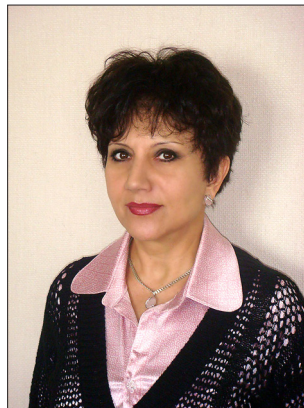


УДК: 111.82 + 130.2+159.953.5 +37.03

**Людмила ГОРБУНОВА**

## **ТРАНСФОРМАТИВНЕ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ: ПОВОРОТ ДО «ЦІЛІСНОГО РОЗУМІННЯ» ЛЮДИНИ**



*Відповідно до викликів епохи глобалізації та вимог міжнародної спільноти щодо визначення ролі і змісту освіти в процесах трансформації, інтернаціоналізації та інтеграції постає проблема трансформативної освіти для дорослих як у теоретичній, так і практичній площині: якою є природа трансформації «цілісної людини», яку роль виконують раціональні та екстра-раціональні складові когнітивних процесів, якими мають бути відповідні педагогічні практики, який творчий потенціал індивідів може бути реалізований у нових смислових горизонтах.*

*В процесі інтерсуб'єктивного становлення Теорія трансформативного навчання, заснована Джеком Мезіроу, віднайшла як внутрішній потенціал розвитку, так і зовнішній. Перший полягає в здатності Теорії до самотрансформації на засадах наукової комунікації, критичної рефлексії та раціонального дискурсу. Другий пов'язаний з відкритістю та інклюзивністю Теорії у плюралістичному просторі методологій трансдисциплінарної науки. Поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників створило умови для здійснення методологічного повороту — перенесення акценту з раціонально-когнітивістського підходу на енактивізм як концепцію, 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 тілесно-афективний рефреймінг і зробити висновок про його важливу роль в трансформативному навчанні дорослих.*

*В контексті зазначеного методологічного повороту постає завдання мобілізації дослідницької уваги науковців до природи і ролі всіх екстра-раціональних складових трансформативного навчання. В цьому питанні саме енактивістський підхід, включаючи теорію самоорганізації складних динамічних систем, може допомогти нам прояснити роль почуттів і динаміки цілісного живого тіла в трансформації особистості.*

**Ключові слова:** теорія трансформативного навчання дорослих, Джек Мезіроу, критична рефлексія, система координат, раціонально-когнітивний підхід, «цілісне розуміння» людини, холізм, енактивізм, тілесно-орієнтований підхід, афективний рефреймінг.

## Вступ

Контекст глобалізації та інформаційно-комунікаційної революції вимагає від нас нового розуміння і визначення ролі і змісту освіти в суспільстві, що зазнає глибоких трансформаційних змін, про яку б його конкретну локалізацію не йшлося. «Освіта в суспільстві перманентної трансформації повинна трансформувати індивіда, тобто бути трансформативною освітою» (Горбунова, 2013: 69). А в умовах постійного продукування мінливості вона має постійно супроводжувати індивіда в його житті, тобто бути безперервною освітою впродовж життя. Така вимога «плинної сучасності» усвідомлена в постіндустріальних демократичних країнах як життєво важлива потреба у становленні глобального громадянського суспільства та його громадян як «цілісних», автономних і відповідальних суб'єктів, здатних мислити трансверсально, знаходити моральні рішення в конфліктних ситуаціях і вміти «поєднувати неподдане». В переліку освітніх компетенцій, які прийняті Європейським Союзом, США, ЮНЕСКО та іншими міжнародними організаціями у якості ключових для XXI століття, пропонуються такі освітні стратегії як критичне і трансверсальне мислення, транскультурність, трансдисциплінарність, трансферабельність, толерантність до невизначеності, комунікативність, здатність до вирішення конфліктів, вміння працювати в команді, глобальне громадянство і відповідальність тощо (Горбунова, 2016). Такі компетенції можна сформувати лише в рамках трансформативного навчання, яке сприяє формуванню трансверсальної суб'єктності і здатності індивіда до саморозвитку і самотрансформацій відповідно до контекстуальних викликів.

У даній статті пропонується аналіз конкретних наукових досліджень, які свідчать про методологічний поворот до «цілісного розуміння» людини, що відбувається в рамках одного з головних напрямків освіти для дорослих. Мова йде про перенесення акценту в розвитку Теорії трансформативного навчання, розробленій Джеком Мезіроу та його послідовниками переважно в **раціонально-когнітивній** парадигмі, на **енактивізм** як методологію, що базується на принципах холізму, тілесності, афективності та емоційності когнітивних процесів та їх самоорганізації як складних динамічних систем.

Ще на початку концепція трансформативного навчання, представлена Джеком Мезіроу в 1978 році, зазнала значного впливу з боку раціоналістичних теорій: «консциєнтизації» Пауло Фрейре, «парадигмального зсуву» Томаса Куна, комунікативної теорії Юргена Габермаса та концепції «підйому свідомості» в жіночому русі. Мезіроу пише, що «трансформативне навчання є навчанням, яке трансформує проблематичну

«систему координат» («frame of references») - набір фіксованих підстав і очікувань (склад розуму, смислові схеми, смислові перспективи, спосіб мислення), щоб зробити їх більш інклюзивними, розбірливими, відкритими, рефлексивними і в емоційному відношенні здатними до зміни» (Mezirow, 2000: 58). Інакше кажучи, теорія трансформативного навчання є теорією осмислення нашого досвіду, а трансформативне навчання є діяльністю з його осмислення (Mezirow, 1997). Відповідно, трансформативне навчання описується Мезіроу (Mezirow, 1997, 2000) в першу чергу з точки зору критичної рефлексії, раціонального дискурсу, мета-когнітивного міркування і вивчення припущень і переконань.

«Система координат» визначається автором як «структура припущень, через які ми розуміємо наш досвід. Вони селективно формують і делімітують очікування, сприйняття, пізнання і почуття» (Mezirow, 1997: 5). Ми розуміємо «систему координат» як систему когнітивних і ціннісно-смислових орієнтацій індивіда, як «особистісну парадигму», яка зазнає трансформативних змін в результаті «парадигмального зсуву», що спрямовується трансформативним навчанням. Трансформативне навчання скеровує рух індивіда від однієї системи орієнтацій, яка втратила релевантність в нових соціальних контекстах, до системи орієнтацій, 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) (Горбунова, 2015).

Як сказано в документах Центру трансформативного навчання (США), дане навчання є «глибоким структурним зрушенням в базових передумовах мислення, почуттів і дій» індивіда (Transformative Learning Centre, 2004). Однак за цим простим і лаконічним визначенням важливо побачити складний, багатогранний і внутрішньо суперечливий процес становлення і розвитку теоретичних концепцій та освітніх практик в рамках самоорганізації даного напрямку навчання дорослих. Можливо, саме завдяки такій складності становлення, ця теорія стала значною подією в галузі дослідження освіти, створивши простір наукового дискурсу, в рамках якого висловлюються ідеї як «за», так і «проти» запропонованої концепції. Подібно до всіх сильних теорій, її критикували, випробовували, переглядали і знову тестували протягом всіх останніх десятиліть. Відповідаючи на критику, Мезіроу розвинув, переробив і уточнив окремі її аспекти (Mezirow, 2000, 2009). Теорія була також розвинута рядом його послідовників у напрямі компенсуючих доповнень до первинних її акцентів на раціональних та лінійних аспектах трансформації.

## Раціонально-когнітивний підхід в контексті критичної саморефлексії

В процесі поширення Теорії і практики трансформативного навчання, особливо на перших його етапах, її провідники часто характеризували трансформативне навчання як раціональний когнітивний процес, що веде до епістемічних зрушень, тобто, до зміни того, що суб'єкт знає, у що вірить або що передбачає. Згідно «раціоналістичній доктрині», яка все ще домінує і визначає багато формальних зусиль у сфері освіти (Dirkx, 2001: 63), навчання і «створення сенсу» засновані на критичній рефлексії і раціональному дискурсі. Теоретики трансформативного навчання вказують на «систему координат» для опису процесу «створення і присвоєння нових та переглянутих тлумачень сенсу досвіду» (Taylor, 2008: 5). Система координат розглядається як набір припущень і очікувань, які структурують точку зору індивіда (іноді ще не висловлену) і впливають на його думки і дії.

Часто дослідники намагаються зрозуміти ці системи координат саме з позицій строго когнітивістської точки зору. Так, згідно з думкою Мезіроу, трансформативне навчання «є за своєю суттю мета-когнітивним процесом переоцінки підстав, що підтримують наші проблемні смислові перспективи» (Mezirow, 2009: 96). Процес трансформативного навчання починається з «дезорієнтуючої дилеми», яка часто переживається як особистісна криза. Потім учасники залучаються до критичної рефлексії і переоцінки припущень про самих себе і свій світ. Надія полягає в тому, що за допомогою рефлексії над своїми смисловими перспективами, припущеннями, очікуваннями і звичними способами інтерпретації доказів, учні можуть змінити і розширити власні світоглядні перспективи.

