

УДК 37.031.83:124.1+140.8

Людмила ГОРБУНОВА**ТЕОРІЯ ТРАНСФОРМАТИВНОГО
НАВЧАННЯ: ОСВІТА ДЛЯ
ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ
«ПЛИННОЇ СУЧАСНОСТІ»**

Сучасність характеризується глибокими змінами в усіх сферах людського життя, викликаними глобальними трансформаціями на макро- і мікрорівнях соціального життя. Ці зміни дозволяють говорити про сучасність як епоху цивілізаційного переходу, для якої характерні «розрідження» колишніх «твердих» ієрархічних структур та інститутів, і безперервне становлення нових, пластичних, «плинних» різноморфних структур у модусі невизначеності. Індивід, викинутий тектонічними зрушеннями систем з безпечних і стійких ніш свого існування в термінали «просторів потоків» і «позачасового часу», змушений відправитися у номадичну подорож самотрансформації завдовжки у власне життя. У цьому зв'язку постає питання, якою має бути сучасна освіта, щоб дійсно бути сучасною. В динаміці ландшафту освіти для дорослих домінуюча роль переходить до трансформативного навчання. В даній статті теорія трансформативного навчання дорослих розглядається як релевантний підхід до освіти індивіда, здатного стати автономним комунікативним суб'єктом громадянського суспільства в умовах «плинної сучасності».

Ключові слова: «плинна сучасність», освіта для дорослих, теорія трансформативного навчання, Мезіроу, система орієнтацій, смислові схеми, смислові перспективи, склад розуму, дезорієнтуюча дилема, критична рефлексія, рефлексія передумов, критична рефлексія припущень, раціональний дискурс.

Вступ

«Плинна сучасність» — це метафора, що використовується Зигмунтом Бауманом для фіксації переходу від світу щільного, структурованого, обтяженого цілою мережею соціальних умов і зобов'язань, до світу пластичного, плинного, вільного від парканів, бар'єрів, кордонів. Даний період,

стверджує він, спричинив глибокі зміни у всіх сферах людського життя. «Ми тепер переходимо з ери заздалегідь заданих «референтних груп» в епоху «універсального порівняння», в якій мета зусиль людини з будівництва свого життя безнадійно невизначена, не задана заздалегідь і може зазнати численних і глибоких змін перш, ніж ці зусилля досягнуть свого справжнього завершення: тобто завершення життя людини» [Бауман, 2008: с.13]. Сили зрідження, що захопили спочатку суспільні системи та інститути, опустилися з макро- на мікрорівень соціального життя. В наслідку ми маємо індивідуалізовану, приватизовану версію сучасності, обтяжену переплетенням патернів і відповідальністю за невдачі, що лягає, насамперед, на плечі окремої людини. Індивід, викинутий тектонічними трансформаціями систем з безпечних і стійких ніш свого існування в терміналі «просторів потоків» і «позачасового часу» (Кастельс), вимушений відправитися в номадичну подорож самотрансформацій довжиною у власне життя. «Ми є свідками реваншу кочового способу життя над принципом територіальності та осілості» [Бауман, 2008: с.20].

У цьому кочуванні соціальними різомами, просуваючись у невизначених просторах «між», ми опинилися наодинці з собою. Це означає, що тепер нам не відомі жодні межі самовдосконалення, окрім відсутності своїх власних здібностей, енергії, волі і рішучості. Бути сучасним стало означати нездатність зупинитися і тим більше стояти на місці. Бути сучасним означає постійно випереджати самого себе, перебувати в стані постійної непокори. Говорячи словами Ніцше, не можна бути людиною, не намагаючись бути надлюдиною. Це також означає мати індивідуальність, яка може існувати лише як відкритий, а тому нереалізований проект.

Процеси індивідуалізації, викликані системними трансформаціями, у свою чергу мають тенденцію підривати будь-які соціальні цілісності і впорядкованості, як існуючі, так і ті, що стають. Згідно з традицією, встановленою в соціальній теорії з часів Гоббса, дві сили — індивід і суспільство — загрузли «в смертельній і тим не менш нескінченній сутичці між свободою і домінуванням». Норберт Еліас самою назвою своєї роботи «Суспільство індивідів» відобразив суть проблеми, що займала соціальну теорію, і перемістив дискурс зі сфери боротьби у сферу відносин «взаємного розуміння»: суспільство, що формує індивідуальність його членів, і окремі індивіди, які своїми діями в процесі реалізації власних стратегій в соціальних мережах взаємозалежностей формують життя суспільства [Еліас, 2001].

Особливість сучасного суспільства полягає в тому, що воно існує в безперервній індивідуалізації. Книги Ульріха Бека відкрили нам нове розуміння цього процесу [Бек, 2000, 2001]. Індивідуалізація ним подається як незакінчена історія з її різними стадіями, як безперервна і нав'язлива модернізація. Люди більше не народжуються зі своєю індивідуальністю

стю. Індивідуалізація «другого модерну» полягає в перетворенні людської ідентичності з «дається» в «знайти» та покладанні на окремих індивідів відповідальності за виконання цього завдання і за наслідки їхніх дій. Сучасність замінює гетерономне визначення соціального стану обов'язковим автономним самовизначенням і самореалізацією у 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 в роботі «Соціальне планування і концепція вторинного навчання» запропонував своє бачення процесу навчання, виділивши «навчання першого ступеня» («протонавчання») як передачу сукупності заздалегідь відібраних елементів знання, і «вторинне навчання» — прихований процес (навіть чи усвідомлюваний навіть вчителями) як навчання мислити певним чином, тобто мислити релевантно в певному соціальному середовищі, в певному соціо-культурному контексті (його можна назвати «навчанням навчатися») [Бейтсон, 2000: с. 196]. В результаті у суб'єкта розвивається звичка відшукувати контексти і послідовності певного типу, звичка розмежовувати потік подій, щоб виявити повторюваність тих чи інших значущих положень, що дає йому можливість осмислення подій в заданих фреймах. Причому таке «навчання процесу навчання» є не тільки неминучим, але і необхідним, бо без нього «навчання першого ступеня» призведе до «висушування і окостеніння розуму», до втрати здатності орієнтуватися в ситуації, що змінилася. Вторинне навчання зберігає свою адаптивну цінність доти, доки соціальне середовище залишається відносно стабільним і передбачуваним у своїх інваріантних змінах. Але чи достатньо такого навчання в соціально нестабільному і непередбачуваному середовищі?

Ніби передбачаючи проблему майбутнього, Бейтсон в роботі «Логічні категорії і комунікації» запропонував концепцію «третинного навчання» [Бейтсон, 2000: сс. 314, 323–328], в процесі якого учні набувають навичок зміни способів мислення, перемикання з одного варіанта мислити певним чином на інший (його можна назвати «навчанням перевчатися»). В результаті суб'єктом набувається свобода від звички мислити лише певним чином. Але така свобода означає глибоке перевизначення себе. Бо почуття «Я», як результат «вторинного навчання», — це звички мислити і діяти в контексті — це «характер». Коли людина вчиться сприймати і діяти в контексті контекстів, постійно змінюючи фрейми мислення і дії, концепт «Я» більш не функціонує як центральний аргумент в пунктуації досвіду. Тому Бейтсон висловлює свої побоювання з приводу «третинного

навчання», здатного приводити до патогенних наслідків. В результаті такого метакреативного навчання ми можемо отримати мляву шизофренічну особистість, що пасивно пливе за течією життя, не спроможну до самовизначення та самореалізації.

Зигмунт Бауман, описуючи «плинну сучасність», показує, що наш час — час «рефлексивної модерності», або «постмодерності» — піднімає до рівня норми те, що Бейтсон навіть наприкінці свого життя вважав за ненормальність. Всі позиції, які дозволяли колись стабільно орієнтуватися в світі на основі засвоєних у процесі «вторинного навчання» фреймів, набули характеру плинності, невизначеності, постійної мінливості. Наш час характеризується постійним руйнуванням рамок та ліквідацією зразків. За таких обставин «третинне навчання», що дає знання про те, як позбавлятися звичок, що перетворилися на окови, як запобігти такому звиканню, як перетворити фрагментарні елементи досвіду в креативні зразки, але лише тимчасового користування, постає як вища адаптивна цінність і стає «центральним елементом незамінного «спорядження» для життя, аж ніяк не спотворюючи освітнього процесу і не відхиляючись від його справжньої мети» [Бауман, 2002: с.157].

Як відомо, визначальною умовою людського буття є його осмислення в рамках нашого досвіду. Якщо досвід зазнає змін, які не можуть бути інтерпретовані в межах старої парадигми мислення, останнє також потребує трансформації. Деякі задовільняються будь-яким некритично засвоєним поясненням з боку авторитетної фігури. Але суспільство «плинної сучасності» все більш загострює питання про автономність індивіда, надаючи йому екзистенціальної напруги: або ми будемо вчитися самостійно визначати для себе смисли своєї діяльності і свого існування, вибудовуючи свої власні інтерпретації, або розчинимся в інертній, маніпульованій масі — «чорній дірі соціальності» — діючи на основі цілей, переконань, суджень і почувань, заданих іншими, часом не найкращими представниками роду людського. Сприяти розумінню цієї проблеми і вибору на користь становлення власної суб'єктності є кардинальною метою навчання дорослих, і насамперед, трансформативного навчання, спрямованого на розвиток автономного мислення індивіда.

Таким чином, освіта в суспільстві перманентної трансформації повинна трансформувати індивіда, тобто бути трансформативною освітою. А в умовах постійного продукування мінливості і розростання соціальної різноморфності вона має супроводжувати індивіда протягом усього його життя і сприяти його позитивній індивідуалізації та автономізації. Така вимога «плинної сучасності» усвідомлена в постіндустріальних демократичних країнах як життєво важлива потреба не тільки індивіда, але й суспільства в цілому.

Але тут виникає ще одна проблема, пов'язана з підозрою в тому, що емансипація і автономізація індивідів може зробити їх байдужими до суспільства. Як стверджував де Токвіль, індивідуум — найгірший ворог громадянина. «Громадянин» — це людина, схильна домагатися власного благополуччя через благополуччя суспільства. Тоді як індивідуум схильний бути байдужим, скептично налаштованим, а часом і настороженим, по відношенню до «загального блага» або «справедливого суспільства». Історія розвитку демократичних держав підтверджує ці побоювання: зворотним боком індивідуалізації є тенденція до корозії і поступового розпаду громадянства. Перспективи того, що індивідуалізовані особистості будуть «знову включені» в республіканське тіло громадянства, неясні. Тому так важливо шукати «оновлену здатність приймати спільні рішення» (Джоул Роман), яка помітна сьогодні саме через її відсутність.

Таким чином, хоча індивідуалізація принесла з собою зростаючому числу людей безпрецедентну свободу (експериментування, самовдосконалення та самореалізації), вона також принесла з собою безпрецедентне завдання подолання її наслідків. Зяюча прірва між правом індивіда захищати свої права і можливістю керувати соціальними умовами, які роблять такий захист реальним, мабуть, є головною проблемою, породженою плінною сучасністю, — проблемою, яку можливо вирішити через розвиток громадянського суспільства та громадянську освіту. Саме тому, як зазначає Тед Флемінг, все більш важливу роль у розвитку глобального громадянського суспільства починає грати освіта для дорослих [Fleming, 1998]. Її метою є сприяння становленню дорослого індивіда, здатного мислити і діяти як автономний і відповідальний суб'єкт в контексті комунікації та співпраці, реалізувати своє громадянство в рамках демократії і приймати моральні рішення в ситуації швидких змін.

У даній статті пропонується загальний огляд досліджень, здійснених в рамках одного з головних напрямків в загальному розвитку теорій навчання дорослих, що розробляється переважно представниками США, здатного дати відповіді на виклики «плінної сучасності» і кризи в розвитку глобального громадянського суспільства. Мова йде про Теорію трансформативного навчання Джека Мезіроу.

Чи здатні дорослі вчитися

З моменту появи галузі освіти для дорослих задача пояснення того, як вчити дорослих учнів, була головною для дослідників і практиків. Навчання дорослих, в кінцевому рахунку, це те, що поєднує разом зазвичай дуже розрізнені області: від базової освіти для дорослих до розвитку людських ресурсів і від геронтології освіти до неперервної професійної освіти. Роз-

маїття умов, в яких здійснюється така освіта в різних країнах, різноманітність студентів, широкий діапазон навчальних програм і методологічних підходів сприяли становленню цієї галузі досліджень як гетерогенного, різноморфного, хаотизованого середовища, що самоорганізується навколо однієї спільної мети — знайти відповідь на питання, як здійснювати навчання дорослих.

Як зазначає Шаран Меррієм (S. Merriam), після більш ніж 80 років розвитку і дослідження цієї області у наукового співтовариства немає єдиної теорії або моделі навчання дорослих. Натомість є барвиста мозаїка теорій, моделей, принципів і пояснень, які утворюють широку базу знань щодо цього предмету [Merriam, 2004]. У центрі даних досліджень знаходиться дорослий індивід, який бере участь у формальній і неформальній навчальній діяльності, до якої його спонукає деяка усвідомлена потреба або інтерес.

Розвиток цієї бази знань можна поділити на три періоди. Спочатку дослідження навчання дорослих були присвячені пошукам відповідей на питання про те, чи здатні взагалі дорослі вчитися. Але вже в середині минулого століття дослідників стало цікавити питання про те, чим відрізняється навчання дорослих від навчання дітей. Нарешті, починаючи з середини 1980-х років, теорія навчання дорослих розширилася за рахунок включення деяких нових підходів з інших дисциплін. Внесок кожного з цих періодів формує сьогоднішній ландшафт теорії навчання дорослих, загальний огляд якого подається в роботі відомої американської дослідниці Шаран Меррієм [Merriam, 2004].

Те, що навчання дорослих є частиною їх повсякденного життя, було відомо вже давно. Однак навчання людей в контрольованих умовах стало предметом систематичного вивчення лише на початку ХХ століття. Ранні дослідження цієї проблеми були проведені вченими — біхевіористами, що відбулося на всій подальшій історії її вивчення. У той час навчання асоціювалося лише з навчанням в школі, тому припущення про те, що дорослі можуть вчитися, було чимось сумнівним, що підлягало перевірці та документуванню. Посилаючись на першу книгу, присвячену результатам дослідження цієї проблеми (Thorndike, EL, Bregman, EO, Tilton, JW, & Woodyard, E. (1928). *Adult learning*. New York: Macmillan.), Меррієм [Merriam, 2004] зазначає, що її автори підійшли до навчання дорослих з біхевіористської психологічної позиції, стверджуючи, що дорослі учні повинні навчатися за тими ж курсами і програмами, що і юні, у спеціально пристосованих для цього умовах і на основі тих же завдань.

В основі практично всіх ранніх досліджень навчання дорослих лежало припущення про те, що з віком здатність до навчання знижується. Пізніше було відзначено, що результати тестування дорослих були пов'язані з

отриманими ними раніше освітою та навичками, не пов'язаними з віком самим по собі, і якщо усунути тиск даних факторів, то можна зробити висновок: дорослі аж до 70 років можуть бути так само успішні в освіті, як і молоді люди [Lorge, 1944, 1947; див.: Merriam, 2004].

