

Плахотнік О.В.

## ПРО ДЕЯКІ МАРГІНАЛЬНІ ДИСКУРСИ В ОСВІТІ: ДИСКУРС СЕКСУАЛЬНОСТІ

*Стаття посвячена соціально-філософському аналізу одного из маргинальных дискурсов образовательного пространства – дискурсу эроса и/или сексуальности. Рассматривается и обосновывается релевантный проблеме терминологический аппарат, определяются методологические направления исследования проблемы (психоанализ З. Фрейда, концепции Ж. Бодрийяра и М. Фуко).*

*Ключевые слова: философия образования, маргинальные дискурсы, эрос, сексуальность.*

*The article is devoted to the social-philosophical analysis of such marginal discourse of educational space as erotic and/or sexual one. The relevant terminology is considered, the methodological approaches of research (such as psychoanalysis by S. Freud, concepts by J. Baudrillard and M. Foucault) are grounded.*

*Keywords: philosophy of education, marginal discourses, eros, sexuality.*

Проблема людської тілесності та її атрибутів набула статусу філософської не так давно – у ХХ сторіччі, разом з «онтологічним поворотом» європейського філософування від класичних тем (буття, свідомість, пізнання) до (колись) маргінальних. Однією з таких «сюжетних ліній» є тема сексуальності, досліджена в її експлікації на різний соціокультурний ґрунт.

Щодо дискурсу сексуальності в освітньому просторі, то він є «подвійно маргіналізованим» – і у філософському, й у власне освітньому сенсі. Його статус може бути порівняним із статусом іншої, актуальної наразі, проблеми: простір еросу й сексуальності (як приватний) і простір освіти, школи (як публічний) знаходяться в тих самих взаємовідносинах опозиції, взаємовиключення, що й аналізовані, наприклад, в «Епістемології комірчини» І. Кософскі-Седжвік дискурси гомо- й гетеросексуальності [1].

Більше того, приклади судових переслідувань гомосексуалістів, наведені Кософскі, не випадково концентруються навколо фігур вчителів або викладачів: адже саме царина освіти поставляє нам масу прецедентів переверзійного (оскільки суворо репресованого) прояву в ній різних варіацій людської сексуальності. Тому через дискурсіну призму еросу та/ чи сексуальності класна кімната виглядає все ще «комірчиною», що існує в реальності, однак практично не артикулюється публічно: «викладачі нечасто говорять про місце еросу чи еротики в наших аудиторіях», – зазначає Белл Хукс [2].

Однак, якщо в англomовному науково-дослідницькому просторі про це говорять «нечасто», то в російсько- чи україномовному не говорять зовсім: поки що не вдається знайти хоч яких-небудь підходящих досліджень на вказану тему. Звідси проблема даної статті – місце, роль, механізми і прихований потенціал еросу й еротичного в освіті.

Проте варто уточнити, що саме ерос та/ або сексуальність, включені у навчальну діяльність, є специфічним предметом даного наукового тексту: йдеться не про взаємовідносини між учнями (студентами), але про емоційні «потoki» між основними суб'єктами освіти – учнем і вчителем, та їх впливи на характер діяльності вказаних суб'єктів.

1.

Хотілось би на початку уточнити, що поняття еросу, еротичного має складні смислові взаємовідносини з категорією сексуального. Вже згадана Белл Хукс<sup>3</sup> вважає ерос більш загальним поняттям, а саме: тією силою, що «стимулює наші зусилля до само-актуалізації, що може забезпечити епістемологічне обґрунтування наших занять» [там же, с. 51], а сексуальність – тільки одним із способів існування еросу.

Під кутом зору сексології вказане питання вирішується принципово інакше: так, за І.С. Коном, сексуальність – це «характеристика сексуального потягу, сексуальних реакцій, сексуальної активності і т.ін.» [3], в той час як «еротика (прикметник – еротичний) – це сексуальні почуття, фантазії та переживання, а також все те, що їх стимулює» [там же, с. 332]. З наведених визначень випливає, що в межах вказаного підходу явище еротизму як таке взагалі не виокремлюється, а сам термін «еротика» застосовується до вельми часткових форм прояву тієї ж сексуальності. (Варто зазначити, що сам І.С. Кон прекрасно розуміє обмеженість використаного у «Вступу до сексології» підходу, в зв'язку з чим пояснює: «Як справедливо писав Фуко, «наука про сексуальність» – не синонім і не заміна «мистецтву кохання», що існувало в Китаї, Японії, Індії, Давньому Римі чи арабсько-мусульманських суспільствах. Прадавня еротологія була нероздільно пов'язана з етикою, естетикою та релігійними цінностями, пропонуючи своїм adeptам не стільки знання і конкретні рецепти, скільки загальну життєву філософію» [там же, с. 297-298].)

