

Національна академія педагогічних наук України  
Інститут вищої освіти

---

**Л.С. Горбунова**

**Ф І Л О С О Ф І Я  
Т Р А Н С Ф О Р М А Т И В Н О Ї  
О С В І Т И Д Л Я Д О Р О С Л И Х:  
університетські стратегії і практики**

Монографія



Суми  
Університетська книга  
2015

УДК 130.2:37.03  
ББК 87.251  
Г 67

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти НАПН України  
(протокол № 10 від 25 грудня 2014 року)

Наукові рецензенти:

*Андрущенко В.П.*, доктор філософських наук, професор, акад. НАПН України,  
чл.-кор.НАН України;

*Култаєва М.Д.*, доктор філософських наук, професор;

*Предборська І.М.*, доктор філософських наук, професор

### **Горбунова Л. С.**

Г 67

**Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики : монографія. — Суми : Університетська книга, 2015. — 710 с.**

ISBN 978-966-680-737-6

Монографія присвячена дослідженню феномену трансформативної освіти для дорослих та його концептуалізації на засадах трансдисциплінарного підходу. Розглянуті особливості навчання дорослих, динаміка його теоретичних артикуляцій. Проаналізовані філософсько-методологічні засади сучасної теорії освіти для дорослих як в історико-філософському контексті, так і в контексті сучасних когнітивних і комунікативних стратегій. Особлива увага приділена теорії трансформативного навчання дорослих як релевантного в добу глобальних трансформацій. Концептуалізовано обґрунтування трансформативної освіти для дорослих на засадах теорії складності, номадологічного та трансверсального проєктів мислення, концепту транскультурності та феноменології лімінального досвіду. Пропонується проєкт дидактики трансформативного навчання на засадах мультимодальності освіти.

**УДК 130.2:37.03**  
**ББК 87.251**

ISBN 978-966-680-737-6

© Горбунова Л. С., 2015  
© ТОВ «ВТД «Університетська книга»,  
2015

# Зміст

Вступ	6
<b>Розділ 1 Освіта для дорослих: наближення до визначення проблеми</b>	<b>13</b>
1.1. Здатність дорослих навчатися	13
1.2. Особливості навчання дорослих	18
1.3. Динаміка теорій освіти для дорослих	29
1.4. Розвиток концепту освіти для дорослих в документах ЮНЕСКО	39
<b>Розділ 2 Методологічні засади теорії освіти для дорослих: історико-філософський контекст</b>	<b>71</b>
2.1. Філософська і педагогічна думка Джона Дьюї	71
2.2. Аналітична філософія: аналіз концептів освіти	88
2.3. Європейська філософія як джерело інтелектуального досвіду	98
2.4. Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Юргена Габермаса	115
2.5. Основні напрями філософії освіти для дорослих	145
<b>Розділ 3 Когнітивні стратегії як методологічний контекст освіти</b>	<b>150</b>
3.1. Феноменологія «звільнення» індивіда у «плинній сучасності»	151
3.2. Електронний техноцентризм як соціогенний чинник	161
3.3. Концепти та метафори номадологічного проекту	167
3.4. Епістемологічна позиція номадизму	179
3.5. Трансцендентальний емпіризм як освітня методологія	191
3.6. Складне мислення: трансдисциплінарний вектор	196
3.7. Синергетична парадигма: простір можливостей для освіти	212
3.8. Трансгуманітарність як методологічний поворот	222
3.9. Трансформативна антропологія: нові горизонти освіти	232
3.10. Трансверсальний розум у дискурсі раціональності і універсальності	238