Ще одним із основних напрямків цих ранніх досліджень було тестування інтелекту. Як і у випадку навчальних завдань, спочатку здавалося, що літні люди були не такі успішні, як студентська молодь. Надалі використання досконаліших дослідних розробок у поєднанні з багатофакторною моделлю інтелекту поставило під сумнів припущення про те, що з віком рівень інтелекту обов'язково знижується. Виявилось, що рівень деяких характеристик інтелекту з віком знижувався, в той час як інші характеристики зростали, підсумовуючись в стійко стабільному узагальненому показнику інтелекту, характерному для всього життя дорослої людини [Schaie & Willis, 1986]. Шайє [Schaie] зазначає, що спосіб, за допомогою якого досліджувався інтелект, припускав «природну ієрархію ... що веде від обробки інформації, через результати, показані в інтелектуальних тестах, до практичного й повсякденного інтелекту» [Schaie & Willis, 1986: p. 266].

В даний час, як вважають, багатофакторна модель дає більш точну картину інтелекту. У цьому відношенні найбільш відомими є «теорія рідкого і кристалізованого інтелекту» Кетелла [Cattell, 1963], структура інтелекту Гілфорда [Guilford, 1967], теорія різноманіття інтелектів Гарднера [Gardner, 1993] та роботи з практичного інтелекту Штернберга [Sternberg, 1996].

Іншими аспектами навчання людей, такими як вирішення проблем, обробка інформації і пам'ять, психологи освіти, геронтологи і когнітивні психологи займалися, починаючи з початку 20 століття. Якщо в об'єкт цих досліджень включалися дорослі, то дослідники, як правило, брали за основу вивчення того, як похилий вік впливає на навчальну діяльність [Bee, 2000]. Оскільки більшість таких досліджень проводилося в лабораторіях та інших штучно створених умовах, то виходячи з їх результатів, важко зробити узагальнення, застосовні до ситуацій реального життя. Крім того, деякі негативні результати часто виявлялися наслідком функціональних і некогнітивних факторів, таких як рівень освіти, професійна підготовка, здоров'я та швидкість реакції [Merriam & Caffarella, 1999].

Інший напрям досліджень, що почався в перші десятиліття ХХ століття і триває донині, зосереджений не стільки на тому, чи можуть дорослі навчатися, скільки на особливостях самого навчального процесу. Зокрема, те, як з віком змінюється когнітивна структура, було в першу чергу досліджено Жаном Піаже. Стадії когнітивного розвитку Піаже [Piaget, 1966] стали основою для моделей навчання дорослих. Перрі [Perry, 1981], наприклад, працюючи з даними про молодих дорослих — студентів коледжу, запропонував дев'ять позицій розвитку, які характеризують рух від від-

носно простих моделей мислення до дуже складних способів сприйняття та оцінки знання. Відштовхуючись від моделей Перрі та застосувавши їх до дослідження способів пізнання у жінок, Беленкі, Клінши, Голдбергер і Тарул [Belenky, Clinchy, Goldberger, and Tarule, 1986], згрупували ці способи в п'ять основних категорій, які ранжуються від мовчання, коли жінки є пасивними, не думають і позбавлені голосу, до конструктивного знання, коли жінки розглядають знання як контекстуальне, а самих себе як творців знання, що володіють як розумом, так і голосом.

Відомий американський дослідник Кіган [Kegan, 1994] стверджує, що наше мислення має пройти через п'ять рівнів свідомості для того, щоб відповідати «ментальним вимогам сучасного життя». Прихильники ще однієї моделі, Бессечіз [Basseches, 1984] і Рігел [Riegel, 1973], вважають, що зріла думка є діалектичним процесом, що тягне за собою здатність приймати внутрішні протиріччя і неоднозначності [Basseches, 1984; Riegel, 1973]. Нарешті, Штернберг [Sternberg, 1990], серед іншого, заявляє, що мудрість, хоча і є культурно і контекстуально зумовленою, є вершиною когнітивного розвитку індивіда.

В основних роботах з інтелекту, обробці інформації, пам'яті та когнітивному розвитку завжди імпліцитно присутнє питання про те, чи здатні дорослі вчитися. І на підставі показників вимірювання навчання було доведено, що вони здатні вчитися так само, як і молоді люди. Як зазначає Меррієм, на жаль, більшість досліджень на цю тему було і залишається за своєю моделлю біхевіорістською, яка часто досліджує дорослих в тих же самих умовах перевірки, що і дітей. Проте останнім часом ця тематика досліджується з позицій, що враховують життєву ситуацію, життєвий досвід дорослого, соціальний і культурний вплив. Навіть дослідження мудрості, яка розглядається багатьма як вершина когнітивного розвитку і кульмінація навчання, здійснюється з соціокультурних позицій [Sternberg, 1990].

Динаміка ландшафту теорій навчання дорослих

Отже, приблизно до 1950-х років педагоги і дослідники навчання дорослих поклалися на дослідження в галузі психології та психології освіти. Але, як наслідок професіоналізації цієї галузі, педагоги для дорослих визнали необхідність мати свою власну унікальну базу знань. Таким чином може бути ідентифікований наступний період у розвитку теорії навчання дорослих. Зокрема, стало важливо відрізнити процеси навчання дорослих від процесів навчання дітей.

Тому в середині минулого століття були зроблені спроби розробити моделі, принципи і теорії освіти дорослих, що потребує своїх власних методів і стратегій навчання. Три основних внеска — андрагогіка, самостійне

навчання та трансформативне навчання — утворюють наріжні камені сьогднішньої теорії навчання дорослих.

Андрагогіка

Андрагогіка, можливо, є найбільш відомою теорією навчання дорослих як всередині, так і за межами цієї галузі освіти. Запропонована Ноулзом в 1968 році в якості «нового маркера і нової технології» [Knowles, 1968: p. 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. Ці нові «мистецтво і наука допомоги навчанню дорослих» [Knowles, 1980: p. 43] були засновані на п'яти припущеннях щодо дорослого індивіда, який навчається. Дорослий учень це той, хто (а) має незалежне уявлення про себе і може скеровувати своє навчання, (б) має накопичений запас життєвого досвіду, який є багатим ресурсом для навчання, (в) його потреби в навчанні тісно пов'язані зі зміною соціальних ролей, (г) зосереджений на певній проблемі і зацікавлений в негайному застосуванні знання і (д) мотивований для навчання внутрішніми, а не зовнішніми факторами.

Виходячи з цих припущень, Ноулз [Knowles, 1980] запропонував програмно-планову модель, за якою учні та фасилітатори разом розробляють, імплементують і оцінюють освітній досвід. Завдяки Ноулзу, його співавторам і послідовникам, андрагогіка набула поширення [Knowles, MS, & Associates, 1984] не тільки в США, але й у всьому світі. В даний час термін андрагогіка саме в тому значенні, якого їй надали засновники, широко використовується в країнах Східної та Центральної Європи, в тому числі і в Україні [Drapet, 1998]. Існує багато робіт, дискусій та обговорень з приводу валідності андрагогіки як теорії навчання дорослих. Давенпорт і Давенпорт [Davenport and Davenport, 1985: p.157] вказують, що андрагогіка класифікується по-різному: «як теорія освіти для дорослих, теорія навчання дорослих, теорія технології навчання дорослих, метод навчання дорослих, методика освіти для дорослих і як набір припущень». У той же час Хартрі [Hartree, 1984] сумнівається в тому, чи є вона взагалі теорією, вважаючи, що це, можливо, були лише принципи для належної практики або «опис того, яким повинен бути дорослий учень» [Hartree, 1984: p. 205].

Сам Ноулз [Knowles, 1989], відповідаючи на критику, зауважив, що андрагогіка є не стільки теорією, скільки «моделлю припущень щодо навчання або концептуальною основою, яка служить в якості бази для виникаючої теорії» [Knowles, 1989: p.112]. Андрагогіка також виглядає сумнівною в тому, що її припущення справедливі тільки для дорослих учнів. Деякі дорослі, наприклад, не особливо самостійні і значною мірою покладають-

ся на керівництво вчителя при структуруванні процесу навчання. Навпаки, деякі діти демонструють незалежність і самостійність у своєму навчанні. Як дорослі, так і діти можуть бути мотивовані до навчання як внутрішньо, так і зовні. Навіть очевидну відмінність — що дорослі мають більше життєвого досвіду — не можна безпосередньо перенести в навчальну ситуацію. Тому Ноулз [Knowles, 1980] визнав, що про андрагогіку та педагогіку краще думати як про полюси континууму, а не як про різноспрямовані стратегії, і що кожен підхід цінний як для дітей, так і для дорослих, залежно від ситуації.

Дискусії, що відбулися в 90-і роки в англomовній (зокрема, американській) літературі з андрагогіки були зосереджені на її філософських засадах, а також на проблемі відсутності з її боку уваги до контексту, в якому має місце навчання. Тому теорія Ноулза [Knowles, 1980] піддалася жорсткій критиці за її надмірний акцент на учневі як вільному, автономному індивіду, контролюючому своє навчання. У ній немає визнання ролі контексту, наприклад, історії індивіда, культури та оточуючих соціальних інститутів і структур, що в значній мірі визначають зміст і характер навчання.

Як зазначає Грас, Ноулз ніколи не розглядав «організаційні та соціальні перешкоди для навчання дорослих; він ніколи не малював «широку картину». Він віддавав перевагу механістичному підходу» [Grace, 1996: p. 386], не зосереджуючись на контекстуальному осмисленні. Тим не менш, андрагогіка, залишається одним з головних напрямків розвитку теорії навчання дорослих. І хоча вона насправді не є теорією, тим не менш, вона охоплює і відображає специфіку і загальні риси навчання дорослих учнів і дає цінні рекомендації для практики. Як зауважив Пратт, «андрагогіка була прийнята на озброєння легіоном педагогів для дорослих у всьому світі ... Дуже ймовірно, що вона продовжить бути тим вікном, через яке педагоги можуть отримати перше уявлення про світ освіти для дорослих». Однак, «хоча андрагогіка може сприяти нашому розумінню дорослих як учнів, вона мало що дає для пояснення або уточнення нашого розуміння процесу навчання» і тому не дотягує до статусу «теорії навчання дорослих» [Pratt, 1993: p.21].

Самокероване навчання

Одним з припущень, що лежать в основі андрагогіки, є те, що дорослий володіє незалежною самооцінкою, і що з віком він стає все більш самоврядним. Ноулз написав книгу «Самокероване навчання» [Knowles, 1975], в якій пояснив феномен такого навчання і запропонував використовувати навчальні контракти як спосіб його імплементації. Однак основні стимули для цієї моделі навчання виходили від досліджень феноменів самостійного планування проектів навчання з боку дорослих учнів в Канаді, проведе-

них Тафом [Tough, 1971]. Виявлення та документування проектів, втілених у повсякденному житті, які припускають планування, але не залежать від викладача або навчальної аудиторії, сформувавши самокероване навчання в якості одного з основних напрямів досліджень в галузі навчання дорослих.

Багаторічні дослідження в США і в Європі [Straka, 1997, 2000] в області самокерованого навчання були зосереджені в основному на документуванні цього процесу, а також на оцінці його поширеності серед дорослих учнів. Пошук відповідей на питання про те, як насправді здійснюється процес самокерованого навчання, породив безліч моделей цього процесу. Перші моделі, запропоновані Тафом [Tough, 1971] і Ноулзом [Knowles, 1975], були спрощено лінійними. Відповідно до них, процес починається з самодіагностики потреб у навчанні, потім ідентифікуються ресурси та формати навчання, реалізується план і, нарешті, оцінюються результати. Моделі, які були розроблені в кінці 1980-х і в 1990-і роки є менш лінійними і більш інтерактивними. Вони включають в себе не тільки самого учня, а й контекст, в якому відбувається навчання. Спіе [Spear, 1988], наприклад, представив модель, яка враховує можливості такого навчання у навколишньому соціо-культурному середовищі, в контексті раніше набутих і нових знань, а також випадкових обставин. Ці можливості були об'єднані в групу умов, які Спіе і Мокер [Spear and Mockler, 1984] назвали «організаційними обставинами». В іншому випадку, Кавалієр [Cavaliere, 1992] досліджуючи те, як брати Райт навчилися літати, виділив п'ять стадій їхнього проекту навчання. Найважливішим для їхнього успіху були знаходження і максимізація можливостей і ресурсів в їх власному оточенні. А ось модель, запропонована Гаррісоном [Garrison, 1997], для пояснення процесу самокерованого навчання вже включає в себе аспекти самоврядування, самомоніторингу і сукупність мотиваційних факторів.

На додаток до досліджень самого процесу самокерованого навчання, а також феномена його поширеності, інтерес викликають бажані цілі цього типу навчання. Імпліцитною в роботах Тафа [Tough, 1971] і Ноулза [Knowles, 1975] є гуманістична мета особистісного росту і саморозвитку. Інші вважають, що метою має бути навчання, що приводить до трансформації мислення, яка здійснюється за допомогою критичної рефлексії. «Таке самопізнання», стверджує Мезіроу, «є передумовою автономії в самокерованому навчанні» [Mezirow, 1985: p. 27]. Треті стверджують, що самокероване навчання слід використовувати як засіб звільнення та соціальної дії. Прикладом є дослідження проектів самостійного навчання жінок, що живуть за рахунок отримання соціальної допомоги [Andruske, 2000]. Автор вважає, що жінки стають «суб'єктами політичних змін, коли вони намагаються контролювати та ініціювати зміни в своєму повсякденному

житті у відповідь на пригноблення з боку зовнішніх структур» [Andruske, 2000: p. 11].

На даний час розвиток теорії самокерованого навчання знаходиться в стані переоцінки. Аналіз літератури, проведений Брокеттом [Brockett] в журналі «Personal communication» (September 28, 2000), показує зменшення кількості досліджень з даного предмету. Він пояснює це переносом фокусу уваги з індивідуального учня на соціально-політичний контекст освіти для дорослих. Однак, щоб не відмовлятися від ресурсів багаторічного досвіду наукових досліджень, Брокетт запропонував дослідникам і педагогам зосередитися на визначенні *якості досвіду самокерованого навчання*, розробляючи інший інструментарій вимірювання цієї якості і досліджуючи етичні питання його використання. Наприклад, наскільки етичною є вимога самостійного підвищення кваліфікації до викладача вузу за рамками запланованого та оплачуваного аудиторного і позааудиторного часу? Або вимога наукових публікацій, що мають готуватися за межами запланованих годин?

Теорія трансформативного навчання

Третім основним зусиллям з розробки теорії в галузі навчання дорослих є трансформативне навчання. Андрагогіка і в значній мірі самокероване навчання в основному приділяли увагу особистісним атрибутам і можливостям дорослих учнів. Трансформативне навчання переважно приділяє увагу когнітивному процесу. Ментальні конструкції досвіду, внутрішні смисли і рефлексія є загальними елементами цього підходу, спрямованого на розуміння того, як ми осмислюємо наше життя і як ми приходимо до зміни особистісної когнітивної та ціннісної структури через осмислення нашого досвіду. Тобто трансформативне навчання розглядає теорію навчання дорослих як теорію зміни індивідів, залежну від їх життєвого досвіду і від більш зрілого рівня їх когнітивного розвитку.

