

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ГОРБУНОВА Людмила Степанівна

УДК 130.2:37.03

**ОСВІТА ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ:
КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ**

09.00.10 – філософія освіти

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора філософських наук

Київ – 2015

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана у відділі інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

Науковий консультант – доктор філософських наук, професор
Добронравова Ірина Серафимівна,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка, завідувач кафедри
філософії та методології науки.

Офіційні опоненти: доктор філософських наук, професор
Триняк Майя Вікторівна,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди,
професор кафедри філософії;

доктор філософських наук, професор
Скубашевська Ольга Станіславівна,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова, професор кафедри
філософії мови, порівняльного мовознавства
та перекладу;

доктор філософських наук, доцент
Довбня Віктор Миколайович,
Чернігівський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
імені К. Д. Ушинського,
проректор з науково-педагогічної роботи.

Захист відбудеться 19 жовтня 2015 р. об 11⁰⁰ годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.456.01 в Інституті вищої освіти Національної академії педагогічних наук України за адресою: 01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 9, дев'ятий поверх, зала засідань.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України за адресою: 01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 9.

Автореферат розіслано 18 вересня 2015 року.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



М. В. Грищенко

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми дослідження. Сучасна епоха демонструє складну переплетеність 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 і асоціюється з виникненням нового способу розвитку людської цивілізації – інформаціоналізму (Кастельс). Усе це є викликом для сучасної освіти. Освітніх адаптації до цих тенденцій ускладнюються через прискорення процесу старіння знань, що актуалізує багатовимірну проблему 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 та розвиток 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. Подальший розвиток освіти для дорослих як ключової ланки в освіті впродовж життя потребує філософського осмислення та формування методологічної бази знань для продовження досліджень даного феномену в його цілісності і складності на трансдисциплінарному рівні, що має слугувати основою для розробки ефективних освітніх політик, спрямованих на когерентний розвиток громадянського суспільства і автономного відповідального індивіда як його суб'єкта.

В контексті досліджень феномену освіти для дорослих актуальною є проблема інтелектуального і морального розвитку індивіда, його здатності навчатися у будь-якому віці. Аналіз способів тестування інтелекту міститься в роботах К. Шайе і С. Уїлліса. На сьогодні багатofакторна модель дає більш точну картину інтелекту. У цьому відношенні найбільш відомими є «теорія рідкого і кристалізованого інтелекту» Р. Кетелла, структури інтелекту Дж. Гілфорда, теорія різноманіття інтелектів Х. Гарднера та роботи з практичного інтелекту Р. Штернберга.

Те, як з віком змінюється когнітивна структура, було досліджено Ж. Піаже. Висновок про нову когнітивну фазу і перехід до абстрактного мислення міститься в роботах М. Шайе і П. Едея. Про важливі когнітивні здібності на більш пізньому етапі дорослості, які виходять далеко за рамки формально-операційних, пишуть

М. Комменс, Ф. Річардс, К. Армон. Класифікація здібностей до навчання, що розвиваються тільки в дорослому віці, ми знаходимо в роботах С. Брукфілда.

Стадії когнітивного розвитку Піаже стали основою для моделей навчання дорослих, що розробляються В. Перрі, М. Беленкі, Б. Клінши, Н. Голдбергером, Дж. Тарулом. Модель розвитку мислення з п'ятьма рівнями свідомості пропонується Р. Кіганом. Про зрілу думку як діалектичний процес, що обумовлює здатність приймати внутрішні протиріччя і неоднозначності пишуть М. Бессечіз і К. Рігел. Різні питання, пов'язані з освітою дорослих, розглядаються Дж. Давенпортом, А. Роджерсом, К. Іллерісом, Д. Баудом. Навчання дорослих як соціальний процес розглядають Дж. Лейв, Е. Венгер, К. Герген. Визначення освіти для дорослих через використання статусу дорослих учнів і у зв'язку зі створенням умов для активізації навчання запропоноване Ш. Меррієм і Р. Брокеттом. Аналіз динаміки теорій навчання дорослих включає роботи засновника андрагогіки М. Ноулза, П. Джарвіса, Е. Холтона, Р. Суонсона, Дж. Драпера. Розглядається критика андрагогіки як теорії, насамперед, за її ігнорування контексту навчання, з боку А. Хартрі, Д. Пратта, А. Грейса та ін. Феномен самокерованого навчання розглядається на основі робіт таких авторів, як М. Ноулз, А. Таф, Г. Страка, Г. Спіе, Д. Мокер, Л. Каваліер, Д. Гаррісон, К. Андруске.

Серед авторів, які акцентують на критичній спрямованості освіти для дорослих, розглядаються П. Фрейре, А. Жиру, П. Макларен, М. Делі, П. Уїлліс. В роботі аналізується вплив на філософію освіти для дорослих Дж. Дьюї, представників аналітичної філософії, екзистенціалізму, постмодернізму і критичної теорії. Особлива увага приділяється аналізу впливу на філософію освіти для дорослих теорії комунікативної дії Ю. Габермаса. На можливість змістовних імплікацій габермасових ідей для теорії освіти вказує Д. Коултер. Спираючись на Габермаса, власну концепцію трансформативного навчання дорослих розробив Дж. Мезіроу. В рамках критичної теорії освіти працюють М. Коллінз, М. Харт, М. Н'юмен, Д. Пльомб, М. Велтон. Т. Інгланд на засадах габермасової теорії нормативної раціоналізації розгортає положення про деліберативну комунікацію як центральну форму діяльності в навчальних закладах. М. Карлехеден інтерпретує теорію нормативної трансформації, яку віднаходить в теорії демократії Габермаса, доповнюючи її порівнянням трьох концепцій освіти, розвинутих Т. Інгландом. І. Боман дискутує з приводу нормативних засад освіти, які можуть сприяти розвитку політичної культури в умовах плюралізму. К. Рот, розгортаючи проблему пост-національної освіти, доводить, що глобальна трансформація постає викликом конвенціональному підходу до національної освіти, і аналізує можливі імплікації цього положення. Т.Флемінг, спираючись на тезу Габермаса про занепад публічної сфери та навчальний потенціал теорії комунікативної дії та дискурсивної демократії, робить спробу сформулювати завдання вищої освіти за межами редукаціоністського бачення економічних потреб. П. Гаутро, послуговуючись теоретичними конструкціями системи і життєвого світу, досліджує вплив цих концептів на дискурси критичної освіти для дорослих. П. Расмуссен, розглядаючи різні аспекти комунікативної теорії як навчання, пропонує власну концептуалізацію сил, моделей і наслідків процесів навчання на всіх рівнях.

Аналіз онтологічних засад сучасних інтелектуальних стратегій проведений на основі праць З. Баумана, У. Бека, С. Гантінгтона, Д. Белла, Р. Робертсона, Е. Тоффлера, Е. Гідденса, Ж. Аттالی, П. Віріліо, О. Барда і Я. Зодерквіста. Номадизм як спосіб мислення розкривається на основі праць Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі, Б. Массумі, І. Стенгерс.

Складне мислення як релевантне в умовах глобального «макрозрушення» і трансдисциплінарної науки розглядається з опорою на праці І. Пригожина, Е. Морена, Е. Ласло, М. Гелла-Манна, К. Майнцера, В. Стюпіна, І. Добронравової, О. Князевої, В. Аршинова, В. Буданова.

Проект трансверсального розуму розглядається на основі праць В. Вельша, Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі, К. Шрага, М. Сандбозе і А. Кузьміна.

Проблеми формування нових освітніх стратегій на концептуальних засадах транскультурності і трансверсальності розглядаються шляхом аналізу досліджень В. Вельша, Г. Штайнгреса, Дж. Льюїса, Дж. Бенкса, Р. Слімбаха, Л. Тассінарі, Е. Гутман, К. Вульфа, Х. Баба, а також на основі дослідження глобальної компетентності Х. Валленберг-Лернер та стратегії глокальної освіти для підтримки толерантності до невизначеності Дж. Франсуа.

Обґрунтування трансформативного навчання здійснюється на засадах концепту «плинної сучасності» З. Баумана, індивідуалізації У. Бека та концепції «третинного навчання» Г. Бейтсона. Теорія трансформативного навчання експлікується у працях її розробника Дж. Мезіроу, його співавторів, послідовників і критиків, серед яких П. Крентон, Дж. Діркс, Е. Кітченем, С. Айміл, Л. Коен, Л. Баумгартнер, М. Харт, Е. Тейлор, С. Брукфілд, П. Кінг, К. Кітченер, А. Брукс, Е. Тісделл.

Тема лімінального досвіду в процесі трансформативного навчання розкривається через філософське і антропологічне обґрунтування досвіду «межі» і «переходу» на основі праць А. ван Геннепа, В. Тьорнера, Г. Бейтсона, А. Заколзаї, Ж. Дерріда. Феноменологія трансформації як подорожі через лімінальність розглядається на основі досліджень К. М'ялкі, Л. Гріна, Дж. Бергера, А. Дамасіо, Р. Кігана і Л. Лаея. Перспективи дидактики трансформативного навчання дорослих виявляються в концепції мультимодальної освіти Г. Кресса, а також в роботах Х. Вульфа і Ч. Базермана.