Одним з найбільш розповсюджених концептів еротизму є розуміння його як сублімації сексуальності. Згідно з таким підходом сексуальність виступає первинним феноменом, окультурення котрого породжує еротизм. Інакше кажучи, еротизм – це сублімація сексуальності через призму культурного життя людини, тобто сексуальність, що пройшла через цензуру культурних, моральних і соціальних заборон, тому й трансформована до невпізнанності в різноманітних сферах людського життя. Саме така позиція найбільш явно і виразно проступає в теорії Зігмунда Фрейда: «В часи, коли задовольнити любовний потяг можна було без перешкод, як, наприклад, в період падіння античної культури, кохання було знецінене, життя спустіле. Стали потрібними потужні «реактивні утворення», щоб створити необхідні афективні цінності. Все це дає підстави твердити, що аскетичні течії християнства надали коханням такої психологічної цінності, що її ніколи не могла надати язичницька давнина. Найвищого значення любов досягла в аскетичних монахів, все життя яких було сповнене майже виключно боротьбою з лібідозними спокусами» [4]. (Очевидно, зміст поняття «афективні цінності» у Фрейда великою мірою співпадає з поняттям еротизму, яке сам класик не використовує.)

Дещо інакше, проте сповна залишаючись в межах психоаналізу, можна інтерпретувати ерос, користуючись термінологією А. Секацького – це фонові, «розчинена у повітрі» сексуальність: «Світ подій поринає у фонову сексуальність, присутність спокуси розподіляється за безкінечними градаціями – від юнацького пристрасного потягу до фривольної красуні до професорського натхнення перед аудиторією, від пляжу до цвинтаря» [5]. Ідея «професорського натхнення» наближує нас до поставленої проблеми, однак, яким чином?

Передусім, головним парадоксом небагаточисленних досліджень еросу і сексуальності в освітньому контексті є те, що саме психоаналітичний підхід (що інтерпретує ерос як сублімацію сексуальності) виступає у вказаному питанні переважаючим і поодиноким

<sup>3</sup> Американська філософ-феміністка Белл Хукс зумисне пише своє ім'я з маленьких літер, протестуючи цим проти гендерної, расової, класової дискримінації..

за ступенем опрацювання. Попри всю привабливість протилежної позиції Белл Хукс, її дослідження виступає, по-перше, винятком, а по-друге, скоріше емпіричним описом, так би мовити, «позначенням проблеми», ніж її детальним аналізом [6].

В який же спосіб досліджується тема еросу та/ або сексуальності в «класній кімнаті» на теренах психоаналізу? Можна було б припустити, що відповіді на поставлені питання знає «психоаналітична педагогіка» – особливий напрямок освітньої теорії і практики, що виник, як вважається, з моменту написання З. Фрейдом його праці «Аналіз фобії п'ятирічного хлопчика» і досяг свого розквіту в 20-ті роки ХХ століття, в тому числі, і в Радянському Союзі. Сьогодні багато говорять про відродження психоаналітичної педагогіки (див., наприклад, роботи Г. Фігдора (Helmuth Figdor): [7], [8], [9]), однак ключовою ідеєю (з тих, що розглядаються) застається ось яка думка: батьки і вчителі спрямовують на дітей свої проєкції, які складаються з витіснених сегментів власного їх психічного життя, переважно, з періоду раннього дитинства. На жаль, ми не знаходимо в цьому концепті аналізу того специфічного питання, що нас цікавить.

Децю більш продуктивною видається думка про розуміння еросу та/ або сексуальності в освітньому контексті при посередництві психоаналітичної категорії переносу. Дійсно, для психоаналітика є абсолютно очевидним, що «улюблений вчитель» – це не що інше, як символічна фігура, яка утворюється внаслідок психологічного переносу почуттів до матері/ батька на особистість вчителя.

2.