Розуміння того, що в процесі навчання людина може зазнати глибоких змін, існує давно. Однак, тільки починаючи з робіт Пауло Фрейре [Freire, 1970], а вслід за ними досліджень Мезіроу та групи його співавторів і послідовників [Mezirow, 1991, 2000], трансформативне навчання досягло статусу основної теорії навчання дорослих. 1990-і роки можуть бути названі декадою трансформативного навчання з точки зору його переміщення в центр уваги наукових досліджень в галузі навчання дорослих. Теоретичні основи даного напрямку розробив Джек Мезіроу (нар. В 1927 році) — американський соціолог і почесний професор в області безперервної освіти та освіти для дорослих у Педагогічному коледжі Колумбійського університету (Нью-Йорк, США), засновник програми Направленого інтенсивного дослідження освіти для дорослих (AEGIS).

Термін «трансформація» часто плутають з терміном «зміна». Таке нерозбірливе використання надає зміні видимість глибини, якої насправді не існує. Щоб зрозуміти трансформативне навчання ми повинні провести різницю між зміною і трансформацією. Трансформація означає вихід за межі або перетин структури; це комплексна, істотна зміна композиції чи структури; або метаморфоза [Scott, 2006]. Тобто, під трансформацією розуміється радикальна зміна, і вона, отже, є підмножиною зміни [Hatherley, 2011].

При цьому слід розрізняти два типи трансформацій. Перший тип в різних теоріях розвитку описується психологами як процес зростання та розвитку особистості дорослого. Один з них відштовхується від вертикальних стадій розвитку і стадій, які за своїм характером є ієрархічними; 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. Те, що ми покидаємо одну стадію, означає, що ми більш схильні і зацікавлені в наступній стадії розвитку, яка визначатиме наше життя [Scott, 2006], а рух через стадії є індикатором реорганізації наших емоцій та інтелекту.

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.

Теорія трансформативного навчання є теорією про осмислення, а не просто про придбання знання, а «сенса надає нашому досвіду почуття впорядкованості» [Mezirow, 1991: p.11]. Мова йде про засвоєння навчання через критичну рефлексію, а не через несвідоме або беззаперечне придбання «системи координат» через життєвий досвід. Трансформативне навчання, згідно Мезіроу, може розглядатися як «підвищення рівня усвідомлення контексту наших переконань і почуттів, як критика їх підстав і, зокрема, їх передумов, і оцінки альтернативних перспектив» [Mezirow, 1991: p.161]. Пізніше Мезіроу пише, що «трансформативне навчання є навчанням, яке трансформує проблематичну «систему координат» — набір фіксованих підстав і очікувань (склад розуму, смислові перспективи, спосіб мислення), щоб зробити їх більш інклюзивними, розбірливими, відкритими, рефлексивними і в емоційному відношенні здатними до зміни» [Mezirow, 2003: p.58]. Інакше кажучи, теорія трансформативного навчання є теорією осмислення нашого досвіду, а трансформативне навчання є діяльністю осмислення.

При цьому слід підкреслити, що осмислення в трансформативному навчанні відрізняється від звичного навчання. «Зазвичай, коли ми чогось вчимося, ми надаємо старі смисли новому досвіду ... В трансформативному навчанні, навпаки, ми заново інтерпретуємо старий (або новий) досвід

з позицій нового набору очікувань» [Mezirow, 1991: p.11]. З цієї точки зору трансформативне навчання є чимось більшим, ніж просто оволодінням тілом контенту [Dirkx, Smith, 2009]. В дійсності, воно є трансформацією нашої системи життєвих координат [Mezirow, 1997].

Передумови теорії трансформативного навчання

Величезний вплив на формування теорії Мезіроу справили поняття парадигми Т. Куна [Кун, 1975], консциєнтизації П. Фрейре [Фрейре, 2003] та теорії комунікативної дії Ю. Габермаса [Habermas, 1984ab, 1996]. Ключові ідеї цих теоретиків увійшли в теорію трансформативного навчання Мезіроу і в зміст її концептів.

Основою для теорії трансформативного навчання стала концепція парадигм Томаса Куна (1962). Мезіроу стверджує, що саме кунівська ідея «парадигмального зсуву» була для нього сенсоутворюючою при розробці його Теорії Трансформації [Mezirow, 1991, p. XIII]. Як відомо, вивчаючи джерело розбіжностей між дослідниками в галузі соціальних наук і вченими-природничниками з приводу того, що собою представляє справжнє наукове дослідження, Кун припустив існування різних парадигм як універсально визнаних наукових здобутків, які з часом формують модель бачення проблем і рішень для спільноти практиків [Кун, 1975]. У структурному відношенні парадигма є набором концептів, переконань, методів дослідження і цінностей, який використовується в конкретній науковій дисципліні, і який прагне до форм дослідження, що підсилює ці самі концепти, переконання і цінності. Кун також ввів термін «парадигмальний зсув», щоб вказати, коли новий цілісний набір концептів або переконань бере гору над попереднім в рамках тієї чи тієї наукової дисципліни.

Мезіроу розуміє кунівську парадигму як колективно поділяємо смислову перспективу [Mezirow, 1990: p. 46]. Свою Теорію Трансформації він розглядає як застосування ідеї парадигмального зсуву до індивіда. Тобто, трансформація парадигми на індивідуальному рівні розуміється як трансформація системи когнітивних і ціннісних орієнтацій індивіда і пов'язаної з нею смислової перспективи. Отже, трансформативне навчання слід розглядати як таке, що приводить індивіда до «парадигмального зсуву». Мезіроу припускає, що індивід, який проходить трансформативне навчання, може здійснити «зсув» своєї смислової перспективи, або здійснити перехід від вузької, проблематичної, фіксованої або статичної смислової перспективи до більш інклюзивної, відкритої, проникної для інших ідей, гнучкої і автономної. Трансформативне навчання, згідно такої теорії, бачиться необоротно спрямованою зміною, яка посилюється мірою її здійснення.

Оскільки трансформативне навчання передбачає глибоку зміну системи когнітивних і ціннісних орієнтацій індивіда, вплив концепції парадигми Куна на роботи Мезіроу є абсолютно очевидним. Більш того, сама теорія трансформативного навчання стала парадигмою, оскільки відповіла на багато запитань щодо навчання дорослих і тим самим сприяла самоорганізації численної групи своїх прихильників — як дослідників-теоретиків, так і практиків.

Поряд з парадигмою Куна, виникненню теорії Мезіроу сприяли також роботи Пауло Фрейре [Фрейре, 2003], який пов'язав традиційну освіту з «банківським» методом навчання і показав його неспроможність у справі емансипації індивіда. За допомогою такого методу викладач «видає» інформацію студентам, яких вважає гідними отримання дарунка знань. Головною проблемою цієї форми освіти є те, що учні в процесі пізнання стають залежними від викладача і не навчаються думати самостійно. Як пише Фрейре, чим більше учні працюють над накопиченням знань, що вкладаються в них, тим менше вони піклуються про власну критичну свідомість, яка могла б розвинутися у них в результаті їх втручання в навколишній світ у ролі перетворювачів цього світу [Фрейре, 2003: с. 55]. Протиотрутою Фрейре до цієї опори на когось і до нестачі вільної думки стала консциєнтизація з її акцентом на розвитку свідомості, здатної трансформувати реальність. «Педагог повинен відкинути депозитування як мету освіти і замінити його розглядом проблем життя людей в їх взаємозв'язку зі світом» [Фрейре, 2003: с.61]. Проблемно-орієнтована освіта, втілюючи спрямованість свідомості, реалізує її особливу рису — стан усвідомлення, причому не тільки щодо об'єктів, а й щодо себе — «свідомості як усвідомлення свідомості».

Фрейре стверджує, що для удосконалення освіти, вчителю необхідно бути не тільки демократичним, але також і перетворювачем відносин між вчителем і учнями, учнями і процесом їх навчання, учнями і суспільством. Для Фрейре освіта не закінчується в навчальній аудиторії, а продовжується в усіх сферах практичного життя учня. Тому освіта завжди за своєю природою є політичною — незалежно від того, учень чи вчитель реалізує свою політику [Shor & Freire, 1987]. Так, наприклад, політика впливає на способи обговорення концептів, на типи використаних тестів, на діяльність і матеріали, обрані для вивчення, на рівень ризику, прийнятого в учбовій аудиторії [Shor, 1993]. Згодом Фрейре стверджував, що самі вчителі мають труднощі через успадковану від минулого «навіяну їм переконаність» в тому, що викладанням є лекція, і що знання є односпрямованим [Freire, 1973]. Для того, щоб учбова аудиторія стала демократичною, вчитель повинен представити критичні ідеї для обговорення так, щоб вони затверджувалися за допомогою участі в їх обговоренні самих студентів,

таким чином, проходячи своєрідну процедуру легітимації у студентській аудиторії [Freire & Faundez, 1989: P. 34]. Каналом для такої демократії є консциєнтизація і пов'язана з нею критична свідомість, яка, за твердженням Фрейре, актуалізується через три стадії росту [Freire, 1973].

Нижча стадія зростання свідомості, «інтранзитивна думка», має місце, коли люди відчувають, що їх життя знаходиться поза їхнім контролем, і що всі зміни виходять від долі або від Бога. Вони фаталістично вірять, що їхні власні дії не можуть змінити умови їх життя, і тому відчувають себе безсилями, що не мають особливої надії на майбутнє. Наступна стадія — «напівтранзитивна» — характеризується розвитком думки і дії індивіда, спрямованих у бік зміни, але при цьому індивід здатний вирішувати проблеми лише як окремі, ізольовані і лише в міру їх виникнення, але не здатний розглядати кожну з них як проблему власного життєвого або соціального контексту. На цій стадії індивід здатний прямувати за сильним лідером, який, на його думку, може привнести зміни в його життя, але він аж ніяк не в змозі мислити особисто себе в якості агента таких змін.

Вищий рівень — «критичної транзитивності» — характерний для тих індивідів, хто мислить глобально і критично про свої умови життєдіяльності, а також приймає рішення і, відповідно, уживає практичні заходи з їх зміни. Саме такі люди здатні до злиття критичної думки з критичною дією в мету зміни свого життя і при цьому здатні углядіти можливі каталізатори таких змін. Ця вища стадія критичної свідомості, описана Фрейре, відображена Мезіроу в його поняттях «дезорієнтуючої дилеми», «критичної рефлексії», «критичної саморефлексії», а також в понятті «раціонального дискурсу» [Mezirow, 1978a, 1978b, 1985].

Величезний вплив на теорію трансформативного навчання Мезіроу зробив Юрген Габермас, в першу чергу, своєю двотомною працею «Теорія комунікативної дії», в якій він підкреслив вирішальну роль комунікації в процесі знаходження взаєморозуміння між говорячими і діючими суб'єктами [Habermas, 1984]. Теорія розроблялася і доповнювалася Габермасом протягом багатьох років, впливаючи на розроблювану переважно американськими дослідниками трансформативну теорію. Але початковим імпульсом для Мезіроу послужила робота Габермаса «Пізнання людських інтересів», присвячена типам навчання [Habermas, 1971].

У цій роботі Габермас виокремлює три галузі навчання: (а) технічну (інструментальну), (б) практичну (комунікативну), (в) емансипаторську. Технічним він називає навчання, що є механічним, підлеглим завданню і чітко керованим правилами. Практичне навчання включає в себе соціальні норми. Емансипаторський вимір відображає те розуміння, що всі мають можливість вільно перетворювати своє власне життя. Це вимагає усвідомлення поточної життєвої ситуації і особистісних установок на її подолан-

ня. Тобто емансіпаторським є інтроспективно спрямоване навчання, в процесі якого учень звертається до саморефлексії і самопізнання.

Дослідження цих трьох типів навчання призвело Мезіроу до опису *трансформації смислової перспективи* індивіда як емансіпаторського процесу становлення критичної свідомості, а саме, як усвідомлення впливу структури власних припущень на способи бачення індивідом себе і своїх відносин з іншими. А також усвідомлення необхідності реконституювання цієї структури з метою досягти більш інклюзивної, проникною і гнучкою інтеграції досвіду, а також дії у світлі досягнутого нового розуміння [Mezirow, 1981: p.6].

Деякі ключові поняття Габермаса — громадянське суспільство, публічна сфера, життєвий світ, деліберативна демократія і раціональний дискурс — є найважливішими для становлення і розвитку соціальної складової Теорії Трансформації.

Ідеал публічної сфери як інклюзивного публічного простору, для якого характерні рівність, критичність, проблематизація так званих безспірних істин, доступність і рефлексивність, стверджується Габермасом як оплот проти систематизації впливу держави та економіки. Публічна сфера притаманна громадянському суспільству, де люди як колеги можуть обговорювати питання, що представляють взаємний інтерес, і вивчати факти, події, а також думки, інтереси і точки зору інших в атмосфері, вільній від примусу або нерівності, яка може схилити людей до згоди або мовчання. Така дискусія або дискурс про цінності, норми, закони і політики породжує релевантну громадську думку, а участь у них розвиває автономію індивіда і є процесом навчання [Горбунова, 2013: сс. 107–111]. Політична легітимність сучасної демократії базується на тому принципі, що орієнтовані на дію норми, практики, політики і претензії на владу можуть бути оскаржені громадянами і повинні бути або підтверджені, або скасовані в ході публічного дискурсу. Саме з цього виходить і Мезіроу, вважаючи простір раціонального дискурсу простором можливостей трансформації індивіда, а критичну рефлексію — її засобом.

Публічна сфера це, насамперед, локус боротьби на захист життєвого світу. У Габермаса [Habermas, 1984: p. 12] життєвий світ колонізується функціональними імперативами держави та економіки, що характеризуються культом ефективності та неспівмірним розвитком технологій. Проблеми виникають, коли система, сконструйована для обслуговування технічних інтересів, втручається в практичну область життєвого світу і вторгається в процеси смислотворчості людей і співтовариств в повсякденному житті. Одним із наслідків колонізації життєвого світу є те, що індивіди і групи все більшою мірою ідентифікують себе і свої устремління з позицій системи.

Результатом позбавлення від ілюзій системи стає новий стан свідомості, в якому проект соціального добробуту стає критично-рефлексивним і націленим на приборкання не тільки капіталістичної економіки, але й самої держави [Habermas, 1987: p. 363]. У теорії трансформативного навчання Мезіроу перетворюється саме життєвий світ, в якому індивід діалектично пов'язаний з культурно-соціальним контекстом. У цьому виражається значимість соціального в теорії трансформативного навчання, завданням якого, так само як освіти для дорослих в цілому, є саме деколонізація життєвого світу [Habermas, 1987; Cohen and Arato, 1992: p. 455].