Щоб досягти такої зміни, учні мають вивчати докази, використовувати емпіричні дослідження для перевірки їх істинності, а також вільно і в повній мірі брати участь в їх кваліфікованому обговоренні (раціональному дискурсі) з іншими, щоб свідомо прийти до більш обґрунтованих переконань (Mezirow, 2009: 94). Мета для учнів полягає в тому, щоб сформувати більш досконалу систему координат, яка є більш інклюзивною, диференційованою, проникною, критично рефлексивною і інтегруючою новий досвід (Mezirow, 1996: 163). За думкою Мезіроу, це передбачає свідому і явну переоцінку походження і застосування наших смислових структур і припущень. Те, що необхідно для такого навчання, так це педагогічна практика, яка сприяє критично рефлексивному мисленню, раціональному дискурсу і груповому вирішенню проблем (Mezirow, 1997: 10).

Слід підкреслити, що в рамках філософії свідомості має місце стійке припущення, що пізнання і мислення є абстрактними, інтелектуаль-

ними, безтілесними процесами, які відбуваються окремо від емоцій і афектів. Згідно з інтелектуальною традицією, що зазвичай асоціюється з Платоном і Декартом, когнітивні процеси можуть трактуватися як свого роду обчислення, які розгортаються у відповідності до внутрішніх правил функціонування мозку.

Більше того, радикальні прихильники подібного когнітивістського підходу («brainbound»), стверджують, що мислення є по суті внутрішнім процесом мозку, який реалізується за допомогою нейронів. Відповідно до цього, самотрансформація витлумачується як формування нових нейронних зв'язків і розвиток нових когнітивних «програм», які можуть спрямовувати мислення і поведінку суб'єкта. Оцінюючи дану позицію як радикально-редукціоністську, слід визнати, що багато в чому поширені міркування щодо трансформативного навчання імпліцитно пов'язані з ключовими припущеннями, обумовленими даною точкою зору. Тому актуальною постає критика даної позиції за зневагу щодо афективного аспекту та ігнорування ролі емоцій у трансформативному навчанні.

На жаль, ще й досі є доволі поширеним переконання, укорінене в просвітницькій ідеї емансипованого розуму, що зміст знання є для навчання основним; що як тільки розум учнів отримає нові знання, вони зможуть краще зрозуміти недоліки конкретного світогляду або набору припущень, наприклад, тієї чи тієї ідеології. З цих позицій метою критичної теорії має бути ідентифікація когнітивної неспроможності спотвореної системи знань і переконань. Позаяк за умов надання науковими та філософськими дослідженнями релевантних доказів, які підривають хибні ідеології, люди обов'язково змінять свої переконання. Працюючи в концептуальних межах такої критики, ми маємо дійти висновку, що критична рефлексія в трансформативному навчанні, в основному пов'язана з питанням придбання нової інформації і доказів. Як тільки учні набудуть нових релевантних знань, їх система координат зміниться, і вони трансформуються.

Дійсно, важко не погодитися з тим, що набуття нових знань і розвінчання невігластва важливі для трансформації особистості. Отримавши інформацію щодо нових фактів і доказів про дійсний стан речей, учні можуть почати сумніватися в деяких своїх упередженнях і в процесі їх критичного осмислення досягти нового розуміння якихось явищ, наприклад, поглибленого розуміння того, як конкретні соціальні структури пригнічують і маргіналізують членів певних груп. Це може змінити їх погляди і звичні інтерпретації досвіду взагалі.

Тим не менш, не факт, що демонстрації когнітивної неспроможності хибної, або просто недосконалої, культури знань і переконань (передсудів, стереотипів, упереджень) досить для того, щоб її зруйнувати. Часто

такі культури знань формуються на підставі здорового глузду, який є резервуаром фонових припущень, на які суб'єкти спонтанно спираються в процесі участі в соціальних практиках і відносинах. В процесі соціалізації і за допомогою сучасних засобів масової інформації індивіди інтерналізують позиції і склад розуму, які є складовими поширеної міфологічної свідомості, расової, націоналістичної чи якоїсь іншої ідеології тощо. Ці культури знань формують наш світогляд, від якого залежить наша взаємодія з навколишнім світом. Таким чином, інтегроване нами знання виступає не як простий набір переконань, а як конкретний склад розуму і уваги, а також як здатність до певної чутливості і схильності до відповідальності за конкретні особливості свого оточення.

Відповідно до цього критика ідеології або інших культур знання має бути не просто показом того, що конкретні переконання є помилковими або необґрунтованими. Вона вимагає критики наших схем взаємодії зі світом. Критично-рефлексивний підхід характеризує ці схеми як фундаментальні інструменти мислення, як звичаї і моделі сприйняття і поведінки, які надають нам сценарії взаємодії один з одним і з нашим оточенням. Ці схеми глибоко втілені в індивідах як «загальний кластер відкритих диспозицій для того, щоб дивитися на речі певним чином або звично реагувати на конкретні обставини» (Haslanger, 2007: 78).

Те, що Саллі Хасленгер називає «глибокими схемами» («*deep schemas*») по суті являє собою певний поширений склад розуму, який не-свідомо інтерналізується індивідами для формування основи їхніх реакцій на соціально значущі об'єкти, дії і події (Haslanger, 2007). Ці схеми допомагають створенню «системи координат», якщо звернутися до теоретиків трансформативного навчання. У тих випадках, які Мезіроу назвав трансформацією «сислової перспективи» («*meaning perspective*»), ці системи координат і склад розуму переглядаються, а смислові схеми («*meaning schemes*») змінюються, приводячи до «більш інклюзивної, диференційованої, проникливої та інтегративної перспективи» (Mezirow, 1990: 14). Таким чином, як підкреслюють багато теоретиків освіти, в той час як інформаційне навчання змінює те, що ми знаємо, трансформативне навчання змінює те, як ми пізнаємо (Kegan, 2009).

Можливо, таким чином, трансформативне навчання необхідно розуміти як навчання, яке змінює концептуальну основу, на яку спираються люди для інтерпретації даних, що надходять, для сприйняття свого оточення і створення своєї реальності? Зрештою, мало хто сумнівається в тому, що концепти допомагають суб'єктам упорядкувати складну інформацію в когерентні категорії і таким чином підготуватися до когнітивної та практичної зустрічі зі світом, щоб виносити судження, робити умовиводи, формувати свідомі вільні наміри та реалізувати їх на практи-

ці. Таким чином, зрушення в концептуальному репертуарі тягнуть за собою відповідні зрушення в когнітивних «інструментах», які учні мають в своєму розпорядженні, і як тільки учні змінюють і переформатують практику свого мислення, вони стають особистісно трансформованими.

Безсумнівно, одним із способів зміни складу розуму є зміна понятійного інструментарія або через припинення використання загальноживаних термінів, або створення нових і потенційно емансипаторських концептів. Такі концептуальні зрушення виходять за рамки простого надання інформації, позаяк вони також тягнуть за собою модифікацію загальних смислових перспектив індивіда (Haslanger, 2015). Відповідно до такого строго когнітивно-раціонального підходу до навчання, його метою 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, в значній мірі теорія і практика освіти для дорослих мала тенденцію до маргіналізації емоцій і розглядала інтелект і раціональність як першочергові основи навчання (Dirkx, 2001: 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 дослідників 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 (Dirkx, 2001: 68); а деякі стали піддавати критиці підхід Мезіроу за ігнорування афективного аспекту навчання (Clark and Wilson, 1991). Так, Ліза Баумгартнер стверджує, що трансформативне навчання є складним процесом, що пробуджує і залучає думки і почуття (Baumgartner, 2001: p. 18).

Грунтуючись на цій ідеї, Едмунд О'Салліван і його співавтори стверджують, що «трансформативне навчання включає в себе глибоке структурне зрушення в основних передумовах мислення, почуттів і дій», і описують це як «зрушення в свідомості, яке драматично і необоротно змінює те, як ми існуємо в світі» (O'Sullivan et al., 2002: 18). Таке навчання - це не просто отримання учнями доступу до нових знань та інформації; насамперед, воно зосереджено на трансформації особистості, позаяк змінює перспективи та інтерпретації досвіду, а також передбачає зміни в ставленні до самих себе і оточуючого світу.

На Шостій міжнародній конференції з трансформативного навчання, яка проходила в Мічиганському державному університеті у жовтні 2005 року (США), відбулася дискусія між Джоном Дірксом і Джеком Мезіроу, фасилітатором якої була Патрісія Крентон (Dirkx, Mezirow,

Cranton, 2006). В рамках діалогу кожен учасник представив свою точку зору на трансформативне навчання та надав відповідну аргументацію. Мезіроу підкреслив, що розглядає його як раціональний процес в усвідомлюваних рамках, як мета-когнітивну аплікацію критичного мислення, яка трансформує сформовану систему координат – образ мислення або світогляд з урахуванням орієнтуючих припущень і очікувань, що включають в себе цінності, переконання і концепти – за допомогою оцінки її епістемічних припущень. Фактори контексту і несвідоме навчання (афекти, емоції, почуття) впливають, але, як вважає Мезіроу, не можуть змінити процес свідомого 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, який передбачає критичну оцінку епістемічних припущень («epistemic assumptions»).