Значним внеском в розвиток концепту освіти для дорослих як освіти впродовж життя та безперервної освіти являються документи ЮНЕСКО, Європейського Союзу та Організації Економічного Співробітництва та Розвитку (ОЕСД).

В українській філософській науці створений значний евристичний потенціал для освітніх досліджень освіти для дорослих, потужний філософський контекст для аналітичної роботи в галузі вищої освіти. Це праці В. Андрущенко, В. Кременя, М. Михальченка, М. Култаєвої, В. Лутая, І. Предборської, В. Баранівського, З. Самчука, М. Лукашевича, А. Ярошенко, К. Корсака, І. Степаненко, В. Зінченка, С. Курбатова, М. Рябченка, Л. Панченко, М. Триняк. Значна роль у розробці окресленої проблематики належить вітчизняним науковцям, які досліджують освітні проблеми на філософсько-антропологічному та соціально-філософському

рівні аналізу: В. Пазенку, С. Пролєєву, В. Шамрай, О. Гомілко, М. Бойченку, Н. Хамітову, С. Криловій, О. Скубашевській. Певний інтерес представляють роботи з історії української філософії освіти В. Шевченка, В. Довбні, Н. Радіонової, О. Гончаренко, з інтегративної освіти С. Клепка, освіти в контексті діалогу культур С. Черепанової, з філософії дидактики С. Ганаби.

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.

Але у вітчизняній філософії освіти відсутні розробки з трансформативної освіти для дорослих, які могли б стати концептуальною основою для дослідження у цій галузі, і дається взнаки відсутність систематизації і критичного аналізу західного досвіду у розробці цієї проблематики.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Загальний зміст дисертаційної роботи пов'язаний із темою дослідження відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти «Феномен університету в контексті суспільства знань» (номер державної реєстрації 0112U002214) та темою відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України «Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій» (номер державної реєстрації 0115U002179).

Мета дослідження – на засадах комплексного міждисциплінарного дослідження здійснити філософське обґрунтування стратегії розвитку освіти для дорослих в умовах перманентних суспільних трансформацій, що відбуваються через прискорення темпів глобалізації та культурних і технологічних зрушень постіндустріального зразка.

Завдання дослідження. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення низки наступних завдань:

- узагальнити західний теоретичний досвід концептуалізації освіти для дорослих;
- дослідити специфіку сучасних соціокультурних глобальних процесів в їх переплєнні з локальними, які створюють контекст викликів і можливостей для розвитку освіти для дорослих;
- розкрити специфіку феномену освіти для дорослих у цивілізаційному контексті;
- визначити ключові парадигмально-концептуальні напрями в сучасних філософсько-наукових дослідженнях та виявити можливості їх методологічного застосування в обґрунтуванні змісту освіти для дорослих;
- проаналізувати основні тенденції динаміки культур в процесі становлення глобального суспільства та виявити комплекс освітніх викликів у цьому контексті;
- проаналізувати тенденції трансформацій сучасної науки як контекстуальної передумови формування когнітивних стратегій освіти для дорослих;

- здійснити експлікацію можливостей провідних теоретичних і практичних напрямків розвитку освіти для дорослих з точки зору їх релевантності на макро- і мікро- рівнях суспільних трансформацій;
- на основі аналізу провідних практик освіти для дорослих виявити особливості досвіду навчання в контексті суспільних трансформацій;
- здійснити трансдисциплінарне обґрунтування навчального досвіду дорослих у відповідних контекстах;
- розкрити можливості нового досвіду освіти для дорослих у площині феноменологічного аналізу;
- розкрити функціональний потенціал інноваційних дидактичних проєктів та здійснити верифікацію можливостей їх інтеграції в процес навчання дорослих;
- виявити перспективні когнітивно-комунікативні стратегії освіти для дорослих.

Об'єкт дисертаційного дослідження – освіта для дорослих як освіта впродовж життя у соціокультурних контекстах сучасності.

Предмет дослідження – когнітивно-комунікативні стратегії та практики освіти для дорослих.

Методи дослідження. Основною методологічною настановою роботи є здійснення міждисциплінарного дослідження з інтегруючою трансдисциплінарною концептуалізацією (філософського рівня узагальнення) феномену освіти для дорослих не тільки (і не стільки) у конкретно-емпіричній даності, а, насамперед, як проєктивно-пропозиціонального конструкту, що формується у відповідності до викликів та можливостей соціокультурного контексту та ціннісних орієнтацій індивідів.

У викладенні соціально-теоретичних артикуляцій феномену суспільства постмодерніті як перехідного використовується метод їх порівняння та інтерпретації як когнітивної процедури прояснення змісту понять шляхом співвіднесення теоретичних конструктів з онтологічною реальністю процесів глобалізації, руйнування колишніх ієрархічних структур порядку та становлення ацентричних флюїдних структур глобального громадянства. Методологічною засадою, що визначає сенс всього дослідження, є поняття «плинної сучасності» З. Баумана, індивідуалізації У. Бека, «інформаціоналізму» і «глобального суспільства» М. Кастельса.

Дослідження динамічних мережевих контекстів соціальної реальності, що формують запит на освіту впродовж життя, здійснювалося на основі соціального конструктивізму, відповідно до якого поняття соціальності трактується як контекст культури, а освіта для дорослих розглядається як складна багаторівнева когнітивно-комунікативна мережа, що розгортається в суспільстві, насамперед, як простір колективного дискурсу, в межах якого відбувається становлення і трансформація індивіда як суб'єкта громадянського суспільства. В дослідженні освіти для дорослих використовувався метод генеалогічної реконструкції даного феномену і контекстуальний підхід для визначення особливостей його розвитку в різних історичних і культурних умовах.

Для дослідження інтра-суб'єктних структурних змін (трансгресія, «зона дискомфорту», «зона лімінальності», «емоційні межі») та формування інтерсуб'єктивного простору дискурсної комунікації в процесі трансформативного навчання використовувалися методи психологічного та феноменологічного інтенціонального аналізу. У відповідності до змісту дослідницьких завдань використовувалися методи типологізації (типи і рівні навчання) та семантичного аналізу (інтеркультурність, мультикультурність та транскультурність в різних соціокультурних парадигмах, концепти трансверсальності і лімінальності).

Для досягнення мети дослідження – філософського обґрунтування освіти для дорослих – застосовується метод теоретичного моделювання.

Наукова новизна одержаних результатів визначається тим, що **вперше** запропоновано системний теоретичний аналіз освіти для дорослих в контексті трансформацій в науці і культурі на тлі переходу до нового способу цивілізаційного розвитку людства. На основі міждисциплінарного дослідження, здійснено філософське обґрунтування евристичної, дескриптивно релевантної і нормативно узгодженої когнітивно-комунікативної стратегії освіти для дорослих. Наукова новизна конкретизується у таких положеннях:

- доведено, що лише за умов трансформації та самотрансформації дорослого індивіда засобами освіти упродовж життя, стає можливим його становлення у якості автономного, комунікативного і відповідального суб'єкта смислотворення, здатного трансформувати себе і суспільство на засадах гуманізму і демократії;

- обґрунтована практична доцільність трансформативної освіти для дорослих як конститутивного засобу становлення суб'єктності індивіда у гіпотетичному «суспільстві знань» та в умовах «плинної сучасності»;

- з'ясовані теоретичні і практичні передумови програмного спрямування освіти для дорослих на «навчання перевчатися» в умовах перманентних суспільних трансформацій і криз;

- в контексті можливих когнітивних стратегій університетської освіти виокремлено такі ключові парадигмально-концептуальні напрями, як концепція «номадичного мислення», теорія «глобального мислення», теорія складності, синергетика, теорія автопоезису як загальнонаукові проекти інтер- і трансдисциплінарності, трансгуманітарності тощо, та розкрито їх евристичний методологічний потенціал в обґрунтуванні та формуванні змісту освіти для дорослих;

- на засадах теорії комунікативної дії сформульовано ключові когнітивно-комунікативні стратегії освіти для дорослих, а саме: формування критичного і гетерологічного мислення у просторі раціонального дискурсу як ключового елементу процесу трансформативного навчання;

- обґрунтовано релевантність трансверсального мислення та трансверсальної раціональності як освітніх стратегій в умовах методологічного і концептуального плюралізму та в контексті цифрових мереж інформаційного суспільства;

- розкрито методологічні можливості освітніх експлікацій проекту номадології та трансцендентального емпіризму у фокусі формування мети та змісту освіти для дорослих як трансформативної;

- на основі аналізу специфіки різноманітних процесів навчання, викладених в теорії комунікативної дії, виявлено методологічний і комунікативно-ціннісний потенціал освітніх імплікацій комунікативної філософії та запропоновано напрями його реалізації в освіті для дорослих;

- на основі аналізу еволюції дискурсу інтер- і мультикультурності в освітній політиці і практиці виявлено динаміку можливостей їх комплементарних та когерентних конотацій як реакцій на виклики сучасних соціокультурних контекстів;

- доведено конститутивне значення парадигмально-засадничого концепту транскультурності у процесі реформування освіти для дорослих ;

- на основі аналізу психологічної складової у формуванні суб'єктності виявлено можливості екстрараціональних підходів до трансформативного навчання;

- обґрунтовано необхідність перманентного розширення транскультурної та трансверсальної компетентності дорослого індивіда як практичного завдання освіти для дорослих в умовах інтернаціоналізації вищої освіти;

- розкрито евристичний потенціал мультимодального навчання як дидактики трансформативної освіти для дорослих.

