

УДК 125+378.147

DOI: 10.37482/2687-1505-V304

*КОЧКИН Антон Андреевич, преподаватель кафедры конституционного и административного права Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации. Автор 25 научных публикаций, в т. ч. двух коллективных монографий**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1251-6739>

ТРАНСГРЕССИЯ КАК СРЕДСТВО ПОНИМАНИЯ ГРАНИЦ ФОРМ ЗАНЯТИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

В настоящей работе исследуются вопросы, касающиеся границ организационных форм проведения занятий в образовательных организациях Министерства внутренних дел Российской Федерации. С одной стороны, существуют каноничные виды занятий: лекция, семинар и практическое занятие. С другой – многообразие методов, приемов, а также технологий, используемых педагогами, порождает новые способы организации (лекция-дискуссия, семинар-круглый стол, тренинг), что приводит к двум основным последствиям: во-первых, к увеличению числа подобных гибридов, которые тоже с течением времени входят в арсенал педагогов; во-вторых, к возникновению трудностей в разграничении организационных форм занятий, поскольку они генерируются, как правило, не в рамках традиционной образовательной технологии и, как следствие, приобретают черты иных, смежных форм (так, лекция становится похожей на семинар и наоборот). В связи с этим исследователи сталкиваются с некоторыми сложностями в определении сущности и границ отдельной устоявшейся формы проведения занятий. Трансгрессия как философская категория позволяет понять, что данное явление неизбежно, поскольку границы, выступающие в качестве разделителя отдельных форм и явлений, зачастую приобретают факультативную функцию, сущность которой заключается в том, что любая условная черта побуждает к преодолению самой себя. Иными словами, разграничение каких-либо феноменов подчеркивает взаимосвязь двух и более формально несвязанных между собой явлений, что иллюстрируется трансгрессией, показывающей в т. ч. диалектическую корреляцию между указанными формами занятий. В качестве решения проблемы, касающейся условных границ организационных занятий в высшей школе, вводится понятие «перформативная форма», которое, с одной стороны, нивелирует необходимость дифференцирования, а с другой – раскрывает природу самого занятия, которое стремится к тому, чтобы через дискурс стать перформативным актом.

Ключевые слова: трансгрессия, организационные формы проведения занятий, МВД России, высшая школа, перформанс, перформативная форма.

* Адрес: 350005, г. Краснодар, ул. Ярославская, д. 128; e-mail: kochkin@a-kochkin.ru

Для цитирования: Кочкин А.А. Трансгрессия как средство понимания границ форм занятий в образовательных организациях МВД России // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2023. Т. 23, № 6. С. 116–124. DOI: 10.37482/2687-1505-V304

Современный генезис организационных форм проведения занятий в высшей школе может иметь несколько оснований и рассматриваться в различных аспектах.

Не вызывает сомнений, что определенные устоявшиеся организационные формы (лекция, семинар или практическое занятие) подразделяются на конкретные виды (лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-модерация, семинар-коллоквиум, семинар-конференция), что, в свою очередь, может быть обусловлено общей образовательной традицией, доминирующей в группе учебных учреждений (например, в ведомственных образовательных организациях Министерства внутренних дел Российской Федерации (МВД России), для которых свойственно проведение тренировок как вид практического занятия).

Другим основанием многообразия организационных форм занятий может выступать определенная технология обучения, которой преподаватель отдает предпочтение. Благодаря этому, например, проблемная лекция или проблемный семинар, как нетрудно догадаться, будут проводиться в русле технологии проблемного обучения, а тренинг как вид практического занятия – в контексте технологии интерактивного обучения.

Кроме того, в качестве причины культивирования видов и форм проведения занятий может выступать личное предпочтение преподавателя, отдаваемое конкретному методу обучения или их группе. Так, если педагог часто использует репродуктивный метод, который, по не совсем ясной причине¹, является одним из наиболее популярных среди профессорско-преподавательского состава некоторых образовательных организаций МВД России, то занятия, которые он ведет, будут иметь (иногда произвольно) повторяющиеся паттерны, что негативно влияет на внимания аудитории.

