

УДК 37013.73

**УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ТРАНСФОРМАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПУТЬ
К АВТОНОМНОМУ МЫШЛЕНИЮ**

Л.С. Горбунова кандидат філософських наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу змісту, філософії
та прогнозування вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН
України

Глубокие изменения во всех сферах человеческой жизни, вызванные глобальными трансформациями, позволяют говорить о современности как эпохе цивилизационного перехода, для которой характерны «разжижение» прежних «плотных» иерархических структур и институтов, и непрерывное становление новых, пластичных, «текучих» ризоморфных структур в модусе неопределенности. Индивид, выброшенный тектоническими сдвигами систем из безопасных и устойчивых ниш своего существования в терминалы «пространств потоков» и «вневременного времени», вынужден отправиться в номадическое путешествие самотрансформаций длиной в собственную жизнь. В этой связи встает вопрос, каким должно быть современное образование, чтобы действительно быть современным. В динамике ландшафта образования для взрослых доминирующая роль переходит к трансформативному обучению, центром которого становится университет. В данной статье теория трансформативного обучения взрослых рассматривается как релевантный подход к образованию индивида, способного стать автономным коммуникативным субъектом гражданского общества в условиях глобальных трансформаций.

Ключевые слова: университетское образование, образование для взрослых, теория трансформативного обучения, Мезироу, система ориентаций, смысловые схемы, смысловые перспективы, склад ума, дезориентирующая дилемма, критическая рефлексия, рациональный дискурс.

Говоря о человечестве, вовлеченном в глобализацию и информационную революцию, для фиксации перехода от мира плотного, структурированного, к миру пластичному, текучему, свободному от барьеров и границ, Зигмунт Бауман метко использует метафору «текучая современность» («Liquid Modernity»). Данный период, утверждает он, повлек за собой глубокие изменения во всех сферах человеческой жизни [1]. Процессы «плавления» и деконструирования, захватившие вначале общественные системы и институты, опустились с макро- на микроуровень социальной жизни. Индивид, выброшенный тектоническими трансформациями систем из безопасных и устойчивых ниш своего существования в терминалы «пространств потоков» («space of flows») и «вневременного времени» («timeless time») (Manuel Castells), вынужден отправиться в номадическое путешествие самотрансформаций длиной в собственную жизнь. Как считает Бауман, мы являемся свидетелями реванша кочевого образа жизни над принципом территориальности и оседлости [1].

В этом кочевании по социальным ризомам, в неопределенных пространствах «между», индивид вынужден постоянно двигаться в направлении собственного самоусовершенствования. Быть современным стало означать неспособность останавливаться и тем более стоять на месте. Более того, это означает постоянно опережать самого себя, находиться в состоянии постоянного неповиновения.

О непрерывной «индивидуализации» как особенности современного общества пишет Ульрих Бек, открывший новую главу в нашем понимании этого процесса [2]. Индивидуализация «другого модерна» состоит в преобразовании человеческой идентичности из «дано» в «найти» и возложении на отдельных индивидов ответственности за выполнение этой задачи.

«Научить переучиваться»

В этой связи по-новому остро встают вопросы, каким должно быть современное образование, чтобы действительно быть современным, и чему нужно учить индивида, чтобы он приобрел способность быть не щепкой в потоке событий, а ответственным субъектом «общества риска» («Risk Society») и «текучей современности» («Liquid Modernity»).

В свое время Грегори Бейтсон (Gregory Bateson) предложил свое видение степеней обучения, выделив два уровня: «первичное обучение» как передачу совокупности заранее отобранных элементов знания и «вторичное обучение» как процесс обучения мыслить определенным образом, то есть мыслить релевантно в определенной социальной среде, определенном социально-культурном контексте («обучение обучаться») [3]. В результате у субъекта развивается привычка отыскивать контексты и последовательности определенного типа, что дает ему возможность осмысления событий в заданных фреймах. Без такого «обучения процессу учебы» обучение первой ступени приведет к «иссушению и окостенению ума», к утрате способности ориентироваться в изменившейся ситуации. Вторичное обучение сохраняет свою адаптивную ценность до тех пор, пока социальная среда остается относительно стабильной и предсказуемой в своих инвариантных изменениях. Но достаточно ли такого обучения в социально нестабильной и непредсказуемой среде?

Будто предвидя проблему будущего, Бейтсон в 1971 г. [4] предложил концепцию «третичного обучения» в ходе которого обучаемые приобретают навыки изменения способов мышления, переключения с одного гештальта мышления на другой. Такое обучение можно назвать «обучением переучиваться». В результате субъектом приобретает свобода от привычки мыслить лишь определенным образом. Но такая свобода означает глубокое переопределение себя. Ибо чувство «Я», как результат «вторичного обучения, формируется привычками мыслить и действовать в

контексте, проявляется как характер. Когда же человек учится воспринимать и действовать в контексте контекстов, постоянно меняя фреймы мышления и действия, концепт «Я» более не функционирует как центральный аргумент в пунктуации опыта. Поэтому Бейтсон высказывает свои опасения по поводу «третичного обучения», способного приводить к патогенным последствиям. В результате такого метакреативного обучения мы можем получить вялую шизофреническую личность, пассивно плывущую по течению жизни, не способную к самоопределению и самореализации.