Практичне значення одержаних результатів. Практичне значення дослідження полягає у розробці цілісної філософської концепції освіти для дорослих, яка відкриває новий науковий напрям і може слугувати методологічним підґрунтям подальших наукових досліджень, стратегією для розробки університетських програм і курсів навчання дорослих (при підготовці навчальних програм, методичних матеріалів та занять із навчальних курсів «Філософія освіти», «Соціальна філософія», спецкурсу «Освіта для дорослих») та основою для формування освітніх політик.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійною науковою працею, в якій висвітлені ідеї і розробки автора, що дозволили вирішити поставлені завдання. Концепція дисертації, теоретичні та методичні положення і висновки, сформульовані дисертантом особисто. Використані в дисертації ідеї, положення та гіпотези інших авторів мають відповідні посилання та слугують у якості засад в обґрунтуванні авторської концепції.

У публікації: Горбунова Л.С. / Добронравова И.С., Горбунова Л.С. // Философия науки, синергетика образования и новые смыслы в контексте культуры перехода// Коллективная монография: Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.- С.268-280 (у співавторстві, авторський внесок полягає в обґрунтуванні методологічних можливостей синергетики в освітній теорії і становить 0.5 д.а.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданнях відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, а

також під час виступів на низці міжнародних та всеукраїнських науково-практичних та науково-теоретичних конференцій, зокрема: на звітних наукових конференціях Інституту вищої освіти НАПН України «Наука і вища освіта» (Київ – 2012, 2013, 2014 рр.); на Всеукраїнській науковій конференції «Філософія як культурна політика сучасності» (Острог, 2013 р.); на XIV Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта і доля нації: освіта, світоглядна культура, життєтворчість» (Харків, 2013 р.); на міжнародній науково-практичній конференції «Людиномірність у науці, освіті та культурі: теоретико-методологічні аспекти» (Мелітополь, 2013 р.); на 24-х Міжнародних людинознавчих філософських читаннях (Дрогобич, 2012 р.); на II Всеукраїнських філософських читаннях «Людина. Культура. Освіта» (Чернігів, 2012 р.); на VI Російському філософському конгресі «Философия в современном мире: диалог мировоззрений» (Нижний Новгород, 2012 г.); на XIII Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта і доля нації: Сковородинівська традиція і сучасна філософія освіти» (Харків, 2012 р.); European meetings on cybernetics and systems research (EMCSR): Physical and Metaphysical Aspects of Systems after Morin (Vienna, 2012 p.); на міжнародній науково-практичній конференції «Діалог культур: дослідження, практики, виклики» (Київ, 2011 р.); на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Культурна політика у контексті полікультурного світу» (Київ, 2011 р.); на XII Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта і доля нації: школа і дитина у сучасних соціокультурних контекстах» (Харків, 2011 р.) та ін.

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображені у 1 одноосібній монографії, у розділах в 6-ти колективних монографіях, в 40 статтях, опублікованих у наукових періодичних фахових виданнях з філософії, в 6 статтях у зарубіжних наукових періодичних виданнях та у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних, а також в 9 статтях, опублікованих у збірниках наукових праць, та апробовані на чисельних міжнародних та республіканських наукових конференціях та семінарах.

Кандидатська дисертація, присвячена проблемі діалектики об'єктивних і суб'єктивних факторів в соціальних процесах, була захищена у 1983 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація містить вступ, шість розділів основної частини, поділених на підрозділи, висновки та список використаних джерел. Загальний обсяг дисертації становить 454 сторінки, основна частина дисертації – 404 сторінки, список використаних джерел – 584 найменування на 50 сторінках.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовується актуальність теми, визначається стан наукової розробки проблеми, з'ясовується зв'язок дослідження з науковими програмами, розкривається його мета, завдання, об'єкт, предмет і методи, формулюється наукова новизна отриманих результатів, встановлюється їх практичне значення, наводяться відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження.

У розділі 1 – «*Освіта для дорослих як соціальний феномен*» – проведено аналіз досліджень освіти для дорослих, здійснених переважно представниками США, країни, яка першою сформувала цей напрям на теоретичному рівні академічних досліджень, на рівні практичного педагогічного досвіду, а також на інституціональному рівні організації і управління діяльністю у цій сфері освіти.

У підрозділі 1.1 – «*Особливості навчання дорослих*» – проаналізовано розвиток бази знань про феномен освіти для дорослих, здійснюється їх періодизація.

Узагальнюється західний теоретичний досвід обґрунтування змісту і функціонального потенціалу освіти для дорослих, а також специфіка навчання людей цієї вікової когорти. Навчання дорослих ґрунтується на усвідомленні дорослими індивідами власної мотивації навчання і власної відповідальності за його успіх. Вирішальною умовою успішності такого навчання є пов'язаність його з життєвими проектами тих, хто навчається. Освіта для дорослих є роботою з дорослими для сприяння їхньому навчання, щоб вони *могли* бути дорослими, тобто зрілими і відповідальними людьми. Цілі освіти для дорослих можуть бути різноманітними, в цілому їх можна об'єднати наступним чином: професійні, соціальні, рекреаційні, саморозвиток. Кінцевою метою може бути досягнення особистісної самореалізації. Більш масштабною метою освіти для дорослих може бути розвиток суспільства.

У підрозділі 1.2 – «*Динаміка теорій освіти для дорослих*» – розглядається розвиток теорії та практики навчання дорослих у міжнародному досвіді, який пройшов кілька етапів. Історично першим етапом становлення цієї області можна вважати майже столітній період, починаючи з середини 30-х років XIX століття, як час стихійного накопичення досвіду просвіти дорослого населення, ініційованого бурхливим розвитком промислового виробництва і соціальними перетвореннями. На початку XX століття проблематика навчання дорослої людини поступово вводиться вченими в контекст наук, які вивчають людину, в першу чергу психології. В 1950-х роках як наслідок професіоналізації галузі, були зроблені спроби розробити моделі, принципи і теорії освіти дорослих, що потребує своїх власних методів і стратегій навчання. Три основних внеска – андрагогіка, самокероване навчання та трансформативне навчання – утворюють наріжні камені сьогodнішньої теорії навчання дорослих. Аналізуються перші два напрями як специфічні прояви освіти для дорослих, їх здобутки та причини обмеження подальшого розвитку.

Паралельно з розвитком освіти дорослих у Європі і Америці відбувалося становлення освіти дорослих в Україні. В підрозділі дається історіографічний опис проблеми розвитку освіти для дорослих, пов'язаний з діяльністю М. Пирогова, К. Ушинського, М. Корфа, Т. Шевченка, П. Куліша, В. Вахтерова, Т. Лубенця, В. Данилевського, С. Русової. Дається узагальнений огляд розробок різних аспектів освіти дорослих і андрагогіки сучасними українськими дослідниками, який свідчить про актуальність вивчення досвіду й традицій минулого для сучасних освітніх процесів, водночас дозволяє констатувати наявність нерозроблених у педагогічній і філософсько-освітній науці проблем.

У підрозділі 1.3 – *«Розвиток концепту освіти для дорослих в документах ЮНЕСКО»* – розглядається еволюція концепту «освіта для дорослих», відображена в документах найбільш впливового центру міжнародного співробітництва у сфері освіти, науки і культури, який об'єднує близько 190 країн світу. У розвитку даного концепту в рамках ЮНЕСКО виділяються три періоди. Перший період – між 1946 і 1958 роками – був зосереджений на ідеї реконструкції освітніх структур, що постраждали під час Другої світової війни, створенні нових освітніх програм, достоїнствах вільної, обов'язкової і універсальної освіти. Другий період – між 1960 і 1976 роками. Уперше застосовані у 1960 році концепти «освіти впродовж усього життя» і «безперервної освіти» є початком більш експліцитного дискурсу щодо освіти для дорослих. Критерій освіти для дорослих як безперервної освіти знаходиться в Рекомендаціях 1976 і знаменує собою кінець другого періоду. Третій період почався в 1980 році під впливом Рекомендацій ЮНЕСКО, в яких простежується спроба диференціації основних видів і напрямів навчання. В подальшому концепт безперервної освіти був розширений за рахунок додавання слів «для всіх» та концепту «навчання без кордонів». Таким чином, ЮНЕСКО прийняла концепт освіти для дорослих як маршрут, який починається в початковій школі і розвивається протягом усього життя.

Аналізується робота ЮНЕСКО в останні роки з оновлення своїх рекомендацій 1976 року і формування стратегії освіти для дорослих в ХХІ столітті, зокрема, проект рекомендацій, відповідно до якого освіта і навчання дорослих являє собою основний будівельний блок для *суспільства, що навчається*.

У розділі 2 – *«Методологічні засади теорії освіти для дорослих: історико-філософський контекст»* – аналізуються філософсько-методологічні підстави, які стали фундаментом і смислотворчим джерелом для розвитку різних теоретичних напрямів освіти для дорослих.