Спробуємо підійти до проблеми з іншого боку, а саме – проаналізувати феномен освіти через призму ще однієї категорії (маргінальної в класичному освітньому дискурсі) – поняття спокуси та/ або зваби. Так, власне зваба, «заманювання до пастки», на думку Д. Толпигіна, виступає ключовим механізмом використання державою системи освіти по відношенню до суб'єкта: «Якщо перед включенням у процес освіти ми являємо собою відкриту потенційність, то тепер нам пропонують стати саме такими і ніякими іншими, адже будь-яка освіта під час соціалізації вмуровує людину в певний механізм, систему соціальних відносин, відносин влади і соціального контролю. Механізм, що використовується при цьому освітою, — це механізм зваби» [10].

Однак мені особисто більше подобається в даному контексті поняття «спокуса», причому в тому бодрійярівському значенні, що має на увазі «панування над символічним всесвітом» [11]. В освітньому дискурсі спокуса являє собою (може являти) основу динамічних відносин. По суті, Бодрійяр змальовує процес, що починається із спокушання і закінчується статевими зносинами і, власне, оргазмом. Це є певний цикл-метафора соціального способу виробництва, яке сповна можна експлікувати на освіту як «соціокультурне виробництво».

Використання категорії спокуси дозволяє вийти на інший, гранично узагальнений рівень розглядання освіти. Одна з ключових ідей сучасної філософії освіти – це критика традиційної (класичної) освітньої парадигми, в основі якої лежить механічне «наповнювання» учня (так само, як посудину) різноманітними цінностями і визнаними артефактами культури. Але проблема в тому, що таке розуміння освітньої справи залишає за учнем роль об'єкта, а от щоб проявити свою суб'єктність, учневі тільки й застається, що відмовитись від запропонованої (нав'язаної!) інформації і стати в опозицію до трансльованих цінностей. Мені здається, в основі традиційного підходу в освіті лежить метафора «годування».

Отже, західна класична освіта — це скоріше оральний (відповідно до метафори «годування»), а не генітальний процес (можливо, звідси походить знамените фонвізінське

протиставлення «учитися/ женитися»). Однак тут виникає певна фундаментальна суперечність. Західна освіта за своєю генезою є ціннісною, а формування цінностей — це прерогатива і компетенція фрейдівського Супер-Его; тому освіта часто позиціонує себе, як те, що протистоїть Ід, тобто те, що протистоїть сексуальному. І тоді виникає той самий бар'єр витіснення, що його кожна «освічена» людина долає з різним ступенем ефективності.

Можливо, як альтернативу можна було б запропонувати нову метафору, що змальовує освітній цикл як шлях «від спокуси до оргазму». Слід зазначити, що така логіка вже давно й успішно використовується в різних видах мистецтва – наприклад, в музичних і літературних творах, в танцях (адже навіть за Фрейдом саме творчість є генітальним процесом). Ось що, наприклад, бачимо в музиці: інтродукція або прелюдія, наростання, кульмінація, кода (завершення, підбиття підсумків); в літературі: зав'язка, розвиток подій, кульмінація, розв'язка. Все це є своєрідними аналогами процесу «від спокуси до оргазму». Прикладом може також виступати досвід східних духовних практик, які починаються залученням до певних різновидів сексуальної діяльності і закінчуються «просвітленням».

Запропонована метафора своєю суттю пропонує принципово інше ставлення до освіти, де під оргазмом мається на увазі якась якісно нова інтегрованість у досвіді, катарсис. Сучасний цикл освіти має включати в себе не тільки (і не стільки) процес виробництва-накопичення, але й уміння спокушати і бути спокушеним.

Однак настав час перенестися з рівня граничних абстракцій в класну кімнату. Чи можна говорити про спокусу, пряно розливу в повітрі шкільного уроку чи університетського заняття? Попереджаю, ми потрапляємо всередину поняття, жорстко табуованого в сучасному педагогічному дискурсі. (Тут я наполягаю на терміні «педагогічний», оскільки саме цей дискурс набагато більшою мірою є жорстко нормативним, ніж «індивідуально виконувани» освітні практики.) Проте від заборони феномен не щезає. Я певна: саме словом «спокуса» можна назвати те, що відбувається в найбільш ефективних, успішних освітніх практиках.

Найпереконливіша аргументація вищенаведеному може бути такою. Роль вчителя в сучасній освіті істотно відрізняється від аналогічної ролі, що мала місце два-три століття тому. Як називає це Е. МакВільям (Erica McWilliam), викладачі стали «ситуативно слабкими» – для них вже є недоступною та важлива символічна роль, ті соціальна влада і повага, що ними користувались раніше вчителі або гуру [12]. Більше того: в суспільстві відбулися настільки різкі зміни, що на відновлення колишніх привілеїв немає жодної надії. І коли влада слабне, залишається єдиний засіб впливу – спокуса.

