



Людмила ГОРБУНОВА

доктор філософських наук, головний науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України, головний редактор наукового часопису «Філософія освіти. Philosophy of Education», віце-президент Українського товариства філософії освіти

Ключові слова: теорія трансформативного навчання дорослих, Джек Мезіроу, система ціннісно-сміслових орієнтацій, смислові схеми, смислові перспективи, дезорієнтуюча дилема, критична рефлексія, раціональний дискурс, раціонально-когнітивний підхід, «цілісне розуміння» людини, енактивізм, тілесно-когнітивний підхід, афективний фреймінг.

Сучасність як епоха цивілізаційного переходу характеризується глобальними трансформаціями в усіх сферах соціального життя.

Індивід, викинутий тектонічними зрушеннями систем з безпечних і стійких ніш свого існування в терміналі «просторів потоків» і «позачасового часу», змушений відправитися у номадичну подорож само-трансформацій завдовжки у власне життя. У цьому зв'язку постає питання, якою має бути сучасна освіта, щоб дійсно бути сучасною. У

УДК 111.82+130.2+159.953.5+37.03

ТЕОРІЯ ТРАНСФОРМАТИВНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ: ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПТІВ І МЕТОДОЛОГІЙ

© Горбунова Л., 2017

динаміці ландшафту освіти для дорослих домінуюча роль переходить до трансформативного навчання. У цій статті теорія трансформативного навчання дорослих Джека Мезіроу розглядається як релевантний підхід до освіти індивіда, здатного стати автономним комунікативним суб'єктом громадянського суспільства в умовах «пливної сучасності». При цьому сама теорія в процесі становлення і розвитку зазнає концептуальних змін і здійснює методологічний поворот від раціонально-когнітивістського підходу до енактивізму, що базується на принципах холізму, тілесності, афективності, емоційності когнітивних процесів та їх самоорганізації як складних динамічних систем. Це дозволило поглянути на трансформацію особистості як на цілісний тілесно-афективно-когнітивний рефреймінг і зробити висновок про важливу роль у трансформативному навчанні дорослих усіх екстра-раціональних складових цього процесу.

Вступ

Щоб краще представити особливості сучасної епохи як глобального цивілізаційного переходу, слід звернутися до метафори Зигмунта Баумана «плинна сучасність» [2, с. 13], яка дуже влучно фіксує стан трансформативності, пластичності, флюїдності і невизначеності суспільства, про яку б його конкретну локалізацію не йшлося. Даний період, стверджує він, спричинив глибокі зміни у всіх сферах людського життя. Індивід, викинутий тектонічними трансформаціями систем з безпечних і стійких ніш свого існування в термінали «просторів потоків» і «позачасового часу» (М. Кастельс), вимушений відправитися в номадичну подорож самотрансформацій довжиною у власне життя.

Бути сучасним стало означати нездатність зупинятися і тим більше стояти на місці; треба постійно намагатися перевершувати себе. Це також означає мати індивідуальність, яка може існувати лише як відкритий, а тому незавершений проект. Як пише Ульріх Бек [4; 5], люди більше не народжуються зі своєю індивідуальністю. Індивідуалізація «другого модерну» полягає в перетворенні людської ідентичності з «дається» в «знайти» і покладання на окремих індивідів відповідальності за виконання цього завдання і за наслідки їхніх дій. Сучасність потребує від індивіда автономного самовизначення і самореалізації в соціальних контекстах, що постійно змінюються. У цьому зв'язку по-новому гостро постають питання, якою має бути сучасна освіта, щоб дійсно бути сучасною, а також чому і як потрібно вчити індивіда, щоб він набув здатності бути не тріскою в потоці подій, а відповідальним суб'єктом «плинної сучасності»?

Свого часу Грегорі Бейтсон запропонував своє бачення процесу навчання, розрізняючи «навчання першого ступеня» («протонавчання») як передачу сукупності заздалегідь відібраних елементів знання, і «вторинне навчання» як навчання мислити певним чином, тобто мислити релевантно в певному соціальному середовищі, у певному соціокультурному контексті (його можна назвати «навчанням навчати-

ся») [3, с. 196]. Вторинне навчання зберігає свою адаптивну цінність доти, допоки соціальне середовище залишається відносно стабільним і передбачуваним. Але чи достатньо такого навчання в соціально нестабільному і непередбачуваному середовищі?

Ніби передбачаючи проблему майбутнього, Бейтсон запропонував концепцію «третинного навчання» [3, с. 314, 323–328], у процесі якого учні набувають навичок зміни способів мислення, перемикання з одного варіанта мислити певним чином на інший (його можна назвати «навчанням перевчатися»). У результаті суб'єктом набувається свобода від звички мислити лише певним чином. Але така свобода означає глибоке перевизначення себе, тобто трансформацію особистості, що пов'язано з ризиками патогенних наслідків для індивіда. Але, як стверджує Зигмунт Бауман, наш час, що характеризується постійним руйнуванням межі ліквідацією зразків, вимагає саме такого навчання, тобто «навчання перевчатися», постійно змінюватися і трансформуватися. «Третинне навчання» постає як вища адаптивна цінність і стає «центральною елементом незамінного «спорядження» для життя» [1, с. 157].

Таким чином, освіта в суспільстві перманентної трансформації повинна трансформувати індивіда, тобто бути **трансформативною освітою** [7]. А в умовах постійного продукування мінливості і розростання соціальної ризоморфності вона має супроводжувати індивіда протягом усього його життя і сприяти його позитивній індивідуалізації та автономізації. Її метою є сприяння становленню дорослого індивіда, здатного мислити і діяти як автономний і відповідальний суб'єкт у контексті комунікації та співпраці, реалізувати своє громадянство в межах демократії і приймати моральні рішення в ситуації швидких змін.