У підрозділі 2.1 – *«Філософсько-педагогічна думка Джона Дьюї»* – аналізується визначальний вплив прагматичного натуралізму Дж. Дьюї на зміст американської філософії освіти, на формування когнітивно-комунікативних інтенцій освіти для дорослих як домінантних. Розкривається актуальність його філософсько-освітніх ідей, передусім положення, що метою освіти є ще більша освіта. Розкриваються дві важливі риси його концепту досвіду. Одна, яка є спільною з екзистенціалістами, полягає в акцентуванні на сенсі і афекті. Друга полягає в тому, що досвід визначається як соціальний і культурний. У досвіді, що відбувається у просторі освіти, важливим є момент «залучення». Для прояснення основних настанов філософії освіти Дьюї аналізується його теорія пізнання, в якій віддається перевага «пізнанню» перед «знанням», тому що воно чітко вказує на процес дослідження.

Аналізується концепція демократії Дьюї як форми «асоційованого проживання», зв'язки між демократією та освітою. Для Дьюї демократія є способом спільного проживання, при якому рішення повинні прийматися за допомогою загального процесу дослідження та обговорення.

У підрозділі 2.2 – *«Аналітична філософія: аналіз концептів освіти»* – розглядається динаміка змін в позиціях представників аналітичної філософії від

строгої ціннісно-нейтральної версії Б. Рассела до сучасного концептуального і лінгвістичного аналізу освіти з включенням широкого спектру проблем людини, зокрема, Й. Солтиса, В. Комісера, І. Шеффлера, Т. Гріна, а також пост-аналітичної філософії освіти як прояву цікавої суміші емпіричних, літературних і філософських аналізів, спрямованих на розуміння феномена освіти (С. Лерд). Сьогодні багато філософів освіти, які займаються концептуальним або контекстуальним аналізом, вважають себе аналітичними філософами. Зазвичай вони приділяють увагу використанню мови і зв'язкам між різними практиками.

Аналізується критика аналітичного підходу як ціннісно нейтрального до освіти, яка наскрізь просякнута цінностями. Значна частина філософії освіти в 1950-1970-ті роки була присвячена аналізу мови і концептів освіти. Аналітичні філософи освіти проаналізували такі концепти як викладання, індоктринація, навчання, тренінг, досягнення і багато інших. Сьогодні аналітичні філософи освіти використовують потужні методи, продемонстровані в роботі Вітгенштайна з аналізу звичайної мови. Аналітики освіти намагаються розкрити сенс і виявити концептуальні помилки, досліджуючи те, як фактично використовуються терміни, і встановлюючи межі відповідного використання.

У підрозділі 2.3 – *«Смислотворчий освітній потенціал європейської філософії»* – розглядається вплив на американську філософію освіти різних течій європейської континентальної філософії: екзистенціалізму, феноменології, герменевтики, постмодернізму, критичної теорії. Проаналізовано зміст і основні інтенції освіти для дорослих під кутом зору такого впливу та потенційні можливості формування нових смислових перспектив освіти та становлення індивіда як комунікативного суб'єкта глобального суспільства. Аналізується історія взаємовпливу європейської та американської філософії освіти під кутом теоретичного обґрунтування суспільно релевантної освіти для дорослих.

Значний потенціал для розбудови цієї освіти має критична теорія. Філософи освіти перебували і перебувають під сильним впливом критичної теорії, яка є одним з теоретичних обґрунтувань проекту розширення універсальної свободи, де наголошується емансипаторська спрямованість освіти для дорослих.

У підрозділі 2.4 – *«Теорія навчання Юргена Габермаса»* – робиться спроба проаналізувати можливості та деякий уже наявний у філософії освіти досвід застосування внеску Габермаса в теорію навчання. Його теорія привернула увагу тих фахівців у сфері освіти, хто зацікавився його інноваційним синтезом соціальних, психологічних та лінгвістичних теоретичних традицій. Таке переплетення створило можливість змістовних імплікацій для теорії освіти. На засадах комунікативної раціональності кидається виклик вузьким конструктивістським підходам до освіти, що визначаються «інструментальною раціональністю», і стверджується необхідність практичного і емансипаторського підходів, пов'язаних з герменевтичними і гуманітарними науками, що робить їх основою формування критичного мислення.

Розроблена Габермасом широкомасштабна теоретична концепція як методологічний компас дозволяє орієнтуватися в складних контекстуальних переплетеннях сучасного суспільства, локалізуючи та акцентуючи найважливіші

аспекти соціального навчання (*das soziale Lernen*). Серед них навчання як соціалізація і моральний розвиток індивіда, навчання в комунікативній дії, навчання у відтворенні життєвого світу, соціальна еволюція як процес навчання, «навчання у історії», навчання у публічній сфері, «ідея університету» тощо.

У підрозділі 2.5 – «*Основні напрями філософії освіти для дорослих*» – робиться спроба типології основних напрямів американської філософії освіти для дорослих в контексті розвитку власної філософської думки і різнобічних впливів з боку європейської філософії. Вона сформувалася як напрям філософського знання, або філософська орієнтація, що включає різноманітні світоглядні переконання, цінності і погляди щодо освіти для дорослих і уявлення про цілі і бажані результати цього освітнього процесу. Це складне ментальне утворення, в межах якого відбуваються одночасно когерентні і суперечливі процеси конкуренції і боротьби різних ціннісно-сміслових орієнтацій і способів реалізації освітньо-виховних процесів. В межах предметного поля філософії освіти для дорослих на тлі процесів взаємовпливів і проступання обрисів певних локальностей, ми виокремлюємо декілька в певній мірі умовних напрямків у розвитку нашого предмету. Аналізуються ліберальний, біхевіористський, прогресивістський, гуманістичний та радикальний напрями в обґрунтуванні змісту та мети освіти для дорослих.

Обґрунтовано, що в контексті впливів, синтезів і контамінацій, особливо з боку європейської критичної філософії, в останні тридцять років сформувався новий напрям філософії освіти для дорослих, який поєднує ліберальний, прогресивістський, гуманістичний і радикально-емансипаторський напрями, основною метою якого є аналіз і обґрунтування особистісної і суспільної когнітивно-комунікативної трансформації – *філософія трансформативної освіти для дорослих*.

У розділі 3 – «*Когнітивні стратегії як методологічний контекст освіти*» – аналізуються провідні інтелектуальні стратегії, що склалися наприкінці ХХ – початку ХХІ століття в сучасній культурі, які допомагають прояснити можливі і бажані напрями свідомих зусиль з реформування освіти для дорослих, насамперед, у площині парадигмальних зрушень.

У підрозділі 3.1 – «*Онтологічні засади номадичного мислення*» – досліджуються зміни, що з необхідністю привели до парадигмальних зрушень у способі мислення і пізнання. У контексті розуміння сучасності як епохи глобального переходу стають зрозумілими процеси руйнування сталих порядків і структур, обривання «коріння», атомізації та індивідуалізації суспільства, хаотизації процесів і спонтанних флуктуацій, самоорганізації нових локальних порядків, що характеризуються нестабільністю, нелінійною турбулентністю інформаційних потоків й «розтіканням» невизначеності по ризоматичним мережам. Для онтологічного обґрунтування нового способу мислення акцентується увага на взаємозалежних факторах: по-перше, на індивідуалізації, що дробить, атомізує сучасне суспільство; по-друге, на глобалізації, що розмикає й руйнує колишні національні економічні, соціально-політичні й культурні цілісності і формує глобальні мережі планетарного масштабу; по-третє, на

трансформації просторово-часових відносин у соціумі внаслідок розвитку електронної техніки й інформаційних технологій, а в підсумку – виникнення віртуальної реальності «кіберпростору».

У підрозділі 3.2 – «*Концепти та метафори номадологічного проекту*» – розглядається концептуально-метафорічний ряд когнітивного інструментарію номадологічного проекту мислення (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі). Метафора держави постає у ньому як інститут влади, духовного придушення і підпорядкування людини. Ідею спільноти, що протистоїть владі держави, автори знайшли в племенах кочівників – номад, які змогли створити «машину війни», здатну знищити конкретні держави та імперії. Держава претендує на те, щоб бути внутрішнім зразком світового порядку і на цій підставі постійно вкорінювати людину. У машини війни зовсім інше ставлення до зовнішнього: це особливий спосіб дії, що змушує саму думку стати кочівником. Подальша експлікація смислів «номадичної культури» здійснюється при розгляді цілого ряду понять і метафор, які мають безпосередній концептуальний зв'язок в рамках номадологічного проекту: площина, поверхня, «шизопотоки», шизоаналіз. Розробляючи програму шизоаналізу, Дельоз уводить нові метафори і словесні конструкції, які позначають різного роду процесуальності у сфері утворення смислів – «ухилення», «вислизання», «детериторіалізація» і «ретериторіалізація», і таким чином характеризують особливості номадичного мислення.