<b>Розділ 4 Комунікативні стратегії освіти</b>	<b>256</b>
4.1. Транскультурність як глобальний феномен	256
4.2. Транскультуралізм: нові перспективи культурних політик	270
4.3. Транскультурність на макро- і мікро- рівнях	277
4.4. Транскультурні мережі як новий тип різноманітності	284
4.5. Транскультурна освіта: вчитися будувати мости	291
4.6. Освіта у дусі миру і сталого розвитку	299
4.7. Транскультурна компетентність	304
4.8. Герменевтика мультикультурної освіти в методологічних студіях Інституту вищої освіти	327
4.9. Трансверсальні компетенції: нові смислові перспективи освіти	365
4.10. Концепт глобальної компетентності: спроби обґрунтування	381
4.11. Інтернаціоналізація вищої освіти в європейській освітній політиці	397
<b>Розділ 5 Трансформативна освіта для дорослих</b>	<b>422</b>
5.1. Трансформація як вимога «плинної сучасності»	422
5.2. Теоретичні засади трансформативного навчання	428
5.3. Основні концепти: смислові схеми і перспективи	434
5.4. Типи і рівні трансформативного навчання	453
5.5. Дезорієнтуюча дилема і критична рефлексія	464
5.6. Раціональний дискурс	474
5.7. Трансформативне навчання та ідентичність	485
5.8. Альтернативні концепції трансформативного навчання	493
5.9. Екстра-раціональний підхід: діалог між Джоном Дірксом і Джеком Мезіроу	502
5.10. Контент-аналіз посібника з трансформативного навчання	518
5.11. Трансформативна освіта для дорослих – проект, що розвивається	527
<b>Розділ 6 Трансформативне навчання як лімінальний досвід</b>	<b>563</b>
6.1. Філософія про досвід лімінальності	563
6.2. Досвід межі в соціології і антропології	577
6.3. Перехід і трансформація: «позачасовий час» лімінальності	581

Зміст	5
6.4. Феноменологічний підхід до лімінального досвіду навчання	589
6.5. Структурна зміна або зміна ідентичності	596
6.6. Трансформація як подорож через лімінальність	603
6.7. Емоційний аспект лімінальності	612
<b>Розділ 7 Мультиmodalьність как перспектива дидактики трансформативної освіти</b>	<b>625</b>
7.1. Міметичне навчання	628
7.2. Освіта в контексті «іконічного повороту»	630
7.3. Перформативне навчання	635
7.4. Гра як засіб навчання	639
7.5. Мультиmodalьність як освітня перспектива	642
Закінчення	650
Список використаних джерел	653

## Вступ

Кінець другого і початок третього тисячоліття виявилися темпоральною точкою інтерференції процесів переходу різних за рівнем і типом: соціально-економічного, політичного, культурного, цивілізаційного, екологічно-планетарного. Уже в самому розгортанні процесу перехідності, що має багатовимірний характер, настає один з найбільш глибоких і швидких періодів перетворень в історії людства. Все йде до того, що найближчим часом всі аспекти людського життя і діяльності будуть пронизані і сформовані глобально циркулюючою інформацією, відбуватимуться у сфері глобальних взаємодій, глобальних ринків і глобально діючих технологій. Виникає нова універсальна соціальна структура, яка розкривається в різних формах залежно від різноманітності культур і інститутів. Ця нова соціальна структура асоціюється з виникненням нового способу розвитку людської цивілізації – інформаціоналізму (М. Кастельс), що у свою чергу сформувався під впливом перебудови капіталістичного способу виробництва під кінець ХХ століття. Специфіка інформаціоналізму як нового способу розвитку полягає, насамперед, у багаторазовому посиленні нового джерела продуктивності, яке полягає у технології генерування знань, обробки інформації й символічної комунікації. Специфічним для інформаціонального способу розвитку є вплив знання на саме знання як головне джерело продуктивності, конкретна специфіка взаємодії знання і інформації, яка надає якість складності всім соціальним процесам.

Виникає особлива форма соціальної організації, основним параметром якої є «мережева логіка» базисної структури, що детермінує та перетворює всі сфери суспільного життя відповідно до «нової соціальної морфології». Формується мережеве суспільство як складна динамічна відкрита система, яка містить переплетені «простори потоків», що перебувають в особливому «термінальному» стані – «позачасовому часі» – становлення, самоорганізації, самореференції та рефлексії, яка посилюється. Мова йде, насамперед, про потоки знань і інформації, що характеризують реальність інформаційно-комунікаційних мереж і формують специфіку всіх глобальних, національних чи локальних процесів. Суспільство, що формується, постає як «су-

пільство знань», суттєвою рисою якого є постійне навчання і перенавчання, більш того, вся еволюція такого суспільства постає як безперервне навчання і трансформація. Відповідно до мейнстріму суспільного розвитку формується базова інфраструктура постійного навчання суспільства як освіти впродовж життя, основним суб'єктом якої виступає автономний дорослий індивід. Саме його потреби, інтереси, цілі, пізнавальні і моральні інтенції втілюють суспільні тенденції розвитку і формують ціннісно-смісловий простір визначальної для «суспільства знань» галузі – освіти для дорослих.

Складність і емерджентність процесів у ключових взаємопов'язаних галузях продукування знання – науці і освіті – вимагають зусиль з розробки теорії і філософії освіти для дорослих як певного центруючого фокусу дослідницьких і освітньо-виховних зусиль суспільства, спрямованих на відновлення власного способу буття у світі.