Опонуючи йому, Діркс вважає, 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, або внутрішня робота (Dirkx, 1997). Цей погляд передбачає більш інтегроване і холістське розуміння суб'єктивності, яке відображає інтелектуальний, емоційний, моральний і духовний аспекти нашого буття в 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, які дотримуються подібних позицій (Cranton and Roy, 2003; Yorks and Kasl, 2002, 2006).

В той же час, фокус Діркса відрізняється від концепцій, загальноприйнятих в освіті для дорослих. Інтерес Діркса спрямований на той вид навчання, який інтегрує наш досвід вражень від зовнішнього світу з досвідом нашого внутрішнього світу. Незважаючи на те, що він відверто зосереджений на суб'єктивному, його метою є таке розуміння цього суб'єктивного світу, яке є фундаментально людським або архетипічним. Цей внутрішній світ складається з безлічі голосів, множинної ідентичності (Clark & Dirkx, 1999), 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, питання і думки про Бога (Clark & Dirkx, 1999). Діркс підкреслює, що він не є прихильником ідеї прийняття релігійного погляду на навчання, але він вважає, що навчання



включає в себе сакральне і таким чином залучає духовне. Духовне являє собою свого роду тло, матрицю або контекст, в якому віртуально проживається все наше життя. Діркс пропонує спосіб мислення щодо викладання та навчання, який включає в себе *цілісне сприйняття людини*. Він у своєму баченні трансформативного навчання надає перевагу розгляду досвідів, які є глибокими і особистісно значущими.

Джек Мезіроу погоджується з тезою про важливість і особистісну значущість поза-свідомого навчання, з тим, що неусвідомлене значуще навчання може відбутися, як його описує Діркс, шляхом приведення неусвідомленого в стан усвідомленого. Він припускає також, що повний процес трансформативного навчання включає в себе обидва таких режими навчання. Але як тільки цей аспект навчання усвідомлюється, трансформативна дія може бути досягнутою за допомогою функцій раціонального процесу, який передбачає критичну рефлексію епістемічних припущень як основу для трансформації системи координат (Dirks, Mezirow, Cranton, 2006).

В свою чергу, Діркс погодився з тим, що трансформація нашої системи координат включає в себе як раціональний, так і екстра-раціональний процеси. Але у точці зору, яку він виклав, несвідоме акцентовано визнається як потужне джерело креативних і потенційно конструктивних сил в нашому житті (так само, як і деструктивних!). З погляду Юнга, такі несвідомі енергії відображають потребу психіки в диференціації і індивідуалізації. Тобто, вони представляють собою *мову самоті і її шлях до цілісності*. Вони є джерелом і рушійною силою фундаментальної трансформації в рамках нашого життя (Юнг, 2003).

Тобто, якщо Мезіроу в першу чергу підкреслює епістемічні переконання, то Діркс сфокусований на несвідомих емоційних енергіях, які виступають оживляючими аспектами нашого сприйняття світу. Мезіроу відстоює критично-рефлексивний підхід, аналізуючи можливості трансформування структур епістемічних переконань. Діркс пропонує імажінальний підхід до зв'язку і розвитку відносин свідомості з емоційно навантаженими аспектами досвіду, який залишається несвідомим і недоступним для повсякденного усвідомлення. Але він не заперечує існування раціонального процесу трансформативного навчання в рамках свідомості; він просто більш зацікавлений в розумінні внутрішньої суб'єктивності, а саме: прихованого внутрішнього світу, який має таку силу, що приводить нас до глибокого зрушення в наших поглядах на світ і самих себе у цьому світі. Мезіроу визнає значення цього виміру трансформативного навчання, додаючи тільки, що результат повинен включати в себе критичну оцінку припущень для забезпечення його від спотворення усталеними чи набутими емоційними гештальтами.

Незважаючи на критику робіт Мезіроу за те, що вони занадто раціональні і не включають в себе більш творчі і емоційні аспекти, Патрісія Крентон (Dirkx, Mezirow, Cranton, 2006) вважає, що ці два підходи 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. У кінцевому рахунку, всі хочуть інтеграції розуму і душі.

Як свідчать проведені дослідження, пише Едвард Тейлор (Taylor, 1997, 2000), ідеології, схеми і системи координат не слід розглядати як практики мислення, вільні від емоцій. Індивіди розробляють припущення на основі свого досвіду, який зазвичай формується факторами і подіями особистого життя. Без сумніву, на створення сенсу впливає культура, оскільки різні культурні групи мають різні цінності, припущення і звичні практики. Це передбачає, що систему координат не слід розуміти як чисто і виключно раціональну. 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 з самим собою і соціальним світом в цілому (Dirkx, 2001: 64).

Справедливо буде сказати, що в своїх більш пізніх роботах Мезіроу (Mezirow, 2009) спеціально приділяє увагу тій ролі, яку в його розумінні грають емоції, інтуїція і уява. Він визнає, що доволі значна складова трансформативного навчання відбувається за межами рефлексивного усвідомлення, коли критичну рефлексію підмінює інтуїція. Навіть в деяких своїх ранніх роботах він описує трансформативне навчання як процес, за допомогою якого ми намагаємося виправдати наші переконання раціональним вивченням припущень, часто у відповідь на інтуїтивне усвідомлення того, що щось відбувається не так з результатами нашого мислення. Але те, що Мезіроу називає «інтуїцією», має безпосереднє відношення до критичної рефлексії і фокусується на процесі оцінення і виявлення відповідних напружених відносин в наших моделях мислення і уваги.

Ми можемо інтуїтивно усвідомити, наприклад, той факт, що деякі з наших переконань є неточними, або що існують напружені відносини протиріччя між деякими з наших глибоко укорінених припущень. Багато що з нашого осмислення і наших інтерпретацій відбувається до-рефлексивно і поза чітким самоусвідомленням. І, оскільки багато аспектів наших схем і систем координат в значній мірі засновані на інстинктах або інтуїції, концептуальний рефреймінг може виявитися недостатнім для їх зміни. У тій мірі, в якій зрушення, пов'язані з трансформативним навчанням, стосуються, принаймні частково, сфери життєвого досвіду,

вони тягнуть за собою зміни в практиці мислення, які утворюються почасти модифікацією чуттєвих практик. Однак, як визнає Мезіроу, твердження, що інтуїція і афективність часто замінюють критичну саморефлексію, потребує подальшої концептуальної розробки (Mezirow, 2009: 95).

Згідно Мезіроу, система координат є широким складом розуму, який охоплює не тільки когнітивні елементи, але також конативні (вольові) і афективні компоненти, включає в себе звичні способи відчуття і звичні способи мислення (Mezirow, 2009). Оскільки системи координат в значній мірі є результатом повторюваних афективних переживань, вони сприймаються як само собою зрозумілі, часто поза нашим усвідомленням, але, тим не менш, вони служать важливим фільтром для інтерпретації сенсу переживання (Mezirow, 2000: 17). Тому важливо розпізнати і зрозуміти, як трансформативне навчання здійснюється за рамками нашого усвідомлення за допомогою інтуїтивних і афективних аспектів. Проте, згідно з Мезіроу, найважливішим аспектом будь-якого визначення трансформативного навчання є включення в нього «чіткого визнання основоположного процесу в рамках свідомості, що включає в себе критичну оцінку епістемічних припущень» (Dirkx and Mezirow, 2006: 125).

Тут виникають два важливі критичних моменти, на які звертає увагу Мішель Майз (Maiese, 2015). По-перше, прагнення Мезіроу говорити про звичні способи мислення і звичні способи відчуття так, начебто вони існують окремо один від одного, є досить спірним. 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 зрозуміти систему координат саме так, ми зможемо побачити, що зрушення в мисленні частково створюються зрушеннями в афективності і почуттях. По-друге, можна припустити, що навіть «основоположний процес» критичного оцінювання, який відбувається в рамках свідомості, має афективний аспект. 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 рефреймінга, який має місце в процесі трансформативного навчання, завжди і обов'язково має афективний аспект (Maiese, 2015).

З точки зору захисту цієї позиції, яку ми поділяємо, метою трансформації особистості є свого роду «психічна переорієнтація», яка змінює всю феноменальну основу, за допомогою якої індивід сприймає, класифікує, каналізує інформацію і реагує на свої переживання. Така психічна переорієнтація обов'язково охоплює зміни, які відбуваються на афективно-тілесному рівні, і ці зміни частково створюють зрушення в когнітивно-

му функціонуванні. Те, що дійсно є необхідним для дослідження цього напрямку і практики, так це «більш інтегроване і холистське розуміння суб'єктивності» і таке трансформативне навчання, яке відображає інтелектуальний, емоційний, тілесний і особистісний аспекти нашого «буття в світі» (Dirkx and Mezirow, 2006: 125). Чи існує можливість розкрити і осмислити ці ідеї з точки зору філософії свідомості і когнітивної науки? На наш погляд, 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.