Описывая «текучую современность», Зигмунт Бауман показывает, что наше время поднимает до уровня *нормы* то, что Бейтсон даже в конце своей жизни предполагал как *ненормальность*. Оно характеризуется постоянным разрушением рамок и ликвидацией образцов. При таких обстоятельствах «третичное обучение», дающее знание о том, как избавляться от привычек, превратившихся в оковы, как преобразовать фрагментарные элементы опыта в креативные образцы, но лишь временного пользования, обретает высшую адаптивную ценность и становится центральным элементом незаменимого «снаряжения» для жизни [5].

Таким образом, образование в перманентно трансформирующемся обществе должно адекватно трансформировать индивида, то есть быть трансформативным образованием. А в условиях постоянного продуцирования изменчивости и разрастающейся социальной ризоморфности оно должно сопровождать индивида на протяжении всей его жизни и способствовать его позитивной индивидуализации и автономизации. Поэтому следует говорить о непрерывном образовании для взрослых, целью которого является содействие становлению взрослого индивида, способного мыслить и действовать как автономный и ответственный субъект в контексте коммуникации и сотрудничества, реализующего свое

гражданство в рамках демократии и принятия моральных решений в ситуации быстрых перемен.

Но в каком смысле мы можем говорить об автономном и ответственном индивиде в условиях тотальной взаимосвязи и взаимозависимости? Общество «текучей современности» все более заостряет вопрос об автономности индивида, придавая ему экзистенциальное напряжение: или мы будем учиться самостоятельно (но контекстуально) определять для себя смыслы своей деятельности и своего существования, выстраивая свои собственные интерпретации, или растворимся в инертной, манипулируемой массе – «черной дыре социальности» – действуя на основе целей, убеждений, суждений, заданных другими, порой не самыми лучшими представителями рода человеческого. Способствовать пониманию этой проблемы и выбору в пользу становления собственной субъектности является кардинальной целью обучения взрослых, и прежде всего, трансформативного обучения, направленного на развитие автономного мышления индивида.

Теории обучения взрослых: контекст эволюции

С момента появления области образования для взрослых задача объяснения того, как учить взрослых учащихся, была главной для исследователей и практиков. Как отмечает Шаран Мерриэм (S. Merriam), после более чем 80 лет развития и исследования этой области у научного сообщества нет единой теории. Вместо этого есть красочная мозаика концепций, моделей, принципов и объяснений, которые образуют обширную базу знаний относительно обучения взрослых [6].

Три основных направления – андрагогика, самостоятельное обучение и трансформативное обучение – образуют краеугольные камни сегодняшней теории обучения взрослых. В центре этих теорий и моделей находится взрослый индивид, который участвует в формальной и неформальной

учебной деятельности, вызванной некоторой осознанной потребностью или интересом.

Андрагогика (Andragogy)

Андрагогика, возможно, является наиболее известной теорией обучения взрослых как внутри, так и за пределами этой области образования. Предложенная Ноулзом в 1968 году в качестве «нового маркера и новой технологии» [7, р. 350], с помощью которых можно отделить обучение взрослых от школьного обучения, андрагогика стала объединяющим фактором для всех, кто выбрал для себя этот предмет исследования.

Благодаря Ноулзу, его соавторам и последователям, андрагогика получила широкое распространение [8] не только в США, но и во всем мире. В настоящее время термин андрагогика широко используется в странах Восточной и Центральной Европы, в том числе и в Украине, именно в том значении, который американцы придают образованию для взрослых [9]. При этом существует дискуссия по поводу валидности андрагогики как теории обучения взрослых. Есть авторы, которые сомневаются в том, является ли она вообще теорией, полагая, что это, возможно, были лишь принципы для надлежащей практики или «описание того, каким должен быть взрослый учащийся» [10, р. 205].

Сам Ноулз, отвечая на критику, заметил, что андрагогика является не столько теорией, сколько «моделью предположений относительно обучения или концептуальной основой, которая служит в качестве базы для возникающей теории» [11, с. 112]. По его мнению, об андрагогике и педагогике лучше думать как о полюсах континуума, а не как о противостоящих стратегиях.

Прошедшие в 90-е годы дискуссии в англоязычной литературе по андрагогике были сосредоточены на ее философских основаниях, а также на проблеме отсутствия с ее стороны внимания к контексту, в котором

имеет место обучение. Теория Ноулза подверглась жесткой критике за ее чрезмерный акцент на учащемся как свободном, автономном индивиде, контролирующем свое обучение. В ней нет признания роли контекста, например, истории индивида, культуры и окружающих социальных институтов и структур, в значительной степени определяющих содержание и характер обучения [12, р. 386]. Тем не менее, андрагогика, остается одним из главных направлений развития теории обучения взрослых. И хотя она в действительности не является теорией, тем не менее, она схватывает и отражает специфику и общие черты обучения взрослых учащихся и дает ценные рекомендации для практики.

Самостоятельное обучение (Self-directed learning)

Одним из предположений, лежащих в основе андрагогики, является то, что взрослый обладает независимой самооценкой, и что с возрастом он становится все более самоуправляемым. Ноулз написал книгу «Самостоятельное обучение», в которой объяснил феномен такого обучения и предложил использовать учебные контракты как способ его имплементации [13]. Многолетние исследования в США и в Европе в области самостоятельного обучения были сосредоточены в основном на документировании этого процесса, а также на оценке его распространенности среди взрослых учащихся [14].

