedia-postmodern/index.htm>.
3. Сарна А.Я. Трансгресія // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск, 1998.
4. Koziński J., Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii. Warszawa 2001.
5. Koziński J., Transgresja i kultura. Warszawa 1997.
6. Muszyński H., Model kształcenia ogólnego. W: Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej – stan, potrzeby i perspektywy. Pod red. H. Muszyńskiego. Poznań 1995.
7. Nęcka E., Psychologia twórczości. Gdańsk 2001.
8. Окоń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: теорія і практика позашкільної освіти молоді у Польщі.

УДК: 53 (07 535)

ОСОБЛИВОСТІ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ І ПРОФОРІЄНТАЦІЇ В УМОВАХ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Микола САДОВИЙ (Кіровоград)

Нині загальноосвітні школи на роздоріжжі у напрямках розвитку. Це пов'язано насамперед з відсутністю наступності в освітній політиці.

Маємо здебільшого декларування нової освітньої парадигми навчання природничого циклу дисциплін. Із запровадженням класно-