У переліку освітніх компетенцій, які прийняті Європейським Союзом, США, ЮНЕСКО та іншими міжнародними організаціями як ключові для XXI століття, пропонуються такі освітні стратегії, як критичне і трансверсальне мислення, транскультурність, трансдисциплінарність, трансферабельність, толерантність до невизначе-

ності, комунікативність, здатність до вирішення конфліктів, уміння працювати в команді, глобальне громадянство і відповідальність тощо [9]. Такі компетенції можна сформулювати лише в межах трансформативного навчання, яке сприяє формуванню трансверсальної суб'єктності і здатності індивіда до саморозвитку і самотрансформацій відповідно до контекстуальних викликів.

У цій статті пропонується загальний огляд досліджень, здійснених у межах одного з головних напрямків у розвитку теорій навчання дорослих, здатного дати відповіді на виклики «плинної сучасності» і становлення глобального громадянського суспільства. Мова йде про Теорію трансформативного навчання Джека Мезіроу.

Трансформативне навчання: концептуальний фреймінг

Ще в середині минулого століття були започатковані спроби розробити моделі, принципи і теорії освіти дорослих, що потребує власних методів і стратегій навчання. Три основних унеска – *андрагогіка*, *самокероване навчання* та *трансформативне навчання* – утворюють наріжні камені сьогоденної теорії навчання дорослих.

Андрогогіка, можливо, є найбільш відомою теорією навчання дорослих. Запропонована Ноулзом у 1968 році як «новий маркер і нова технологія» [24, р. 351], за допомогою яких можна відокремити навчання дорослих від шкільного навчання, андрагогіка стала об'єднуючим фактором для всіх, хто вибрав для себе цей предмет дослідження. Водночас її критики сумніваються, чи є вона взагалі теорією, вважаючи, що це, можливо, були лише принципи для належної практики [21, р. 205]. Сам Ноулз, відповідаючи на критику, зауважив, що андрагогіка є не стільки теорією, скільки «моделлю припущень щодо навчання або концептуальною основою, яка служить як база для виникаючої теорії» [26, р. 112].

Одним з припущень, що лежить в основі андрагогіки, є те, що дорослий індивід володіє незалежною самооцінкою і що з віком він стає все більш самоврядним. У 1975 році Ноулз написав книгу «**Самокерована**

не навчання» [25], у якій пояснив феномен такого навчання і запропонував використовувати навчальні контракти як спосіб його імплементації. Інтерес викликає гуманістична мета особистісного зростання дорослих індивідів, але натепер розвиток теорії самокерованого навчання знаходиться в стані переоцінки. Дискусії, що відбулися в 90-ті роки в англійській (зокрема, американській) літературі з андрагогіки і самокерованого навчання були зосереджені на їх філософських засадах, а також на проблемі відсутності з їх боку уваги до контексту, у якому відбувається навчання.

Третім основним зусиллям з розробки теорії в галузі навчання дорослих є **трансформативне навчання**, яке розглядає теорію навчання дорослих як теорію зміни індивідів, залежну від їх життєвого досвіду в реальному соціокультурному контексті і від більш зрілого рівня їх когнітивного розвитку. На сьогодні саме теорія трансформативного навчання завойовує провідне місце в поточних дослідженнях освіти для дорослих, насамперед, у США. Теоретичні основи даного напрямку розробив Джек Мезіроу – американський соціолог і почесний професор у сфері безперервної освіти та освіти для дорослих у Педагогічному коледжі Колумбійського університету (Нью-Йорк, США).

Щоб зрозуміти трансформативне навчання, ми повинні усвідомити різницю між зміною і трансформацією. Трансформація означає вихід за межі або перетин структури; це комплексна, істотна зміна композиції чи структури; або метаморфоза. Тобто під трансформацією розуміється радикальна зміна, отже, вона є підмножиною зміни [23].

При цьому слід розрізняти два типи трансформацій. Перший тип у різних теоріях розвитку описується психологами як процес зростання та розвитку особистості. Один з них відштовхується від вертикальних і ієрархічних стадій розвитку, наприклад, стадії психосоціального розвитку Еріксона, стадії когнітивного розвитку Піаже і стадії життя Юнга. Ці стадії (або етапи) є природними віковими структурами, що

змінюють одна одну в процесі життя. Другий тип трансформації, на якому сфокусована дана стаття, передбачає умови і процедури, необхідні для трансформації основ (припущень, очікувань), концептів, цінностей і практик, які утворюють спосіб бачення дійсності, тобто для парадигмальних зрушень чи трансформацій перспектив.

Трансформативне навчання є теорією про осмислення, а не просто про набуття знання, позаяк саме «смысл надає нашому досвіду почуття впорядкованості» [29, р. 11]. В основу теорії трансформативного навчання лягло конструктивістське припущення про смислотворчість, передусім переконаність у тому, що смысл існує в нас самих, а не в зовнішніх формах, і що «особистісні смисли, які ми приписуємо нашому досвіду, набуті і підтвержені за допомогою людської взаємодії та комунікації» [29]. Іншими словами, конструювання смислу притаманне самому індивіду в процесі комунікації з іншими. Для того, щоб навчання відбулося як трансформативне, індивід повинен працювати не тільки в напрямку формування толерантності (як терпимості) до «іншого», але й у напрямку розуміння світогляду «іншого» з наміром інтеграції його імплікацій у власний світогляд, тим самим розширюючи і змінюючи зміст і структуру останнього. Саме цю зміну персонального світогляду через його розширення і переструктурування Мезіроу називає трансформативною. Таким чином, трансформативне навчання, за Мезіроу, є процесом ефективної зміни, насамперед, «*системи координат*» («frame of references»), яка визначається автором як «структура припущень, через які ми розуміємо наш досвід» [32, р. 5].