Поиск ответов на вопрос о том, как на самом деле осуществляется процесс самостоятельного обучения, породил множество моделей этого процесса. Первые модели, предложенные Тафом (Tough) и Ноулзом, были упрощенно линейными. В соответствии с ними, процесс начинается с самодиагностики потребностей в обучении, затем идентифицируются ресурсы и форматы обучения, реализуется план и, наконец, оцениваются результаты. Модели, которые разработаны в конце 1980-х и в 1990-е годы являются менее линейными и более интерактивными, включающими в

себя не только самого учащегося, но и контекст, в котором происходит обучение.

В дополнение к исследованиям самого процесса самостоятельного обучения, а также феномена его распространенности, интерес вызывают желаемые цели этого типа обучения. Имплицитной в работах Ноулза является гуманистическая цель личностного роста и саморазвития. Другие утверждают, что самостоятельное обучение следует использовать как средство освобождения и социального действия. И только трети в лице Мезироу и его последователей полагают, что целью должно быть обучение, приводящее к трансформации мышления, которая осуществляется посредством критической рефлексии. «Такое самопознание», утверждает Мезироу, «является предпосылкой автономии в самостоятельном обучении» [15, p. 27].

В настоящее время развитие теории самостоятельного обучения находится в состоянии переоценки. Происходит уменьшение количества исследований по данному предмету, что объясняется переносом фокуса внимания с индивидуального учащегося на социально-политический контекст образования для взрослых [16].

Теория трансформативного обучения

Третьим основным усилием по разработке теории в области обучения взрослых является трансформативное обучение. Андрагогика и в значительной степени самостоятельное обучение в основном уделяли внимание личностным атрибутам и возможностям взрослых учащихся. Трансформативное обучение преимущественно уделяет внимание когнитивному процессу через развитие способности к коммуникации. Ментальные конструкции опыта, внутренние смыслы и рефлексия являются общими элементами этого подхода, направленного на понимание того, как мы приходим к изменению личностной когнитивной и ценностной структуры через осмысление нашего опыта. То есть

трансформативное обучение рассматривает теорию обучения взрослых как теорию глубинного изменения индивидов, зависящую от их жизненного опыта и от более зрелого уровня их когнитивного развития. Теоретические основы данного направления разработал Джек Мезироу – американский социолог и почетный профессор в области непрерывного образования и образования для взрослых в Педагогическом колледже Колумбийского университета (Нью-Йорк, США).

Термин «трансформация» часто путают с термином «изменение», являющимся более широким по своему объему. Трансформация, как его подмножество, означает лишь существенное, комплексное изменение композиции или структуры, выходящее за ее пределы, то есть радикальное изменение [17].

При этом следует различать два типа трансформаций. Первый в различных теориях развития описывается психологами как процесс роста и развития личности взрослого. Одна из них отгалкивается от вертикальных стадий развития и стадий, которые по своему характеру являются иерархическими, например, стадии психосоциального развития Эриксона (Erikson), стадии когнитивного развития Пиаже (Piaget) и стадии жизни Юнга (Jung). Эти стадии являются естественными возрастными структурами, сменяющимися друг друга в процессе жизни, а движение через стадии является индикатором реорганизации наших эмоций и интеллекта.

Второй тип трансформации, на котором сфокусирована данная статья, предполагает условия и процедуры, необходимые для *трансформации оснований* (предположений, допущений, ожиданий), концептов, ценностей и практик, образующих способ видения действительности, то есть для *парадигмальных сдвигов*, или трансформаций смысловых перспектив.

Поэтому «трансформативное обучение» рассматривается как теория об осмыслении, а не просто о приобретении знания, ибо именно «смысл придает нашему опыту чувство упорядоченности» [18, с. 11]. Осмысление

в процессе обучения осуществляется через критическую рефлексию, а не через бессознательное или беспрекословное приобретение личностной «системы координат» через жизненный опыт. Трансформативное обучение, согласно Мезироу, может рассматриваться как «повышение уровня осознания контекста наших убеждений и чувств, как критика их оснований и, в частности, их предпосылок, и оценки альтернативных перспектив» [18, с. 161]. Позже Мезироу пишет, что «трансформативное обучение является обучением, которое трансформирует проблематичную «систему координат» – набор фиксированных оснований и ожиданий (склад ума, смысловые перспективы, образ мышления), чтобы сделать их более инклюзивными, разборчивыми, открытыми, рефлексивными и в эмоциональном отношении способными к изменению» [19, с. 58].

«Обычно, когда мы чему-то учимся, мы придаем старые смыслы новому опыту... В трансформативном обучении, наоборот, мы заново интерпретируем старый (или новый) опыт с позиций нового набора ожиданий» [18, р.11]. С этой точки зрения трансформативное обучение является чем-то большим, чем просто овладением телом контента. В действительности, оно является трансформацией нашей системы жизненных координат [20].

Методологические основания теории трансформативного обучения

Огромное влияние на формирование теории Мезироу оказало понятия «парадигмы» и «парадигмального сдвига» Т.Куна. Более того, сама теория трансформативного обучения стала парадигмой, поскольку ответила на многие вопросы относительно обучения взрослых и тем самым способствовала самоорганизации многочисленной группы своих приверженцев – как исследователей-теоретиков, так и специалистов-практиков.

Мезироу опирается также на учение П.Фрейре о развитии критического сознания, высшим уровнем которого является стадия

«критической транзитивности». Она достигается через проблемно-ориентированное образование, ведущее к состоянию «сознания как осознания сознания», или консциентизации.