Однако указанные особенности генерирования видов организационных форм проведения занятий касаются, как правило, какой-то определенной формы и мало что говорят про их взаимосвязь, кроме, пожалуй, двух очевидных вещей: во-первых, технология или метод обучения сближают разные по своей природе формы проведения занятий, которые реализуются по одной и той же технологии (например, проблемный семинар и проблемная лекция); во-вторых, существует известная логика взаимосвязи (последовательности) форм занятий, доминирующая в образовательных организациях МВД России (лекция – семинар – практическое занятие: послушали – рассказали – показали), хотя, как известно, не всегда такая логика находит свое воплощение в действительности, но тому виной могут быть разные причины, например специфика самой дисциплины (можно представить, конечно, семинары по огневой, строевой или физической подготовке, которые преимущественно проводятся в форме практических занятий, но крайне редко, спорадически, в расписании по указанным дисциплинам встречается и классический формат).

По нашему мнению, в настоящее время актуализируется иная тенденция, которая требует проработки, а именно изменение отношений к определению границ организационных форм проведения занятий. Причем мы имеем в виду не временные границы, когда преподаватель по тем или иным причинам укорачивает занятие или, наоборот, продлевает его, т. к. не успевает вовремя закончить, а говорим про «стирание» границ между самими формами занятия, про то, что видимая разница канонических форматов обучения постепенно сходит на нет и требует пересмотра сущности организации занятий в высшей школе вообще: занятие – это не столько процесс обмена знаниями, сколько акт,

¹Возможно, это обусловлено легкостью его применения, которая зиждется на минимальной ресурсозатратности со стороны как обучающегося, так и самого педагога. Либо всему виной может быть низкая мотивированность обучающихся и/или профессорско-преподавательского состава, которая, в свою очередь, приводит к двум интересным последствиям, связанным между собой: 1) низкой подготовленности к занятию обеих сторон учебного процесса и 2) минимизации использования разнообразных методов обучения.

представляющий относительно обособленное, завершенное действие, направленное на определенную аудиторию в целях воздействия и раскрытия концептуального замысла.

Трудно говорить о том, что процесс нивелирования границ между формами занятия – принципиально новое явление. Думается, что много лет назад (на заре возникновения института образования) как таковых организационных форм проведения занятий не существовало. Но это было давно.

Кажется, что и сейчас редемаркация границ между организационными формами занятий – достаточно устоявшееся явление. Возьмем, к примеру, школу, где ежедневно проводятся уроки, которые представляют собой одновременно и лекцию, и семинар, и практическое занятие. Конечно, у обучающихся есть занятия по физической подготовке, где они сдают нормативы, играют в спортивные игры и совершенствуют свои физические данные, технология, насколько нам известно, также не была исключена из школьной программы. Кроме всего прочего, в структуре уроков присутствует своя логика: так, занятие может быть разделено на две части. В первой учитель осуществляет устный или письменный опрос учеников, а во второй – читает мини-лекцию по новой теме, хотя многие, наверное, помнят примеры «негативной» логики, когда педагог в начале занятия объясняет новую тему, а под конец урока проводит по ней письменный опрос. Но здесь мы затронули только школьный уровень.

Что касается обучения в высшей школе, то «ретуширование» границ встречается и здесь. Говоря про специфику проведения занятий в образовательных организациях МВД России, мы хотим обратить внимание на тот факт, что опыт факультетов заочного обучения, переподготовки и повышения квалифика-

ции, профессиональной подготовки, где в силу специфики преподавания приходится работать со слушателями, имеющими опыт работы в территориальных органах внутренних дел (курсанты получают его только в период прохождения практики на старших курсах), показывает, что, вопреки превалированию в расписании слушателей практических занятий, процесс обучения происходит в смешанном формате, поскольку преподавателю необходимо развить различные компетенции обучающихся, а это может потребовать некоей трансформации формата занятия.