У зв'язку з цим Велтон [Welton, 1995: p. 28] пише про захист життєвого світу від захоплення і контролю з боку технічного розуму і передачу його в руки громадян, що беруть участь в консенсусному демократичному діалозі. З цієї причини освіту для дорослих також необхідно розглядати як комунікативний простір, відкритий для критичного дискурсу, колективних дій, стратегій опору та альтернативних підходів до розвитку.

Імпліцитним ідеологічним центром теорії трансформативного навчання Мезіроу є теорія деліберативної демократії Габермаса [Habermas, 1996], яка ставить дискурс в центр демократичної теорії, задуманої одночасно і як засіб вирішення проблем та обґрунтування колективних дій, і як вимір і виправдання демократичних інститутів. На запитання «чому я повинен підкорятися?» Габермас відповідає таким чином: не через поліцію, державу або стратегічні інтереси, а в силу валідних заяв, що мають місце в рамках дискурсивного процесу. Саме сила кращих аргументів є причиною. Іншими словами, політична сила, породжена дискурсом, в якому виключаються всі мотиви, окрім мотивів спільного пошуку істини, є такою, що спонукає і узаконює цю дію.

Переконаність у тому, що вільна, відкрита, публічна дискусія має перетворюючу функцію, є центральною для мислення Габермаса і Мезіроу. Теорія дискурсу стає загальним методологічним засновком для вибудовування дискурсивних практик і дидактичних підходів в трансформативному навчанні дорослих. Габермас викладає концепцію дискурсу як обговорення, в якому пропозиції випробовуються критично; обмін інформацією здійснюється інклюзивним та публічним чином; де ніхто не може бути виключений і всі мають рівні можливості вступити в дебати і взяти в них участь. Дискусії є вільними від зовнішнього примусу в силу того, що вони обмежені тільки тим, що є розумним, і вільні від внутрішнього примусу, оскільки кожен має рівні можливості бути почутим, пропонувати тематику, робити свій внесок, пропонувати і критикувати пропозиції і приймати рішення, будучи мотивованим виключно непримуючою силою кращого аргументу. Всі рішення є прийнятими за станом на даний момент, і попередніми, бо до них можна повернутися в будь-який момент із зміною ситуа-

ції. Ці обговорення обов'язково включають інтерпретацію потреб і бажань індивідів [Habermas, 1996: p. 305].

Такий вид дискурсу, покладений в основу освіти для дорослих, створює можливості, як для трансформації окремих індивідів, так і суспільства в цілому. Ефективні учні в емансипаторському, партисипативному, демократичному суспільстві — як суспільстві, що навчається — стають спільнотою культурних критиків і соціальних активістів [Mezirow, 1995: pp. 68–70]. Критична теорія дозволяє нам думати про все суспільство як про величезну школу. За такого бачення стає ясно, що теорія трансформативного навчання Мезіроу є продовженням і розвитком демократичної теорії Габермаса на рівні конкретного: навчання дорослих індивідів як громадян суспільства деліберативної демократії.

Основні концепти і їх розвиток

Трансформативне навчання, як про це вже йшлося, спрямоване на розвиток автономного мислення дорослого індивіда. Діти зазвичай отримують основи конкретного навчання, необхідного для того, щоб думати автономно. Це включає здатність і готовність до (1) визнання причинно-наслідкових зв'язків, (2) використання формальної логіки для виробництва аналогій і узагальнень, (3) усвідомлення і контролювання своїх емоцій, (4) бути емпатичним до інших, (5) використовувати уяву для побудови наративів, і (6) мислити абстрактно. Підлітки можуть навчитися (7) мислити гіпотетично, і (8) бути критично рефлексивними до того, що вони читають, бачать і чують.

Для дорослого індивіда, що навчається, наприклад, в університеті, завдання полягає в тому, щоб зміцнювати отриманий фундамент знань і будувати на ньому новий контент предмета, але, в процесі цього, стати (1) більш обізнаним і критично рефлексивним в оцінці припущень: як припущень інших, так і тих, які спрямовують його власні переконання, цінності, судження і відчуття; (2) більш обізнаним і здатним краще розпізнавати системи особистісних орієнтацій і парадигм як колективних систем координат, а також представляти їх альтернативи; і (3) більш відповідальним і ефективним в роботі з іншими для колективної оцінки обґрунтувань, постановки та вирішення проблем, і здатним приходити до попередньо кращого судження щодо оспорюваних переконань.

Становлення критично рефлексивним по відношенню до припущень інших і спрямованим до консенсусу є фундаментальним для ефективної спільної постановки і вирішення проблеми і свідчить про становлення комунікативного суб'єкта. Становлення критично рефлексивним по відношенню до своїх власних припущень є ключовим для трансформування

прийнятої на віру системи орієнтацій, обов'язковим вимірюванням навчання для адаптації до змін і становлення індивіда як автономно мислячого суб'єкта.

Трансформативне навчання сам Мезіроу описує як окремий випадок освіти дорослих [Mezirow 1978, 1991a, 2000], що представляє собою процес зміни індивіда чи коригування ним вузьких, проблематичних, фіксованих або статичних припущень і очікувань в самому собі. 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 нібито простим і лаконічним визначенням важливо побачити складний, багатогранний і внутрішньо суперечливий процес становлення і розвитку теоретичних концепцій та освітніх практик в рамках самоорганізації цього типу навчання дорослих.

Ендрю Кітченем, мабуть, одним із перших зробив огляд історії виникнення і розвитку теорії трансформативного навчання з опорою переважно на роботи самого Мезіроу [Kitchenham, 2008], який розробляв свою Теорію Трансформації на основі проведеного ним широкого дослідження процесу повернення жінок в США у вищі навчальні заклади після тривалої перерви [Mezirow, 1978a]. Намагаючись зрозуміти їх потреби, мотивацію та можливість, він провів якісне дослідження факторів, які ускладнювали або полегшували цей процес повернення. Він дослідив безліч програм вирішення даної проблеми в коледжах Нью-Йорка, Сан-Франциско і штату Вашингтон, провів загальнонаціональне телефонне опитування та інтерв'ювання електронною поштою учнів понад тисячу коледжів.

У 1978 році Мезіроу представив свою теорію у статті під назвою «Освіта для трансформації перспективи. Програми повернення жінок в місцеві коледжі», написаній у співпраці з Вікторією Марсик. Виклад цієї теорії було також представлено в журналі «Щоквартальник Освіти Дорослих» під заголовком «Трансформація перспективи» [Marsick & Mezirow, 1978; Mezirow, 1978].

На основі ретельного аналізу отриманих даних Мезіроу і його команда дослідників дійшли висновку, що в процесі повернення до навчання респонденти зазнають «індивідуальну трансформацію», і визначили 10 кроків, які можуть бути ними пройдені на цьому шляху. Але один лише перелік умовних «кроків» розглянутого процесу мало що нам дасть для розуміння сутності «індивідуальної трансформації» в процесі навчання. Для більш повного уявлення про теорію трансформативного навчання спочатку необхідно звернутися до ключових концептів, що формують її смислотворчу структуру і визначають її змістовно-функціональні характеристики.

Система орієнтацій

Трансформативне навчання, за Мезіроу (Mezirow, 1991, 1995, 1996; Cranton, 1994, 1996), є процесом ефективної зміни, насамперед «системи координат» (frame of references), яка визначається автором як «структура припущень, через які ми розуміємо наш досвід. Вони селективно формують і делімітують очікування, сприйняття, пізнання і почуття» [Mezirow, 1997: р. 5]. В пошуках коннотативної конгруентності понять, ми визначаємо «систему координат» як систему когнітивних і нормативно-ціннісних орієнтацій індивіда, як «особистісну парадигму», яка зазнає трансформативних змін в результаті «парадигмального зсуву», що направляє трансформативним навчанням. Про таку трансформацію системи орієнтацій у процесі трансформативного навчання пише, зокрема, Айміл [Imel, 1998].

Як правило, дорослі індивіди вже мають певну когерентну сукупність досвіду — асоціацій, концепцій, цінностей, почуттів, умовних рефлексів — систему орієнтацій, яка визначає їх життєвий світ. Дана керуюча поведінкою система, як уже зазначалося, має структури припущень, через які ми осмислюємо наш досвід. Вони встановлюють нашу «лінію дії». Маючи таку установку, ми автоматично переходимо від однієї конкретної діяльності (ментальної або поведінкової) до іншої. Ми маємо також сильну тенденцію до відхилення ідей, що суперечать нашим упередженням і які ми називаємо дивними або помилковими. 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).

В результаті нова система орієнтацій виступає підсумком зовні направлених, але переважно індивідуальних зусиль. У той же час контекстуальний підхід дозволяє побачити її генезис як результат переважно культурної асиміляції і адаптуючої соціалізації, а подальший процес її розвитку і трансформації у зрілого індивіда — як результат його становлення автономним соціальним суб'єктом, здатним не тільки на адаптацію до соціальних контекстів, а й на їх перетворення.

Зсув смислотворюючих структур: бачити світ інакше

В основу теорії трансформативного навчання лягло конструктивістське припущення про смислотворчість, передусім «переконаність у тому, що смисл існує в нас самих, а не в зовнішніх формах», і що «особистісні смисли, які ми приписуємо нашому досвіду, придбані і підтвержені за допомо-

гою людської взаємодії та комунікації» [Mezirow, 1991a]. Іншими словами, конструювання смислу притаманне самому індивіду. Однак, цей смисл стає значущим для нього за допомогою комунікації і критичного дискурсу з іншими. Таке бачення є ремінісценцією парадигми Куна і консциєнтизації Фрейре, а також робіт конструктивістів [Kelly, 1970; Knowles, 1975; Kolb, 1984; Piaget, 1972] і соціал-конструктивістів [Виготський, 1960].

Згідно Мезіроу, трансформативне навчання — це навчання, в процесі якого дорослий індивід залучений в дії, які дозволяють йому «виявити і розпізнати» світогляд, відмінний від його власного. Для того, щоб навчання відбулося як трансформативне, індивід повинен працювати не тільки в напрямку формування толерантності (як терпимості) до «іншого», але і в 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 за рахунок його розширення і переструктурування Мезіроу називає трансформативною. Діапазони діяльності, які можуть служити причиною або дозволити людині «побачити» світогляд, відмінний від його власного, та інтегрувати цей інший світогляд у свій власний, є широкими. Трансформація може бути малою або великою і може мати малий або великий вплив на життя індивіда, як з моменту вчинення цієї події, так і з часом.

Мезіроу розробив також теоретичну карту світоглядних смислотворчих структур дорослого індивіда [Mezirow, 1991a]. В рамках системи орієнтацій відбуваються процеси смислотворення завдяки таким структурам як *«смислові схеми»* (meaning schemes) і *«смислові перспективи»* (meaning perspectives). Через ці смислотворчі структури ми фільтруємо почуття і уявлення про світ.

Смисловою схемою є переконання або базова ідея, яку людина може мати щодо того, як щось має працювати або працює. Смислова схема, згідно Мезіроу, є алгоритмом якоїсь діяльності, поведінки, розуміння іншого індивіда, групи, себе. Це може бути, наприклад, переконання щодо того, як може працювати двигун, чим є «сім'я», якими є норми взаємовідносин в співтоваристві, правила взаємодії між людьми і т.п. До трансформації смислової схеми може привести, наприклад, виявлення того, що не всі сім'ї влаштовані однаково, чи досвід проживання в інших країнах і культурах, де існують інші норми відносин і взаємодій. Коли це виявлення або новий досвід мають місце, Мезіроу каже, що смислова схема людини щодо того, як влаштована сім'я або якою повинна бути культура, може бути розширена або трансформована.

Множинна сукупність таких алгоритмів утворює «кластери смислових схем», або «набори безпосередніх конкретних очікувань, вірувань, почуттів, позицій і суджень» [Mezirow, 2000: p.18], які визначають конкретну

інтерпретацію і встановлюють причинність. Хоча їм властиво діяти несвідомо, їх можна описати в термінах того, що і як бачиться. Наприклад, вони можуть бути описані в термінах причинно-наслідкових відносин, послідовності подій, або характеристик колег або особистості. Оскільки смислові схеми часто відтворюються на рівні звичного і рутинного, вони прагнуть до визначення конкретного ланцюжка подій або дій як автоматичних, якщо тільки вони не розглянуті через критичну рефлексію або саморефлексію.

Смислова перспектива є більш фундаментальним переконанням, ніж смислова схема, і є «структурою припущень, у межах яких минулий досвід асимілює і трансформує новий досвід» [Mezirow, 1991: p. 42]. Переконання можуть включати в себе, наприклад, розумну роль людини в світі, або переконаність у важливості сім'ї, або переконаність в ідентичності індивідів. Смислова перспектива «вибірково формує і обмежує сприйняття, пізнання, почуття і диспозицію, спрямовуючи наші інтенції, очікування і цілі. Це створює контекст надання сенсу нашому досвіду, в межах якого ми вибираємо те, який ... досвід є таким, що може бути витлумачений і / або прийнятий» [Mezirow, 2000: p. 16]. У цьому сенсі, можна сказати, що поняття смислової перспективи в теорії Мезіроу є дуже близьким за змістом таким концептам і метафорам, як «особистісна структура», «особистісний концептуальний план», «особистісна ідеологія» [Mezirow, 1991].

Зміна смислової перспективи — призми, через яку ми осмислюємо світ — є ключовою для трансформативного навчання. Як стверджує Мезіроу, трансформація смислової перспективи означає, що людина починає бачити свій світ інакше, а це передбачає і бачення себе іншим. Така зміна фундаментальної смислотворчої структури справляє глибокий вплив 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 [Mezirow, 1991]. Тому така подія як трансформація перспективи не є повсякденною подією і в дійсності може траплятися досить рідко. У той час як смислова схема в силу залежності від мінливих обставин не настільки глибоко вкорінена, а тому є більш мобільною, що має тенденцію бути менш незвичайною подією, ніж трансформація перспективи.

Виходячи з цих відмінностей, Мезіроу описав типи трансформації смислової перспективи. Він назвав їх «епохальною» трансформацією і «інкрементальною» трансформацією [Mezirow, 1978, 1991]. Епохальна трансформація, на його думку, відбувається тоді, коли смислова перспектива індивіда зсувається дуже швидко, іноді навіть в лічені хвилини або дні. Загальним прикладом може бути той випадок, коли хтось висловлює свої почуття вигуком «Еврика!» Щодо, наприклад, сенсу і спрямованості навчання, дослідження або життя в цілому. Таке зрушення у смисловій перспективі приходить швидко і відрізняється тим, що його вплив на ін-

дивіда відразу стає очевидним. У цьому випадку трансформація смислової перспективи є безпосередньо вираженою знайомим багатьом терміном «інсайт», а епохальну трансформацію можна порівняти з дуже глибоким інсайтом, тому що вона є усвідомленим досвідом переходу індивіда від одного внутрішнього, ціннісно-смислового, стану до іншого.