У пошуках конотативної конгруентності ми визначаємо «систему координат» як систему когнітивних і ціннісно-смыслових орієнтацій індивіда, як «особистісну парадигму», яка зазнає трансформативних змін у результаті «парадигмального зсуву», що спрямовується трансформативним навчанням. Трансформативне навчання скеровує рух індивіда від однієї системи орієнтацій, яка втратила релевантність у нових соціальних контекстах, до системи орієнта-

цій, яка є ширшою, відкрито інклюзивною, більш чутливою, розбірливо проникливою, внутрішньо більш диференційованою і деталізованою, саморефлексивною і здатною інтегрувати новий досвід (як власний, так і досвід інших) [8].

Мезіроу розробив також теоретичну карту світоглядних смислотворчих структур дорослого індивіда. У межах системи орієнтацій відбуваються процеси смислотворення завдяки таким структурам, як «*смыслові схеми*» («meaning schemes») і «*смыслові перспективи*» («meaning perspectives»). Через ці смислотворчі структури ми фільтруємо почуття і уявлення про світ. Смыслова перспектива є більш фундаментальним переконанням, ніж смыслова схема, і є «структурою припущень, у межах яких минулий досвід асимілює і трансформує новий досвід» [29, р. 42]. Зміна смыслові перспективи – призми, через яку ми осмислюємо світ, – є ключовою для трансформативного навчання. Як стверджує Мезіроу, трансформація смыслові перспективи означає, що людина починає бачити свій світ інакше, а це передбачає і бачення себе іншим. Така зміна фундаментальної смислотворчої структури глибоко впливає на життя індивіда. Змінюється не тільки спосіб бачення індивідом світу і самого себе, але також спосіб, яким він продовжує вчитися і конструювати нові смисли щодо світу [29].

Мезіроу описав також типи трансформації смыслові перспективи. Він назвав їх «епохальною» і «інкрементальною» трансформацією [29]. Епохальна трансформація, на його думку, відбувається тоді, коли смыслова перспектива індивіда змінюється дуже швидко, іноді навіть за лічені хвилини або дні. Інкрементальна трансформація є результатом малих зрушень у смыслових схемах, які з часом, можливо через місяці або роки, призводять індивіда до поступового розуміння того, що стався зсув перспективи. Але обидва типи трансформації завжди супроводжуються процесом усвідомлення зміни смыслові перспективи, або консцієнтизацією (П. Фрейре). Процес трансформації може супроводжуватися почуттям екзистенційної напруги, коли

індивід, реалізуючи свою свободу в процесі трансформативного розвитку, долає контекст власних соціально-культурних обумовленостей, здійснює акт трансгресії за його межі. Це важкий досвід свободи, що відкриває як нові можливості для емансипації індивіда, так і нові ризики на цьому шляху.

Ключовими елементами, що розкривають зміст процесу трансформативного навчання, є «дезорієнтуюча дилема», «критична рефлексія» і «раціональний дискурс».

Дезорієнтуюча дилема, що оприявнює невідповідність між очікуванням людини і тим, що відбувається, ініціює даний процес, виступає як «каталізатор трансформації». Вона може бути викликана життєвим досвідом, що переходить в особисту кризу і викликає у людини значний рівень дезінтеграції і відчуття дискомфорту.

Але в теорії трансформативного навчання особливо наголошується важливість **критичної рефлексії** [30, р. 44]. Це процес, у якому людина конструює нові смисли через критичне вивчення своїх переконань. Лінійна рефлексія («straightforward reflection») є актом «інтенціональної оцінки» дій, тоді як критична рефлексія спрямована не тільки на природу і наслідки дій, але також і на обставини, пов'язані з їх виникненням. У зв'язку з цим Мезіроу представив три типи рефлексії і пояснив їх роль у перетворенні смислових схем і перспектив: **«рефлексія контенту»** («content reflection»), **«рефлексія процесу»** («process reflection») і **«рефлексія передумов»** («premise reflection»). Повертаючись до загального розуміння критичної рефлексії, слід, перш за все, відзначити, що вона має місце тоді, коли ми аналізуємо й одночасно сумніваємось у валідності наших припущень і оцінюємо, наскільки наше знання, розуміння і переконання відповідають вимогам сучасних контекстів [28].

Третім важливим елементом трансформативного навчання є **раціональний дискурс**. Мезіроу пише, що навчитися думати про себе означає не тільки розвиток здатності до критичної рефлексії припущень, але «і участь в дискурсі для перевірки пе-

реконань, інтенцій, цінностей і почуттів» [33, р.197]. Трансформативна теорія стверджує, що нові смисли і моральні цінності легітимізуються згодою через дискурс. Даний підхід, який Габермас назвав принципом дискурсу, є ключовим, тому що формує процес трансформативного навчання дорослих як комунікативних суб'єктів «деліберативної політики» громадянського суспільства. Більш того, у центрі уваги Мезіроу знаходиться дискурс, «який прагне до більш чутливої, більш поважаючої, недомінуючої і невикривляючої комунікації» [29, р. 54]. Результатом стає нова, трансформована система ціннісних орієнтацій і смислова перспектива, яка порівняно з попередньою є «більш інклюзивною, проникною, відкритою та інтегративною» [28, р. 14]. Тому критично важливою є сама здатність індивіда брати участь у раціональному дискурсі [29].

Інакше кажучи, коли людина інтерпретує нові смислові перспективи та смислові схеми, раціональний дискурс з іншими людьми стає ідеальним засобом навчання. Але при цьому слід завважити, що раціональний дискурс є не просто діалогом. Він, насамперед, спрямований на оцінку візів, представлених на підтримку конкуруючих інтерпретацій, що містять критичні аргументи й альтернативні точки зору. Тобто він є критичним.