### **Енактивістський підхід: холізм, тілесність, афективність**

Подальша критика обмеженості раціонально-когнітивістського підходу, на наш погляд, може бути ефективною з позицій саме холистського підходу до людини та її оточення. Література з тілесності і 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 рамках цього підходу увага фокусується на «отілесненні» процесу пізнання, на тілесних детермінантах пізнавальної активності людини та інших живих істот (Бескова І., Князева Е. и др., 2011). Фундаментальний базис цієї нової концепції був закладений чилійським біологом, нейрофізіологом і філософом Франсіско Варелою (F.Varela), засновником нейрофеноменології та в співпраці з Умберто Матураною (H. Maturana) 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, в 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 по новому поглянути на когнітивні процеси, є та, що походить від засновника еволюційної епістемології Конрада Лоренца, що життя тотожне пізнанню («life is cognition»). Життя, як і пізнання, самореферентне і автопоетичне. Суб'єкт і об'єкт, тіло

і розум, організм і середовище, життя і пізнання, реальне і віртуальне – всі ці бінарні сутності («binary entities») знаходяться у взаємній циклічній детермінації, складають єдиний процес взаємообумовлення. Як зазначає Олена Князева (Князева, 2014), нам необхідно знову усвідомити свою тілесність, «свою тілесну мезокосмічну приреченість», енактивну вплетеність у світ, увійти в стан партнерства і діалогу з природою, знову почавши з'єднувати і синтезувати. Зараз ми знаходимося саме на цьому повороті до синтезу і еволюційного холізму; енактивізм в епістемології і когнітивній науці знаходиться саме в цьому методологічному та концептуальному струмені, концепція енактивного пізнання («enactive cognition»), стає все більш поширеною і методологічно затребуваною.

Основоположний принцип філософської традиції, що веде нас до нового розуміння людини у її цілісності, полягає у тому, що «...тілесність входить до сутнісних ознак людини, ... людина невід'ємна від своєї тілесності», на чому акцентує Ольга Гомілко (Гомілко, 2001: 265). Відповідно до цієї концепції, наше пізнання обумовлено нашою тілесною присутністю у світі, вірніше нашим постійним активним «вбудовуванням» у світ. Тобто наше пізнання тісно пов'язано з дією тіла; воно «отілеснено», або «утілено». В рамках енактивістської концепції постає цілісна картина когнітивних процесів, в якій мозок є частиною тіла, тіло виступає як інструмент пізнання, отілеснений розум пізнає навколишнє середовище шляхом «енактивування», когнітивний акт відбувається як активна дія; і все це розглядається у взаємно обумовлюючому, синергійному зв'язку.

Енактивізм спирається на філософські та біологічні теорії, пов'язані з природою живих систем, відносинами між життям і розумом, а також з природою свідомості. Він зображує пізнання як універсальну здатність автономних, адаптивних живих організмів і таким чином змушує нас поінформувати картезіанські погляди на розум (як відокремлений від тіла) на швидше аристотелевські погляди, які підкреслюють біологічний характер ментальності (Hutto, 2011: 45). Поняття енактивності розроблялося поряд з уявленнями про тілесність і ситуаційність пізнання («embodied and situated cognition»). Зараз ці уявлення продовжують інтенсивно розвиватися колегами і співавторами Ф.Варели. До активних розробників цієї концепції належать такі відомі вчені, як Умберто Матурана (U. Maturana), Тімоті ван Гелдер (T. van Gelder), Джордж Лакофф (G. Lakoff), Антоніо Дамасіо (A. Damasio), Енді Кларк (E. Clark), Мелані Мітчелл (M. Mitchell), Естер Телен (E. Thelen), Еван Томпсон (E. Thompson), Девід Чалмерс (D. Chalmers), Деніел Хутто (D. Hutto) та інші.

В російській літературі проблеми енактивізму і тілесно-орієнтованого підходу в епістемології досліджуються в працях Олени Князевої, Ігоря Меркулова, Ірини Бескової, Ірини Герасимової. В українській філо-

софській літературі філософію і епістемологію тілесності розробляють Ольга Гомілко, Лідія Газнюк, Валерій Косяк та інші.

В рамках нової парадигми тілесного, або отілесненого пізнання, 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 Шапіро (Shapiro, 2011) в своїй книзі «Втілене пізнання» («Embodied Cognition») висуває «конститутивну гіпотезу», відповідно до якої тіло в когнітивному процесі виступає не просто причиною, а грає конститутивну роль. Він розглядає у якості не-нейронних складових мислення різні частини тіла, стверджуючи, що вони повинні, подібно венам в системі кровообігу, бути інтегрованими з іншими частинами когнітивної системи таким чином, щоб їх сприймали як складові частини цієї системи.

Про те, що тілесна динаміка певним чином конститує пізнання, пишуть Джуліан Ківерстейн і Енді Кларк (Kiverstein and Clark, 2009: 2), досліджуючи «унікальну, нетривіальну і когнітивно обмежену роль тіла у визначенні ментальних станів». Це багато в чому пов'язано з тим, що пізнання активно: воно відбувається за допомогою тілесної діяльності та залучення в когнітивний процес всього живого організму. Базове положення про те, що життя є пізнання, розвиває нині в своїх роботах співавтор і колега Варели Еван Томпсон (Thompson, 2004, 2007). Він висуває ідею про міцне взаємополучення 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 в генеруванні сенсу. І, оскільки когнітивні процеси є реакціями суб'єкта на світ з точки зору його реальної значущості, є вагомими підстави вважати, що сам процес осмислення є також глибоко афективним і глибоко пов'язаним з турботами і емоціями суб'єкта, стверджує в своїй книзі «The feeling body: Affective science meets the enactive mind» Джованна Коломбетті (Colombetti, 2014).

Підхід до трансформативного навчання з цих позицій може пролити світло на значні емпіричні і нейробіологічні зміни, пов'язані з само-трансформацією. Оцінка цих змін може, в свою чергу, допомогти нам зрозуміти сенс того, що трансформативне навчання передбачає «глибокий структурний зсув» («deep, structural shift») (O'Sullivan et al., 2002: 18) в образі життя суб'єкта.

Так, з точки зору енактивізму, досвід трансформативного навчання не тільки тісно пов'язаний з когнітивними зрушеннями, до яких він

призводить, а також включає в себе значні зміни в нейробіологічній динаміці живого організму. 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, безумовно, глибоко резонує з конструктивістськими поглядами на навчання Мезіроу та інших теоретиків трансформативного навчання, з тим, що вони називають «смыслотворенням» («meaning-making»).

Їх загальна увага до активного характеру навчання вказує на концептуальну близькість між енактивізмом і позицією Мезіроу. Однак послідовний енактивістський підхід передбачає ще більший акцент на тому, що процес навчання проходить за участю тілесних відчуттів суб'єкта, і тому створення сенсу є повністю тілесним і фундаментально афективним (Maiese, 2015). В результаті процес критичної рефлексії, досліджуваний в роботах Мезіроу, не тільки позначений впливом з боку афективності, але й посилюється нею.

### **Трансформація як афективно-тілесний рефреймінг**

Розвиваючи цю ідею, Мішель Майз (M. Maiese) пропонує своє бачення ролі афективності у трансформативному навчанні, яке може допомогти осмислити досягнуте динамічне зрушення в свідомості. Після того, як в результаті такого навчання відбулася модифікація турбот і перспектив суб'єкта, йому стає доступним нове розуміння, до цього йому не притаманне. Суб'єкт стає сприйнятливим до нової інформації і здатним більш адекватно оцінити значущість факторів, які до цього залишалися непроясненими. І хоча концептуальний рефреймінг, без сумніву, відіграє свою роль в цьому зсуві смислової перспективи, все 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 новий рівень адаптації до певних особливостей оточення включає в себе 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» (Maiese, 2015). З феноменологічної точки зору, трансформація особистості може бути зрозуміла як чітка зміна в когнітивно-афективній орієнтації, а з нейробіологічної точки зору, розвиток нового складу розуму («habits of mind») може бути зрозумілим як формування високо інтегрованих моделей тілесної взаємодії та реагування.

Таким чином, в процесі трансформативного навчання змінюється не тільки мозок суб'єктів, але також їх загальна тілесна адаптація до свого оточення. Краще розуміння цих повністю тілесних, нейробіологічних процесів є важливим, оскільки, по-перше, це може допомогти нам зрозуміти інтегруючу роль, яку відіграє афективність в трансформації всього способу життя суб'єкта, включаючи його характерні особливості, інтерпретації та взаємодію зі своїм оточенням. По-друге, це надає підтримку холістському підходу до навчання, який, за обґрунтуванням Едварда Тейлора (Taylor, 2008), підкреслює важливість педагогіки, яка залучає до процесу навчання тіло і емоції.

Когнітивна активність як універсальна характеристика життя притаманна всім живим істотам, котрі не пасивно сприймають і обробляють подразники від зовнішнього світу, а скоріше створюють і зберігають власну область значущості за допомогою своїх зусиль з підтримки і забезпечення безпеки своєї ідентичності. Відповідно до цього, Томпсон (Thompson, 2007) описує живих істот як автономних агентів, які створюють і підтримують свої когерентні моделі діяльності. Базовою автономією є здатність живих систем управляти своїм власним потоком матерії і енергії так, щоб вони мали змогу регулювати і контролювати як свої внутрішні, самоконструктивні процеси, так і процеси обміну з навколишнім середовищем (Thompson and Stapleton, 2009: 24).