Інкrementальна трансформація є результатом малих зрушень у смислових схемах, які, з часом, можливо через місяці або роки, призводять індивіда до поступового розуміння того, що стався зсув перспективи. У разі інкрементальної трансформації має місце, швидше, висхідне усвідомлення того, що стався зсув перспективи, ніж безпосередній досвід переживання цієї зміни. Це різновид ретроспективного спогаду. Наприклад, людина згадує з позицій зміненої смислової перспективи в сьогоденні, що в минулому вона була переконана в іншому. Так, багато хто з нас, хто жив в Радянському Союзі, можуть пригадати власну переконаність тих часів в тому, що жили в соціально справедливому і прогресивному суспільстві. Але потім прийшли часи «перебудови», що відкрили шлюзи свободи для слова й думки. Це призвело крок за кроком до розбудови наших систем світоглядних орієнтацій, а відповідно і смислових перспектив. Сьогодні ця подія нами усвідомлена. Тобто, як інкрементальна, так і епохальна трансформація припускають, що у разі трансформативного зсуву смислової перспективи завжди відбувається його усвідомлення, або консциєнтизація.

Вплив трансформації може також здійснюватися внаслідок триваючої дивергенції, що розширюється, між колишньою звичкою індивіда думати і діяти певним чином і відповідним звичним ставленням до неї оточуючих людей, і тою зміною в думках і діях індивіда, що відбувається в процесі трансформації, і новим сприйняттям (або несприйняттям) його з боку оточуючих. Це може мати наслідки, що виражаються в тому, буде людина продовжувати процес трансформативного навчання чи ні, якщо дивергенція виявиться занадто важкою, призведе до розриву колишніх відносин або кардинально змінить його подальше життя. Це питання може набути екзистенціальної 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.

Склад розуму і точка зору

За Мезіроу, система орієнтацій охоплює когнітивний, конативний (вольовий) і емоційний компоненти, що складаються з двох вимірів: складу розуму і точки зору. *Склад розуму* (habits of mind) є широким, абстрактним,

орієнтуючим звичним способом мислення, думки і дії, сформованим припущеннями, які утворюють набір кодів. Ці коди можуть бути культурними, соціальними, освітніми, економічними, політичними або психологічними. Склад розуму стає артикульованим в конкретній точці зору — констеляції переконань, ціннісних суджень, позицій і почувань, які формують окрему інтерпретацію. Як приклад складу розуму можна навести етноцентризм — схильність вважати інших, що знаходяться за межами своєї групи, нижчими. Результуюча точка зору є комплексом почуттів, переконань, суджень і позицій, які ми маємо по відношенню до конкретних індивідів або груп (наприклад, гомосексуалів, кольорових або жінок).

Склад розуму є більш міцним, ніж точка зору. Точки зору, як конкретні інтерпретації, є предметом постійних змін в процесі наших роздумів з приводу якого-небудь контенту або процесу. Необхідність у зміні точки зору виникає щоразу, коли ми намагаємося зрозуміти дії, які здійснюються не так, як ми цього очікували. Ми також можемо перевірити точку зору іншої людини і прийняти її, однак ми не можемо це зробити зі складом розуму. Точки зору є більш доступними для усвідомлення і зворотного зв'язку з іншими. У той же час, згідно Баумгартнеру, дія на основі нової точки зору як «живої нової перспективи» [Baumgartner, 2001: p. 17], є критично важливою для здійснення трансформативного навчання.

Трансформації в системі орієнтацій відбуваються через трансформацію складу розуму за допомогою критичної рефлексії, або ж вони можуть бути результатом кумулятивного накопичення трансформацій в точках зору. Мезіроу виділяє чотири поетапних способи трансформації в процесі навчання. Покажемо їх на прикладі з етноцентризмом. Першим є опрацювання існуючої точки зору — ми можемо шукати нові докази нашої первісної негативної упередженості по відношенню до деякої групи, розширюючи їх перелік, і тим самим посилювати інтенсивність нашої фобіальної точки зору.

Другий етап полягає у виявленні та встановленні нових точок зору. Ми можемо зіткнутися з новою групою етнічно інших і створити нові негативні схеми думки про них, зосередивши увагу на їх передбачуваних недоліках, які продиктовані нашою схильністю до етноцентризму.

Третій етап передбачає трансформацію нашої точки зору. Ми можемо отримати досвід життя, який вплине на нашу критичну рефлексію з приводу наших помилок щодо цієї групи. Результатом може бути зміна точки зору щодо даної групи. У результаті ми можемо стати більш толерантними або більш прихильними до членів цієї групи. Згідно цьому баченню, «дії і поведінка повинні мінятися на підставі зміненої точки зору» [Cranton, 1994: p. 730]. Якщо це буде відбуватися знову і знову з низкою різних груп,

то це може призвести через накопичення трансформацій в точках зору до трансформації спрямованості складу нашого розуму.

Нарешті, по-четверте, ми можемо трансформувати наш етноцентричний склад розуму, усвідомлюючи і критично осмислюючи нашу спільну необ'єктивність в тому, що ми розглядаємо інші групи інакше, ніж власну. Такі епохальні трансформації зустрічаються рідко і є важкодосяжними. Це пов'язано з тим, що здійснення трансформативних змін у способі навчання практично неможливо до тих пір, поки навчання відбувається в умовах, комфортних для існуючої системи орієнтацій.

Типи навчання

Мезіроу описує трансформації в смислових перспективах як такі, що відбуваються або в «інструментальній області», або в «комунікативній області». Ідея «областей навчання», як уже зазначалося, була запозичена Мезіроу у Габермаса (1971) і згодом була ним доповнена і розширена. Він описує інструментальну область як передбачаючу розуміння того, «як працюють речі», а саме: як маніпулювати навколишнім середовищем (включаючи людей), як працює техніка, як організувати процес навчання, як здійснювати торгові операції, як управляти підприємством тощо. В інструментальній області відбувається навчання діям на основі причинно-наслідкових зв'язків і навичкам прийняття рішень. Даний тип навчання, в основі якого лежить експериментування в області маніпулювання навколишнім середовищем, на основі дедуктивних суджень дає знання про те, як стати більш ефективним у контролі над ним в конкретній проблемній ситуації.

Далі Мезіроу говорить про те, що трансформація також може статися і в процесі комунікативного навчання. Комунікативна область включає в себе відносини між людьми: те, як вони спілкуються один з одним, як презентують себе, як формуються і функціонують переконання і практики людської комунікації. Він пише, що комунікативна область припускає «розуміння, опис і пояснення намірів, цінностей, ідеалів, моральних проблем, політичних, філософських, психологічних або освітніх концептів, почуттів і суджень» [Mezirow, 1991: p. 75]. Комунікативний тип навчання має місце там, де люди вивчають групові культурні та соціальні норми поведінки і мислення. Тут сенс створюється через абдуктивне судження, яке Мезіроу описує як процес використання нашого власного досвіду у якості аналогії для гіпотетичного розуміння досвіду іншого [Mezirow, 1991].

У роботах Мезіроу розглядається також емансипаторський тип навчання, під яким він розуміє процес становлення індивіда як критично рефлексивного по відношенню до своїх власних припущень. Він включив цей тип навчання в загальний «процес трансформації» як такої. Згодом Мезіроу

розширив бачення трансформації перспективи, зв'язавши емансипаторський процес із самокерованим навчанням і формуванням трьох заново переглянутих ним типів навчання. Первісні технічний, комунікативний і емансипаторський типи навчання, запозичені з праць Габермаса, стали (а) інструментальним, (б) діалогічним і (в) саморефлексивним навчанням [Mezirow, 1985, 2000].

Рівні навчання

Як вже зазначалося, смислова перспектива відноситься «до структури культурних і психологічних припущень, у межах яких наш минулий досвід асимілює і трансформує новий досвід» [Mezirow, 1985: p.21, в той час як смислові схеми є «констеляцією концепту, віри, судження і почуття, яка набуває форми конкретної інтерпретації» [Mezirow, 1994b: p.223]. Тобто смислова перспектива в рамках загальної системи орієнтацій, містить в собі серію схем як конкретних смислових інтерпретацій. У зв'язку з таким розумінням їх співвідношення Мезіроу визначає навчання як «процес використання попередньої інтерпретації для конструювання нової або переглянутої інтерпретації сенсу певного досвіду для керівництва в наступних діях» [Mezirow, 1996: p.49]. Виходячи з цього, Мезіроу виділяє такі рівні процесу навчання: навчання в рамках смислових схем, навчання новим смисловим схемам і навчання через смислову трансформацію — трансформацію смислової схеми і смислової перспективи [Mezirow, 1991a].

До першого, найпростішого, рівня належить навчання, яке здійснюється в рамках смислової схеми, наприклад, таке як розвиток здатності вирішувати конкретні проблеми. Даний рівень передбачає, що учні працюють з тим, що вони вже знають, розширюючи, доповнюючи і переглядаючи існуючу у них систему знання. Це навчання відноситься до інструментальної області.

До другого рівня відноситься навчання новим смисловим схемам (за рахунок їх розширення), які є сумісними з існуючими схемами в рамках наявних смислових перспектив. Наприклад, схема того, як абітурієнт, який став студентом, може навчатися в університеті. Таке навчання може відноситися до будь-якої з областей навчання, як до інструментальної, так і до комунікативної.

Третій рівень характеризує навчання, що приводить до трансформації смислової схеми. Цей процес вимагає «обізнаності про конкретні припущення, ... на яких ґрунтується викривлена або неповна схема, і її перетворення через смислову реорганізацію» [Mezirow, 1985: p.23]. Інакше кажучи, коли учень стикається з проблемою, яка не може бути вирішена за допомогою існуючих смислових схем, рішення має прийти через перевизначення проблеми. Таке навчання здійснюється через рефлексію над контентом або

процесами, які визначають дію («дія» тут позначає вирішення проблеми, спосіб здійснення комунікації, а також тип дії у світі). Його також можна віднести як до інструментальної, так і до комунікативної області.

Четвертий, або вищий рівень, представляє навчання, яке веде до трансформації смислової перспективи. Воно впливає з рефлексії над основоположними переконаннями і припущеннями. Цей рівень навчання, перш за все, буде належати до комунікативної області. Ясно, що перші два рівні навчання можна назвати «звичайним» навчанням, і тільки наступні два є трансформативними.

Трансформація перспективи може відбуватися у двох вимірах. Кожен вимір пов'язаний зі зміною смислових схем. З одного боку, це може відбуватися безболісно через накопичення або констеляцію трансформацій в наборі смислових схем [Mezirow, 1985]. Так, індивід може пережити трансформацію перспективи через серію змінених смислових схем або «констеляцію концепту, переконання, судження і відчуття, які оформляють конкретну інтерпретацію» [Mezirow, 1994b: p.223]. З іншого боку, трансформація смислової перспективи може бути «епохальною ... і ... болючою» [Mezirow, 1985: p.24], якщо цей вимір передбачає всеосяжну і критичну переоцінку самого себе.

Модель трансформативного процесу

Коли Мезіроу вивчав дані своїх початкових досліджень, він відзначив ряд моделей діяльності або поведінки, через які зазвичай проходили і про які повідомляли учасники. На основі цих описів він розробив загальну покрокову модель процесу трансформативного навчання [Mezirow, 1978]. У широкому сенсі слова, ці кроки описують процес залучення людини в діяльність, яка може привести його до зсуву у смисловій перспективі, а також до різних наслідків цього процесу.

Мезіроу стверджує, що учасники його дослідження описують ці кроки як дуже значимі, що свідчить про складний процес розвитку, через який вони пройшли. У той же час в кожному окремому випадку ці кроки здійснювалися неповторно індивідуальним чином. Вони по-різному і в різному порядку допомагали учням інтегрувати результати навчання і надавати їм сенс. У своїй роботі «Трансформативні зміни навчання дорослих» Мезіроу [Mezirow, 1991] детально і послідовно порівняв запропоновану ним покрокову модель трансформативного навчання з іншими теоріями навчання дорослих, знайшовши при цьому безліч відповідностей між ними.

У своїх спільних з іншими авторами роботах «Навчання як трансформація» і «Трансформативне навчання на практиці» Мезіроу знову стверджує, що кроки ілюструють безліч дослідів, через які пройшло трансформативне

навчання індивідів [Mezirow, 2000, 2009]. Опис цих кроків зазнав лише незначних змін з часу їх первісного уявлення; Мезіроу і досі переконаний в їх коректності [Marsick & Mezirow, 1978; Mezirow, 1978]. Поряд з цим, він стверджує, що кожен з цих кроків є узагальненим метафоричним описом практики, діалектики між дією і її розумінням, і в кінцевому підсумку характеризує рух у напрямку зміни в стані індивіда [Mezirow, 1978]. Як такі, кроки можуть здійснюватися різним чином і в різному порядку. Вони можуть бути циклічними або рекурсивними, і навчатися індивід може починати з будь-якого з них або не включати їх зовсім.

У ряді випадків Мезіроу був змушений захищати перелік цих кроків від критиків. Деякі з них у своїх роботах прагнуть інтерпретувати кроки як фіксований перелік основних етапів, який передбачає обов'язкове послідовне проходження всіма учнями кожного з них з метою отримання досвіду трансформативного навчання. Деякі критики схильні припускати, що Мезіроу в цьому переліку рухається від опису процесу до припису досягнення трансформативного навчання, хоча з робіт Мезіроу не випливає, що це є його переконання або навіть намір [Taylor, 1998; Mezirow, 2000, 2009].

Опис кроків трансформативного навчання наводиться нами за книгою Мезіроу, написаною в 2000 році в співпраці з іншими авторами. Важливо ще раз підкреслити, що, за Мезіроу, вони можуть здійснюватися в різній послідовності, іноді повторюючись, але разом з тим можуть і відповідати викладеному плану.

1. Дезорієнтуюча дилема. Наприклад, людина емігрує в іншу країну і переживає досвід невідповідності своїх світоглядних цінностей з цінностями, що поділяються як суспільством в цілому, так і окремими громадянами, що проживають у цій країні. Індивід стає дезорієнтованим щодо своїх власних переконань або життєвих орієнтацій.

2. Самоаналіз з почуттями страху, гніву, провини або сорому. Відмова від колишніх переконань і перехід до нових ціннісних орієнтацій супроводжується станом дискомфорту і «емоційних меж» (Кайса Мялкі), які направляють індивіда на раціональний перегляд свої колишніх переконань [Mälkki, 2011].

3. Критична оцінка припущень. Індивід здійснює переоцінку, або критичну рефлексію, деяких своїх основоположних базових переконань як наслідок самоаналізу попереднього кроку. Наприклад, індивід може критично міркувати про те, чому він свого часу не зміг оцінити себе і упустив свої можливості в житті через отримані ним раніше (нав'язані вихованням, асимільовані в культурі, або субкультурі) припущення про своє місце в світі.

4. Визнання того, що невдоволення собою і процес трансформації є загальними. Наприклад, індивід, беручи участь в раціональному дискурсі

з друзями, колегами, сім'єю, виявляє, що новий світогляд, нова система орієнтацій або нова смислова перспектива не є чужими чи дивними для інших людей. Він також відкриває для себе те, що й інші подібним чином переживали і реагували на навчання та дезінтеграцію колишніх ціннісно-смислових орієнтацій.