Як відомо, теорія освіти для дорослих сформувалася в США. За роки, що минули з моменту її появи вона перетворилася на потужний міждисциплінарний інтернаціональний проект, в якому беруть участь науковці, що представляють різні галузі наукового знання і всі континенти сучасного світу. Протягом цього часу завдання 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. Розмаїття 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 освіту дорослих в сучасних умовах.

Щоб правильно зрозуміти її зміст, засади, інтенції, її внутрішні і зовнішні чинники розвитку, необхідно мати уяву про те інтелектуальне і соціо-культурне середовище, в якому вона народилася, і насамперед, філософсько-методологічні підстави, які стали її фундаментом. Для цього необхідно бодай коротко ознайомитися з філософським контекстом її появи і розвитку. Тому в роботі пропонується загальний огляд досліджень освіти для дорослих, здійснених переважно представниками США, країни, яка першою сформувала цей напрям як на теоретичному рівні академічних досліджень, так і на рівні практичного педагогічного досвіду, а також на інституціональному рівні

організації і управління діяльністю у цій сфері освіти. Цей досвід відіграв роль життєдайного джерела для міжнародного руху з організації освіти для дорослих, що знайшло своє втілення в документах ЮНЕСКО. Подальший розвиток освіти для дорослих як ключової ланки в освіті впродовж життя в умовах «суспільства знань», тобто суспільства, основним чинником розвитку якого є освіта і навчання, потребує філософського осмислення даного феномену, насамперед в рамках плюралістичного простору філософії освіти, що своєрідно характеризує сам стан перехідності як тотальності.

Навіть у сфері освіти перед нами з необхідністю постає вибір, пов'язаний з наявністю можливостей різних варіантів майбутнього, в контексті яких по-різному бачиться освіта для дорослих як ключова ланка сучасної культури. Фундаментальною відповіддю на виклик епохи і основою освіти впродовж життя може бути формування нового образу мислення, адекватного світу, що безперервно змінюється. Якщо сучасну епоху за її духом можна характеризувати у термінах плюралізму, взаємосплетення і хаосу, то постає питання про можливість мислення в ситуації перманентної процесуальності та контингентності, про можливість нової універсальності як фундамента освіти в умовах продукування відмінностей і формування гетерогенних комплексів у всіх сферах та на всіх рівнях соціального буття.

Для визначення проблеми релевантності освіти для дорослих в контексті глобальних трансформацій в роботі проведений аналіз деяких, на наш погляд, провідних інтелектуальних стратегій, що склалися наприкінці ХХ – початку ХХІ століття в сучасній культурі, які допомогли нам прояснити можливі і бажані напрями свідомих зусиль з реформування освіти, насамперед, у площині парадигмальних зрушень. Так, у якості когнітивних стратегій, що складають загальний методологічний контекст освіти, розглядаються процеси трансформацій наукових парадигм і раціональностей, пов'язані з конкретними проектами нового мислення: «планетарного мислення», «складного мислення», «мислення у складності», «постметафізичного мислення» у філософії тощо. Нові обрії для побудови відповідних інтелектуальних стратегій відкриваються в концепціях номадичного і трансверсального мислення. Мислення, що називається складним, розробляється постнекласичною наукою і може бути експлікованим у вигляді цілісної єдності взаємозалежних принципів, що реалізуються в міждисциплінарних та трансдисциплінарних дослідженнях. Тенденція трансдисциплінарності реалізується також у сфері гуманітарних наук, що



пов'язано як із загальною логікою розвитку наукових процесів, так і з кризовими процесами антропологічного порядку.

Досвід останніх десятиліть виявляє особливу мінливість, рухливість, плинність, пластичність різноманітних аспектів людського буття. Особливо характерним тут є зникнення твердого центру, відкритість назовні, перетин кордонів, номадичний рух у просторі «транс». Із досвіду сучасності проступає новий образ людини, нова антропологічна реальність, позбавлена незмінного сутнісного ядра. Цей образ докорінно розходиться з традиційними європейськими уявленнями про людину, теоретично обґрунтованими у чинній системі гуманітарних наук. Старі концепції уже неспроможні пояснити сучасні антропологічні і гуманітарні процеси. В цих умовах постає потреба нових принципів гуманітарного знання, нового підходу до феномена людини, створення нових наукових та освітніх програм і моделей, зумовлених процесами долання меж, утвердження відмінностей та руху в комунікативному просторі «між», створення нової, трансгуманітарної, освітньої парадигми. У зв'язку з цим постає проблема нового бачення людини як світоглядної засади для формування новітніх стратегій освіти, особливо освіти для дорослих, яка орієнтована, насамперед, на індивіда як цілісну конкретну людину в умовах складності і плинності світу. У якості стратегії, що може сприяти становленню нового бачення людини та нової конфігурації корпусу гуманітарних наук розглядається трансгуманітарна методологія і трансгуманітарний дискурс як динамічний евристичний простір нерепресивного пост-гуманітарного і транснаукового знання.