Головна ідея полягає в тому, що всі живі організми прагнуть визначити для себе, що саме вважати корисною інформацією для підтримки своєї структури, задоволення потреб і ефективності їх структурного поєднання із зовнішнім оточенням. Організм сам визначає, які стимули зовнішнього середовища є подразнюючими, і реагує на них з урахуванням особливостей центрів сприйняття і органів тіла. Таким чином, ті чи ті фізичні і хімічні явища самі по собі не мають особливого значення, і беруться до уваги тільки в тій мірі, в якій вони мають позитивне або негативне відношення до «норми підтримки цілісності організму» («norm of the maintenance of the organism's integrity») (Thompson, 2007: 70). «Норму підтримки» можна розуміти як оптимальні умови діяльності організму і належний спосіб підтримки рівноваги зі своїм зовнішнім середовищем. За допомогою визначення самих себе і відмінності між собою і світом, «організм створює перспективу, яка змінює світ з нейтрального місця до Umwelt, яке завжди щось означає по відношенню до організму» (Weber and Varela, 2002: 118).

Те, що Томпсон називає «сенсотворенням», означає генерування, яке має місце у випадку руйнації перспективи автономної системи (Froese and Di Paolo, 2011: 7), і є процесом, за допомогою якого живі організми інтерпретують стимули зовнішнього середовища з точки зору їх «життєвої значущості». На базовому рівні це пов'язано з виживанням



і адаптацією; задоволення біологічних потреб (їжа, сон, здоров'я тощо) мають особливе значення. Але для таких складних істот як ми це стосується «добробуту» в конкретних соціально-культурних обставинах, який включає в себе такі речі як праця, сім'я, друзі, соціальний статус і хобі.

Звісно, тут виникають важливі питання щодо соціальних та культурних цінностей, оскільки вони безпосередньо не визначаються біологічними цінностями, пов'язаними з виживанням і адаптацією. Але основна ідея полягає в тому, що ми визначаємо значущість речей на основі наших потреб, інтересів, бажань і турбот.

Базуючись на цих ідеях, Джованна Коломбетті (Colombetti, 2014) підкреслює, що процес «сенсотворення» є глибоко афективним. Те, що вона називає «первинною афективністю» («primordial affectivity»), виявляє себе як мінімальна заклопотаність і занепокоєння, що притаманні усім живим організмам, які чогось прагнуть. В той же час зростання і розвиток прагнень створює можливість більш багатих способів сенсотворення та емоційного реагування для більш складних організмів. Оскільки жива істота, яка чогось потребує, не є індиферентною до свого існування, а швидше прагне підтримати його, її перспектива неминуче знаходиться під впливом інтересів, бажань і занепокоєння. Більше того, стурбованість необхідна для того, щоб організм оцінив, які характеристики його оточення є важливими і значущими, і «світ набуває значущості і цінності саме в зв'язку з тим, що організм стурбований і чогось прагне» (Colombetti, 2014: 19). Таким чином, сенсотворення, яке характеризується інтенціональною спрямованістю живих систем і їх взаємодією зі своїм навколишнім середовищем, пронизане афективністю.

Мішель Майз вважає, що поняття «афективний фреймінг» може допомогти нам зрозуміти ту ідею, що як базові, так і більш складні способи сенсотворення є повністю тілесними і афективними. І хоча вона позичає термін «фреймінг» з області когнітивних наук, вона не використовує його звичним чином. Як відомо, комп'ютерні програми є алгоритмами. Якщо розглядати людську свідомість як споріднену з комп'ютером, то перед нами постає завдання виявити, якого роду програми ми виконуємо для вирішення різних когнітивних завдань. Відповідно до цього дослідники, чиєю метою є створення комп'ютера, який може імітувати розумну людську поведінку, стикаються з важкою проблемою - змусити систему помічати особливості навколишнього середовища, виокремлюючи важливі і значущі з огляду на вимоги завдання. Ця трудність походить від самих комп'ютерів, що мають для розгляду занадто багато потенційних даних і в той же час не мають можливості для «фреймінгу», або «вирізування» потрібної інформації з її потоку. Стає очевидною необхідність якогось процесу, який може допомогти комп'ютеру влад-

натися з тим, яким фактам приділити увагу, а які ігнорувати. Однак поки що незрозуміло, як розробити комп'ютерну програму, яка може виконати завдання селективної уваги.

Звичайно ж, вірно, що концепти допомагають нам організувати складну інформацію в узгоджені категорії і класифікувати, організувати і осмислити наші уявлення. Однак на самому базовому рівні фреймінг, здійснюваний людським суб'єктом, не є вільним і передбачає тілесну участь, тілесні можливості і тілесну пристосованість. Більшість з нас мають до-теоретичне, не-інтелектуальне розуміння того, куди спрямовувати нашу увагу в даному контексті. Таке розуміння створено за допомогою навчання в «довкіллі» (Umwelt) і опосередковано тілесним минулим та досвідом діяльності в поточних умовах. Як результат, ми сприймаємо і оцінюємо наше оточення через тілесність, яка завжди вже є афективно структурованою (Colombetti, 2007: 542), а тіло служить свого роду «звуковим резонатором» (Ratcliffe, 2005: 188), який структурує нашу орієнтацію по відношенню до світу.

Афективний фреймінг, як його розуміє Мішель Майз (Maiese, 2015), є спонтанним, дорефлексивним 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. Одним із способів опису афективного фрейму є його опис як «афективного способу уявлення» («affective mode of presentation»), за допомогою якого, як зазначає Ян Слабі, «значущі події або стан справ розкриваються через дифузні, холистські почуття тіла» (Slaby, 2008: 447). Такі моделі інтерпретації стають основою нашої базової «афективної орієнтації», яка обумовлює і обмежує той вид когнітивної взаємодії, який ми можемо мати зі світом. Він підкреслює, що афективна інтенціональність є по суті тілесною.

Оскільки здатність оцінювати значущість і враховувати релевантні особливості нашого оточення є головною для «сенсотворення», когнітивний процес залежить від афективного фреймінгу. В процесі діяльності і пізнання світу суб'єкти не в змозі здійснювати послідовну обробку всієї когнітивної та практичної інформації, яка потенційно їм доступна, а замість цього майже завжди звертають увагу на цілком конкретні, вибрані речі. Гіпотеза Майз полягає в тому, що велика частина цього фокусування відбувається на до-рефлексивному рівні за допомогою афективних структур, які детермінують нашу спеціальну увагу (аж до найтонших рівнів) в нашій взаємодії зі світом.

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 в 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 в залежності від нашого настрою і 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 в складному світі навколо нас, і, таким чином, можемо орієнтуватися в ньому. Те, як ми афективно обрамляємо об'єкт, ситуацію або подію, по суті, сприяє виокремленню одних міркувань і в той же час ігноруванню інших, тим самим визначаючи «відправні пункти» для мисленевих та інших когнітивних процесів.

Таке розуміння афективного фреймінгу дає можливість прояснити, чому когнітивні процеси стають частково зумовленими тілесними почуттями, а також активованими: через афективний фреймінг суб'єкти відіграють активну роль у визначенні сенсу, надання значення та усвідомлення важливості речей у своєму оточенні. Суб'єкти осмислюють своє оточення не тільки через нейронні обчислення, але і за допомогою своїх звичок тілесної взаємодії і реакції. Те, що впливає на суб'єкта, викликає фізичні відчуття, так чи інакше переживається, і те, як світ розкривається для суб'єкта, формується і контролюється цими тілесними почуттями.

Ця позиція афілюється з концепцією Метью Реткліфа (Ratcliffe, 2008), 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.

Як наслідок, наш практичний досвід завжди є відображенням наших потреб, очікувань та турбот. Позиція Майз також пов'язана з твердженням Томпсона про те, що афект функціонує як «спокуса» свідомості і передбачає «динамічний гештальт або структуру-основу», за допомогою якої одні об'єкти стають афективно виявленими, в той час як інші стають непомітними (Thompson, 2007: 374). Майз (Maiese, 2015) припускає, що тілесні почуття завжди причетні до нашого усвідомлення речей поза нашим тілом, і що тільки за допомогою почуттів і чутливого тіла - тіла як емоційного сенсоріума - можна сприймати щось як важливе. Це допомагає розкрити ідею енактивізму, яка полягає в тому, що ми розуміємо речі в наших живих тілах, за їх допомогою і через них.