Але як можливий подібний, критично спрямований на основи наших переконань і припущень раціональний дискурс у навчальній аудиторії? Як вважають Мезіроу і його послідовники, критичний дискурс у навчанні дорослих вимагає особливих умов комунікації, довірливого соціального контексту для діалогу. Тейлор [42] зазначає, що найбільш загальним ключовим інгредієнтом у процесі трансформативного навчання є контекст відносин солідарності та взаємодопомоги. Особливо слід наголосити роль викладача у проведенні раціонального дискурсу. Виконання такої ролі у навчальній комунікації вимагає від викладача не тільки високих професійних знань, а й відповідних моральних якостей. Таким чином, соціально-комунікативний підхід до розуміння раціонального дискурсу як

ключового елементу і засобу освіти для дорослих дозволяє розкрити комунітаристський і етичний сенс теорії трансформативного навчання Мезіроу.

Еволюція теорії трансформативного навчання: від раціонально-когнітивістського підходу до енактивізму

Ще на початку концепція трансформативного навчання, представлена Джеком Мезіроу в 1978 році, зазнала значного впливу з боку раціоналістичних теорій: «консцієнтизації» Пауло Фрейре, «парадигмального зсуву» Томаса Куна, комунікативної теорії Юргена Габермаса та концепції «підйому свідомості» у жіночому русі. Відповідно, трансформативне навчання описується Мезіроу [32; 33] насамперед з погляду критичної рефлексії, раціонального дискурсу, метакогнітивного міркування та вивчення припущень і переконань. У процесі подальшого розвитку Теорія трансформації була критично переосмислена. Найбільш уразливим моментом для критики виступала первинна зосередженість теорії на раціонально-когнітивістському (іноді радикальному) підході до розуміння процесу трансформативного навчання та його наслідків.

Безсумнівно, одним із способів зміни складу розуму є зміна понятійного і концептуального інструментарію. Так і концептуальні зрушення виходять за межі простого надання інформації, позаяк вони також тягнуть за собою модифікацію загальних смислових перспектив індивіда [22]. Відповідно до такого підходу метою навчання була ідентифікація і корекція когнітивних помилок і спотворень. На жаль, протягом довгого часу дослідники освіти мало говорили про ту роль, яку відіграють почуття в процесі навчання. Дійсно, значною мірою теорія і практика освіти для дорослих мала тенденцію до маргіналізації емоцій і розглядала інтелект і раціональність як першочергові основи навчання [19, р. 67]. Під час обговорення емоцій останні часто трактувалися як небажане, але неусувне навантаження, яке, як правило, відволікало від навчального процесу і, таким чином, потребувало обмеження, управління і контролю. Однак поступово все більше дослід-

ників справедливо почали оскаржувати такий надмірно раціоналізований підхід до навчання дорослих, відзначаючи, що емоції і почуття є глибоко інтегрованими з когнітивним процесом, пов'язаним зі сприйняттям, пам'яттю, міркуванням і навчанням [19, р. 68]; а деякі стали критикувати підхід Мезіроу за ігнорування афективного аспекту навчання [13]. Так, Ліза Баумгартнер стверджує, що трансформативне навчання є складним процесом, що пробуджує і залучає думки і почуття [12, р. 18].

На Шостій міжнародній конференції з трансформативного навчання, яка відбулася в Мічиганському державному університеті у жовтні 2005 року (США), стала дискусія між Джоном Дірксом і Джеком Мезіроу [20]. В межах діалогу кожен учасник висловив власну позицію щодо трансформативного навчання та надав відповідну аргументацію. Мезіроу наголосив, що розглядає його як раціональний процес в усвідомлюваних межах, як метакогнітивну аплікацію критичного мислення, яка трансформує створену систему координат – образ мислення або світогляд з урахуванням орієнтуючих припущень і очікувань, що містять цінності, переконання і концепти – за допомогою оцінки її епістемічних припущень («epistemic assumptions»). Фактори контексту і несвідоме навчання (афекти, емоції, почуття) впливають, але, як вважає Мезіроу, не можуть змінити процес усвідомленого трансформативного навчання, який є для них спільним. Він наполягає на тому, що сутнісний аспект будь-якого визначення трансформативного навчання, особливо навчання дорослих, повинен включати чітке визнання основоположного процесу як усвідомлюваного, раціонального.

Опонуючи йому, Діркс наполягає на тому, що точка зору на навчання дорослих має відображати певний фокус зору на природу самості, як ми її розуміємо і відчуваємо («our senses of self»), на наші почуття ідентичності, нашу суб'єктивність. Він відносить це до такого виду трансформативного навчання, як робота душі [18]. Цей погляд передбачає більш інтегроване і холістське розуміння суб'єктивності, яке ві-

дображає інтелектуальний, емоційний, моральний і духовний аспекти нашого буття у світі. Таке інтегральне бачення прагне також врахувати те, як соціальні, культурні та упредметнені, а також глибоко особистісні та трансперсональні аспекти нашого буття, можливо, беруть участь у процесі трансформативного навчання. У цьому сенсі воно узгоджується з баченням і практикою інших авторів, щодотримуються подібних позицій [16; 48].

Інтерес Діркса спрямований на той вид навчання, який інтегрує наш досвід вражень від зовнішнього світу з досвідом нашого внутрішнього світу. Цей внутрішній світ складається з безлічі голосів, множинної ідентичності [14], яка часто ретранслює змішані і навіть суперечливі послання більш усвідомлюваному Я, яке є посередником між ними і зовнішнім світом. Саме з такого внутрішнього світу виникають питання і думки про сенс життя, про те, для чого ми тут і куди ми йдемо. Діркс вважає, що трансформативне навчання має містити і залучати духовне, яке являє собою свого роду тло, матрицю або контекст, у якому віртуально проживається все наше життя. Тому Діркс пропонує такий спосіб викладання та навчання, який охоплює **цілісне сприйняття людини**, тобто поєднання раціональних та екстра-раціональних процесів. Позаяк саме несвідоме є потужним джерелом креативних і потенційно конструктивних (так само як і деструктивних!) сил у нашому житті. З погляду Юнга, такі несвідомі енергії відображають потребу психіки в диференціації та індивідуалізації і представляють собою **мову самості і її шлях до цілісності**. Вони є джерелом і рушійною силою фундаментальної трансформації в межах нашого життя [11].