Например, проблемные аспекты проведения практических занятий возникают в процессе обучения кадрового резерва², поступившего в образовательную организацию системы МВД России в целях повышения квалификации, т. к. большое внимание при этом формате занятий уделяется вопросам составления различных процессуальных документов (в зависимости от дисциплины). Однако освоение данного навыка для этой группы обучающихся неактуально, поскольку у каждого присутствующего в аудитории выслуга в органах внутренних дел составляет не менее 10–15 лет.

Подобные примеры наводят на мысль о том, что формы занятий интегрируются, поскольку преподавателю, который организует образовательную деятельность, приходится дистанцироваться от методической разработки, содержащей примерный сценарий проведения «пары». В такой ситуации важно учитывать практические знания слушателей, которые вынуждают педагога использовать неклассические методы обучения.

При этом мы склонны думать, что чистых, рафинированных форм, которые можно четко идентифицировать, например, как семинар или как лекцию, крайне мало (если они есть вообще), в связи с тем, что трудно найти эталонный

²Группа обучающихся, состоящая преимущественно из руководителей среднего звена: начальников территориальных органов внутренних дел на региональном уровне субъекта Российской Федерации, их заместителей, начальников следственных отделов, входящих в указанные подразделения, начальников иных отделов, а также их заместителей.

пример организации занятия, поскольку любое изменение делает его не соответствующим аутентичному образцу.

Возьмем более ясный пример и постараемся понять, что такое лекция. В голову приходит пример традиционного занятия: профессор подходит к трибуне в аудитории и начинает рассказывать, подчас монотонно, обучающимся материал, практически с ними не взаимодействуя. Если же он начинает полемизировать со студентами, превращая традиционную лекцию в лекцию-дискуссию, то это уже не исследуемый формат обучения, а нечто иное – может быть, семинар, а может, уже не лекция, но еще не в полной мере семинар. Сказать однозначно трудно.

Благодаря подобным ситуациям, складывающимся на занятиях в образовательных организациях МВД России, не представляется возможным четко отделить одну организационную форму проведения занятия от другой, мы предлагаем называть «трансгрессивные тенденции», поскольку это нечто иное, чем просто интеграция, ассимиляция, интеракция или трансцендирование.

Мы придерживаемся формулировки, которая не раз встречается в диссертации С.М. Каштановой «Трансгрессия как социально-философское понятие» [1] и выстроена в контексте анализа идей Жоржа Батая [2] и Мишеля Фуко [3]: трансгрессия как то, что пребывает на грани (на границе) в прямом и переносном смысле. Так, Каштанова пишет: «Трансгрессивный опыт ставит человека на предел его собственной конечности. Очевидно, что человек, будучи существом биологическим, не в состоянии преодолеть свою конечность – для этого ему понадобилось бы умереть. Но опыт личной смерти человеку недоступен, он может лишь наблюдать смерть другого, идентифицируя себя с ним. И тем не менее трансгрессия дает

человеку опыт стояния на пределе, поскольку сама она есть фиктивное переживание смерти...» [1, с. 76]. Данная мысль – прямое следование идеям Жоржа Батая [4, с. 70].

Это не состояние суперпозиции, которое открыл Эрвин Шредингер, потому что в описанном им мысленном эксперименте рано или поздно становится очевидна судьба кота, который угодил не в ту коробку, не момент трансценденции, связанный с переходом в трансцендентное измерение, который предполагает или требует существования такого измерения³, не просто диффузия двух веществ, а скорее ситуация, в которой находится нечто благодаря определенной границе, где само наличие этой границы предполагает как бы «посягание» на нее саму и ее статус, для чего требуется преодоление естественного состояния этого нечто, потому как иначе оно не способно превозмочь свою же ограниченность.