5. Вивчення можливостей для нових ролей, відносин і дій. Наприклад, раціональний дискурс використовується для пошуку можливих альтернативних шляхів і проектів особистого життєустрою, пошуку нових ролей і вибудовування нових відносин (з рідними, близькими, друзями, колегами).

6. Планування порядку дій. Індивід починає планувати своє майбутнє у відповідності зі своєю новою, більш гнучкою і більш релевантною системою орієнтацій.

7. Набуття знань і навичок для втілення свого плану в життя. Індивід реалізує свої устремління за допомогою участі в різних типах навчання з метою отримання конкретних знань і навичок у відповідності зі своїм планом.

8. Попередня проба нових ролей. Індивід намагається практично виконувати свої нові ролі в житті, апробуючи їх з метою кращого налаштування, зміни, коригування.

9. Набуття компетентності і впевненості в собі для виконання нових ролей і вибудовування нових відносин. Наприклад, індивід продовжує виконувати свої нові ролі, але вже з більшою впевненістю і в умовах більш широкого набору варіативних ситуацій.

10. Реінтеграція свого життя на основі умов, продиктованих новою смисловою перспективою. Індивід інтегрує свої нові життєві орієнтири, свої нові ролі, компетентності, знання і можливості з колишніми таким чином, щоб досягти стану балансу і відчувати почуття комфорту від ново знайденої, але розширеної і реструктурованої за рахунок нового розуміння і нових смислів системи світоглядних орієнтацій.

Однак через кілька років після створення теорії, в 1991 році, відгукуючись на критику та пропозиції, Мезіроу переглянув свої початкові положення і розширив первісну 10-крокову модель трансформації перспективи за рахунок включення додаткового кроку — «перегляд існуючих і вибудовування нових відносин» на основі критичної рефлексії та раціонального дискурсу [Mezirow, 1991; 1994b: p.224]. Даний крок можна розглядати як тестовий на становлення індивіда як автономного, комунікативного та відповідального суб'єкта соціальних відносин.

Важливо відзначити, що людина може пройти всі ці кроки і зовсім не обов'язково переживе трансформативне навчання. Останнє може здійснюватися як послідовний лінійний процес, так і навпаки, бути «розірваним», що виключає окремі елементи або кроки [Taylor, 1997]. Шлях до здійснен-

ня трансформативного навчання є «індивідуальним, мінливим і рекурсивним» [Taylor, 2000: р. 292]. Отже, «трансформація» Мезіроу в його теорії є багато в чому post-hoc описом ряду елементів, які шикуються у впізнавану модель, що веде до усвідомленого розуміння інтегрованого, позитивно спрямованого зсуву в смисловій перспективі індивіда.

Ключові елементи трансформативного навчання

Згідно Мезіроу, ключовими елементами, що розкривають зміст процесу трансформативного навчання, є «дезорієнтуюча дилема», «критична рефлексія» і «раціональний дискурс». Він стверджує, що застосування чи переживання одного з цих елементів, всіх цих елементів або їх комбінації може призвести до трансформативного навчання.

Дезорієнтуюча дилема

Першим ключовим елементом трансформативного навчання, що ініціює даний процес, є дезорієнтуюча дилема («активуюча дилема»), що «звичайно є невідповідністю між тим, що людина вже передбачає в якості істини, і тим, що вона щойно пережила, почула і прочитала» [Cranton, 2002: р. 66] і що може сприяти готовності до змін [Taylor, 2000]. Патрісія Крентон описує таку невідповідність як «каталізатор трансформації» [Cranton, 2002: р. 66]. Вона може бути викликаною як одиничною подією, так і низкою подій, які відбуваються протягом більш тривалого періоду «наростання трансформації в точках зору» [Mezirow, 1997: р. 7].

Мезіроу ставиться до дезорієнтуючої дилеми як до одного із значущих стимулів, який приводить багатьох людей до здійснення трансформації перспективи, бо вона, насамперед, викликає у людини значний рівень дезінтеграції і відчуття дискомфорту. Вона може бути викликана життєвим досвідом, що переходить в особисту кризу, наприклад, таким екстремальним, як смерть близької людини, загрозлива для життя хвороба або втрата роботи. Але вона може виникнути і в якості більш простої дилеми, такої як вступ до університету, нова кар'єра чи навіть читання окремої хвилюючої книги.

Одним з можливих результатів дезорієнтуючої дилеми є те, що вона призводить індивіда до вивчення та критичної рефлексії припущень і імпліцитних припущень, що лежать в основі його переконань, які направляли осмислення минулого, але вже не виглядають адекватними. Така оцінка штовхає людину до вивчення нових способів вирішення дилеми, часто за допомогою інших людей. Це той момент у процесі, коли ми тестуємо наше нове розуміння, нашу нову перспективу в діалозі з іншими, а саме — в раціональному дискурсі. Але без наявності дезорієнтуючої дилеми, як вва-

жає Мезіроу [Mezirow, 1991], таке самовивчення через критичну рефлексію і раціональний дискурс може не відбутися.

Критична рефлексія

Вперше рефлексія розглядається в якості самостійного акту думки індивіда в монадології Лейбніца. Тут вона виступає як здатність монад до апперцепції, тобто до усвідомлення думкою своїх актів і їх змісту. Сам термін «апперцепція», введений Лейбніцем, висловлює процес рефлексивного усвідомлення думкою внутрішнього стану «Я» [Лейбніц, 1982: с.406].

Кант розглядав рефлексію як невід'ємну властивість «рефлексуючої здатності судження» [Кант, 1966: с.117]. У філософії Гегеля рефлексія є рушійною силою розвитку духу. Гуссерль, говорячи про рефлексію, пов'язує з нею можливість рефлексивного повороту погляду, коли акти думки стають предметом внутрішнього сприйняття, оцінювання, схвалення чи несхвалення, тобто критичного ставлення [Гуссерль, 1999: с.164].

Можна сказати, що з початку 20 ст. рефлексія стає центральним поняттям в європейській філософії і гуманітаристиці. Це поняття характеризує форму ментальної діяльності індивіда, яка спрямована на осмислення ним своїх думок і дій та їх ціннісно-сміслових підстав. Це діяльність самопізнання індивіда, яка розкриває специфіку душевно-духовного світу через здатність до його раціонального осмислення.

У теорії трансформативного навчання особливо підкреслюється важливість *критичної рефлексії* [Mezirow, 1995]. Цьому передувала багаторічна розробка даного поняття багатьма авторами. Деякі з цих визначень належать Джону Дьюї, який стверджував, що критичною рефлексією є «активний, безперервний і ретельний розгляд будь-якого переконання або передбачуваної форми знання у світлі тих підстав, які їх підтримують, і наступні висновки, до яких відносяться свідомі і добровільні зусилля поставити переконання на міцну основу доказу та раціональності» [Dewey, 1933].

У розвиток даного визначення Мезіроу підкреслює думку, що критична рефлексія є «процесом перевірки обґрунтованості або валідності загальноприйнятих передумов» [Mezirow, 1990]. Хоча, крім перерахованих, існує безліч визначень критичної рефлексії, вони мають щось спільне. Всі вони описують процес, який піддає сумніву наші переконання, цінності і поведінку для вироблення судження про те, чому і як ми що-небудь робимо, і які можуть бути інші погляди або поведінка, які суперечать нашим власним. Це процес, в якому людина конструює нові смисли через критичне вивчення своїх переконань. Лінійна рефлексія (straightforward reflection) є актом «інтенціональної оцінки» [Mezirow, 1995: р.44] дій, в той час 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).

Рефлексія контенту стосується того, що ми робимо, сприймаємо, думаємо або відчуваємо. Це може бути сумнів або інтерпретація поведінки, засновані на попередньому знанні або попередньому досвіді, які передбачають обдумування того, що ми можемо зробити для вирішення даної проблеми. Дещо спрощуючи, можна редукувати спрямованість цього виду рефлексії у вигляді питання «що». Рефлексію процесу можна розглядати як рефлексію контенту з доповненням оцінки того, наскільки ефективними були думки, почуття чи дії. Тобто мається на увазі питання «як».

Критична ж рефлексія є процесом рефлексії над передумовами, що імпліцитно має в своїй підставі питання «чому». Рефлексія передумов включає в себе аналіз всієї ситуації або проблеми в її контексті, а висновки виступають як більш глибоке розуміння або нова інтерпретація проблеми. При цьому розглядаються альтернативні точки зору, які часто призводять до оспорювання упереджень на основі теоретичних міркувань, що також може призвести до нової інтерпретації ситуації. Коли наступного разу виникне подібна ситуація, відправний пункт вже буде іншим, отже, іншим буде і дія, що свідчить про трансформативну зміну. Тому Мезіроу виділяє критичну рефлексію як центральний елемент трансформації перспективи [Mezirow, 1991].

В теорії трансформативного навчання передбачається, що учні можуть трансформувати індивідуальну смислову схему, вивчаючи попередні дії (рефлексія контенту, або навчання в рамках смислових схем) або те, як здійснюються дії та окремі породжуючі їх фактори (рефлексія процесу, або навчання новим смисловим схемам). Але коли вони розглядають дію контекстуально, рефлексія стає більш глибокою, більш комплексною і включає в себе трансформування серії смислових схем (рефлексія передумов, або навчання через трансформацію смислової перспективи). Відповідно до цього, Мезіроу вважає за необхідне розрізняти два типи трансформації: лінійну трансформацію смислової схеми, яка здійснюється через рефлексію контенту і процесу, і трансформацію смислової перспективи як більш глибоку, що занурюється в нелінійний, розімкнутий об'єкт-суб'єктний мережевий контекст соціально-культурних умов, причин, обставин та факторів, і насамперед, наших знань, розумінь і переконань як цілісного комплексу передумов. Така трансформація можлива лише через здійснення критичної рефлексії.

Грунтуючись на подальших дослідженнях, Мезіроу уточнив [Mezirow, 1998a] свої первинні положення, що стосуються критичної рефлексії

[Mezirow, 1995]. Він запропонував два її нових аспекти. Одним із них є *критична рефлексія припущень* (critical reflection of assumptions), в процесі якої індивід не тільки озирається назад на соціально-культурні обставини вже зчиненого, але також розглядає припущення, з яких він виходить у своїй рефлексії процесу. Інший відноситься до концепту *критичної саморефлексії* припущень. Він включає в себе «критику передумов, на основі яких учень визначив проблему» [Mezirow, 1998b: p.186]. Таким чином, критична рефлексія припущень і критична саморефлексія є окремими аспектами рефлексії передумов, хоча і в більш глибокому, індивідуально-особистісному її прояві [Mezirow, 1995]. Мезіроу, продовжуючи роботу над класифікацією критичної рефлексії припущень, увів також поняття «об'єктивний рефреймінг» і «суб'єктивний рефреймінг» [Mezirow, 1998b], що включають такі форми критичної саморефлексії як наративну, системну, терапевтичну і епістемічну. Але експлікація змісту даної класифікації вимагає спеціального розгляду в рамках окремої роботи.

Повертаючись до загального розуміння критичної рефлексії, слід, перш за все, відзначити, що вона має місце тоді, коли ми аналізуємо і ставимо під сумнів валідність наших припущень і оцінюємо, наскільки наші знання, розуміння і переконання відповідають вимогам сучасних контекстів [Mezirow, 1990].

У літературі, присвяченій трансформативному навчанню дорослих, критична рефлексія розглядається як процес, що має власну структуру [Mezirow, 1991; Sokol & Cranton, 1998]. Так, Брукфілд [Brookfield, 1990], викладаючи своє розуміння критичної рефлексії, описує три її фази:

– Ідентифікація припущень («загальноприйнятих ідей, переконань здорового глузду і правил, які не потребують обґрунтування» [Brookfield, 1990: p.177], що лежать в основі наших думок і дій;

– Оцінка і структуризація валідності цих припущень з точки зору того, як вони пов'язані з нашим досвідом «реального життя» і сучасними контекстами;

– Перетворення цих припущень таким чином, щоб вони стали більш інклюзивними і інтегративними, а також використання отриманого знання для більш релевантного обґрунтування наших подальших дій і практик.

Аналогічним чином, Мезіроу стверджує, що критична рефлексія включає в себе ідентифікацію засвоєних припущень, а також розгляд цих припущень об'єктивним і раціональним чином через свідому рефлексію. Підкреслюючи важливість критичної рефлексії в процесі навчання дорослих, він стверджує, що «учні потребують практики розпізнавання системи орієнтацій і використання своєї уяви для перевизначення проблеми з позиції іншої точки зору» [Mezirow, 1997: p. 10].

Звертаючись до структури рефлексивного процесу, Мезіроу також в деяких роботах підкреслює, що критична рефлексія має ряд супутніх ключових елементів, без яких вона неможлива [Mezirow, 1991, 1998]. Вони певною мірою є деталізованою ілюстрацією вищеперелічених фаз критичної рефлексії Брукфілда. Їх порядок не є суттєвим, але їх присутність обов'язкова.

(1) Першим елементом є наявність усвідомлюваних причин і смислів для звернення до перегляду структури наших переконань. До них можуть привести як події індивідуального досвіду, так і процес спілкування з іншими людьми. (2) Другий елемент втілює здатність відсторонення індивіда від власних переконань, щоб він міг бути досить об'єктивним і безпристрасним щодо предмета своєї уваги. Така відстороненість може дозволити індивіду послабити його самозахист і зробити його більш відкритим до нових ідей і точок зору.

(3) В якості третього елементу виступає стійкість індивіда перед обличчям двозначності, занепокоєння або несподіванки в «зоні дискомфорту», в якій з процесу рефлексії виникають і розвиваються нові смисли.

(4) Четвертим елементом є здатність до інтегративного сприйняття нових смислів таким чином, щоб явні неконгруентності були підкреслені і вивчені, а не обійдені або проігноровані.

Багато послідовників Мезіроу також відводять критичній рефлексії важливу роль в процесі трансформативного навчання. «Критична рефлексія є засобом, який ми використовуємо в наших переконаннях і припущеннях, оцінюючи їх достовірність у світлі нового досвіду або знання, розглядаючи їх витoki і вивчаючи передумови, що лежать у їх основі» [Cranton, 2002: p. 65]. Крентон пояснює, що «теорія трансформативного навчання веде нас до бачення навчання як процесу усвідомлення припущень і їх оцінки» [Cranton, 1994: p. 730]. Вона також заявляє, що ми завжди виходимо з наявних у нас комплексів припущень, які визначають нашу педагогічну практику, і підкреслює, що «якщо основні припущення не оскаржені, то зміна не може мати місця» [Cranton, 1994: p. 739].