У підрозділі 3.3 – «*Епістемологічна позиція номадизму*» – досліджуються методологічні і епістемологічні можливості номадологічного проекту, в якому закладені філософські підвалини нової парадигми мислення, зокрема, нової онто-епістемології, релевантної в умовах становлення інформаційно-комунікаційного суспільства. З позицій номадизму дається критика репрезентативного мислення, для «деревopodobної» моделі якого характерні моновкоріненість, моновпорядкованість і влада стовбура-центра. Усе життя такого мислення-«дерева» підкорене внутрішньому закону, що формує порядок як переважно закриту ієрархію. «Номадичне мислення» описується як «ризоморфне», невикорінене (або багатовкорінене), яке не формує ієрархій. Воно не ув'язнює себе у внутрішніх межах і тому, долаючи їх, набуває свободи руху у зовнішньому. Воно не концентрується на *схожості*; його інтенцією є *відмінність*. Воно не оперує застиглими у своїй визначеності понятійно-категоріальними формами, воно відбувається за допомогою концептів, які нічого не розповідають про *буття* світу, але, занурені в нестабільність мінливих речей, розповідають про *становлення*.

Концепт постає як буття – множинним, а не як буття – одним. Для номадичного мислення Дельоз обґрунтовує пріоритет теорії вбирущих диз'юнкцій і дискурсу, що базуються на поряд-покладеності. Мислення не заганяється до клітки понятійно-категоріальних ієрархічних порядків метафізичної філософії, а звільняється з полону «законодавчих» структур і утверджується як вільний процес смислотворення, використовуючи відкриті концепти як інструменти свого здійснення. Можна сказати, що саме концепт втілює в собі інтенцію переходу від філософії пізнання до філософії досвіду, що індивідуально переживається. Такий перехід до філософії досвіду здійснює Дельоз у своїй концепції

трансцендентального емпіризму. Щоб мислити нове, «ми змушені відчувати і мислити відмінність» (Дельоз). Виклик часу в тому, щоб, відмовившись від абстрактних репрезентацій «законодавчого розуму» (Бауман), навчитися мислити вільно, поза будь-якими ієрархічними порядками і межами, і у відкритому номадичному просторі навчитися бачити буття-множинним – конкретний об'єкт у його неповторності, в його відмінності і самодостатності. Це передбачає уміння мислити динамічно, критично і трансгресивно, долаючи межі будь-яких закритих статичних «порядків»: культурних, дисциплінарних, парадигмальних тощо.

У підрозділі 3.4 – **«Складне мислення: трансдисциплінарний проект»** – розглядаються парадигмальні зрушення в науці. Становлення нової парадигми пов'язане з розгортанням наукової революції і становленням постнекласичної науки. Вона виводить нас за межі колишніх дисциплінарних наукових парадигм у простір між- і трансдисциплінарності й становлення постнекласичного типу раціональності, що розширює поле рефлексії над людською діяльністю. Дана рефлексія дозволяє враховувати співвіднесеність отримуваних знань про об'єкт не тільки з особливістю засобів й операцій діяльності, але й ціннісно-цільовими структурами. При цьому експлікується зв'язок внутрішньо-наукових цілей з позанауковими, соціальними цінностями й цілями. Сучасна постнекласична наука в центр своїх досліджень поставила унікальні, складні системи, що історично розвиваються, особливим компонентом яких є сама людина.

У ситуації плюралізму дисциплінарних парадигм й онтологій, коли неможлива редукція до однієї всієї складності й різноманіття наукового знання, у ситуації прояснення творчо-конструктивної й комунікативно-інтерсуб'єктивної природи наукового знання, його соціокультурної детермінованості, більш актуальним стає поняття «науково-дослідна програма» (Лакатос), що включає в себе а ргіорі багатство «людського фактора» з його цілями, цінностями, завданнями, методами, методологіями, інструментами, креативно-конструктивним потенціалом, інституціональною організацією тощо. Це простір мислення «за межами» дисциплінарних і колишніх загальнонаукових парадигм. Таке мислення називають *складним* (Морен). Розглядаються принципи складного мислення, що доповнюють один одного, перетинаються, і в своїй сукупності втілюють релевантну когнітивну стратегію сучасності.

У підрозділі 3.5 – **«Трансгуманітарність як методологічна стратегія гуманітарних наук»** – розглядається становлення 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 «транс», створення нової, трансгуманітарної, освітньої парадигми. Подолання активізму, антропоцентризму та європоцентризму складають основні напрямки таких змін. Подолання антропоцентричної парадигми культури дозволяє формувати освітні моделі у контексті сучасних екологічних викликів. Тема подолання антропоцентризму і розвитку широкого контексту «тваринності» як складової нової, трансгуманітарної парадигми, знаходить свій розвиток в «концепції Геї» Дж.Лавлока, яка в своїй науково-теоретичній частині дуже близька до концепції «Біосфери»

В.І.Вернадського. В контексті постнекласичної науки вона відіграє роль своєрідного атрактора, методологічного орієнтира, або «дисипативної структури» нової транснаукової парадигми, що формується, інтегруючи в себе природничо-наукове і гуманітарне знання. Це відкриває нові можливості для філософського осмислення перспективи людини в ситуації антропологічної кризи. У сучасних контекстах граничного буття людину можна зрозуміти як істоту, яка *конститується у розмиканні себе, доланні себе, актуалізується у своїх відношеннях з Іншим*. Теоретичні експлорації у цій площині представлені у доробку *трансформативної антропології*, яка пропонує нове бачення людини як світоглядний засновок для формування нових стратегій освіти для дорослих.

У підрозділі 3.6 – *«Проект трансверсального розуму у дискурсі раціональності і універсальності»* – розглядається трансверсальна інтелектуальна стратегія як освітня смислова перспектива. В переході від суто математичних значень поняття трансверсальності через інтерпретаційну метафору до контекстуально зумовлених філософських конотацій вибудовується висхідна семантика цього концепту. Трансверсальна лінія – це шлях, дорога «між» відмінностями. Час трансверсального шляху – між часами, подібно до «позачасового часу» Кастельса. «Позачасовий» трансверсальний шлях прокладається з метою поєднання пунктів як відмінностей. З цією метою конструюються мости і термінали – трансверсалії – як певні досвіди, що поєднують непоєднуване. Трансверсальний шлях у культурі – це шлях мислення і шлях діяння, що веде *через кордони* культури, філософії, науки, естетики, етики тощо. Складне мислення як трансверсальне власне і є виявленням переходів. Значна роль при цьому належить особливого роду рефлексії – рефлексії над межами, принципами і переплетіннями.

Сучасні освітні інтенції полягають не лише в тому, щоб навчити сприймати відмінне і ставитись до нього толерантно, але й шанувати його власну цінність, а це означає його підтримку і захист. Концепція трансверсального розуму відкриває не тільки нові інтелектуальні горизонти, в межах яких по-новому постає феномен освіти для дорослих, але й здатна формувати прагматику дій дорослих індивідів у всіх сферах суспільного життя як багатомірної реальності мереж.

У розділі 4 – *«Комунікативні стратегії освіти»* – розглядаються тенденції становлення «глобального суспільства» як культурного контексту комунікативних стратегій, з притаманним йому руйнуванням колишніх стійких ієрархічних структур и становленням нових транснаціональних мереж, що проростають подібно до ризоми крізь бар'єри політичних, національних, культурних, етнічних та інших локальностей. Сьогодні світ стає все більш транснаціональним і взаємопов'язаним. Глобальні мейнстріми, взаємодіючи з локальної специфікою, створюють складні мережі взаємозалежностей нової «глокальної» реальності. Це створює потужний освітній виклик, спонукає до пошуку шляхів взаєморозуміння на основі нового бачення культури.

У підрозділі 4.1 – *«Релевантність транскультурності: концептуальний аналіз»* – здійснюється аналіз концептів, які конкурують між собою: традиційний концепт окремих культур, концепти інтеркультурності, мультикультурності і

транскультурності. До цього часу в освітній сфері багато хто вважає концепт окремих культур валідним. Він характеризується трьома елементами: соціальною гомогенізацією, етнічною консолідацією і міжкультурною делімітацією. Але сьогодні всі три елементи традиційного концепту культури стали неспроможними. Сучасні суспільства самі по собі є мультикультурними, охоплюючи безліч різних образів і стилів життя. Традиційний концепт культури стверджує зовнішню делімітацію, роблячи акцент на виключенні «чужого». Він є концептом внутрішньої гомогенізації і зовнішнього відділення в один і той же час. Поняття інтеркультурності і мультикультурності, особливо в сфері освіти спрямовані на подолання вад традиційного концепту, виступаючи за взаєморозуміння різних культур. Проте вони продовжують припускати його концептуально, хоча сучасна культурна динаміка вказує на необхідність перебудови нашої соціальної 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 традиційної, або класичної культури.