Одного разу мені довелося на власні очі спостерігати, як працює Майстер – надзвичайно талановитий і знаменитий вчитель початкової школи. Його поведінку легко порівняти з діями, скажемо так, дівчини, що спокушує чоловіка: відкривати знання маленькими порціями, інтригувати анонсом майбутнього знання, зупинятися в найцікавішому місці... Діти були у захваті від свого вчителя, а пізніше, після переходу на подальші ступені освіти, демонстрували заздрісну за силою і стійкістю навчальну мотивацію.

### 3.

Отже, відносини учня і вчителя (в ідеалі) – це відносини, що пронизані еротичним, любовним почуттям. Саме так вважав у свій час Сократ, схожим чином розмірковує М. Фуко: «Проявляючи незацікавлену любов до юнака, наставник дає принцип і зразок тієї турботи, що її юнак повинен здійснювати по відношенню до самого себе як суб'єкта» [13]. Перефразуючи Фуко, роль учителя полягає в тому, щоб полюбити учня, внаслідок чого



він полюбить сам себе. Однак оскільки фігура вчителя відмінна від батьківських персон (по відношенню до яких любов дитини гранично платонічна – внаслідок глибинного неусвідомлюваного табу на інцест), любовні переживання між учнем і вчителем можуть набувати еротичної забарвленості того чи іншого ступеню інтенсивності.

Залишається лише пожуритися, як далеко знаходиться вищеописана модель від тієї, всім знайомої школи, яку М. Фуко відніс до зразків класичного європейського дисциплінарного простору (наряду, до речі, з тюрмою і психіатричною клінікою) – тобто простору легітимованого, узаконеного насилля. Очевидно, тут ми стикаємося з опозицією «насилля – любов» як із ще одним інваріантним проявом широко артикульованого нині протиставлення класичної (монологічної, технократичної і т.п.) і некласичної (особистісно-орієнтованої, діалогічної і т.п.) освітніх парадигм. Але це – зовсім інша тема...

Підсумком даної статті можуть слугувати декілька висновків. По-перше, бачимо, якою великою мірою тема сексуальності в освітньому просторі є ще “terra incognita”, що чекає на своїх дослідників. По-друге, не знаходимо відповіді на питання про місце, механізми і прихований потенціал еросу в освіті ні в позитивістській сексології, ані в класичному психоаналізі. По-третє, маємо надію віднайти ці відповіді в посткласичних філософських концептах (Ж. Бодрійяр, М. Фуко), проте цей текст відображає лише попередні теоретичні розвідки у вказаному напрямку. Головні дослідження – попереду...

#### *Література:*

1. Eve Kosofsky Sedgwick, *Epistemology of the Closet*. – Berkley and Los Angeles: University of California Press, 1990.
2. Белл Хукс. Наука трансгрессировать. Образование как практика свободы // Введение в гендерные исследования. Ч. II. Хрестоматия / Под ред. С. В. Жеребкина. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – С. 48.
3. Кон И. С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – С. 329.
4. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. – М.: МЦ “Система”, 1990. – С. 152.
5. Секацкий А. К. Постгенитальная сексуальность и европейская цивилизация // Метафизические исследования. Выпуск 5. Культура. (Альманах Лаборатории Метафизических Исследований при Философском факультете СПбГУ), 1997. – С. 96–103.
6. Bell Hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. – New York, London: Routledge, 1994.
7. Фигдор Г. Психоаналитически-педагогическая консультация // Московский психотерапевтический журнал. – 1997. – № 1. – С. 43-51.
8. Фигдор Г. Я тебя понимаю, но тебе этого не скажу // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 23-29.
9. Фигдор Г. Детский сад: глубинно-психологические аспекты педагогической работы с родителями // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 5. – С. 38-45.
10. Толпыгин Д. А. Социальное пространство образования. Образование как авантюра // Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 23. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 94.
11. Бодрийяр Ж. Соблазн. – М.: Ad Marginem, 2000.
12. Erica McWilliam. (S)education: a risky inquiry into pleasurable teaching // *Education and Society*, 1995. – №14. – Pp. 15-24.
13. Фуко М. Герменевтика субъекта // Социо-логос: Социология. Антропология. Метафизика. – М.: Прогресс, 1991. – С. 38.