При этом мы склонны полагать, что «пограничность» выступает в качестве нормального (постоянного) состояния, свойственного многим вещам и явлениям (поскольку, вероятно, многие из них имеют свои пределы), т. к. наличие границы предполагает ее нарушение, а сам этот процесс происходит закономерно, однако зачастую дискретно, спорадически. Но при анализе организационных форм проведения занятий данное правило, как нам кажется, работать не будет, потому что, как было сказано выше, статус границы конкретного формата занятия определить крайне трудно, и получается, что как таковой границы нет, а есть сложность в определении статуса учебного занятия.

Прежде чем мы продолжим экскурс в особенности трансгрессии, следует отметить тот факт, что, по нашему мнению, существуют явления, границы которых трудно определить.

³Интересный пример необходимости наличия трансцендентного измерения, которое как бы проливает свет истины на причину существования этого обыденного мира, является не только следствием желания людей, находящихся в посюстороннем мире, но и сущностей, обитающих в потустороннем измерении, дает Мирча Элиаде в «Аспектах мифа», вводя понятие «иерофания» (синоним эпифании), т. е. некое священнодействие, нисходящее в профанный мир, например при появлении божества во сне (см. [5]).

Это позволяет эксплицировать феномен трансгрессии, но о нем мы поговорим позже.

Во-первых, как кажется нам, трансцендентализм крайне жестко ставит вопрос онтологического статуса тех или иных явлений, поскольку показывает, что представление о феномене зависит от той системы координат, которую мы используем для его изучения (например, мир для ученого, богослова или художника будет иметь, скорее всего, три разных значения). Во-вторых, при определении границ тех или иных явлений мы не можем не столкнуться с антиномиями (например, мир может быть ограничен и безграничен в рамках одной парадигмы). В-третьих, вопрос установления четких границ тех или иных феноменов можно рассмотреть с позиции семиотики⁴, где знак стремится к тому, чтобы элиминировать границы между означаемым и означающим (о чем мы еще скажем ниже), а это, в свою очередь, приводит к тому, что всяческие границы «снимаются» при апелляции к сущности явления и сами, вероятно, того желают. Призыв в «снятию границ» и иллюстрирует трансгрессия.

Иными словами, границы можно нивелировать, если грамотно подобрать к числителю знаменатель (человек и кошка – две разные вещи, но они подпадают под одну категорию «существо»⁵, но здесь мы уже переходим к играм с понятиями, которые являются прерогативой логики). Таким образом, мы лишь допускаем, что существуют условия, в кото-

рых границы феноменов могут быть не всегда очевидны⁶. Но как именно подобные вопросы помогают решить трансгрессия в контексте понимания границ и сущности учебных занятий?

Фуко пишет: «Трансгрессия – это жест, который обращен на предел» [7, с. 117]. Можно сказать, что здесь французский философ подразумевает лишь «обозначение обозначения», т. е. он говорит про некое указание на возможные границы, которые в т. ч. благодаря этому жесту и очерчиваются, следовательно, мыслитель обозначает то, что может быть или должно быть обозначено. В данном случае, используя слово «обозначение», мы имеем в виду обозначение границы, однако имплицитно семантика слова уже предполагает некое ограничение в смысле выстраивания границ, отделение одного от другого, хотя при этом граница сама по себе имеет и интегративные свойства, т. к. не только выступает неким инструментом, который обособляет нечто, но и соединяет его с другим нечто посредством разъединительной границы. Так, мы через обозначение указываем на то, что может иметь некий суверенитет, его мы наделяем самыми широкими смыслами, которые не ограничены только политическими и юридическими контекстами, т. е. суверенитет в данном случае предполагает, скорее, легитимность нахождения в указанных границах (пределах) и, одновременно, выстраивания указанных ограничений.