Важнейшим методологическим источником для Мезироу является также «Теория коммуникативного действия» Ю. Хабермаса, в которой он подчеркнул решающую роль коммуникации в процессе нахождения взаимопонимания между говорящими и действующими субъектами [21, 22]. Первоначальным же импульсом для Мезироу послужили идеи Хабермаса о трех типах обучения [23]: (а) техническом (инструментальном), (б) практическом (коммуникативном), (в) эмансипаторском. Инструментальным он называет обучение, являющееся механическим, подчиненным задаче и четко управляемым правилами. Коммуникативный тип обучения имеет место там, где люди изучают групповые культурные и социальные нормы поведения и мышления. Как пишет Мезироу, коммуникативная область предполагает «понимание, описание и объяснение намерений, ценностей, идеалов, моральных проблем, политических, философских, психологических или образовательных концептов, чувств и рассуждений» [18, с. 75]. Эмансипаторское измерение отражает то понимание, что все располагают возможностью свободно преобразовать свою собственную жизнь.

Изучение этих трех типов обучения привело Мезироу к описанию *трансформации смысловой перспективы* индивида как эмансипаторского процесса становления критического сознания, а именно, как осознания влияния структуры собственных предположений на способы видения индивидом себя и своих отношений с другими. Следует подчеркнуть, что в теории Мезироу речь идет о преобразовании именно жизненного мира индивида, в котором он диалектически связан с культурно-социальным контекстом. Задачей трансформативного обучения, равно как образования

для взрослых в целом, является «деколонизация жизненного мира» (Habermas).

Имплицитным идеологическим центром теории трансформативного обучения является теория делиберативной демократии Хабермаса [24], которая ставит дискурс в центр демократической теории. Убежденность в том, что свободная, открытая, публичная дискуссия имеет преобразующую функцию, является центральной для мышления Хабермаса и Мезироу. Поэтому теория дискурса Хабермаса становится общим методологическим основанием для выстраивания дискурсивных практик и дидактических подходов в трансформативном обучении взрослых.

Основные концепты и их развитие

Как сказано в документах Центра Трансформативного обучения (США), трансформативное обучение является «глубоким структурным сдвигом в базовых предпосылках мышления, чувств и действий» индивида [25]. Однако за этим якобы простым и лаконичным определением важно увидеть сложный, многогранный и внутренне противоречивый процесс становления и развития теоретических концепций и образовательных практик.

Э.Китченем, пожалуй, одним из первых сделал обзор истории возникновения и развития теории трансформативного обучения с опорой по преимуществу на работы самого Мезироу [26], который разрабатывал свою Теорию Трансформации на основе предпринятого им широкого исследования процесса возвращения женщин в США в высшие учебные заведения после продолжительного перерыва [27; 28].

На основе тщательного анализа полученных данных Мезироу и его команда исследователей пришли к выводу, что в процессе возвращения к учебе респонденты претерпевают «индивидуальную трансформацию», которую можно описать с помощью пошаговой модели, состоящей из 10-ти этапов, иллюстрирующей множество опытов, через которые прошло

трансформативное обучение индивидов [29]. Каждый из этих шагов является обобщенным метафорическим описанием практики, диалектики между действием и его пониманием, и в конечном итоге характеризует движение в направлении изменения в состоянии индивида. Но для более полного представления о теории трансформативного обучения необходимо обратиться к ключевым концептам, формирующим ее смыслообразующую структуру и описывающим ее содержательно-функциональные характеристики.

Система координат (frame of references)

Трансформативное обучение, по Мезироу, является процессом эффективного изменения «системы координат», которая определяется им как «структура предположений, через которые мы понимаем наш опыт. Они селективно формируют и делимитируют ожидания, восприятия, познание и чувства» [20, р. 5]. Мы определяем «систему координат» также как систему когнитивных и нормативно-ценностных ориентаций индивида, как «личностную парадигму», которая претерпевает трансформативные изменения в результате «парадигмального сдвига», направляемого трансформативным обучением.

Как правило, взрослые индивиды уже имеют определенную когерентную совокупность опыта – ассоциаций, концепций, ценностей, чувств, условных рефлексов – систему ориентаций, которая определяет их жизненный мир. Данная управляющая поведением система, как уже отмечалось, имеет структуры предположений, через которые мы осмысливаем наш опыт. Они устанавливают нашу «линию действия». Имея такую установку, мы автоматически переходим от одной конкретной деятельности (ментальной или поведенческой) к другой. Трансформативное обучение направляет движение индивида от одной системы ориентаций, потерявшей релевантность в новых социальных контекстах, к

системе ориентаций, которая является более широкой, проницаемо-инклюзивной, более чувствительной, разборчиво-проницательной, внутренне более дифференцированной и детализированной, саморефлексивной и способной интегрировать новый опыт (как собственный, так и опыт других).

Сдвиг смыслообразующих структур

В основу теории трансформативного обучения легло конструктивистское предположение о смыслотворчестве, прежде всего убежденность в том, что смысл формируем мы сами, а не извлекаем его из внешних форм, и что «личностные смыслы, которые мы приписываем нашему опыту, приобретены и подтверждены посредством человеческого взаимодействия и коммуникации» [18]. Другими словами, конструирование смысла присуще самому индивиду. Однако, этот смысл становится значимым для него посредством коммуникации и критического дискурса с другими. Такое видение является реминисценцией парадигмы Куна и консциентизации Фрейре, а также работ конструктивистов и социал-конструктивистов.