Сучасна ситуація культурного та цивілізаційного переходу характеризується турбулентними потоками сплетення і перемішування флюїдних цілісностей і продукуванням нових відмінностей. Відбувається процес формування «глобального суспільства» (Кастельс) з притаманним йому руйнуванням колишніх стійких ієрархічних структур і становленням нових транснаціональних мереж, що проростають подібно до ризиomi крізь бар'єри політичних, національних, культурних, етнічних та інших локальностей. Сьогодні світ стає все більш транснаціональним і взаємопов'язаним. Глобальні мейнстріми, взаємодіючи з локальною специфікою, створюють складні мережі взаємозалежностей нової «глокальної» реальності. Інформаційно-комунікаційна революція створює умови для повсюдного «перетину кордонів» — трансгресії за бар'єри парадигм, раціональностей, соціокультурних і національних цілісностей; формується трансверсальне мислення, спрямоване на створення «мостів» і переходів між відмінностями, що з'єднує, але не редукує їх до загального.

У цьому контексті актуалізується питання про створення такого світового освітнього простору, в якому найбільш ефективно могли б реалізовуватися інтереси окремої особистості, національні потреби країн, а також здійснюватися спільні пошуки транснаціонального вирішення проблем, що мають життєво важливе значення для людської цивілізації в цілому. Традиційна освіта, що базується на застарілих уявленнях про національну культуру та самоідентифікацію особистості та спрямовується на відтворення усталених ціннісно-сміслових комплексів світовідношення, стає все більш відірваною від реального життя. Виникає потреба в альтернативній освітній стратегії, яка була б спрямована на перетворення її на засіб соціальних і особистісних трансформацій з метою побудови спільного справедливого і вільного світу глобального суспільства.

Це створює потужний соціокультурний виклик для освіти, спонукає до пошуку шляхів взаєморозуміння на основі нового бачення культури і способів навчання транскультурній компетентності як релевантній в контексті формування мультикультурного глобального суспільства. У зв'язку з цим все більшого поширення набуває термін «глобальна компетентність», визначення якої вимагає нової оптики розгляду культурних проблем, які є визначальними для реформування освіти для дорослих. Сучасна культурна динаміка вказує на необхідність перебудови освітньої системи відповідно до глобального впливу культури як визначального чинника людської еволюції. Культури фактично більше не мають передбачуваної форми гомогенності і сепаратності. Замість цього вони набули нової транскультурної форми, що долає кордони окремішності і веде до «селективної конвергенції» і гібридизації різних культур. Транскультурну комунікативну стратегію ми розглядаємо як потужний чинник і основу для реформування освіти взагалі, зокрема освіти для дорослих.

Контекст глобалізації формує складний гетерогенний простір комунікацій, що створює умови конгруентності транскультурних і трансверсальних перспектив, формує онтологічну потребу в трансверсальному розумі, який здатен здійснювати переходи між відмінностями різного рівня і гатунку — парадигм, раціональностей, дисциплінарних дискурсів, — створюючи умови для трансформацій. За таких умов 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 у транскультурній «плинній сучасності». Чи можуть відповісти на ці запитання андрагогіка і самокероване навчання, як ви-

знані напрями освіти для дорослих, що мають свою історію і заслуговують на повагу. Але контекст сучасності вимагає нового бачення і нових обґрунтувань освіти, які ми знаходимо в теорії трансформативного навчання дорослих. Освіта в суспільстві, що перманентно трансформується, має бути трансформативною.

Індивід, викинутий тектонічними трансформаціями систем з безпечних і стійких ніш свого існування в термінали «просторів потоків» і «позачасового часу», вимушений відправитися в номадичну подорож самотрансформацій довжиною у власне життя. Бути сучасним стало означати нездатність зупинитися і тим більше стояти на місці. Бути сучасним означає постійно випереджати самого себе, перебувати в стані постійної непокори. Це також означає мати індивідуальність, яка може існувати лише як відкритий проект, що постійно знаходиться у стані перманентної реалізації і удосконалення.