Спорным в данном случае остается предполагаемый коммуникативный аспект: если субъект

⁴В качестве примера можно упомянуть другие подходы и концепции, которые в той или иной степени наглядно иллюстрируют, как меняется отношение к определению границы различных феноменов. Например, один из основателей акторно-сетевой теории Бруно Латур активно выступал за использование термина «ассоциология», поскольку считал, что в социальном взаимодействии участвуют не только люди, но и иные акторы, что значительно расширяет границы социальной реальности [6].

⁵Хотя можно уходить все дальше и дальше и упереться в «нечто». Не стоит забывать, что достаточно большой кластер вещей можно свести к категории «нечто», однако в этом будет мало исследовательской ценности, т. к. все сводится к логическим операциям. Тем не менее такого рода манипуляции с понятиями подчас могут открыть глаза на природу явлений.

⁶Интересный пример приводится в японском анимационном сериале 1998 года «Эксперименты Лейн». В нем ставятся вопросы о границах реального и виртуального миров, пределах человеческого сознания, ограниченности бытия Бога и коллективного бессознательного (если о границах коллективного бессознательного вообще уместно говорить).

не ограничивает себя, то кто-то иной может быть ограничен. То есть в режиме ограниченности ресурсов, пространства, объема прав существует некая предельность, устанавливающая, условно говоря, «квоту», в которой происходит дальнейшее разграничение (в качестве примера можно взять наш земной шар (суша ограничена, а за пределами Земли пока сложно осваиваться людям) или же часть 3 статьи 17 Конституции Российской Федерации⁷, которая предполагает разумное использование своих прав, дабы не ущемлять права других людей). Но это мы описали только первый аспект, вытекающий из сентенции Фуко.

Второй аспект, который немаловажно учитывать при интерпретации высказывания философа относительно сущности трансгрессии⁸, есть момент указывания. Сам жест, о котором говорит Фуко, одновременно предполагает три вещи: указание на границу, ее обозначение, создание данной границы посредством указания на нее. С одной стороны, здесь есть элемент чистой перцепции: мы обращаем внимание на что-то, что доселе не находилось в нашем поле зрения, затем оно проникает в наше сознание, и теперь мы можем это воспринимать. С другой – этот момент витализирует определенную вещь благодаря тому, что ее границы были очерчены путем указания на нее, она начинает «быть», теперь она существует и в пространстве-времени, и в нашем сознании. Конечно, данный тезис отдает солипсистскими нотками, т. к. говорит о свойстве определенного, индивидуального сознания: та или иная вещь могла до этого существовать для иных индивидов, в сознании которых она оказалась благодаря восприятию. Однако мы должны сделать оговорку и сказать, что не исключаем возможность существования вещи самой по себе, но не как вещи-в-себе, а скорее как объекта материального мира, который существует или сосуществует

с иными объектами, т. е. у такой вещи как объекта материального мира есть некая определенная суверенность по отношению к индивидуальному сознанию. При этом именно сознательный, творческий опыт может сделать из нее чистое в-себе-бытие, потому что сознание концептуализирует ее, создавая для нее новые смысловые границы. Вот что пишет Курт Хюбнер, интерпретируя идеи Сартра в контексте авангардистского искусства начала XX века: «Художник-дадаист предпочитает выбирать в качестве “objet trouve” банальные и тривиальные предметы повседневной жизни, как, например, тот унитаз, который Дюшан выставил на обозрение, вызвав отвращение публики... По-видимому, это то, что Сартр называл чистым в-себе-бытием, вещами в себе: оно есть вне каких бы то ни было связей...» [8, с. 286].