Согласно Мезироу, трансформативное обучение – это обучение, в процессе которого взрослый индивид вовлечен в действия, которые позволяют ему «обнаружить и распознать» мировоззрение, отличное от его собственного. Для того, чтобы обучение состоялось как трансформативное, индивид должен работать не только в направлении формирования толерантности как терпимости к «другому», но и в направлении понимания мировоззрения «другого» с намерением интеграции его импликаций в собственное мировоззрение, тем самым расширяя и изменяя содержание и структуру последнего. Именно это изменение персонального мировоззрения за счет его расширения и переструктурирования Мезироу называет трансформативным. Он разработал также теоретическую карту мировоззренческих смыслообразующих структур

взрослого індивіда [18]. В рамках системи орієнтацій протікають процеси смислообрання, результатом котрих виступають такі структури як *«смысловые схемы»* (meaning schemes) і *«смысло-вые перспективы»* (meaning perspectives). Через ці структури ми фільтруємо входять чутства і предствалення о мирі.

Смысловая схема, согласно Мезиру, представляет собой алгоритм какой-то деятельности, поведения, понимания другого индивида, группы, себя (например, как работает двигатель, что такое «семья», каковы нормы взаимоотношений в обществе). К трансформации смысловой схемы может привести обнаружение иного опыта, опровергающего существующие представления. Множественная совокупность таких алгоритмов образует «кластеры смысловых схем», или «наборы непосредственных конкретных ожиданий, верований, чувств, позиций и суждений» [30, р. 18], которые определяют конкретную интерпретацию и устанавливают причинность. Поскольку смысловые схемы часто воспроизводятся на уровне привычного и рутинного, они стремятся к определению конкретной цепочки событий или действий как автоматических, если только они не рассмотрены через критическую рефлексию или саморефлексию.

Смысловая перспектива является более фундаментальным убеждением, чем смысловая схема, и представляет собой «структуру предположений, в рамках которых прошлый опыт ассимилирует и трансформирует новый опыт» [18, с. 42]. Смысловая перспектива избирательно формирует и ограничивает восприятие, познание, чувства и диспозицию, предрасполагая наши интенции, ожидания и цели, что «создает контекст придания смысла нашему опыту» [30, с. 16]. Изменение смысловой перспективы – призмы, через которую мы осмысливаем мир – является ключевым для трансформативного обучения. Как утверждает Мезиру, трансформация смысловой перспективы означает, что человек начинает видеть свой мир иначе, а это предполагает и видение себя другим. Такое изменение фундаментальной смыслообразующей структуры

оказывает глубокое воздействие на жизнь индивида. Оно изменяет не только способ видения индивидом мира и самого себя, но также способ, которым он продолжает учиться и конструировать новые смыслы относительно мира [18].

Мезироу описал также типы трансформации смысловой перспективы. Он назвал их «эпохальной» и «инкрементальной» трансформацией [18]. Эпохальная трансформация, по его мнению, происходит тогда, когда смысловая перспектива индивида сдвигается очень быстро. Поэтому ее воздействие на индивида сразу становится очевидным. Инкрементальная трансформация является результатом малых сдвигов в смысловых схемах, которые, со временем, возможно через месяцы или годы, приводят индивида к постепенному пониманию того, что произошел сдвиг перспективы. В случае инкрементальной трансформации имеет место, скорее, восходящее осознание того, что произошел сдвиг перспективы, чем непосредственный опыт переживания этого изменения. Но в любом случае трансформативный сдвиг смысловой перспективы предполагает его осознание, или консциентизацию.

По Мезироу, система координат индивида охватывает когнитивный, конативный (волевой) и эмоциональный компоненты, состоящие из двух измерений: склада ума и точки зрения.

Склад ума (*habits of mind*) представляет собой широкий, абстрактный, ориентирующий привычный способ мышления, чувствования и действия, вызванный предположениями, которые образуют набор кодов. Склад ума становится артикулированным в конкретной *точке зрения* – констелляции убеждений, ценностных суждений, позиций и чувствований, которые формируют отдельную интерпретацию.

Склад ума является более прочным, чем точка зрения. Точки зрения, как конкретные интерпретации, являются предметом постоянных изменений в процессе нашего размышления по поводу какого-либо контента или процесса. Необходимость в изменении точки зрения

возникает всякий раз, когда мы пытаемся понять действия, которые осуществляются не так, как мы этого ожидали. Мы также можем проверить точку зрения другого человека и принять ее, однако мы не можем это сделать со складом ума. Точки зрения являются более доступными для осознания и обратной связи с другими. В то же время, согласно Баумгартнеру, действие на основе новой точки зрения как «живой новой перспективы» [31, с. 17], является критически важным для осуществления трансформативного обучения.

Согласно Мезироу, содержание процесса трансформативного обучения раскрывается через его ключевые элементы.

Дезориентирующая дилемма

Одним из таких элементов, инициирующим данный процесс, является *дезорентирующая дилемма*. Она «обычно представляет собой несоответствие между тем, что человек уже предполагает в качестве истины, и тем, что он только что пережил, услышал и прочитал» [32, с. 66] и что может способствовать готовности к переменам. Патрисия Крэнтон описывает такое несоответствие как «катализатор трансформации» [32, с. 66]. Оно может быть вызвано как единичным событием, так и рядом событий, которые происходят в течение более длительного периода нарастания трансформации в точках зрения. Отказ от прежних убеждений и переход к новым ценностным ориентациям сопровождается состоянием дискомфорта и «эмоциональных пределов» (Mälkki), которые направляют индивида на рациональный пересмотр свои прежних убеждений [33].