В трансформативному навчанні ми маємо справу зі складним процесом зміни смислових схем і перспектив, з досвідом світоглядних переорієнтацій, зсувом особистісних ціннісно-смислових парадигм. Такий досвід у вигляді трансформативних подій постає як проблема на макро- і мікро- рівнях соціальності і потребує свого осмислення як досвід лімінальності, тобто переходу через невизначенність і бесструктурність до нової упорядкованості. Нехтування лімінальністю у філософії та соціальній теорії, а також в освітньому процесі, громадському та політичному житті є серйозною перешкодою для розуміння трансформативних процесів.

В контексті суспільних вимог, що постають перед освітою для дорослих, виокремлюється проблема розвитку дидактики трансформативного навчання, як релевантної світовим тенденціям розвитку способів і методів навчання, так і специфічної, орієнтованої на потреби в освіті і розвитку дорослого індивіда.

В українській філософській науці створений значний евристичний потенціал для освітніх досліджень освіти для дорослих, потужний філософський контекст для аналітичної роботи в напрямі вищої, зокрема, університетської освіти. Створений в 1999 році Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України під керівництвом В.Андрушенка став центром академічних досліджень з проблем вищої освіти, а відкрита в 2004 році спеціальність з філософії освіти стала потужним мобілізуючим інтелектуальним рухом, завдяки якому стали можливі глибокі змістовні розробки українських науковців з актуальних філософсько-освітніх проблем. Серед них праці самого

В.Андрущенко, президента НАПН України В.Кременя, М.Михальченка, В.Лутая, І.Предборської, В.Баранівського, З.Самчука, М.Лукашевича, А.Ярошенко, К.Корсака, І.Степаненко, В.Зінченка, С.Курбатова, М.Рябченка, Л.Панченко, багато з яких опубліковані на сторінках профільного наукового журналу «Філософія освіти/Philosophy of Education».

В цьому русі значна роль належить науковцям Інституту філософії НАН України, Національного університету імені Тараса Шевченка та Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, які досліджують освітні проблеми на філософсько-антропологічному та соціально-філософському рівні аналізу: В.Пазенку, С.Пролеєву, В.Шамрай, О.Гомілко, М.Бойченку, Н.Хамітову, С.Криловій, О.Скубашевській. Грунтовні дослідження з методологічних проблем освіти, зокрема, постнекласичної наукової раціональності та складного мислення, були здійснені членами Українського синергетичного товариства під керівництвом І.Добронравової: Л.Богатою, І.Єршовою-Бабенко, Н.Кочубей, Л.Бевзенко, Ю.Мелковим та ін.

Значний внесок в українську філософсько-освітню думку роблять представники Харківської школи філософії освіти під керівництвом М.Култаєвої: І.Радіонова, Н.Радіонова, М.Триняк. Значний інтерес представляють роботи з історії української філософії освіти В.Довбні, О.Гончаренко, з інтегративної освіти С.Клепка, з діалогу культур С.Черепанової, з філософії дидактики С.Ганаби.

На жаль, в українській філософії відсутні розробки з трансформативної освіти для дорослих, які могли б стати концептуальною основою для дослідження у цій галузі. Основні праці з цієї проблематики є результатом серйозних досліджень протягом десятиліть з боку, насамперед, науковців США. Тому дана праця є першим кроком у напрямку інтерпретації та інтеграції в українську освітню культуру результатів філософсько-освітніх досліджень міжнародного наукового співтовариства, що відкривають нові горизонти значень для проблем освіти для дорослих в Україні як трансформативної освіти впродовж життя.

# Освіта для дорослих: наближення до визначення проблеми

---

У даному розділі пропонується загальний огляд досліджень освіти для дорослих, здійснених переважно представниками США, країни, яка першою сформувала цей напрям як на теоретичному рівні академічних досліджень, так і на рівні практичного педагогічного досвіду, а також на інституціональному рівні організації і управління діяльністю у цій сфері освіти. Цей досвід відіграв роль життєдайного джерела для міжнародного руху з організації освіти для дорослих, що знайшло своє втілення в документах ЮНЕСКО. Подальший розвиток освіти для дорослих як ключової ланки в освіті впродовж життя в умовах «суспільства знань», тобто суспільства, основним чинником розвитку якого є освіта і навчання, потребує філософського осмислення даного феномену, насамперед в рамках плюралістичного простору філософії освіти.

### 1.1. Здатність дорослих навчатися

З моменту появи галузі освіти для дорослих завдання 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. Розмаїття 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.