Соукол і Крентон надалі пояснюють на власному прикладі, що вони самі, «як учасники трансформативного навчання, оскаржують свою точку зору, відкривають нові способи бачення своєї практики, переглядають своє колишнє уявлення і діють, ґрунтуючись на новій точці зору» [Sokol & Cranton, 1998: p. 14]. Поланд і Бова, досліджуючи професійний розвиток в контексті трансформативного навчання, вказують на необхідність визначення часу, який потрібен для критичної рефлексії [Pohland & Bova, 2000]. Деякі автори пропонують власні моделі трансформативного навчання, які в своїх основних елементах, таких як критична рефлексія, є конгруентними моделі Мезіроу. Аналізуючи сім стадій розвитку навчання дорослих

у Патрісії Кінг і Карен Кітченер [King & Kitchener, 1994], Мезіроу стверджує, що їх стадії 6 і 7, якщо їх розглянути разом, в його описі відповідають критичній саморефлексії припущень [Mezirow, 1998a: p.208].

Такий фокус уваги на критичній рефлексії, і, насамперед, на рефлексії припущень, підтверджує, що вона є важливою складовою трансформативного зсуву в смисловій перспективі, що є головним завданням трансформативного навчання дорослих.

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 переконань, інтенцій, цінностей і почуттів» [Mezirow, 1998b: p.197].

Поняття дискурсу (від грец. — шлях, виклад, розповідь; лат. — бесіда, аргумент, розмова) сягає своїм корінням в історію класичної філософії, в якій воно використовувалося для характеристики послідовного переходу від одного дискретного кроку до іншого в процесі розгортання мислення, вираженого в поняттях і судженнях, на протиположності інтуїтивному схоплюванню цілого. Поділ істин на безпосередні (інтуїтивні) і опосередковані (прийняті на основі доказу, тобто в ході дискурсу) було проведено вже Платоном і Аристотелем. У німецькій філософії епохи Просвітництва склалися дві лінії в трактуванні дискурсивності мислення, одна з яких перебільшувала роль дискурсивного мислення, а інша протиставляла опосередкованому знанню інтуїцію, почуття, віру. Кант в «Критиці чистого розуму» протиставляє дискурсивну ясність понять інтуїтивній ясності, що досягається за допомогою споглядання [Кант, 1964: с.79], називаючи розумове пізнання за допомогою понять дискурсивним мисленням [Кант, 1964: с.166, 603; 1965: с.155; 1980: с.395].

Трактування дискурсивного пізнання як антитези інтуїтивному збереглося до наших днів. Лінгвістичний поворот у філософії 20 ст. призвів до того, що вона перейшла до усвідомлення мови як найважливішого компонента взаємодії людей і механізму здійснення когнітивних процесів, виражених в різних текстах і аналізованих в різних аспектах. У центрі уваги філософії виявилися проблеми дискурсу, зрозумілого як складне комунікативне явище, що включає крім лінгвістичних і ряд позалінгвістичних факторів (установки, припущення, інтерпретації, цілі, думки, самооцінки і оцінки іншого). В даний час в науковій літературі є безліч визначень, інтерпретацій і аналітичних досліджень того, що іменують терміном «дискурс».

Теорія трансформативного навчання дорослих, на наш погляд, імпліцитно має у своїх засновках декілька домінуючих у філософських і гуманітарних науках теоретико-методологічних підходів до інтерпретації

дискурсу. Але в першу чергу, це, звичайно, соціально-комунікативне трактування дискурсу, що акцентує увагу на комунікативних цілях і соціальних функціях. Значна роль у розробці соціально-комунікативного підходу до аналізу дискурсу, як про це говорилося вище, належить Юргену Габермасу. Він пов'язав поняття дискурсу з теорією соціальної дії і з проблемою соціальної легітимності, а також виділив в окреме поняття так зване дискурсне спілкування, атрибутом якого є вільна і консенсусна комунікація.

Даний тип спілкування розглядається ним як ідеальна комунікативна модель. За Габермасом, дискурс є діалогом, в процесі якого відбувається узгодження спірних домагань на значущість з метою досягнення згоди: «В дискурсах ми намагаємося заново відтворити проблематизовану згоду, яка мала місце в комунікативній дії, шляхом обґрунтування» [Цит. за Фурс, 2000: с.66]. У дискурсі здійснюється артикуляція домагань на значущість шляхом їх тематизації, що створює умови для проведення дискусії. У дискурсі також здійснюється примус до такої дії, яка веде до нейтралізації мотивів, що виступають як зовнішні по відношенню до мотиву кооперації. У дискурсній комунікації панує лише специфічний «ненасильницький примус» найкращого аргументу. Аргументація трактується як головний шлях продовження пошуку згоди.

Слід звернути увагу, що теорія трансформативного навчання Мезіроу імпліцитно містить в собі у якості морального обґрунтування індивідуальних трансформацій габермасівську етичну теорію дискурсу. «Етика дискурсу» розглядається Габермасом як альтернатива теорії раціонального вибору. Моральний принцип, на його думку, закладено у саму діалогічну інтенцію дискурсу, бо діалог завжди орієнтований на процедуру залучення та включення Іншого в обговорення. Діалог передбачає визнання Іншого як гідного учасника, визнання його права на інакшість, на власну, відмінну від інших думку. Діалогічна інтенція включає також установку на подолання конфліктності і протиріч не за допомогою силових методів, а за допомогою риторичного переконання, в результаті якого досягається схвалення певної норми або судження, або досягнення консенсусу. Раціональна сила обґрунтування та риторичний вплив індукують емоційне поле, через яке здійснюється «зараження» партнерів по діалогу певними аргументами, що схиляють їх до прийняття спільного рішення.

Етика дискурсу, що лежить в основі теорії трансформації Мезіроу, включає принципи справедливості та солідарності, характерні для комунітаристського світогляду. Дана етика долає ліберальний егоцентризм і формулу індивідуального успіху за рахунок конкурентної боротьби з іншими. Тому освіта дорослих у суспільствах перехідного типу, подібних українському, в яких виникає криза моральних цінностей, а також у мультикультурних і плюралістичних спільнотах, які відчувають великі трудно-

щі в області узгодження моральних і соціально-політичних кодів, повинна ґрунтуватися на етиці дискурсу, яка навчає і спрямовує індивідів до формування загальнозначущих принципів, норм, цілей.

Трансформативна теорія стверджує, що моральні цінності легітимізуються згодою через дискурс. Для того, щоб суспільна злагода відносно моральних норм виявилася дієвою, ефективною, необхідно, як вважає Габермас, а вслід за ним і Мезіроу, саму етику дискурсу увести в область моралі, а моральні норми посттрадиційного демократичного і плюралістичного суспільства міцно співвіднести з дискурсивної практикою, націленою на досягнення взаєморозуміння. 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, в центрі уваги Мезіроу знаходиться дискурс, «який прагне до більш чутливої, більш поважаючої, недомінуючої і невикривляючої комунікації» [Mezirow, 1991: p. 54]. Результатом стає нова, трансформована система ціннісних орієнтацій і смислової перспектива, яка в порівнянні з попередньою є «більш інклюзивною, проникною, відкритою та інтегративною» [Mezirow, 1990: p. 14].

Тому критично важливою є сама здатність індивіда брати участь у раціональному дискурсі [Mezirow, 1991]. Розробляючи своє первісне поняття «спотвореної» або «нерозвиненої» смислової перспективи, Мезіроу [Mezirow, 1985] робить акцент на можливій замкнутості і непроникності системи орієнтацій індивіда, або на її монологічності, яка веде учня «до такого способу бачення реальності, який довільно її обмежує і перешкоджає її диференціації, якому не вистачає проникливості або відкритості до інших способів бачення, (і тому) він не сприяє інтеграції досвіду» [Mezirow, 1991: p.188].

Розглядаючи можливості спотворення смислової перспективи на індивідуальному рівні, він описує три її типи: епістемічний, соціо-лінгвістичний і психологічний. Засобом від будь-якого спотворення є трансформація перспективи через рефлексивний дискурс, що доповнює розглянуту вище 10-крокову модель трансформативного навчання.

Іншими словами, коли людина інтерпретує нові смислові перспективи та смислові схеми, раціональний дискурс з іншими людьми стає ідеальним засобом навчання. Але при цьому слід підкреслити, що раціональний дискурс як засіб трансформативного навчання індивідів є не просто діалогом. Він, насамперед, спрямований на оцінку доказів, представлених на підтримку конкуруючих інтерпретацій, що містять критичні аргументи і альтернативні точки зору. Тобто він є критичним, або, як іноді його називає Мезіроу, діалектично-критичним дискурсом.

Раціональний дискурс може супроводжувати трансформацію перспективи і може підтримувати та інтегрувати вже змінену смислову перспективу [Mezirow, 2003]. Мезіроу також описує ідеальні умови для раціонального дискурсу, в той же час даючи зрозуміти, що вони принципово недосяжні [Mezirow, 2000]. Він вважає, що ідеальні умови припускають наявність основних протагоністів, які мають точну і повну інформацію, які вільні від зовнішнього примусу і спотворюючого самообману та відкриті для альтернативних точок зору. Крім того, вони повинні бути здатні до співпереживання і бути уважними до того, як думають і що відчувають інші, разом з тим бути в змозі об'єктивно зважити докази і оцінити аргументи. Протагоністи повинні бути інформовані про контекст ідей і, що більш важливо, здатні розмірковувати над базовими припущеннями, включаючи свої власні; вони повинні мати рівні можливості для участі в дискурсі, прагнути до розуміння і згоди, а також робити висновки, які впливають з кращого судження, досягаючи об'єктивного і раціонального консенсусу як законного тесту на валідність [Mezirow, 1991: p.78; Mezirow, 2000: p. 13].

Але чи можливий подібний, критично спрямований на основи наших переконань і припущень, раціональний дискурс у навчальній аудиторії? Як вважають Мезіроу і його послідовники, рефлексивний, або критичний дискурс в навчанні дорослих вимагає особливих умов комунікації, довірливого соціального контексту для діалогу [Grabove, 1997; Mezirow, 2000]. Говорячи про критичний дискурс як засіб навчання дорослих, Крентон стверджує, що найбільший потенціал трансформативного навчання полягає в тривалій роботі з учнями і відносинах, що складаються між ними, включаючи «здатність групи дійсно бути зацікавленою у навчанні» [Cranton, 1994: p. 735]. Тейлор [Taylor, 2000] також відзначає, що найбільш загальним ключовим інгредієнтом в процесі трансформативного навчання є контекст відносин. Айміл [Imel, 1998] підкреслює важливість створення неієрархічного співтовариства між учнями. Робертсон [Robertson, 1997] значну увагу приділяє обґрунтуванню важливості створення в групі відносин солідарності та взаємодопомоги.

Особливо слід підкреслити роль викладача у проведенні раціонального дискурсу. Мезіроу [Mezirow, 1997] вважає, що викладач є свого роду посередником або провокатором дискурсії, сприяючим самоврядуванню і самоконтролю групи. Його роль як агента розвитку процесу трансформативного навчання змінюється від ролі директивного фахівця, наділеного владою, відповідальністю і здатністю приймати рішення, до ролі представника науки, ініціатора самоорганізації дискурсу в групі і рівного з іншими його учасника [Cranton, 1994]. Виконання такої ролі в 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. Подальше ефективне дослідження теорії і практики трансформації в навчальному процесі передбачає можливість застосування й інших підходів до інтерпретації раціонального дискурсу: лінгвістичного, кратологічного, семіотичного, постмодерністського, а також критичного дискурс-аналізу. Всі вони співвідносяться між собою не стільки за принципом опозиції, скільки за принципом відмінностей в акцентуації. Перераховані парадигмальні установки пропонують свої оригінальні методологічні оптики, застосування яких до раціонального дискурсу, і до трансформативного навчання в цілому, обов'язково призведе до відкриття нових аспектів в його розумінні, збагаченому смислами різноманітних контекстів.

Висновок

Грунтуючись на своїх практичних дослідженнях, Мезіроу виклав «теорію розвитку дорослих і похідний від неї концепт освіти дорослих» [Mezirow, 1978a: p.153]. 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 протягом вже більше 35 років [Cranton, 2006]. Можна стверджувати, що теорія трансформативного навчання змінила спосіб, за допомогою якого можна навчати дорослих. Подібно до всіх сильних теорій, її критикували, випробовували, переглядали і знову тестували протягом всіх останніх десятиліть. Зусилля науково-педагогічної громадськості були спрямовані на те, щоб прийти до більш правильного розуміння і опису того, як краще вчити дорослих [Cranton, 1996; 2001; Cranton & Carusetta, 2004; Cranton & King, 2003; Cranton & Roy, 2003; Taylor, 1997, 1998, 2000].

Відповідаючи на критику, Мезіроу розвинув, переробив, уточнив і розширив аспекти Теорії Трансформації [Mezirow, 2000, 2009]. Він впроваджував ці зміни, аналізуючи використання моделі в інших дослідженнях, дискусіях і діалогах з колегами на конференціях, аргументах і роз'ясненнях в журналах, відповідях колег на його власні роботи з даного предмету. Теорія та ідеї Мезіроу були розширені рядом його послідовників у напрямі компенсуючих доповнень до первинних акцентів теорії на раціональних та лінійних аспектах трансформації [Boyd, 1991; Grabove, 1997; Robertson, 1997]. У контексті висловлюваної критики на адресу Мезіроу з приводу нібито абсолютизації раціональних підходів у навчанні Баумгартнер стверджує, що трансформативне навчання є складним процесом, що пробуджує

і залучає думки і почуття [Baumgartner, 2001: p. 18]. Деякі автори намагаються з'єднати його з екстрараціональним підходом [Dirkx, 1998], в якому трансформація не обмежується лише раціональним і когнітивним аспектами, а включає в себе навчання, спрямоване на розвиток духовності.

Грабове підкреслює потенціал соціальної інтеграції індивіда, що міститься в нераціональних вимірах трансформативного навчання. Вона вважає його таким, що «рухається між когнітивним і інтуїтивним, раціональним і уявним, суб'єктивним і об'єктивним, індивідуальним і соціальним» [Grabove, 1997: p. 95].

Багато дослідників тестують теорію в інших дисциплінах, таких як освітні технології [King, 2000, 2002; Kitchenham, 2006; Whitelaw, Sears & Campbell, 2004]. Це дає впевненість у тому, що докази надійності та застосовності теорії будуть зростати, так само як і прояснюватися труднощі та протиріччя цього процесу.

Про зростаючий інтерес до теорії трансформативного навчання свідчать десятки проведених міжнародних конференцій, присвячених окремим її аспектам. Про її популярність можна судити на підставі численних оглядів і рецензій, включаючи публікації в спеціалізованому Журналі Трансформативної Освіти (Journal of Transformative Education). Десятки книг, сотні наукових статей, презентацій і докторських дисертацій присвячені теоретичним і практичним аспектам розвитку даного проекту. За миттєвий час в ході дискурсу, що триває, теорія трансформативного навчання зазнавала змін і включала в себе нові конструкції. Безсумнівно, що процес інтерсуб'єктивного становлення і розвитку теорії буде продовжувати впливати на практику навчання дорослих в багатьох дисциплінах, збагачуючись, в свою чергу, практичним досвідом застосування цієї теорії.