Як свідчать проведені дослідження, пише Едвард Тейлор [41; 42], ідеології, схеми і системи координат не слід розглядати як практики мислення, вільні від емоцій, як суто і виключно раціональні. Хоча розвиток нового складу розуму, безумовно, передбачає розробку нових інструментів мислення, він так само передбачає формування нових моделей уваги і почуттів. Будучи

особисто значущим, трансформативне навчання, як наполягає Джон Діркс, є фундаментально заснованим і похідним від емоційного зв'язку індивіда із самим собою і соціальним світом у цілому [19, р. 64].

Оскільки системи координат формуються культурою, минулим досвідом і особистими інтересами, вони мають важливий афективний аспект. Їх краще розглядати як «склад розуму-і-почуттів», який визначає наші інтерпретації і взаємодію зі світом. Якщо розуміти систему координат саме так, ми зможемо побачити, що зрушення в мисленні частково створюються зрушеннями в афективності і почуттях. Ба, навіть «основоположний процес» критичного оцінювання, який відбувається в межах свідомості, має афективний аспект. Мішель Майз наполягає на тому, що навіть явний процес критичної рефлексії, який передбачає сумнів і оцінку наших переконань і припущень, полегшується і посилюється за допомогою афективності. Це означає, що процес рефреймінгу, який має місце в процесі трансформативного навчання, завжди й обов'язково має афективний аспект [27].

Те, що дійсно є необхідним для дослідження цього напрямку і практики, так це «більш інтегроване і холістське розуміння суб'єктивності», і таке трансформативне навчання, яке відображає інтелектуальний, емоційний, тілесний і особистісний аспекти нашого «буття у світі» [20, р. 125]. Чи існує можливість розкрити й осмислити ці ідеї з погляду філософії свідомості і когнітивної науки? На нашу думку, Теорія трансформативного навчання в процесі становлення і критичної саморефлексії вийшла за межі своїх первинних раціонально-когнітивістських припущень і в плюралістичному контексті наукових методологій здійснила концептуальну самотрансформацію – перехід до більш ширшої, відкритої, інклюзивної, внутрішньо більш диференційованої системи координат, а саме – парадигми енактивізму.

Подальша критика обмеженості раціонально-когнітивістського підходу, на наш погляд, може бути ефективною з позицій саме холістського підходу до людини та її

оточення. Література з тілесності й енактивізму пропонує нам інший і більш продуктивний шлях концептуалізації як процесу трансформативного навчання, так і його наслідків. Її поява в кінці 1980 – на початку 1990-х років засвідчила, що в епістемології і когнітивній науці інтенсивно розробляється тілесно-орієнтований підхід («the embodied cognition approach»). В межах цього підходу увага фокусується на «отілесненні» процесу пізнання, на тілесних детермінантах пізнавальної активності людини та інших живих істот [6; 10; 40]. Фундаментальний базис цієї нової концепції був закладений чилійським біологом, нейрофізіологом і філософом Франсіско Варелюю, засновником нейрофеноменології, та в співпраці з Умберто Матураною теорії автопоезису.

Енактивізм (enactivism) ґрунтується на холистичному, цілісному, інтегральному погляді на пізнання та на активності його суб'єкта. Це вихід за межі дихотомії тіла і розуму, оскільки розум тілесно детермінований, а тіло активне і розумне, воно пізнає тому, що діє; це також вихід за межі дихотомії внутрішнього і зовнішнього, тобто організму, що пізнає, і середовища, у якому він діє і яке пізнає. Відповідно до позиції «extended mind», тіло живого організму вбудоване в навколишнє середовище (Umwelt), яке є світом, створеним і переробленим відповідно до його потреб.

Головною ідеєю, що дозволяє нам повновому поглянути на когнітивні процеси, є та, що походить від засновника еволюційної епістемології Конрада Лоренца, що життя тотожне пізнанню («life is cognition»). В межах нової парадигми можна говорити про тілесність розуму і тілесність пізнання. Вибудовується цілісний підхід: «тіло-розум» («embodied mind»), «розум-і-почуття» («thinking-and-feeling», «feeling mind»), «емоційний інтелект» («emotional intelligence»), «соматичне усвідомлення» («somatic awareness»). Так, Лоуренс Шاپіро [39] у своїй книзі «Втілене пізнання» («Embodied Cognition») висуває «конститутивну гіпотезу», відповідно до якої тіло в когнітивному процесі виступає не просто причиною, а грає конститутивну роль.

Базове положення про те, що життя є пізнання, розвиває нині у своїх роботах співавтор і колега Варели Еван Томпсон [44; 45]. Він висуває ідею про міцне взаємосполучення життя і розуму («living is cognition»), а також, що пізнання є повністю тілесним процесом безперервної сенсомоторної взаємодії між живим організмом і його оточенням. Це означає, що обчислювальний погляд на розум є помилковим: такі створіння, як ми, не просто пасивно сприймають і обробляють стимули від зовнішнього світу, а скоріше активно беруть участь у генеруванні сенсу. Та оскільки когнітивні процеси є реакціями суб'єкта на світ з погляду його реальної значущості, є вагомими підстави вважати, що сам процес осмислення є також глибоко афективним і глибоко пов'язаним з турботами й емоціями суб'єкта, – стверджує у своїй книзі «The feeling body: Affective science meets the enactive mind» Джованна Коломбетті [15].