Кроме всего прочего, следует отметить, что жест, про который говорит Фуко, может иметь квазимистический или фиктивный смысл, когда сам жест, обращенный, так сказать, на предел, т. е. на некую границу, создает ее, порождая пространство, строящееся из этих границ. При этом он лишен каких бы то ни было перцептивных обертонов: нечто не появляется в сознании и не начинает восприниматься благодаря тому, что на него указали, а оно как бы создается за счет формирования границ. Квазимистический смысл создания границ, как нам кажется, прекрасно показан на картине Уильяма Блейка «Великий архитектор», когда жест, представляющий собой оттопыривание указательного пальца от сложенных вместе остальных пальцев руки (большой палец спрятан за указательным), создает угол в 90°, который постепенно начинает выстраиваться из золотых солнечных линий, идущих от ладони, т. е. жест создает нечто новое посредством мистического опыта (квазимистический же он по причине умозрительной природы: мы говорим лишь о

⁷Конституция Российской Федерации (принята на всенародном голосовании 12.12.1993), (с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). Доступ из справ.-правовой сист. «Гарант».

⁸Особенно эффективно, как нам кажется, его можно экстраполировать на плоскость понимания границ организационных форм проведения занятий.

картине). Фиктивный же смысл может проявляться, например, в очерчивании границ муниципальных образований или размежевании земельных участков. Фиктивен он потому, что, по сути, территория остается на том же месте, однако делится условными линиями, которые показывают лишь пределы, делегированные правовыми или нормативно-правовыми актами⁹.

С.М. Каштанова, рефлексировав над приведенным тезисом Фуко, пишет: «Трансгрессия в этой перспективе понимается нами как неприятие и потому оспаривание крайних пределов, как манифестация человеческого несогласия признать их власть над собой и своей жизнью» [1, с. 39]. Здесь нас больше всего интересует момент манифестации, который характерен также для различного рода занятий в высшей школе.

Возвращаясь к теме границ организационных форм занятий в образовательных организациях МВД России и учитывая сказанное нами выше, мы полагаем некорректным выделять конкретные форматы занятий: лекцию, семинар и практическое занятие, но предлагаем называть их перформативными формами¹⁰.

Во-первых, данный подход подчеркивает интерактивные связи между преподавателем

и аудиторией, которые, по нашему мнению, имплицитно преобладают в любой традиционной форме занятия.

Во-вторых, отдельный вид занятия не представляется возможным называть «чистым» перформансом, поскольку в таком случае он элиминирует возможное многообразие форматов, т. е. мы возвращаемся к исходной точке («вот это перформанс, а это нет»)¹¹.

В-третьих, учитывая общеуниверситетские тенденции по повышению уровня мастерства преподавания за счет проведения показательных, открытых и конкурсных занятий, а также принимая во внимание положения приказа МВД России от 19 сентября 2022 года № 691¹², утверждающего особенности организации образовательной деятельности в вузах МВД России, закрепляющего указанные виды занятий в качестве форм методической работы на формально-нормативном уровне, мы склонны думать, что занятие должно стремиться стать перформативным актом, т. е. актом, представляющим собой целостное произведение.

При этом перформанс не делает ставку на развлечение, в отличие от всяческих форм дивертисмента. Полагаем, что у перформанса существуют две основные задачи: представление,

⁹На зачатки подобных практик уже у древних греков неоднократно указывает Э. Кассирер (см. [9]).

¹⁰Данной идеей, которая зиждется на принципе манифестации, указанном С.М. Каштановой, мы обязаны трудам Пьера Бурдьё. Так, например, в статье «Социальное пространство и символическая власть» он говорит о том, что символическая власть является одним из видов перформативного дискурса, т. е. эта способность к демонстрации и реализации власти посредством использования тех или иных символов, базирующаяся на манипулировании иными видами капитала (информационного, экономического и др.), имеет перформативную природу, направленную на то, чтобы быть воспринимаемой (см. по этому поводу [10, с. 85]).

¹¹То есть мы хотим сказать, что такие аспекты перформанса, как наличие акта (действия), интенции (направленности на аудиторию и ее направленности на педагога), воспринимаемость акта и концептуальное содержание (замысел занятия, его цели, методы, приемы и методики, применяемые педагогом для достижения указанных им целей), присущи всем занятиям, независимо от канонических видов, которые известны нам.