На підставі сказаного можна вважати, що афективний фреймінг є способом сфокусувати увагу; він певним чином формує наш спосіб оцінки і інтерпретації об'єктів, людей, подій і стану справ. Афективні схеми формують наші уявлення про наше оточення, пропонують способи інтерпретації, а також дають дозвіл на різні способи взаємодії з об'єктами і іншими людьми. Наші різноманітні способи когнітивної взаємодії зі світом насправді залежать і почасти створюються здатністю негайно фокусувати нашу увагу на тому, що нас турбує. Трансформація особистості, в першу чергу, передбачає зсув в афективному фреймінгу, який охоплює модифікації перспектив суб'єктів, їх преференцій і загальних стереотипів уваги і взаємодії. Крім того, мають місце значні зміни в моделях тілесної чутливості і відповідальності, які можуть бути зрозумілі на емпіричному рівні як зміни в тому, що суб'єкти вважають значущим.

Безумовно, 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 в трансформативному навчанні. Однак критична рефлексія і мета-когнітивні міркування, як визнає сам Мезіроу, вимагають чогось більшого, ніж навички мислення і чисто раціональна переоцінка наших припущень. Позаяк суб'єкти повинні бути трансформовані з точки зору 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 і афективні зрушення, пов'язані з трансформативним навчанням, є нероздільними і взаємозалежними.

Таким чином, будь-який значний зсув в практиці мислення певним чином обумовлений зсувом в афективності і почуттях. Нові афективні рамки дозволяють суб'єктам стати більш обізнаними про відповідні факти, більш здатними звертати увагу на упередження і невідповідності, які раніше залишалися непоміченими, і більш здатними визначати спрощення, перебільшення і помилкові дихотомії. Оскільки трансформація особистості передбачає можливість побачити і осмислити світ по-новому, вона може допомогти суб'єктам стати більш обізнаними, наприклад, про расизм, сексизм, класові упередження і мікро-агресії, які з'являються в публічному дискурсі, ЗМІ, поп-культурі і повсякденному житті. Афективний рефреймінг також робить суб'єктів більш чутливими до системи привілеїв, зменшує їх толерантність до жартів та глузування по відношенню до маргінальних груп, і робить їх більш сприйнятливими і відповідальними щодо турботи про інших. Афективний рефреймінг може драматично змінити у них почуття і розуміння того, які дії є можливими, а які ні, відкриваючи нові можливості для соціальної участі та реагування.

Варто відзначити, що у феміністській і анти-расистській літературі афективна самотрансформація розуміється як основна умова для досягнення соціальної справедливості. Так, Каролін Педуелл (С. Pedwell) вказує на емпатію як спосіб «відкритися до різних способів пізнання і нових форм інтерсуб'єктивності з можливістю витіснення і переформулювання домінуючих припущень, істин і кордонів, які підкреслюють гендерні, расові і класові ієрархії» (Pedwell, 2012: 164). **Головна вимога феміністського дискурсу** – вимога пізнання, яке трансформує самість тих, хто пізнає, пізнання, яке приносить нові симпатії, нові емоції і нові форми інтерсуб'єктивності. Одним словом, це «вимога пізнання, яке має особливий афективний присмак», як про це пише Сандра Барткі (Bartky, 1996: 179). Поняття афективного рефреймінгу допомагає розкрити те, як афективна самотрансформація тягне за собою, а також підкреслює важливість такого «пізнання, яке має особливий афективний присмак».

Не можна не погодитися з Мішель Майз (Maiese, 2015), що точна, осмислена критична рефлексія повинна включати в себе афективний вимір, і що замість того, щоб відволікати від критичного навчання, афективність допомагає направляти і супроводжувати ці процеси. Вона припускає, що афективність, ймовірно, грає інтегративну роль у продуктивній саморефлексії навіть у випадках, коли емоції залишаються непомітними. Це пояснюється тим, що навіть процес спокійної рефлексії передбачає зосередження уваги, яке є, щонайменше частково, фундаментально афективним.

Наприклад, якщо вас не турбує те, чи є ваші припущення расистськими, ви можете ніколи не звернути вашу увагу на цей аспект своєї моделі мислення. Іншими словами, те, що учні вважають особистісно релевантним або значущим, грає важливу роль у визначенні того, які з цих припущень піддаються вивченню і сумніву. У певному сенсі турботи і тривоги суб'єктів допомагають процесу саморефлексії відірватися від землі, дозволяючи суб'єкту фільтрувати інформацію і фокусувати свою увагу. Крім того, такий процес критичного вивчення частково залежить від враховування афективного стану цікавості і відкритості, чутливості до точок зору інших людей, турботи і відповідальності за наші відносини з ними. Здатність займати «мета-позицію» і брати участь у плідній критичній саморефлексії значно полегшується здатністю сприймати конкретний вид афективного стану. Такі міркування приводять до висновку, що афективність як інформує, так і збагачує процеси перегляду припущень і участі в критичній саморефлексії.

### «Embodied Cognition» як складна динамічна система

Ідея «embodied cognition» у розмислах щодо ролі різних складових «тілесного пізнання» іноді набуває редукаціоністського характеру в деяких дослідженнях, попри їх значний внесок в збагачення нашого розуміння трансформативного навчання як тілесно- когнітивного процесу, наприклад, з точки зору нейробиології.

Як зазначає Деніел Джанік (D. Janik), нейробиологічний погляд на трансформативне навчання передбачає, що в процесі навчання мозок грає головну роль, а структура мозку реально змінюється (Janik, 2007: 12). Ліліан Хілл (L.Hill) також підкреслює гнучкість мозку дорослої людини і стверджує, що протягом усього життя індивіда мозок продовжує змінюватися і реорганізовуватися у відповідь на стимули зовнішнього середовища. Селективна увага до конкретної інформації призводить до неврального скорочення, в той час як невральне розгалуження тягне за собою встановлення нових зв'язків між нейронами. Хілл передбачає, що стратегії, що заохочують дивергентне мислення або запрошують учнів до аналізу складного набору обставин, можуть сприяти «подоланню прагнення мозку спрощувати події» (Hill, 2001: 75). Вона підкреслює, що нові знання про функціонування мозку і свідомості можуть бути використані для більш глибокого розуміння освіти дорослих та розробки нових принципів для їх навчання протягом життя.

З одного боку, важко не погодитися з тим, що мозок грає головну роль в когнітивних процесах. В той же час прагнення деяких авторів (не згадуваних у цій статті) фокусуватися виключно на нервових структурах і на діяльності нервової системи, і таким чином розглядати трансформативне навчання як засноване переважно на діяльності мозку, вимагає уточнення. На наш погляд, вважати, що для осмислення нової інформації мозок просто з'єднує новий досвід з попереднім, є певним спрощенням. Такий редукаціоністський підхід відображає прихильність «брейн-баунду» і прийняття широко поширеного припущення, що пізнання є результатом виключно нервової системи.

В протилежність цьому, енактивістський підхід підкреслює, що свою активну роль в когнітивних і комунікативних процесах живе тіло відіграє саме як цілісність. І хоча фронтальні частки мозку, звісно, грають важливу роль в навчальному процесі, забезпечення подіям або ситуаціям афективного та мотиваційного забарвлення є повністю тілесним, і його краще розуміти, як розподілене через складну мережу тілесних процесів.

Психологічна та тілесна афективність вибірково фокусує увагу суб'єктів на тому, що для них має значення. Відповідно, саме за допомогою своїх тілесних відчуттів суб'єкт здатний осмислювати навколишній світ. Така

енактивістська позиція дозволяє нам побачити, що процес критичного трансформативного навчання не просто підкріплюється або каузально підтримується емоціями, сенсорними і кінестетичними переживаннями, але також в певній мірі створюється цими афективними особливостями.

На наш погляд, застосування когнітивних метафор і моделей, запозичених з теорії складних відкритих самоорганізованих систем (синергетики), може бути вельми ефективним для концептуалізації нейробіологічної та тілесної динаміки, пов'язаної з афективним фреймінгом. Але при цьому треба виходити із припущення, що тіло в цілому, а не тільки мозок, являє собою нелінійну динамічну систему. Відповідно онтогенетичний ландшафт можна використовувати в якості дескриптивної основи моделювання не тільки нашої неврологічної динаміки, але також і тілесної динаміки в цілому.

В цьому випадку моделі афективного фреймінгу можна розглядати як самоорганізовані суб-структури, які змінюють ймовірність варіантів поведінки живих істот. Конкретні турботи і вболівання суб'єкта можна розуміти як атрактори, які формують контури загальної організації системи і таким чином обмежують можливі альтернативи її подальшого розвитку, так що її поведінка зазвичай тяжіє до певних моделей. Початкові умови власного генетично зумовленого темпераменту, навчання і досвід соціалізації формують контури цього тілесного ландшафту когнітивного суб'єкта, так що рельєфна топографія, унікальна для кожного індивіда, будується поступово з плином часу. Таким чином, якщо говорити мовою теорії складних динамічних систем, афективний фреймінг селективно обмежує фазовий простір трансформації і встановлює рамки можливих альтернатив, які визначають подальшу поведінку суб'єкта і модулюють фокус його уваги.

Тим, як в процесі навчання рухаються наші тіла, вважає Максін Шитс-Джонстоун (Sheets-Johnstone, 2011), ми створюємо велику кількість динамічних моделей, які стають звичними. Так само, стверджує Джованна Коломбетті, емоційні прояви «можна охарактеризувати як відносно повторювані і фіксовані моделі, конкретна форма яких була селекціонована в процесі розвитку як певна структура, яка організовується найбільш часто» (Colombetti, 2014: 62). Ці моделі разом формують емоційну прихильність суб'єкта і патерни настройки тіла.