Это тот момент в процессе, когда мы тестируем наше новое понимание, нашу новую перспективу в диалоге с другими, а именно – в рациональном дискурсе. Но без наличия дезориентирующей дилеммы, как полагает Мезироу, такое самоизучение через критическую рефлексию и рациональный дискурс может не состояться.

Критическая рефлексия

Рефлексия – это деятельность самопознания индивида, направленная на осмысление им своих мыслей и действий и их ценностно-смысловых оснований, раскрывающая специфику душевно-духовного мира через способность к его рациональному осмыслению.

В теории трансформативного обучения особо подчеркивается важность ***критической рефлексии*** [34], в процессе которой подвергаются сомнению наши убеждения, ценности и поведение. Именно через критическое изучение своих убеждений человек начинает конструировать новые смыслы.

При этом следует различать различные виды рефлексии. Линейная рефлексия (straightforward reflection) является актом «интенциональной оценки» [34, с. 44] действий, в то время как критическая рефлексия направлена не только на природу и последствия действий, но также и на обстоятельства, связанные с их возникновением. В связи с этим Мезироу представил три типа рефлексии и объяснил их роль в преобразовании смысловых схем и перспектив: «***рефлексия контента***» (content reflection), «***рефлексия процесса***» (process reflection) и «***рефлексия предпосылок***» (premise reflection).

Рефлексия контента относится к тому, что мы делаем, воспринимаем, думаем или чувствуем. Несколько упрощая, можно редуцировать направленность этого вида рефлексии в виде вопроса «что». Рефлексию процесса можно рассматривать как рефлексию контента с дополнением оценки того, насколько эффективными были мысли, чувства или действия. То есть подразумевается вопрос «как».

Критическая же рефлексия является процессом рефлексии над предпосылками, иплицитно имеющим в своем основании вопрос «почему». Рефлексия предпосылок включает в себя анализ всей ситуации или проблемы в ее контексте, а выводы представляют собой более глубокое понимание или новую интерпретацию проблемы. При этом

рассматриваются альтернативные точки зрения, которые часто приводят к оспариванию предубеждений, что также может привести к новой интерпретации ситуации, свидетельствующей о трансформативном изменении. Поэтому Мезиру выделяет критическую рефлексию как центральный элемент индивидуальной трансформации. При этом он считает необходимым различать два типа трансформации: линейную трансформацию смысловой схемы, которая осуществляется через рефлексию контента и процесса, и трансформацию смысловой перспективы как более глубокую, уходящую в нелинейный, разомкнутый объект-субъектный сетевой контекст социально-культурных условий, причин, обстоятельств и факторов, и прежде всего наших знаний, пониманий и убеждений как целостного комплекса предпосылок. Такая трансформация возможна лишь через осуществление критической рефлексии.

Основываясь на дальнейших исследованиях, Мезиру уточнил [35] свои первоначальные положения, касающиеся критической рефлексии. Он предложил два ее новых аспекта. Одним из них является *критическая рефлексия предположений* (critical reflection of assumptions), в процессе которой индивид не только оглядывается назад на социально-культурные обстоятельства уже произошедшего, но также рассматривает предположения, из которых он исходит в своей рефлексии процесса.

Другой относится к концепту *критической саморефлексии* предположений. Он включает в себя «критику предпосылок, на основе которых учащийся определил проблему» [36, с. 186]. Таким образом, критическая рефлексия предположений и критическая саморефлексия являются частными аспектами рефлексии предпосылок, хотя и в более глубоком, индивидуально-личностном ее проявлении. Продолжая работу над классификацией критической рефлексии предположений, Мезиру ввел также понятия *объективный рефрейминг* и *субъективный рефрейминг* [36], включающий такие формы критической саморефлексии, как

нарративную, системную, терапевтическую и эпистемическую. Но экспликация содержания данной классификации требует специального рассмотрения в рамках отдельной работы.

Рациональный дискурс

Мезироу пишет, что научиться думать о себе означает не только развитие способности критической рефлексии предположений, но «и участие в дискурсе для проверки убеждений, интенций, ценностей и чувств» [36, p.197]. В настоящее время в научной литературе имеется великое множество определений, интерпретаций и аналитических исследований того, что именуют термином «дискурс». Теория трансформативного обучения взрослых имплицитно имеет в своем основании, прежде всего, социально-коммуникативную трактовку дискурса, акцентирующую внимание на коммуникативных целях и социальных функциях. Значительная роль в разработке социально-коммуникативного подхода к анализу дискурса, как об этом говорилось выше, принадлежит Хабермасу. Он связал понятие дискурса с теорией социального действия, а также с проблемой социальной легитимности, выделив при этом в отдельное понятие так называемое дискурсное общение, атрибутом которого является свободная и консенсусная коммуникация. В дискурсной коммуникации господствует лишь специфическое «ненасильственное принуждение» наилучшего аргумента. Аргументация трактуется как главный путь продолжения поиска согласия.