Більше того, трансформація особистості – це не просто окрема подія, що трапляється з індивідами, а скоріше процес, до якого вони динамічно залучені як активні його учасники. Така енактивістська концепція навчання, яка заснована на понятті «сенсотворення» («sense-making») Томпсона [46], безумовно, глибоко резонує з конструктивістськими поглядами на навчання Мезіроу та інших теоретиків трансформативного навчання з тим, що вони називають «смислотворенням» («meaning-making»).

Таким чином, з погляду енактивізму, процес трансформативного навчання відбувається за участю тілесних відчуттів суб'єкта, і тому створення сенсу є повністю тілесним і фундаментально афективним [27]. У результаті процес критичної рефлексії, досліджуваний у роботах Мезіроу, не тільки позначений впливом з боку афективності, але й посилюється нею. І хоча концептуальний рефреймінг, без сумніву, відіграє свою роль в цьому зсуві смислової перспективи, усе ж мають місце і такі зміни, які відбуваються на більш базовому, афективно-тілесному рівні.

Відповідно до цього можна стверджувати, що нова «відкритість» суб'єкта і но-

вий рівень адаптації до певних особливостей оточення охоплює й зрушення, яке є одночасно і когнітивним, і афективним. Така зміна в когнітивно-афективній орієнтації веде до трансформації менталітету суб'єкта, яку можна розуміти як драматичне зрушення в тому, що Мішель Майз називає «моделями афективного фреймінгу» [27]. З феноменологічної позиції, трансформація особистості може бути зрозуміла як чітка зміна в когнітивно-афективній орієнтації, а з нейробіологічного погляду, розвиток нового складу розуму («habits of mind») може бути зрозумілим як формування високо інтегрованих моделей тілесної взаємодії та реагування. Це допомагає нам зрозуміти інтегруючу роль, яку відіграє афективність у трансформації всього способу життя суб'єкта, а також надає підтримку холістському підходу до навчання, який, за обґрунтуванням Едварда Тейлора [43], підкреслює важливість педагогіки, яка залучає до процесу навчання тіло й емоції.

Афективний фреймінг, як його розуміє Мішель Майз [27], є спонтанним, дорефлективним і не інференціальним способом (що не здійснюється шляхом умовиводів) виявлення, фільтрації і селекції інформації, який часто функціонує до концептуальної і пропозиційної обробки інформації і дозволяє нам зосередити свою когнітивну увагу на тому, що для нас має значення. Афективні реакції на стимули зазвичай є найпершою когнітивною реакцією з боку суб'єктів, і вони продовжують інформувати і формувати когнітивні акти «вищого рівня», такі, як сприйняття, мислення і судження. Якби такі когнітивні процеси не містили в собі основні процеси афективного фреймінгу, то суб'єкти у світі мали б стикнутися з нескінченним рядом потенційних когнітивних і інтерпретаційних опцій і, швидше за все, просто відключилися б через інформаційне перевантаження.

Афективний фреймінг також пояснює те, як, залежно від нашого настрою й емоційного фону, ми звертаємо увагу на різні особливості нашого оточення і формуємо різні інтерпретації своєї ситуації. Саме завдяки афективному фреймінгу ми можемо

реально оцінити важливість якихось речей у складному світі навколо нас і, таким чином, можемо орієнтуватися в ньому.

Ця позиція афілюється з концепцією Метью Реткліфа [38], який використовує термін «екзистенціальна орієнтація» для опису загального почуття відносин суб'єкта зі світом. Спираючись на роботи Гуссерля і Мерло-Понті, Реткліф використовує поняття «горизонт», щоб прояснити, як чутливе тіло служить у якості основи, за допомогою якої структурується діяльність суб'єкта і його досвід перебування у світі. Це допомагає розкрити ідею енактивізму, яка полягає в тому, що ми розуміємо речі в наших живих тілах, за їх допомогою і через них.

Безумовно, критична саморефлексія є головною для процесу трансформативного навчання, і не можна заперечувати, що нові концепти можуть бути емансипаторськими або що концептуальний рефреймінг може грати ключову роль у трансформативному навчанні. Однак критична рефлексія і метакогнітивні міркування, як визнає Мезіроу, вимагають чогось більшого, ніж навички мислення і суто раціональна переоцінка наших припущень. Позаяк суб'єкти повинні бути трансформовані з погляду того, що їх турбує, і стати більш «відкритими» і сприйнятливими до певних конкретних особливостей навколишнього світу. Зрозуміти афективний фреймінг означає вловити ту ідею, що когнітивні й афективні зрушення, пов'язані з трансформативним навчанням, є нероздільними і взаємозалежними.

Таким чином, ці два підходи (раціонально-когнітивний і енактивістський) доповнюють, а не суперечать один одному; обидва є необхідними для поглиблення загального розуміння трансформації особистості і для повної інтеграції цих способів навчання в трансформативну освіту дорослих.

Висновки

На основі проведеного аналізу можна стверджувати, що теорія трансформативного навчання, розглядаючи процеси трансформації індивіда у складних, нелінійних соціально-комунікативних контекстах, розкриває освітні інтегративні механізми цього процесу. Саме трансформативний підхід

до навчання є релевантним для людини, що знаходить себе в динамічних потоках мереж і систем, що трансформуються, а також у хвилях хаосу, що накривають острови життєвого світу, змиваючи, знецінюючи, обезсмилюючи життя індивіда.