На закінчення відзначимо, що андрагогіка і самокероване навчання були першими двома спробами визначити освіту для дорослих як унікальну область практики. В даний час саме теорія трансформативного навчання завойовує провідне місце в поточних дослідженнях освіти для дорослих, насамперед, у США. Однак, андрагогіка і самостійне навчання поки що домінують в реальному світі практики, можливо, завдяки своїм гуманістичним, а не критичним підставам. А можливо також і тому, що трансформативне навчання, хоча і є більш дієвим, все ж залишається більш важким для планування, застосування та оцінки. Всі три напрямки в силу інерції громадської думки, як і раніше, критикуються за короткозору позицію щодо індивідуального учня на шкоду більш широкому соціально-політичному контексту навчання. Але, як видно з тематики новітніх досліджень навчання дорослих, в рамках всіх названих напрямків здійснена переорієнтація і зосереджені зусилля на дослідженні ролі різних контекстів у навчанні та його контекстуальній природі в цілому.

Теорія трансформативного навчання, розглядаючи процеси трансформації індивіда у складних, нелінійних соціально-комунікативних контекстах, розкриває інтегративні механізми цього процесу, долаючи бінарний підхід традиційних способів навчання. Саме трансформативний підхід є релевантним для людини, що знаходить себе в динамічних переплетених потоках систем, що трансформуються та накривають острови життєвого світу, змиваючи, знецінюючи, обесмислюючи життя індивіда. Трансформативне навчання допомагає індивіду, з одного боку, розкрити його власний потенціал як номадичної, трансверсальної особистості, яка, завдяки здатності до трансгресії, нескінченно завойовує нові культурні простори, з іншого — розвинути здібності комунікації і взаєморозуміння з метою вибудовування нових загальних смислів і ціннісних орієнтацій. «Людина терміналу», яка рухається в нескінченних мережевих переходах, повинна зуміти через нову чутливість і дискурсивно-рефлексивну відкритість до Іншого, інтегрувати його досвід і цінності, щоб самій стати віртуально універсальною. Дана інтенція в якості регулятивного принципу імпліцитно притаманна теорії трансформативного навчання. Це робить її «відкритим», «незавершеним проектом», «теорією у розвитку», що відкриває нові горизонти в нашому розумінні ролі освіти для дорослих, спрямованої на становлення автономного індивіда як відповідального комунікативного суб'єкта громадянського суспільства в умовах «плинної сучасності».

Література:

- Бауман З. (2002). Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. — М.: Логос, 2002. — 390 с.
- Бауман З. (2008). Текучая современность / Пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. — СПб.: Питер, 2008. — 240 с.
- Бейтсон Г. (2000). Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии/Пер. с англ. М.: Смысл, 2000. — 476 с.
- Бек У. (2000). Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седелника и Н. Федоровой; Послесл. А. Филиппова. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 384 с.
- Бек У. (2001). Что такое глобализация? / Пер. с нем. А. Григорьева и В. Седелника; Общая редакция и послесл. А. Филиппова. — М.: Прогресс-Традиция, 2001. — 304 с.
- Выготский Л. С. (1960). Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. М.: Издательство Академии педагогических наук, 1960. — 488 с.
- Горбунова Л. (2013). Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю. Габермаса / Філософія освіти. Philosophy of Education: науковий журнал. — 2013. № 1 (12) // Ін-т вищої освіти НАПН України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2013. — 390 с. — С. 88–118.

- Гуссерль Э. (1999). Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии, т. 1. М., 1999.
- Кант И. (1964). Критика чистого разума. — Соч., т. 3. М., 1964.
- Кант И. (1966). Критика способности суждения. — Соч., т. 5. М., 1966.
- Кант И. (1965). Пролегомены. Соч., т. 4, ч. 1. М., 1965.
- Кант И. (1980). Логика. Трактаты и письма. М., 1980.
- Кун Т. (1975). Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. — Москва: Издательство «Прогресс», 1975. — 288 с.
- Лейбниц Г. В. (1982). Начала природы и благодати, основанные на разуме — Соч. в 4 т., т. 1. М. «Мысль», 1982. — 636 с.
- Фрейре П. (2003а). Педагогіка пригноблених: пер. з англійської О. Дем'янчука. Київ: ЮНІВЕРС, 2003. — 168 с.
- Фрейре П. (2003б). Формування критичної свідомості: пер. з англійської О. Дем'янчука. Київ: ЮНІВЕРС, 2003. — 176 с.
- Фурс В. Н. (2000). Философия незавершенного модерна Юргена Хабермаса. Мн., 2000.
- Элиас Норберт. (2001). Общество индивидов / Пер. с нем. — М.: Практикс, 2001. — 336 с.
- Andruske, C. L. (2000). Self-directed learning as a political act: Learning projects of women on welfare. In T. J. Sork, V. Chapman, & R. St. Clair (Eds.), Proceedings of the 41st annual adult education research conference (pp. 11–15). Vancouver, British Columbia.
- Basseches, M. (1984). Dialectical thinking and adult development. Norwood, NJ: Ablex.
- Baumgartner, L.M. (2001). An update on transformational learning. In S. B. Merriam (Ed.), New directions for adult and continuing education: No. 89. The new update on adult learning theory (pp. 15–24). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bee, H. (2000). The journey of adulthood (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind. New York: Basic Books.
- Boyd, R.D. (1991). Personal transformation in small groups: A Jungian perspective. London, England: Routledge.
- Brockett, R. G. (2000). Is it time to move on? Reflections on a research agenda for self-directed learning in the 21st century. In T. J. Sork, V. Chapman, & R. St. Clair (Eds.), Proceedings of the 41st annual adult education research conference (pp. 543–544). Vancouver: University of British Columbia.
- Brookfield, S.D. (1990). Using critical incidents to explore learners' assumptions. In pages 177–193 of J. Mezirow (Ed). Fostering Critical Reflection in Adulthood. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical approach. Journal of Educational Psychology, 54(1), 1–22.
- Cavaliere, L. A. (1992). The Wright brothers' odyssey: Their flight of learning. In L. A. Cavaliere & A. Sigroi (Eds.), Learning for personal development (pp. 51–60). San Francisco: Jossey-Bass.

- Cohen, J., & Arato, A. (1992). *Civil society and political theory*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Cranton, P. (1994, November/December). Self-directed and transformative instructional development. *Journal of Higher Education*, 65(6), 726–744.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Cranton, P. (2001). *Becoming an authentic teacher in higher education*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company
- Cranton, P. (2002, Spring). Teaching for transformation. In J.M. Ross-Gordon (Ed.), *New directions for adult and continuing education: No. 93. Contemporary viewpoints on teaching adults effectively* (pp. 63–71). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Developing authenticity as a transformative process. *Journal of Transformative Education*, 2(4), 276–293
- Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative learning as a professional development goal. *New Perspectives on Designing and Implementing Professional Development of Teachers of Adults*, 98, 31–37
- 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
- Davenport, J., & Davenport, J. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 152–159.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington, MA: Heath.
- Dirkx, J.M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1–14.
- Dirkx, J., Smith, R. (2009). Facilitating transformative learning: engaging emotions in an online context. In J. Mezirow and E.W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 24–38). San Francisco: Jossey-Bass.
- Draper, J. A. (1998). The metamorphoses of andragogy. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12(1), 3–26.
- Fleming, T. (1998). Learning for global civil society. *The Adult Learner: The Journal of Adult and Community Education in Ireland*, 3–13.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question*. New York: Continuum.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33.

Grabove, V. (1997, Summer). The many facets of transformative learning theory and practice. In P. Cranton (Ed.), *New directions for adult and continuing education: No. 74. Transformative learning in action: Insights from practice* (pp. 89–95). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Grace, A. P. (1996). Taking a critical pose: Andragogy — Missing links, missing values. *International Journal of Lifelong Education*, 15(5), 382–392.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Habermas, J. (1971). *Knowledge of human interests*. Boston: Beacon.

Habermas, J. (1984). *Observations on 'the spiritual situation of the age.'* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Habermas, J. (1984a). *The Theory of Communicative Action: Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1984. — 457 p.

Habermas, J. (1984b). *The Theory of Communicative Action: Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1987. — 465 p.

Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, trans. W. Rehg. Cambridge: Polity Press, 1996.

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

Hatherley, Rebecca J. (2011). *Mezirow's Transformative Learning Theory*. Athabasca University, Canada, February 2011. <http://mdde.wikispaces.com/file/view/Mezirow%E2%80%9999s+Transformative+Learning+Theory,+MDDE612,+Assignment%232,++Review+%231.pdf>

Imel, S. (1998). *Transformative learning in adulthood*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED42326). Retrieved April 29, 2004, from <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=digest&ID=53>

Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kelly, G. A. (1970). A brief introduction to personal construct theory. In D. Bannister (Ed.), *New perspectives in personal construct theory* (pp. 1–30). London: Academic Press.

King, K. P. (2000). Educational technology that transforms: Educators' transformational learning experiences in professional development. In T. Sork, V. Chapman, & R. St. Clair (Eds.), *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference* (pp. 211–215). Vancouver, British Columbia, Canada: University of British Columbia Press

King, K. P. (2002). *Keeping pace with technology: Educational technology that transforms — Volume One: The challenge and promise for K — 12 educators*. Cresskill, NJ: Hampton Press

King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kitchenham, A. D. (2006). Teachers and technology: A transformative journey. *Journal of Transformative Education*, 4(3), 202–225

- Kitchenham Andrew (2008). (University of Northern British Columbia, Canada) The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory// Journal of Transformative Education Volume 6 Number 2 April 2008 104–123 / <http://jtd.sagepub.com/content/6/2/104>
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 286, 350–352.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. Chicago: Association Press, Follett.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Knowles, M. S., & Associates. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lorge, I. (1944). Intellectual changes during maturity and old age. *Review of Educational Research*, 14(4), 438–443.
- Lorge, I. (1947). Intellectual changes during maturity and old age. *Review of Educational Research*, 17(5), 326–330.
- Mälkki, K. (2011). Rethinking disorienting dilemmas within real-life crises: The role of reflection in negotiating emotionally chaotic experiences. *Adult Education Quarterly*. 1–23, Online First Article.
- Marsick, V., and Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation. Women's re-entry program's in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, Teacher's College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1978a). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1978b). *Perspective transformation*. *Adult Education*, 28, 100–110.
- Mezirow, J. (1981). *A critical theory of adult learning and education*. *Adult Education Quarterly*, 32(3), 3–24.
- Mezirow, J. (1985). *A critical theory of self-directed learning*. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice (New Directions for Continuing Education, 25)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood* San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Mezirow, J. (1994b). *Understanding transformation theory*. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222–232.
- 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.
- Mezirow, J. (1996). *Contemporary Paradigms of Learning*. *Adult Education Quarterly*, 1996, 46(3), 158–172.

Mezirow, J. (1997, Summer). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *New directions for adult and continuing education: No. 74. Transformative learning in action: Insights from practice* (pp. 5–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1998a). Cognitive processes: Contemporary paradigm of learning. In P. Sutherland (Ed.), *Adult learning: A reader* (pp. 2–13). Stirling, VA: Kogan Page.

Mezirow, J. (1998b). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly*, 48 (3), 185–198.

Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), pp. 58–63.

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.

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.

Merriam S. (2004). *The Changing Landscape of Adult Learning Theory/ Review of Adult Learning and Literacy, volume 4 (2003)*. Project of the National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. *Lawrence Erlbaum Associates, Inc.* Boston, 2004. <http://www.ncsall.net/index.php?id=497.html>

Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco: JosseyBass.

Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering (Ed.), *The modern American college* (pp. 76–116). San Francisco: JosseyBass.

Piaget, J. (1966). *Psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescent to adulthood. *Human Development*, 16, 346–370.

Pohland, P., & Bova, B. (2000). Professional development as transformational learning. *International Journal of Leadership in Education*, 3(2), 137–150.

Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. In S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory* (pp. 15–23). San Francisco: Jossey-Bass.

Riegel, K. F. (1973). Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346–370.

Robertson, D.L. (1997). Transformative learning and transition theory: Toward developing the ability to facilitate insight. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(1), 105–125.

Schaie, K. W., & Willis, S. L. (1986). *Adult development and aging* (2nd ed.). Boston: Little, Brown.

Scott, S. (2006). A way of seeing: transformation for a new century. In Fenwick, T., Nesbit, T. & Spencer, B. (Eds.), *Contexts of Adult Education: Canadian Perspectives* (pp. 153–161). Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

- Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 25–35). New York: Routledge.
- Sokol, A., & Cranton, P. (1998, Spring). Transforming, not training. *Adult Learning*, 9(3), 14–17.
- Spear, G. E. (1988). Beyond the organizing circumstance: A search for methodology for the study of self-directed learning. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Self-directed learning: Application and theory* (pp. 199–222). Athens, GA: Department of Adult Education, University of Georgia
- Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1–10.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Schuster.
- Straka, G. A. (Ed.). (1997). *European views of self-directed learning: Historical, conceptual, empirical, practical, vocational*. Munster, NY, München, & Berlin: Waxmann.
- Straka, G. A. (Ed.). (2000). *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. Munster, Germany: Waxman.
- 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
- Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education
- Taylor, E. W. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 29–328). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects; A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Transformative Learning Centre. (2004). *The Transformative Learning Centre*. Retrieved July 27, 2004, from Transformative Learning Centre Web site: <http://tlc.oise.utoronto.ca/index.htm>
- Welton, M. (Ed.). (1995). *In defence of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. Albany, N.Y.: SUNY Press.
- Whitelaw, C., Sears, M., & Campbell, K. (2004). Transformative learning in a faculty professional development context. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 9–27.

Людмила Горбунова. Теория трансформативного обучения: образование для взрослых в условиях «текущей современности»

Современность характеризуется глубокими изменениями во всех сферах человеческой жизни, вызванными глобальными трансформациями на макро- и микроуровнях социального общежития. Эти изменения позволяют говорить о современности как эпохе цивилизационного перехода, для которой характерны «разжижение» прежних «плотных» иерархических

структур и институтов, и непрерывное становление новых, пластичных, «текучих» ризоморфных структур в модусе неопределенности. Индивид, выброшенный тектоническими сдвигами систем из безопасных и устойчивых ниш своего существования в терминалы «пространств потоков» и «вневременного времени», вынужден отправиться в номадическое путешествие самотрансформаций длиной в собственную жизнь. В этой связи встает вопрос, каким должно быть современное образование, чтобы действительно быть современным. В динамике ландшафта образования для взрослых доминирующая роль переходит к трансформативному обучению. В данной статье теория трансформативного обучения взрослых рассматривается как релевантный подход к образованию индивида, способного стать автономным коммуникативным субъектом гражданского общества в условиях «текущей современности».

Ключевые слова: «текущая современность», образование для взрослых, теория трансформативного обучения, Мезироу, система ориентаций, смысловые схемы, смысловые перспективы, склад ума, дезориентирующая дилемма, критическая рефлексия, рефлексия предпосылок, критическая рефлексия предположений, рациональный дискурс.

Lyudmyla Gorbunova. Theory of Transformative Learning: Adult Education in the Context of “Liquid Modernity”

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

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