У підрозділі 4.2 – *«Транскультуралізм: нові перспективи культурних політик»* – розглядається базове поняття «культура», релевантне в сучасному контексті швидкісної культурної динаміки та глобалізаційних переплетень і змішувань. Перспективним з точки зору імплікацій в освітній теорії і практиці є поняття культури, що розроблялося в рамках «культурних досліджень» («Cultural Studies») Бірмінгемського Центру досліджень сучасної культури. Уявлення про культуру як єдину цілісну і гомогенну змінилося її розумінням як сукупності множинних, приватних, історично і соціально обумовлених культур. У такому розумінні культура – це, насамперед, сконструйований соціальний феномен, різноманітність способів життя, процесів створення цінностей, сукупності практик, що формують ідентичність суб'єкта, класу, раси і гендеру. Відповідно до концепту транскультуралізму культура завжди є перехідною, відкритою і нестабільною, такою, що весь час трансформується. Транскультуралізм мобілізує і експлікує висунуті культуралізмом визначення культури, зокрема, через виявлення і розгортання нових форм культурної політики. Таким чином, він має справу з можливостями, точками зору і стратегіями. Культурні моделі, з якими він стикається і які висвітлює, є проявом переходу. Власне він і є концептом культури переходу, для якої характерні контамінація, гібридизація і переплетення.

В рамках такого розуміння культури концепт транскультурності, описуючи реальні тенденції в розвитку культур і конструюючи сценарій ціннісно прийняттого майбутнього, формує нові горизонти значень для понять мульти- і інтеркультурності, відкриваючи для них багаті коннотативні перспективи в контексті становлення глобального суспільства і формування нової, космополітичної універсальності культури.

У підрозділі 4.3 – *«Транскультурні мережі як новий тип різноманітності»* – описується складна динаміка і різні форми взаємодії культур, що ведуть до створення складних транскультурних комплексів – мереж, що розвиваються у взаємопереплетеннях інтегрованого загального, особливого,

специфічного і унікального на макро- і мікро- рівнях соціальності. В результаті взаємодії виникають гібридні формації культур на макрорівні, що представляють собою не гармонійно цілісну структуру, а суперечливі «набори різного» (Лотман).

Транскультурність все більше набирає обертів не тільки на макрокультурному рівні, але і простягається до мікрорівня, тобто рівня ідентичності індивідів. Виникає новий тип культурного різноманіття, розвивається широкий ряд нових відмінностей у вигляді мереж транскультурної ідентичності. Суттєвою рисою транскультурної ідентичності є динамізм її структури, своєрідна флюїдність, пластичність, здатність швидко переформатовуватися відповідно до запитів і проблем наявних конкретних ситуацій і подій. Тобто мова йде про її номадичний характер. Набуває особливого значення різниця між культурною і національною ідентичністю.

Роглядаються транскультурні освітні мережі, які формують величезний потенціал соціальної творчості. Найбільш позитивним результатом участі в таких мережах є формування у його учасників креативного трансверсального мислення, здатного відкриватися інакшості, долати культурні, дисциплінарні та парадигмальні бар'єри і знаходити рішення в поєднанні різноманітного.

У підрозділі 4.4 – «*Транскультурна освіта: вчитися будувати мости*» – обгрунтовується вимога транскультурної трансформації освіти.

Конвенція ЮНЕСКО про охорону та сприяння розмаїттю форм культурного самовираження, стверджуючи, «що культурне розмаїття є невід'ємною рисою людства», спрямовує фокус на *культурну ідентичність*, а не на *національну ідентичність*. У процесі глобалізації, який не тільки включає в себе культурне розмаїття як власну умову, але також сприяє йому, у фокусі уваги перебуває питання про те, як може бути сформовано ставлення до «іншого», який представляє іншу культуру, і як можна викладати і прищеплювати необхідні для цього навички в якості складової частини процесу освіти. Все більшою мірою наша культурна ідентичність визначається процесами гібридизації. Відповідно, Інший також може являти собою не самодостатню статичну сутність, а складну і рухому контамінацію культурних ідентичностей з ситуативним домінуванням деяких з них. Те, як він сприймається, залежить від контексту і відносин, що складаються між тим, хто сприймає, і тим, хто сприймається. При цьому слід підкреслити, що сприйняття Іншого завжди є відносним і підвладним контекстуальним змінам. Звільнення від міфологем про власну монокультурну ідентичність та внутрішню гомогенність відкрило б нові можливості для розуміння *інакшості* інших людей та інших культур, а також для розвитку способу мислення з точки зору Іншого. Це завдання значною мірою допоможе вирішити саме транскультурна освіта.

Як культури, так і індивіди формуються через обмін один з одним. Один із способів відношення до інакшості чужих заснований на *власному досвіді перебування чужим*, тобто на почутті, викликаному своїми власними відчуттями, переживаннями і діями. Такий досвід утворює основу для розвитку здатності думати і відчувати з позиції іншого, у контексті чого взаємодія з неідентичним стає креативно-трансформативною і конструктивною.

У підрозділі 4.5 – «*Транскультурна і трансверсальна компетентність як вимога часу*» – аналізується зміст нових перспективних освітніх стратегій, обумовлених епохою глобалізації, гібридизації культур і продукуванням відмінностей. Саме транскультурна компетентність як увиразнена мета освітньо-виховних зусиль постає із хаотизованої сукупності вимог до індивіда, волею часу і долі залученого в стрімкий процес глобалізації, сповнений невизначеності, але за умов трансформації і зміни смислових перспектив така компетентність відкриває індивіду нові горизонти свободи у світі.

Транскультурний статус компетентності вимагає в інтеркультурному спілкуванні опори на *комунікативну етику*, яка передбачає відмову від інструментально-стратегічної цілераціональності в спілкуванні з Іншими і вибудовування відносин на основі консенсуально-комунікативної раціональності, що припускає орієнтацію на універсальні загальнозначущі норми і на загальний інтерес (Апель). Транскультурна компетентність базується на *глобальній обізнаності*. Остання передбачає неперервний процес вивчення світу у *безпосередньому досвіді ознайомлення* з контрверсійними політичними історіями, образами життя, мистецтвом, релігіями і культурними орієнтаціями, заснованому на «*включенні*» і *взаємодії* в рамках мультикультурного та інтернаціонального середовища. Успішність інтеркультурної комунікації великою мірою залежить від *емоційної розвиненості* індивіда, зокрема, від його здатності проявляти індивідуальні якості і стандарти «серця» в конкретних інтеркультурних контекстах.

Формування транскультурної компетентності у населення країни є, можливо, найбільшим викликом, що стоїть перед освітою. Мета освіти для дорослих, якщо дивитися широко, може полягати в соціалізації великих спільнот людей таким чином, щоб були засвоєні ключові елементи глобальної перспективи.

В контексті таких завдань осмислюються такі нові смислові перспективи глобальної освіти як трансверсальні компетенції, які іноді відносять до «*навичок ХХІ століття*». Такі навички та компетенції охоплюють ряд нетрадиційних ідей, що включають в себе інноваційне і критичне мислення, креативність, адаптивність, повагу до іншого, глобальну обізнаність, комунікативну етику, толерантність до невизначеності. Транскультурна освітня стратегія в своїй багатоаспектності є одним із найактуальніших конкретно-змістовних втілень глобальних трансверсальних інтенцій освіти.

У розділі 5 – «*Трансформативна освіта для дорослих*» – дається обґрунтування і розкривається зміст навчання, спрямованого на сприяння трансформації особистісних когнітивно-комунікативних, ціннісно-смислових структур дорослих індивідів з метою їх адаптації і самореалізації в суспільстві, що трансформується.

У підрозділі 5.1 – «*Трансформація як вимога «плинної сучасності»*» – обґрунтовується необхідність постановки нових освітніх завдань, пов'язаних з глобальними процесами системних трансформацій.

Епоха «плинної сучасності» характеризується глибокими змінами у всіх сферах людського життя. 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. У цьому зв'язку по-новому гостро постає питання, чому і як потрібно вчити індивіда, щоб він набув здатності бути не тріскою в потоці подій, а відповідальним суб'єктом у транскультурній «плинній сучасності». Для відповіді на це запитання автор звертається до концепції «третинного навчання» Г. Бейтсона, в процесі якого учні набувають навичок зміни способів мислення, перемикання з одного варіанта мислити певним чином на інший («навчання перевчатися»).

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. 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 підрозділі 5.2 – «*Теоретичні засади трансформативного навчання*» – аналізується вплив на формування Теорії трансформативного навчання Дж. Мезіроу (яка є провідною в загальному напрямі трансформативної освіти для дорослих) поняття парадигми Т. Куна, консциєнтизації П. Фрейре та комунікативної теорії Ю. Габермаса. Ключові ідеї цих теоретиків увійшли в теорію трансформативного навчання Мезіроу на рівні засадничих принципів і в зміст її концептів. Так, кунівська ідея «парадигмального зсуву» відіграла роль сенсоутворюючої ідеї при розробці Теорії трансформації. Тобто, трансформація парадигми на індивідуальному рівні розуміється як трансформація системи когнітивних і ціннісних орієнтацій індивіда і пов'язаної з нею смислової перспективи.

Аналізуються ідеї П. Фрейре щодо відмови від «банківського» методу навчання і переходу до формування критичної свідомості та консциєнтизації з її акцентом на розвитку свідомості, здатної трансформувати реальність. Вища стадія критичної свідомості – стадія «критичної транзитивності» – відображена Мезіроу в його поняттях «критичної рефлексії і саморефлексії», а також в понятті «раціонального дискурсу».