Сама Теорія трансформації, розроблена Джеком Мезіроу, є красномовним прикладом такої самотрансформації, тобто зміни ціннісно-сміслових перспектив в евристичному просторі наукової комунікації. З упевненістю можна стверджувати про те, що в Теорії трансформації відбувся методологічний поворот від суто раціоналістичного підходу до принципів холізму, тілесності, афективності та емоційності когнітивних процесів. Концептуальною «структурою-основою» такої трансформації слугує енактивізм як точка «збирання» творчих зусиль і винаходів філософії тілесності, теорії автопоезису, еволюційної епістемології, когнітивної науки, теорії складних динамічних систем (синергетики) та експериментальної педагогічної практики. Відповідно до енактивістського підходу можна зробити висновок, що тілесно-афективний рефреймінг і емоційна динаміка відіграють важливу роль у трансформації особистості. Це потребує привернення дослідницької уваги науковців до природи і ролі

всіх екстра-раціональних складових трансформативного навчання. Використовуючи напрацьований потенціал у різних галузях знань, синтезуючи його на засадах «селективної уваги» та критичної рефлексії, теорія трансформативного навчання дорослих перетворюється на потужний трансдисциплінарний проект, здатний у процесі свого розгортання і практичного застосування давати відповіді на виклики «плинної сучасності» щодо стратегій і способів навчання дорослих індивідів як «цілісних» креативних і відповідальних особистостей. Трансформативна педагогічна практика, охоплюючи експресивні види діяльності, рухаючись до мультимодальності, має стати більш відкритою та інклюзивною, а тому більш ефективною.

Таким чином, трансформативне навчання дорослих має здатність допомогти індивіду, з одного боку, розкрити його власний потенціал як номадичної, трансверсальної особистості, яка нескінченно завойовує нові культурні простори, з іншого – розвинути здібності комунікації і взаєморозуміння з метою становлення власної комунікативної суб'єктності в процесі вибудовування нових загальних смислів і ціннісних орієнтацій глобального громадянського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бауман З.** Индивидуализированное общество / З. Бауман; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
2. **Бауман З.** Текучая современность / З. Бауман; пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
3. **Бейтсон Г.** Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии/Г. Бейтсон; пер. с англ. – М.: Смысл, 2000. – 476 с.
4. **Бек У.** Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек; пер. с нем. В. Седельника и Н.Федоровой; послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
5. **Бек У.** Что такое глобализация? /У. Бек; пер. с нем. А. Григорьеве и В. Седельника; общ.ред. и послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.
6. **Бескова И.А.** Природа и образы телесности / Бескова И. А., Князева Е. Н., Бескова Д. А. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.

REFERENCES

1. **Bauman, Zygmunt.** The Individualized Society. Polity, 2001 [In Russian].
2. **Bauman, Zygmunt.** Liquid Modernity. Polity, 2000 [In Russian].
3. **Bateson, G.** Steps to an Ecology of Mind. N.Y.: Ballantine, 1972 [In Russian].
4. **Beck, Ulrich.** Risikogesellschaft. Auf dem weg in eine andere moderne. Suhrkamp, 1986 [In Russian].
5. **Beck, Ulrich.** Was ist globalisierung? Suhrkamp, 1997 [In Russian].
6. **Beskova, I. A., Knyazeva, H. N., Beskova, D. A.** Nature and images of corporeality, 2011. [In Russian].
7. **Gorbunova, L.** Theory of Trasformative Learning: Adult Education in the Context of «Liquid Modernity» [In Ukrainian]. URL: www.philosopheducation.com
8. **Gorbunova L.** Philosophy of Transformative Adult Education: University Strategies and Practices: Monograph [In Ukrainian]. URL: <http://ihed.org.ua/ua/rekomend-dzerela-r.html>

7. **Горбунова Л.** Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності» / Л. Горбунова // Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2013. – №2(13). – С. 66–114.

8. **Горбунова Л.** Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія / Л. Горбунова. – Суми: Університетська книга, 2015. – 710 с.

9. **Горбунова Л.** Ключові компетенції у транс-національному освітньому просторі: визначення та імплементація / Л. Горбунова // Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2016. – № 2 (19). – С. 97–117.

10. **Князева Е.** Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии / Е. Князева. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив; Университетская книга, 2014. – 352 с. (Humanitas).

11. **Юнг К. Г.** Воспоминания, мечты, размышления / К. Г. Юнг. – Мн.: Харвест, 2003.

9. **Gorbunova, L.** Key Competencies in Transnational Educational Space: the Definition and Implementation [In Ukrainian]. URL: www.philosopheducation.com

10. **Knyazeva H.** Enactivism: a new form of constructivism in epistemology [In Russian]. URL: [https://www.google.com.ua/search?q=Князева+Е.++\(2014\).+Энактивизм%3A+новая+форма+конструктивизма+в+эпистемологии&oq](https://www.google.com.ua/search?q=Князева+Е.++(2014).+Энактивизм%3A+новая+форма+конструктивизма+в+эпистемологии&oq)

11. **Jung, C. G.** Memories, dreams, reflections [In Russian]. URL: lib.ru/PSIHO/JUNG/memdreamrefs.txt

12. **Baumgartner, L.** (2001). An update on transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89: 15–24. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.4>

13. **Clark, M., and Wilson, A.** (1991). Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly* 41(2): 75–91. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0001848191041002002>

14. **Clark, M. C., & Dirkx, J. M.** (1999). Moving beyond a unitary self: A reflective dialogue. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (New ed., pp. 101-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass. URL:

<https://www.google.com.ua/search?q=11.+Clark%2C+M.+C.%2C+%26+Dirkx%2C+J.+M.>

15. **Colombetti, G.** (2014). *The feeling body: Affective science meets the enactive mind*. Cambridge MA: MIT Press. URL: <https://mitpress.mit.edu/books/feeling-body>

16. **Cranton, P., & Roy, M.** (2003). When the bottom falls out of the bucket: Toward a holistic perspective on transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 6-98.

URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1541344603001002002>

17. **Dirkx, J.** (1997). Nurturing soul in adult learning. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice* (pp. 79-88). San Francisco: Jossey-Bass.

URL: <https://msu.edu/~dirkx/Nurturing%20soul.pdf>

18. **Dirkx, J. M.** (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.

URL: <http://www.iup.edu/ace/paace/v7-1998/>

19. **Dirkx, J.** (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89: 63–72.

URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.9/abstract>

20. **Dirkx J., Mezirow J., Cranton P.** (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow. Facilitated by Patricia Cranton. *Journal of Transformative Education*. 4 (2): 123-139. URL: <http://jtd.sagepub.com/content/4/2/123>

21. **Hartree, A.** (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), 203–210.

22. **Haslanger, S.** (2015). Racial ideology, racist practices, and social critique. Paper presented at the Workshop on Gender and Philosophy, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA. URL: <http://sallyhaslanger.weebly.com/uploads/1/8/2/7/18272031/haslangerrirpsc-feb2015.pdf>

23. **Hatherley, Rebecca J.** (2011). Mezirow's Transformative Learning Theory. Athabasca University, Canada, February 2011. <http://mdde.wikispaces.com/file/view/Mezirow%E2%80%99s+Transformative+Learnin+g+Theory,+MDDE612,+Assignment%232,+Review+%231.pdf>

24. **Knowles, M. S.** (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 286, 350–352.

25. **Knowles, M. S.** (1975). *Self-directed learning*. Chicago: Association Press, Follett.

26. **Knowles, M. S.** (1989). *The making of an adult educator*. San Francisco: Jossey-Bass.

27. **Maiese, M.** (2015). Transformative Learning, Enactivism, and Affectivity. *Studies in Philosophy and Education. An International Journal*. Vol. 34, No 6, November 2015.

URL: https://www.researchgate.net/publication/287806906_Transformative_Learning_Enactivism_and_Affectivity

- 28. Mezirow, J.** (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipator learning*, eds. J. Mezirow, et al., 1–20. San Francisco: Jossey-Bass. URL: [http://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20\[ref\]How%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf](http://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20[ref]How%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf)
- 29. Mezirow, J.** (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- 30. Mezirow, J.** (1995) *Transformative Theory of Adult Learning*. In M. Welton (ed.), *In Defense of the Lifeworld*. Albany: State University of New York Press, 1995.
- 31. Mezirow, J.** (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly* 46(3): 158–172. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074171369604600303>
- 32. Mezirow, J.** (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74: 5–12. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.7401/pdf>
- 33. Mezirow, J.** (1998). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly*, 48 (3), 185–198.
- 34. Mezirow, J.** (2000). Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey Bass. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=8tdifLZnFqAC&dq=Mezirow,+J.+2000.Learning+as+transformation>
- 35. Mezirow, J.** (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24–38). New York: Routledge. URL: https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/_Lifelong_Learning_Concepts_and_Contexts.pdf
- 36. Mezirow, J.** (2009). Overview of transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their Own words*, ed. K. Illeris, 90–105. New York: Routledge. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/1085/b8aaeee9d65dccbe930dca5fe6034bbaeb4d.pdf>
- 37. Mezirow, J.** (Ed.), Taylor E.W. (Ed.) and Associates. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. October 2009, Jossey-Bass. URL: [https://www.google.com.ua/search?q=33.+Mezirow%2C+J.+\(Ed.\)%2C+Taylor+E.W.\(Ed.\)+and+Associates.+\(2009\)](https://www.google.com.ua/search?q=33.+Mezirow%2C+J.+(Ed.)%2C+Taylor+E.W.(Ed.)+and+Associates.+(2009))
- 38. Ratcliffe, M.** (2008). Feelings of being: Phenomenology, psychiatry, and the sense of reality. New York: Oxford University Press. URL: <https://global.oup.com/academic/product/feelings-of-being-9780199206469?cc=ua&lang=en&>
- 39. Shapiro, L.** (2011). Embodied cognition. New York: Routledge. URL: <http://psychsciencenotes.blogspot.com/2012/07/embodied-cognition-by-lawrence-shapiro.html>
- 40. Sheets-Johnstone, M.** (2011). The corporeal turn. *Journal of Consciousness Studies* 18(7–8): 145–168. URL: <https://philpapers.org/rec/SHETCT-3>
- 41. Taylor, E.W.** (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly* 48: 32–57. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171369704800104>
- 42. Taylor, E.W.** (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In *Learning as transformation*, eds. J. Mezirow, et al., 285–328. San Francisco: Jossey-Bass.
- 43. Taylor, E.** (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education* 119: 5–15. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.301/full>
- 44. Thompson E.** (2004). Life and Mind: From Autopoiesis to Neurophenomenology A Tribute to Francisco Varela // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. Vol. 3. P. 381–398. URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/B%3APHEN.0000048936.73339.dd>
- 45. Thompson, E.** (2007). *Mind in life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of the Mind*. Cambridge MA: Belknap Press. URL: <https://ru.scribd.com/document/112938125/0262014602>
- 46. Thompson, E., and Stapleton, M.** (2009). Making sense of sense-making: Reflections on enactive and extended mind theories. *Topoi* 28: 23–30. URL: <https://evanthompsondotme.files.wordpress.com/2012/11/making-sense-of-sense-making.pdf>
- 47. Yorks, L., and Kasl, E.** (2002). Toward a theory and practice for whole-person learning: Reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly* 52(3): 176–192. URL: http://www.uwyo.edu/aded5050/5050unit9/toward_a.pdf
- 48. Yorks, L., and Kasl, E.** (2006). I know more than i can say: A Taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education* 4(1): 43–64. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1541344605283151>