Такі високоінтегровані конфігурації, які услід за Мішель Майз (Maiese) ми називаємо афективним фреймінгом, створюють звичні форми реакції суб'єктів, репертуар рухів і характерні особливості уваги. Відповідно такий «склад розуму» охоплює схеми взаємодій та взаємовідносин суб'єктів зі своїм оточенням і включає в себе, наприклад, тенденцію помічати одні особливості людей і подій і той же час ігнорувати інші, приписувати статус і авторитет одним людям і не враховувати думку інших, довіряти одним джерелам доказів і зберігати підозрілість

до інших. Важливим є те, що такі моделі уваги і реакції не є фіксованими або статичними, а скоріше ситуативно і вільно зібраними, динамічними і здатними до постійних змін за допомогою навчання і соціалізації. У багатьох випадках такі зміни є поступовими, а зміни моделей уваги, чутливості і реакції суб'єкта є відносно тонкими.

Однак в деяких випадках мають місце драматичні зміни, які відбуваються досить несподівано; звички і турботи перебудовуються, відбуваються зміни в манері триматися, тобто має місце «афективна реорганізація», яка змінює звичну увагу і активну взаємодію з оточенням. Використовуючи термінологію, запозичену з теорії динамічних самоорганізованих систем, такі зміни (поступові або швидкі і несподівані) можна метафорично концептуалізувати як формування нового басейну атрактора і сепаратриси на онтогенетичному ландшафті. Такі зміни передбачають значні зсуви в нейробіологічній динаміці і моделях тілесної настройки, а також глибоке зрушення в тому, що турбує суб'єкта і що він вважає важливим. Така основа дозволяє нам розглядати трансформативне навчання як форму глибокої зміни, яка веде до змінення самого способу життя суб'єкта, включаючи його тілесну динаміку і моделі взаємодії з його оточенням.

### Висновки

Підсумовуючи проведений аналіз результатів досліджень та наукового дискурсу в царині теорії і практики трансформативного навчання дорослих, слід зауважити, що Теорія трансформації, розроблена Джеком Мезіроу, сама є красномовним прикладом такої самотрансформації, тобто зміни ціннісно-сміслових перспектив у евристичному просторі наукової комунікації, що з часом перетворилася на потужний міжнародний професійний рух. З впевненістю можна висувати про те, що в Теорії трансформації відбувся методологічний поворот від суто раціоналістичної парадигми до принципів холізму, тілесності, афективності та емоційності когнітивних процесів, тобто їх творчо-комунікативного потенціалу. Концептуальною «структурою-основою» такої трансформації слугує енактивізм як точка «зборки» творчих зусиль і винаходів філософії тілесності, теорії автопоезису, еволюційної епістемології, когнітивної науки, теорії складних динамічних систем (синергетики) та експериментальної педагогічної практики.

На підставі аналізу літератури з енактивістського і тілесно-орієнтованого підходу до трансформативного навчання можна зробити висновок, що тілесно-афективний рефреймінг грає важливу роль у трансформації особистості. Це потребує привернення дослідницької уваги науковців до природи і ролі всіх екстра-раціональних складових трансформатив-



ного навчання. В цьому питанні саме енактивістський підхід, включаючи теорію самоорганізації складних динамічних систем, може допомогти нам прояснити роль почуттів і динаміки цілісного живого тіла в трансформації особистості.

На цих засадах Теорія трансформативного навчання дорослих відкриває нові смислові горизонти і розпаковує творчий потенціал свого подальшого розвитку, доповнюючи раціонально-когнітивістський підхід енактивістським підходом, концепцією тілесно-афективного фреймінгу і емоційної динаміки. Відповідна педагогічна практика стає більш відкритою, інклюзивною, а тому більш ефективною, рухаючись до мультимодальної освіти, включаючи в себе експресивні види діяльності для переформатування і модифікації системи ціннісно-смислових орієнтацій та «складу-розуму-і-почуттів».

Приклади перманентних наукових дискусій і «ризومي» когнітивних еволюцій в рамках фондової теорії свідчать про значний внутрішній «трансдискурсивний потенціал» (М.Фуко) її розвитку. Феномени ефективних впливів, концептуальних інтервенцій і «подій зустрічі» в плюралістичному контексті наукових методологій свідчать про «відкритість», «номадизм» (Ж.Дельоз) і сильні «абдукційні інстинкти» (Ч.Пірс) Теорії трансформації Мезіроу. Використовуючи напрацьований потенціал в різних галузях знань, синтезуючи його на засадах «селективної уваги» та критичної рефлексії, теорія трансформативного навчання дорослих перетворюється на потужний трансдисциплінарний проект, здатний в процесі свого розгортання і практичного застосування давати відповіді на виклики «плинної сучасності» (З.Бауман) щодо стратегій і способів навчання дорослих індивідів як «цілісних» креативних і відповідальних особистостей.

#### Література / References:

1. Бескова И.А., Князева Е.Н., Бескова Д.А. (2011). Природа и образы телесности. М.: Прогресс-Традиция. — 456 с.  
Beskova I.A., Knyazeva Ye.N., Beskova D.A. (2011). Priroda i obrazy telesnosti. M.: Progress-Traditsiya / Beskova I.A., Knyazeva E.N., Beskova D.A. Nature and images of corporeality [In Russian].
2. Гомілко О. (2001). Метафізика тілесності. — К.: Наукова думка. — 340 с.  
Gomilko O. (2001). Metafizyka tilesnosti. — K.: Naukova dumka / Gomilko O. Metaphysics of corporeality [In Ukrainian].
3. Горбунова Л. (2013). Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності» // Філософія освіти. Philosophy of Education. № 2 (13): 66-114.  
URL: [www.philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com)  
Gorbunova L. (2013). Teoriya transformativnoho navchannya: osvita dlya doroslykh v umovakh «plynnoyi suchasnosti» // Filosofiya osvity. Philosophy of Education. № 2

- (13): 66-114 / Gorbunova L. Theory of Transformative Learning: Adult Education in the Context of «Liquid Modernity» [In Ukrainian].
4. Горбунова Л. (2015). Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. – Суми: Університетська книга. – 710 с.  
URL: <http://ihed.org.ua/ua/rekomend-dzerela-r.html>  
Gorbunova L. (2015). *Filosofiya transformativnoyi osvity dlya doroslykh: universytet-s'ki stratehiyi i praktyku: monohrafiya.* – Sumy: Universytet-s'ka knyha / Gorbunova L. *Philosophy of Transformative Adult Education: University Strategies and Practices: Monograph* [In Ukrainian].
  5. Горбунова Л. (2016). Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація // Філософія освіти. *Philosophy of Education.* № 2 (19): 97-117. URL: [www.philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com)  
Gorbunova L. (2016). *Klyuchovi kompetentsiyi u transnatsional'nomu osvith'nomu prostori: vyznachennya ta implementatsiya // Filosofiya osvity. Philosophy of Education.* № 2 (19): 97-117 / Gorbunova L. *Key Competencies in Transnational Educational Space: the Definition and Implementation* [In Ukrainian].
  6. Князева Е. (2014). Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив; Университетская книга. – 352 с. (Humanitas). URL: [https://www.google.com.ua/search?q=Князева+Е.+ \(2014\). +Энактивизм%3A+нов ая+форма+конструктивизма+в+эпистемологии&oq](https://www.google.com.ua/search?q=Князева+Е.+ (2014). +Энактивизм%3A+нов ая+форма+конструктивизма+в+эпистемологии&oq)  
Knyazeva Ye. (2014). *Enaktivizm: novaya forma konstruktivizma v epistemologii.* М.; SPb.: Tsentr gumanitarnykh initsiativ; Universitetskaya kniga. – 352 s. (Humanitas) / Knyazeva H. *Enactivism: a new form of constructivism in epistemology* [In Russian].
  7. Юнг, К.Г. (2003). Воспоминания, мечты, размышления. Мн.: «Харвест».  
Yung, K.G. (2003). *Vospominaniya, mechty, razmyshleniya.* Мн.: «Kharvest» / Jung, C.G. *Memories, dreams, reflections* [In Russian].  
URL: [lib.ru/PSIHO/JUNG/memdreamrefs.txt](http://lib.ru/PSIHO/JUNG/memdreamrefs.txt)
  8. Bartky, S. (1996). Sympathy and solidarity: On a tightrope with Scheler. In *Feminists rethink the self*, ed. D. Meyers, 177–196. Boulder: Westview Press.  
URL: <https://westviewpress.com/books/feminists-rethink-the-self/>
  9. 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>
  10. 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>
  11. Clark, M. C., & Dirks, 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+Dirks%2C+J.+M.>
  12. Colombetti, G. (2014). *The feeling body: Affective science meets the enactive mind.* Cambridge MA: MIT Press. URL: <https://mitpress.mit.edu/books/feeling-body>
  13. 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>
14. 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>
  15. 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/>
  16. 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>
  17. 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>
  18. Froese, T., and Di Paolo, E. (2011). The enactive approach: Theoretical sketches from cell to society. *Pragmatics and Cognition* 19(1): 1-36.  
URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.224.5504&rep=rep1&type=pdf>
  19. Haslanger, S. (2007). "But Mom: Crop-tops Are Cute!" social knowledge, social structure, and ideology critique. *Philosophical Issues* 17: 70-91.  
URL: <http://www.mit.edu/~shaslang/papers/HaslangerBMCTAC.pdf>
  20. 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>
  21. Hill, L. (2001). The brain and consciousness: Sources of information for understanding adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89: 73-81.  
URL:[https://www.researchgate.net/publication/227494837\\_The\\_Brain\\_and\\_Consciousness\\_Sources\\_of\\_Information\\_for\\_Understanding\\_Adult\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/227494837_The_Brain_and_Consciousness_Sources_of_Information_for_Understanding_Adult_Learning)
  22. Hutto, D. (2011). Philosophy of mind's new lease on life: Autopoietic enactivism meets teleosemantics. *Journal of Consciousness Studies* 18 (5-6): 44-64.  
URL: [http://researchprofiles.herts.ac.uk/portal/en/publications/philosophy-of-minds-new-lease-on-life\(8a10b2aa-64c0-472a-a2c4-0a2d666d1ebf\).html](http://researchprofiles.herts.ac.uk/portal/en/publications/philosophy-of-minds-new-lease-on-life(8a10b2aa-64c0-472a-a2c4-0a2d666d1ebf).html)
  23. Kegan, R. (2009). What "Form" transforms: A constructive-developmental perspective on transformational learning. In Knud Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists -- In Their Own Words*. Routledge. URL:<https://pdfs.semanticscholar.org/1085/b8aee9d65dccbe930dca5fe6034bbaeb4d.pdf>
  24. Kiverstein, J., and Clark, A. (2009). Introduction: Mind embodied, embedded, enacted: one church or many? *Topoi* 28: 1-7.  
URL: [http://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/introduction-mind-embodied-embedded-enacted-one-church-or-many\(6cc30ace-20be-4878-b3f0-9bc236fa163c\)/export.html](http://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/introduction-mind-embodied-embedded-enacted-one-church-or-many(6cc30ace-20be-4878-b3f0-9bc236fa163c)/export.html)
  25. Janik, D. (2007). What every language teacher should know about the brain and how it affects teaching. Paper presented at Wikipedia 2007 Conference on Foreign Language Pedagogy, University of Helsinki, Finland.  
URL: <http://www.helsinki.fi/~tella/290.pdf>