Розглядається величезний вплив ідей Габермаса, в першу чергу, у питанні стосовно трьох областей навчання: технічної (інструментальної), практичної (комунікативної) і емансипаторської. Дослідження цих трьох типів навчання призвело Мезіроу до опису *трансформації смислової перспективи* індивіда як емансипаторського процесу становлення критичної свідомості, а саме, як усвідомлення впливу структури власних припущень на способи бачення індивідом себе і своїх відносин з іншими.

У підрозділі 5.3 – «*Основні концепти: смислові схеми і смислові перспективи*» – аналізуються ключові концепти Теорії трансформативного

навчання, що формують її смислотворчу структуру і визначають функціональні характеристики.

Трансформативне навчання є процесом ефективної зміни, насамперед «системи координат» (frame of references), яка визначається як «структура припущень, через які ми розуміємо наш досвід». Це система когнітивних і нормативно-ціннісних орієнтацій індивіда, «особистісна парадигма», яка зазнає трансформативних змін в результаті «парадигмального зсуву», що направляється трансформативним навчанням. В рамках системи координат відбуваються процеси смислотворення завдяки таким структурам як «*сміслові схеми*» (meaning schemes) і «*сміслові перспективи*» (meaning perspectives). Смісловою схемою є базова ідея, алгоритм якоїсь діяльності, поведінки, розуміння, мислення. Множинна сукупність таких алгоритмів утворює «кластери смислових схем», або «набори безпосередніх конкретних очікувань, вірувань, почуттів, позицій і суджень». Сміслова перспектива є більш фундаментальним переконанням, ніж сміслова схема; вона є «структурою припущень, у межах яких минулий досвід асимілює і трансформує новий досвід». Сміслові перспективи надають принципи для інтерпретації. Вони включають в себе символічні системи, що представляють собою «ідеальні типи», які ми проектуємо на об'єкти або події в нашому досвіді. Сміслові схеми і перспективи визначають наш «горизонт очікувань», який значно впливає на процеси сприйняття, розуміння сенсу в контексті комунікації.

Зміна смислової перспективи – призми, через яку ми осмислюємо світ – є ключовою для трансформативного навчання. Така зміна фундаментальної смислотворчої структури справляє глибокий вплив на життя індивіда. Дається опис типів трансформації смислової перспективи, які Мезіроу назвав «*епохальною*» і «*інкрементальною*» трансформацією. Аналізуються інші концепти теорії: *склад розуму, точка зору*, а також чотири поетапних способи трансформації в процесі навчання.

У підрозділі 5.4 – «*Типи і рівні трансформативного навчання*» – аналізуються два типи навчання, з різними цілями, логікою запиту, критеріями раціональності та режимами валідизації переконань: *інструментальне навчання і комунікативне навчання*.

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 (і людьми), дає знання про те, як стати більш ефективним у контролі над ним в конкретній проблемній ситуації. Але сам процес навчання може відбутися як ефективний лише за умов включення рефлексії в структуру інструментального навчання. Він є методом, який канонізований природничими науками і який ми всі використовуємо при навчанні того, як щось робити. Процес рішення проблем в інструментальному навчанні є «гіпотетико-дедуктивним».

Але для дорослих набагато важливіше навчитися розуміти сенс того, що повідомляють інші, що стосується цінностей, ідеалів, почуттів, моральних рішень і таких концептів як свобода, справедливість, любов, автономія, відповідальність і демократія. Це сфера комунікативного навчання, яке зосереджено на досягненні

когерентності і розуміння сенсу, що передає інший. Сенс створюється через абдуктивне судження, яке Мезіроу описує як процес використання нашого власного досвіду у якості аналогії для гіпотетичного розуміння досвіду іншого.

Розглядається також *емансипаторський* тип навчання, під яким розуміється процес становлення індивіда як критично рефлексивного по відношенню до своїх власних припущень. Мезіроу включив цей тип навчання в загальний «процес трансформації» як такої. Тобто теорія трансформації перевизначає емансипаторське навчання як трансформативний процес, який відноситься як до інструментальної, так і до комунікативної області навчання. Аналізуються *рівні навчання*: навчання в рамках смислових схем, навчання новим смисловим схемам і навчання через смислову трансформацію – трансформацію смислової схеми і смислової перспективи, а також 10-ти крокова *модель трансформативного процесу*.

У підрозділі 5.5 – «*Дезорієнтуюча дилема і критична рефлексія*» – розглядаються ключові елементи, що розкривають зміст процесу трансформативного навчання.

Дезорієнтуюча дилема, як невідповідність дійсності її очікуванням, як «катализатор трансформації» ініціює даний процес. Вона може бути викликана «когнітивним дисонансом» або життєвим досвідом, що переходить в особисту кризу. Вона призводить індивіда до вивчення та критичної рефлексії припущень, що лежать в основі його переконань, які вже не виглядають адекватними. *Критична рефлексія* є «процесом перевірки обґрунтованості або валідності загальноприйнятих передумов». Лінійна рефлексія (straightforward reflection) є актом «інтенціональної оцінки» 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. Розглядаються три типи рефлексії у класифікації Мезіроу та їх роль у перетворенні смислових схем і перспектив: «*рефлексія контенту*» (content reflection), «*рефлексія процесу*» (process reflection) і «*рефлексія передумов*» (premise reflection). Критична рефлексія є процесом рефлексії саме над передумовами, що імпліцитно містить в своїй підставі питання «чому».

Проводиться розрізнення двох типів трансформації: лінійної трансформації смислової схеми, яка здійснюється через рефлексію контенту і процесу, і трансформації смислової перспективи як більш глибокої, 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. Розглядаються також такі поняття, як *критична рефлексія припущень* (critical reflection of assumptions), *критична саморефлексія*, *об'єктивний рефреймінг*, *суб'єктивний рефреймінг*. 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.

У підрозділі 5.6 – «*Раціональний дискурс*» – розглядається центральна роль раціонального дискурсу в процесі трансформативного навчання. Теорія трансформативного навчання Мезіроу імпліцитно містить в собі у якості морального обґрунтування індивідуальних трансформацій габермасівську етичну теорію дискурсу. Етика дискурсу включає принципи справедливості та солідарності, характерні для комунітаристського світогляду. Вона 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 труднощі в області узгодження моральних і соціально-політичних кодів, має ґрунтуватися на етиці дискурсу, яка навчає і спрямовує індивідів до формування загальнозначущих принципів, норм, цілей.

Підхід, який Габермас назвав принципом дискурсу, є ключовим, тому що формує процес трансформативного навчання дорослих як комунікативних суб'єктів «деліберативної політики» громадянського суспільства. Тому критично важливою є сама здатність індивіда брати участь у раціональному дискурсі.

Підкреслюється, 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.

Підкреслюється роль рефлексивно-критичного раціонального дискурсу як засобу валідації смислу в комунікативному навчанні. Рефлексивний дискурс розглядається як пошук консенсусу, який завжди є тимчасовою зупинкою в безперервному процесі.

У підрозділі 5.7 – «*Альтернативні концепції трансформативного навчання*» – аналізується факт існування і розвитку інших теоретичних концепцій трансформативного навчання дорослих, які звертаються до схожих ідей і розглядають фактори, які часто упускаються в домінуючій теорії трансформації, такі як роль духовності, схильності (позиціонування), емансипаторське навчання тощо. Аналізуються три точки зору на трансформативне навчання, які є альтернативними по відношенню до когнітивно-критичної точки зору Мезіроу: психо-аналітична, психо-розвиваюча та соціально-емансипаторська.

Розглядаються як альтернативні чотири додаткових підходи: нейро-біологічний, культурно-духовний, расо-центричний і планетарний. Розкриваються ключові відмінності, які існують між різними видами трансформативного навчання. Обґрунтовується важливість *цілісного* підходу до трансформативного навчання на додаток до часто підкреслюваного використання раціонального дискурсу і критичної рефлексії. Цілісний підхід до трансформативного навчання визнає роль почуттів і інших способів пізнання (інтуїції, соматички), а також роль відносин з іншими. Мова йде «про запрошення в навчальне середовище «цілісну людину» (Діркс), тобто людину у всій повноті її буття: як афективну, інтуїтивну, мислячу, фізичну, духовну самість.

У розділі 6 – *«Трансформативне навчання як лімінальний досвід»* – здійснюється опис досвіду трансформативного навчання як лімінального з використанням порівняльного аналізу теоретичних концептуалізацій.

У підрозділі 6.1 – *«Філософія і антропологія про досвід лімінальності: конгруентність теоретичних артикуляцій»* – аналізуються описи процесів переходу в філософських і антропологічних концепціях. Термін «лімінальність», уведений А. ван Геннепом, в подальшому розвинутий В.Тьорнером, позначає середню фазу в трітій послідовній структурі обрядів переходу (відділення, перехід-випробування, возз'єднання). Такий досвід у вигляді трансформативних подій – досвід переходу від однієї упорядкованої цілісності до іншої – мав місце в історії великих спільнот і окремих індивідів, але в епоху становлення нового способу цивілізаційного розвитку, побудованого на мережах як структурах суцільних переходів, такий досвід має повсюдний характер. Він 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.

Аналітичний потенціал «лімінальності» може бути підвищений за допомогою ряду інших термінів, розроблених антропологами: мімесис, трікстер, схізмогенезис. Розглядаються також поняття «перехід», «трансформація», «позачасовий час» лімінальності, «якісний час» (кайрос) як час фундаментального вибору.