¹²Об утверждении Особенности организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, дополнительным профессиональным программам и основным программам профессионального обучения, Особенности организации и осуществления методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обеспечения законности и правопорядка, а также деятельности федеральных государственных организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 19.09.2022 г. № 691. Доступ из справ.-правовой сист. «Гарант».

экспликация чего-либо (знания, информации, материала) и интеракция (хотя бы на уровне визуализации), т. к. каждое представление требует наличия зрителя, что соответствует в достаточной мере целям обучения¹³.

Такой опыт позволяет нам редуцировать многообразие различных организационных форм занятий в высшей школе, свести все их к перформативным формам, предоставляя творческий

простор для выбора приемов и методов обучения профессорско-преподавательскому составу, который тогда не будет ограничен рамками традиционных форм обучения.

В любом случае нужно быть аккуратными с переходами между формами: ненароком лекция с заранее заготовленными ошибками может превратиться в семинар с заранее не проработанными проблемами.

Список литературы

1. Каштанова С.М. Трансгрессия как социально-философское понятие: дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2016. 203 с.
2. Батай Ж. Внутренний опыт. СПб.: Аксиома: Мифрил, 1997. 333 с.
3. Фуко М. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности. М.: Магистериум: Касталь, 1996. 446 с.
4. Батай Ж. История эротизма. М.: Логос: Европ. изд., 2007. 200 с.
5. Элиаде М. Аспекты мифа / пер. с фр. В.П. Большакова. 4-е изд. М.: Акад. Проект, 2010. 251 с.
6. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию / пер. с англ. И. Полонской; под ред. С. Гавриленко. М.: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2014. 384 с.
7. Фуко М. О трансгрессии // Танатография Эроса: Ж. Батай и французская мысль середины XX века. СПб.: Мифрил, 1994. С. 111–132.
8. Хюбнер К. Истина мифа. М.: Республика, 1996. 448 с.
9. Кассирер Э. Философия символических форм. Т. II: Мифологическое мышление / пер. с нем. С.А. Ромашко. М.: Акад. Проект, 2011. 279 с.
10. Бурдые П. Социология социального пространства. М.: Ин-т эксперим. социологии: Алетейя, 2005. 288 с.
11. Барт Р. Camera lucida: комментарий к фотографии. М.: Ad Marginem, 2011. 272 с.
12. Барт Р. Империя знаков. М.: Ad Marginem, 2023. 168 с.

References

1. Kashtanova S.M. *Transgressiya kak sotsial'no-filosofskoe ponyatie* [Transgression as a Socio-Philosophical Concept: Diss.]. St. Petersburg, 2016. 203 p.
2. Bataille G. *L'expérience intérieure*. Paris. 1954. 309 p. (Russ. ed.: Batay Zh. *Vnutrenniy opyt*. St. Petersburg, 1997. 333 p.).
3. Foucault M. *Volya k istine: Po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti* [The Will to Truth: On the Other Side of Knowledge, Power and Sexuality]. Moscow, 1996. 446 p.
4. Bataille G. *Istoriya erotizma* [The History of Eroticism]. Moscow, 2007. 200 p.
5. Eliade M. *Aspects du mythe*. Paris, 1963. 246 p. (Russ. ed.: Eliade M. *Aspekty mifa*. Moscow, 2010. 251 p.).

¹³Еще одно важное замечание, которое необходимо сделать относительно перформативных практик в контексте восприятия [11], заключается в том, что занятие в высшей школе, которое предполагает наличие определенного уровня абстракции, стремится, подобно любому знаку, стать, говоря языком Ролана Барта, «пустым знаком», т. е. перейти в ту форму, когда означающее эксплицирует означаемое и таким образом граница между означаемым и означающим становится фиктивной, но остается для сохранения статуса-кво символа (см., например, [12]). В отечественной культуре ярким примером «пустого знака» может служить забор ПО-2, придуманный Борисом Лахманом, производство которого было запущено в 1974 году. Здесь крайний утилитаризм балансирует с филигранной фантазией архитектора, которому, по нашему мнению, удалось создать идеальную форму, если под идеальной формой понимать такое внешнее выражение объекта, которое без потерь эксплицирует его содержание.