26. 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](https://www.researchgate.net/publication/287806906_Transformative_Learning_Enactivism_and_Affectivity)
27. 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)
28. Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly* 46(3): 158–172. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074171369604600303>
29. 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>
30. 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>
31. 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](https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/___Lifelong_Learning_Concepts_and_Contexts.pdf)
32. 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>
33. 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)).
34. O’Sullivan, E., Morrell, A. and O’Connor, M. (eds.). (2002). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave Press.
35. Pedwell, C. (2012). Affective (self-) transformations: Empathy, neoliberalism, and international development. *Feminist Theory* 13(2): 163–179.  
URL: [https://www.researchgate.net/publication/266392456\\_Affective\\_self-transformations\\_Empathy\\_neoliberalism\\_and\\_international\\_development](https://www.researchgate.net/publication/266392456_Affective_self-transformations_Empathy_neoliberalism_and_international_development)
36. Ratcliffe, M. (2005). William James on emotion and intentionality. *International Journal of Philosophical Studies* 13(2): 179–202.  
URL: <http://biophilosophy.ca/Teaching/6200materials/Ratcliffe-intentionality.pdf>
37. 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&>
38. Shapiro, L. (2011). *Embodied cognition*. New York: Routledge.

- URL: <http://psychsciencenotes.blogspot.com/2012/07/embodied-cognition-by-lawrence-shapiro.html>
39. Sheets-Johnstone, M. (2011). The corporeal turn. *Journal of Consciousness Studies*18(7–8): 145–168. URL: <https://philpapers.org/rec/SHETCT-3>
40. Slaby, J. (2008). Affective intentionality and the feeling body. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*7: 429–444.  
URL: [http://janslaby.com/downloads/slaby2008\\_affectiveint\\_feelingbody.pdf](http://janslaby.com/downloads/slaby2008_affectiveint_feelingbody.pdf)
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. Transformative Learning Centre. (2004). The Transformative Learning Centre. Retrieved July 27, 2004, from Transformative Learning Centre Web site.  
URL: <http://tlc.oise.utoronto.ca/index.htm>
48. Weber, A., and Varela, F. (2002). Life After Kant: Natural purposes and the autopoietic foundations of biological individuality. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*1: 97–125.  
URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.342.9756&rep=rep1&type=pdf>
49. 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.uwo.edu/aded5050/5050unit9/toward\\_a.pdf](http://www.uwo.edu/aded5050/5050unit9/toward_a.pdf)
50. 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>

**Людмила Горбунова. Трансформативное обучение взрослых: поворот к «целостному пониманию» человека**

В соответствии с вызовами эпохи глобализации и требованиями международного сообщества по определению роли и содержания образования в процессах трансформации, интернационализации и интеграции, возникает проблема трансформативного образования для взрослых как в теоретической, так и практической плоскости: какова природа трансформации «целостного человека», какую роль выполняют рациональные и экстра-рациональные составляющие когнитивных процессов, какими должны быть соответствующие педагогические практики, какой творческий потенциал индивидов раскрывается в новых смысловых горизонтах.

В процессе intersubjectivного становления Теория трансформативного обучения, основанная Джеком Мезироу, нашла как внутренний потенциал развития, так и внешний. Первый заключается в способности Теории к самотрансформации на основе научной коммуникации, критической рефлексии и рационального дискурса. Второй связан с открытостью и инклюзивностью Теории в плюралистическом пространстве методологий трансдисциплинарной науки. Сочетание внутренних и внешних факторов развития создало условия для осуществления методологического поворота – переноса акцента с рационально-когнитивистского подхода на энактивизм как концепцию, которая базируется на принципах холизма, телесности, аффективности, эмоциональности когнитивных процессов и их самоорганизации как сложных динамических систем. Это позволило взглянуть на трансформацию личности как на телесно-аффективный рефрейминг и сделать вывод о его важной роли в трансформативном обучении взрослых.

В контексте указанного методологического поворота встает задача мобилизации исследовательского внимания ученых к природе и роли всех экстра-рациональных составляющих трансформативного обучения. В этом вопросе именно энактивистский подход, включая теорию самоорганизации сложных динамических систем, может помочь нам прояснить роль чувств и динамики целостного живого тела в трансформации личности.

*Ключевые слова:* теория трансформативного обучения взрослых, Джек Мезироу, критическая рефлексия, система координат, рационально-когнитивный подход, «целостное понимание» человека, холизм, энактивизм, телесно-ориентированный подход, аффективный фрейминг.

**Ljudmyla Gorbunova. Transformative Adult Learning: Turn Towards a «Holistic Understanding of Subjectivity»**

According to the challenges of globalization age and demands of international community to determine the role and content of education in the processes of transformation, internationalization and integration, there are some problems of transformative education for adults both on theoretical and practical plane: what is a nature of “Holistic Subjectivity’s” transformation; which role do rational

and extra-rational components of cognitive processes perform; what adequate pedagogical practices should be; what creative potential of individuals is revealed through new semantic horizons.

In the process of intersubjective becoming, the theory of transformative learning, founded by Jack Mezirow, has found both its internal and external development potential. The first one is ability of the Theory to self-transformation on the basis of scientific communication, critical reflection and rational discourse. The second one is related to openness and inclusiveness of the Theory in pluralistic space of methodologies of the transdisciplinary science. The combination of internal and external development factors has created the conditions for implementation of a methodological turn-shifting emphasis from rational-cognitive paradigm to enactivism as a concept that is based on the principles of holism, corporeality, affectivity, emotionality of cognitive processes and their self-organization as complex dynamic systems. This allowed us to look at the person's transformation as a corporeal and affective reframing and make a conclusion about his important role in the transformative adult learning.

In the context of the given methodological turn, the main task is to mobilize researchers' attention to the nature and role of all extra-rational components of transformative learning. It is the enactivist approach, including theory of self-organization of complex dynamical systems, which can help us clarify the role of feelings and dynamics of a holistic living body in the person's transformation.

*Keywords: theory of transformative adult learning, Jack Mezirow, critical reflection, frame of references, rational-cognitive approach, "Holistic Understanding of Subjectivity", holism, enactivism, embodied cognition approach, affective framing.*

---

**Горбунова Людмила Степанівна** – доктор філос. 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.

E-mail: lugor2048@gmail.com

**Lyudmyla Gorbunova** – Doctor of philosophical sciences (hab.), Leading researcher, Institute of Higher Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine; Editor-in-Chief of Journal «Філософія освіти. Philosophy of Education», Vice-president of the Ukrainian Society of philosophy of education.