Следует обратить внимание, что теория трансформативного обучения Мезироу имплицитно содержит в себе в качестве морального обоснования индивидуальных трансформаций хабермасовскую «этику дискурса». Моральный принцип, по его мнению, заложен в самой диалогической интенции дискурса, ибо диалог всегда ориентирован на процедуру вовлечения и включения Другого в обсуждение. Диалог

предполагает признание Другого в качестве достойного участника, признание его права на инаковость, на собственное, отличное от других мнение. Диалогическая интенция включает также установку на преодоление конфликтности и противоречий не с помощью силовых методов, а посредством риторического убеждения, в результате которого достигается одобрение определенной нормы или суждения, или достижение консенсуса. Рациональная сила обоснования и риторическое влияние индуцируют эмоциональное поле, через которое осуществляется «заражение» партнеров по диалогу определенными аргументами, склоняющими их к принятию общего решения.

Этика дискурса, лежащая в основании теории трансформации Мезироу, включает принципы справедливости и солидарности, характерные для коммунитаристского мировоззрения. Она преодолевает либеральный эгоцентризм и формулу индивидуального успеха за счет конкурентной борьбы с другими. Поэтому образование для взрослых в обществах переходного типа, подобных украинскому, в которых возникает кризис моральных ценностей, а также в мультикультурных и плюралистических сообществах, которые испытывают большие трудности в области согласования моральных и социально-политических кодов, должно основываться на этике дискурса, обучающей и направляющей индивидов к формированию общезначимых принципов, норм, целей. Для того чтобы общественное согласие в отношении моральных норм оказалось действенным, эффективным, необходимо, саму этику дискурса ввести в область морали, а моральные нормы посттрадиционного демократического и плюралистического общества прочно соотнести с дискурсивной практикой, нацеленной на достижение взаимопонимания. Данный подход, который Хабермас назвал *принципом дискурса*, является ключевым и формирующим процесс трансформативного обучения взрослых как коммуникативных субъектов «делиберативной политики» гражданского общества.

Заключение

Теория трансформативного обучения стала значительным событием в области исследования образования, породив пространство научного дискурса, в рамках которого высказываются идеи как «за», так и «против» предложенной концепции в течение уже более 35 лет [37]. Можно утверждать, что теория трансформативного обучения изменила способ, с помощью которого можно обучать взрослых. Подобно всем сильным теориям, ее критиковали, испытывали, пересматривали и вновь тестировали. Идеи Мезироу были расширены рядом его последователей в виде компенсирующих дополнений к первоначальным акцентам теории на рациональных и линейных аспектах трансформации. Некоторые авторы пытаются соединить его с экстрарациональным подходом [38], в котором трансформация не ограничивается лишь рациональным и когнитивным аспектами, а включает в себя обучение, направленное на развитие духовности.

О возрастающем интересе к теории трансформативного обучения свидетельствуют десятки проведенных международных конференций, многочисленные обзоры и рецензии, включая опубликованные в специализированном Журнале Трансформативного Образования (*Journal of Transformative Education*). Несомненно, что процесс интересубъективного становления и развития теории будет продолжать оказывать влияние на практику обучения взрослых во многих дисциплинах, обогащаясь, в свою очередь, практическим опытом применения этой теории. В настоящее время именно теория трансформативного обучения, как «обучения переучиваться», завоевывает ведущее место в текущих исследованиях образования для взрослых.

Трансформативное обучение помогает индивиду, с одной стороны, раскрыть его потенциал как трансгрессивной номадической личности, бесконечно завоевывающей новые культурные пространства, с другой – развить способности коммуникации и взаимопонимания с целью

выстраивания новых общих смыслов и ценностных ориентаций. Данная интенция в качестве регулятивного принципа имплицитно присуща теории трансформативного обучения, что делает ее «открытым», «незавершенным проектом», «теорией в развитии», открывающей новые горизонты в нашем понимании роли образования в становлении автономного индивида как ответственного коммуникативного субъекта гражданского общества.

Литература

1. Zygmunt Bauman. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity, 2000.
2. Ulrich Beck. *World at Risk*. Cambridge, Polity Press, 2008; Ulrich Beck. *What is Globalisation?* Cambridge, Polity Press, 1999.
3. Bateson G. *Social Planning and Concept of Deutero-Learning // Relation to the Democratic Way of the Life* / Ed. By L.Brisson, L.Finkelstein. N.Y., 1942.
4. Bateson G. *The Logical Categories of Learning and Communication*, In: *Steps to an Ecology of Mind. Collected essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Northvale, New Jersey – London, Jason Aronson Inc., 1972, pp. 284-314.
5. Bauman Z. *The Individualized Society*. Cambridge: Polity, 2001.
6. Merriam S. (2004). *The Changing Landscape of Adult Learning Theory/ Review of Adult Learning and Literacy*, volume 4 (2003). Project of the National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. *Lawrence Erlbaum Associates, Inc.* Boston, 2004 / <http://www.ncsall.net/index.php?id=497.html>
7. Knowles, M. S. (1968). *Andragogy, not pedagogy*. *Adult Leadership*, 16(10), p. 350–352.
8. Knowles, M. S., & Associates. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Draper, J. A. (1998). *The metamorphoses of andragogy*. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12(1), p. 3–26.
10. Hartree, A. (1984). *Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique*. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3).
11. Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator*. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Grace, A. P. (1996). *Taking a critical pose: Andragogy — Missing links, missing values*. *International Journal of Lifelong Education*, 15(5).
13. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. Chicago: Association Press, Follett.
14. Straka, G.A. (Ed.). (2000). *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. Muster, Germany: Waxman.

15. Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (New Directions for Continuing Education, 25). San Francisco: Jossey-Bass.
16. Brockett, R. G. (2000). Is it time to move on? Reflections on a research agenda for selfdirected learning in the 21st century. In T. J. Sork, V. Chapman, & R. St. Clair (Eds.), *Proceedings of the 41st annual adult education research conference*, pp. 543–544. Vancouver: University of British Columbia.
17. Hatherley, Rebecca J. (2011). *Mezirow's Transformative Learning Theory*. Athabasca University, Canada, February.
18. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
19. Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1).
20. Mezirow, J. (1997, Summer). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *New directions for adult and continuing education: No. 74. Transformative learning in action: Insights from practice*, pp. 5-12. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
21. Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1984.
22. Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action: Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press.
23. Habermas, J. (1971). *Knowledge of human interests*. Boston: Beacon.
24. Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, trans. W. Rehg. Cambridge: Polity Press.
25. The Transformative Learning Centre. Retrieved July 27, 2004, from Transformative Learning Centre Web site: <http://tlc.oise.utoronto.ca/index.htm>
26. Kitchenham, A. (2008). (University of Northern British Columbia, Canada) *The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory*// *Journal of Transformative Education* Volume 6 Number 2 April, pp. 104-123 / <http://jtd.sagepub.com/content/6/2/104>
27. Mezirow, J. (1978a). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teacher's College, Columbia University.
28. Mezirow, J. (1978b). *Perspective transformation*. *Adult Education*, 28, pp. 100-110.
29. [Mezirow](#), J. (Ed.), Taylor E.W. (Ed.) and Associates. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. October, Jossey-Bass.
30. Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

31. Baumgartner, L.M. (2001). An update on transformational learning. In S.B. Merriam (Ed.), *New directions for adult and continuing education: No. 89. The new update on adult learning theory* (pp. 15-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
32. Cranton, P. (2002, Spring). Teaching for transformation. In J.M. Ross-Gordon (Ed.), *New directions for adult and continuing education: No. 93. Contemporary viewpoints on teaching adults effectively* (pp. 63-71). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
33. Mälkki, K. (2011). Rethinking disorienting dilemmas within real-life crises: The role of reflection in negotiating emotionally chaotic experiences. *Adult Education Quarterly*. 1–23, Online First Article.
34. Mezirow, J. (1995) *Transformative Theory of Adult Learning*. In M. Welton (ed.), *In Defense of the Lifeworld*. Albany: State University of New York Press.
35. Mezirow, J. (1998a). Cognitive processes: Contemporary paradigm of learning. In P. Sutherland (Ed.), *Adult learning: A reader* (pp. 2-13). Stirling, VA: Kogan Page.
36. Mezirow, J. (1998b). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly*, 48 (3).
37. Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
38. Dirkx, J., Smith, R. (2009). Facilitating transformative learning: engaging emotions in an online context. In J. Mezirow and E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 24-38). San Francisco: Jossey-Bass.

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА: ТРАНСФОРМАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ШЛЯХ ДО АВТОНОМНОГО МИСЛЕННЯ

Л.С. Горбунова

Глибокі зміни в усіх сферах людського життя, викликані глобальними трансформаціями, дозволяють говорити про сучасність як епоху цивілізаційного переходу, якій притаманні «розрідження» колишніх «щільних» ієрархічних структур та інститутів, і безперервне становлення нових, пластичних, «плинних» різноморфних структур в модусі невизначеності. Індивід, викинутий тектонічними зрушеннями систем з безпечних і стійких ніш свого існування в термінали «просторів потоків» і «позачасового часу», змушений вирушати в номадичну подорож самотрансформацій завдовжки у власне життя. У цьому зв'язку постає питання, якою має бути сучасна освіта, щоб дійсно бути сучасною. В динаміці ландшафту освіти для дорослих домінуюча роль переходить до трансформативного навчання, центром якого стає університет. В даній статті теорія трансформативного навчання дорослих розглядається як релевантний підхід до освіти індивіда, здатного стати автономним комунікативним суб'єктом громадянського суспільства в умовах глобальних трансформацій.

Ключові слова: університетська освіта, освіта для дорослих, теорія трансформативного навчання, Мезіроу, система орієнтацій, смислові

схеми, смислові перспективи, склад розуму, дезорієнтуюча дилема, критична рефлексія, раціональний дискурс.

UNIVERSITY EDUCATION: TRANSFORMATIVE LEARNING AS A WAY TO AUTONOMOUS THINKING

Lyudmyla Gorbunova

The profound changes in all spheres of human life caused by the global transformation, allow us to speak about the present as the era of civilizational transition, which is characterized by "thinning" the former "dense" hierarchical structures and institutions, and the continuous emergence of new, plastic, "fluid" rhizomatic structures in the mode uncertainty. Individual, thrown out of safe and stable niches of his/her existence by tectonic systems shifts in the terminals of 'space of flows' and 'timeless time', is forced to head off to a nomadic journey of self-transformations for a period of individual own life. In this context, the question of what modern education should be to become really modern, arises. The dominant role in the dynamics of adult education landscape belongs to transformative learning. University becomes the center of such education. The transformative adult learning theory is considered as the relevant approach to education of the individual, which is able to become an autonomous communicative actor of the civil society in terms of global transformations.

Keywords: university education, adult education, transformative learning theory, Mezirow, frame of references, meaning schemes, meaning perspectives, habits of mind, disorienting dilemma, critical reflection, premise reflection, critical reflection, rational discourse.