6. Latour B. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford, 2005. 301 p. (Russ. ed.: Latur B. *Peresborka sotsial'nogo: vvedenie v aktorno-setevuyu teoriyu*. Moscow, 2014. 384 p.).
7. Foucault M. О transgressii [On Transgression]. *Tanatografiya Erosa: Zh. Batay i frantsuzskaya mysl' serediny XX veka* [Thanatography of Eros: G. Bataille and the French Thought of the Mid-20th Century]. St. Petersburg, 1994, pp. 111–132.
8. Hübner K. *Die Wahrheit des Mythos*. München, 1985 (Russ. ed.: Khyubner K. *Istina mifa*. Moscow, 1996. 448 p.).
9. Cassirer E. *Filosofiya simvolicheskikh form. T. II. Mifologicheskoe myshlenie* [Philosophy of Symbolic Forms. Vol. 2. Mythological Mentality]. Moscow, 2011. 279 p.
10. Bourdieu P. *Sotsiologiya sotsial'nogo prostranstva* [The Sociology of Social Space]. St. Petersburg, 2005. 288 p.
11. Barthes R. *La Chambre claire: Note sur la photographie*. Paris, 1980 (Bart R. *Camera lucida: Kommentariy k fotografii*. Moscow, 2011. 272 p.).
12. Barthes R. *L'empire des signes*. Geneva, 1970. 151 p. (Russ. ed.: Bart R. *Imperiya znakov*. Moscow, 2023. 168 p.).

DOI: 10.37482/2687-1505-V304

Anton A. Kochkin

Krasnodar University of the Ministry of the Interior of the Russian Federation;
ul. Yaroslavskaya 128, Krasnodar, 350005, Russian Federation;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1251-6739> e-mail: kochkin@a-kochkin.ru

TRANSGRESSION AS A WAY OF UNDERSTANDING THE BOUNDARIES OF TYPES OF CLASSES IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

This paper examines the issues concerning the boundaries of types of classes in the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. On the one hand, there are canonical types of classes, such as lectures, seminars and practicals. On the other hand, the variety of methods, techniques and technologies used by teachers give rise to new types of classes (lecture-discussion, seminar-round table, training). This leads to two main consequences: firstly, to the creation of more such hybrids, which get canonized over time, and, secondly, to difficulties in distinguishing between the classes, since they, as a rule, are not generated within the framework of traditional educational technology and, as a result, acquire features of other, related types (thus, a lecture becomes more like a seminar, and vice versa). In this regard, researchers face certain challenges in determining the essence and boundaries of the established types of classes. Transgression as a philosophical category makes it clear that this is an inevitable phenomenon, since boundaries, acting as a separator of certain forms and phenomena, often acquire an optional function, the essence of which is that any conventional feature encourages one to overcome it. In other words, delimitation emphasizes the relationship between two or more formally unrelated phenomena, which is illustrated by transgression showing a dialectical correlation between the named types of classes. As a solution to this problem concerning the conventional boundaries of types of classes in higher education, the authors suggest using the term *performative type*, which, on the one hand, eliminates the need to differentiate between various types of classes and, on the other hand, describes the nature of the activity, which gravitates towards becoming a performative act through discourse.

Keywords: *transgression, types of classes, Ministry of Internal Affairs of Russia, higher education institution, performance, performative type.*

Поступила 05.07.2023
Принята 06.12.2023
Опубликована 25.12.2023

Received 5 July 2023
Accepted 6 December 2023
Published 25 December 2023

For citation: Kochkin A.A. Transgression as a Way of Understanding the Boundaries of Types of Classes in the Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*, 2023, vol. 23, no. 6, pp. 116–124. DOI: 10.37482/2687-1505-V304