У підрозділі 6.2 – *«Феноменологія трансформації як подорожі через лімінальність»* – здійснюється дослідження феноменологічних аспектів процесу трансформативного навчання. Феноменологічний підхід доповнює і балансує прийнятий в соціальних науках виклад від третьої особи, робить дослідження цілісним при додаванні внутрішнього досвіду, описаного від першої особи, що допомагає описати емпіричні мікро-процеси, задіяні в трансформативному навчанні. Оскільки трансформативне навчання передбачає реконфігурацію самості, структурну зміну або зміну ідентичності, головна увага спрямована саме на екзистенційні проблеми і переживання, супутні процесу змін. Для цього, крім лімінальності, використовуються поняття травми, комфортної зони і емоційних меж. Завдання полягає у тому, щоб виокремити емоційні аспекти когнітивно-орієнтованих обговорень Мезіроу з метою розглянути як когнітивне, так і емоційне, що взаємно переплітаються на практиці.

Трансформація розглядається як подорож через лімінальність, як рух між «двома різними екзистенційними площинами», в процесі якого постає необхідність супроводу з боку фасилітатора (педагог, наставник, викладач). Індивіди, які знаходяться в лімінальному процесі, часто нездатні діяти раціонально, «оскільки структура, на якій була заснована «об'єктивна» раціональність, зникла». Банківська та передавальна моделі засновані на припущенні, що така структура була незмінною. Теорія трансформативного навчання визнає, що це не завжди так. Насправді є моменти, коли потрібно замінити базові передумови, якщо інші є

більш ефективними для життя. Крім того, зіставляючи залучені процеси, трансформативне навчання надає необхідні, можливо тимчасові, точки координат для навігації в цій флюїдній зоні.

У підрозділі 6.3 – «*Мультиmodalність як перспектива дидактики трансформативної освіти*» – аналізуються можливості становлення дидактики трансформативного навчання, як релевантної загальним світовим тенденціям розвитку способів і методів навчання, так і специфічній, орієнтованій на потреби в освіті і розвитку дорослого індивіда, з урахуванням складності лімінального досвіду особистісної трансформації. Враховуючи складність трансдисциплінарної і транскультурної освіти як трансформативного процесу, що включає акт трансгресії і проходження зони лімінальності, наголошується на необхідності віддавати перевагу синтетичним методам раціонального та екстрараціонального підходів з використанням різних дискурсивних і комунікативних практик. Одним з напрямків, що реалізують цю стратегію, є мультиmodalна освіта. Наголошується на мультиmodalності як соціо-культурному феномені, який з розгортанням інформаційно-комунікаційної революції стає «нормальним станом людської комунікації».

Концепт мультиmodalності вводить нас в контекст навчання, що здійснюється з використанням різних форм в їх тісному взаємозв'язку. У цьому аспекті розглядаються такі важливі перспективи, як навчання за допомогою міметичної конвергенції, перформативне навчання, навчання на основі образу та гри. Робиться висновок про те, що трансформативне навчання може бути ефективним лише за умови мультиmodalної освіти, яка передбачає в процесі синтетично-інтегративного підходу використання як раціональних, так і різних екстрараціональних практик.

ВИСНОВКИ

Освіта для дорослих є складним соціальним феноменом, що включає в себе всі форми освіти і навчання, які мають за мету забезпечення повноцінної участі дорослих індивідів у житті суспільства і в сфері праці. В сучасному суспільстві, трансформації якого ми характеризуємо як становлення «суспільства знань», безперервна освіта для дорослих впродовж життя стає ключовою ланкою всієї інформаційно-знаннєвої інфраструктури, джерелом розвитку його нової «соціальної морфології». На мікро-соціальному рівні сфера освіти для дорослих виступає як простір соціальної адаптації і творчої самореалізації індивіда, його когнітивно-комунікативного розвитку і становлення у якості відповідального суб'єкта громадянського суспільства.

Як показує аналіз наукової літератури і міжнародних документів, зокрема, документів ЮНЕСКО, розгляд безперервної освіти, або освіти впродовж життя, що включає в себе освіту для дорослих, в останні десятиліття став ключовою проблемою міжнародної освітньої політики. У багатьох демократичних країнах освітня політика вибудовується з урахуванням цих процесів і свідомо спрямовується на створення формально-неформальної континуальної

інфраструктури освітньої системи впродовж життя як основи сталого розвитку «суспільства знань». Освіта для дорослих виступає ключовою ланкою в системі освіти впродовж життя, що саморганізується відповідно до викликів нового способу цивілізаційного розвитку. Зміст і завдання освіти для дорослих визначаються інтелектуальними стратегіями, що формуються у соціокультурному контексті.

Сучасний світ потребує нового мислення, релевантного в світі плюральності, в умовах нескінченних подрібнень, переплетень і конфліктів відмінностей на тлі глобальних загроз буттю. Нові горизонти для вибудови когнітивних стратегій відкриваються у концепціях номадизму, складності і трансверсальності, які прояснюють тему перехідних станів, трансдисциплінарного, трансгуманітарного і транспарадигмального мислення.

Значний евристичний потенціал в сучасних умовах має концепція трансверсального розуму. Наша плюральна дійсність потребує здійснення переходів між різними системами смислів та констеляціями раціональностей. Це можливо реалізувати у складному трансверсальному мисленні, яке забезпечує подолання замкнених меж, перехід від однієї системи до іншої. Концепція трансверсального розуму відкриває не тільки нові інтелектуальні горизонти, в межах яких по-новому постає феномен освіти для дорослих, але й здатна формувати прагматику дій дорослих індивідів у всіх сферах суспільного життя як багатомірної реальності мереж.

Нові когнітивні стратегії, що мають принципове значення для освіти різних верств дорослого населення, відкриваються у просторі трансдисциплінарної науки, що досліджує складні відкриті саморозвиваючі системи, включаючи ціннісно-гуманітарну складову. Складне мислення постає у якості загальнонаукової дослідної програми, що формує інтелектуальні тренди культури «суспільства знань». Можна виокремити декілька найбільш важливих принципів складного мислення, що уособлюють релевантну когнітивну стратегію сучасності: принцип системності, принцип зворотного зв'язку, авто-еко-організації, невизначеності, нелінійності, діалогічній, трансгресії, трансверсальності, посибілізму, номадизму.

Завдання освіти полягає у тому, щоб допомогти індивідам інтеріоризувати принципи пізнання складного, ввести їх у внутрішній світ й набути здатності їх застосовувати. Тому що складне мислення – це, насамперед, індивідуалізоване мистецтво прокладання шляху. Якщо принципи нового мислення у якості стратегічних покласти в основу освітнього процесу для дорослих, то можна створити систему превентивної освіти для людини, що приречена жити в епоху криз, але завдяки освіті здатна бути успішною і створити для суспільства систему гарантій не просто виживання, а й успішного розвитку.

У глобальних контекстах сучасності набувають нового характеру комунікативні стратегії. Культури фактично більше не мають передбачуваної форми гомогенності і сепаратності. Замість цього вони набули нової транскультурної форми, що долає кордони традиційної, або класичної культури. Уявлення про культуру як єдину цілісну і гомогенну змінилося її

розумінням як сукупності множинних, приватних, історично і соціально обумовлених культур, як різноманітних способів життя, процесів створення цінностей, сукупності практик, що формують ідентичність суб'єкта, класу, раси і гендеру. Культура визначається як діяльність звичайних людей зі сприйняття і виробництва культурних смислів, які є соціальними конструктами і носять історично мінливий, плинний характер. Таким чином, культура – не єдина і гомогенна, а диференційована, заснована на принципі відмінності. Вона завжди є перехідною, такою, що весь час трансформується, відкритою і нестабільною. Окремий індивід може одночасно бути суб'єктом в різних культурах.

В такому контексті дескриптивно адекватним і нормативно прийнятним є концепт транскультурності, який робить акцент на перехідному характері культури, оскільки це відкриває можливість для трансформації. Власне він і є концептом культури переходу, для якої характерні контамінація, гібридизація і переплетення. Сучасні культури в результаті описаних процесів створюють складні транскультурні комплекси – мережі, що розвиваються у взаємопереплетеннях інтегрованого загального, особливого, специфічного і унікального на макро- і мікро- рівнях соціальності. В результаті виникають гібридні формації культур на макрорівні, що представляють собою не гармонійно цілісну структуру, а суперечливі «набори різного».

Транскультурність все більше набирає обертів не тільки на макрокультурному рівні, але і простягається до мікрорівня, тобто рівня ідентичності індивідів. Суттєвою рисою транскультурної ідентичності є динамізм її структури, своєрідна флюїдність, пластичність, здатність швидко переформатовуватися відповідно до запитів і проблем наявних конкретних ситуацій і подій. Робота над такою ідентичністю все більше усвідомлюється як нагальна стратегія освіти, спрямована на інтеграцію в структурі індивіда компонентів, що мають різне культурне походження. І тільки в процесі трансформативної освіти успішно сформована здатність до їх транскультурного перетинання зможе гарантувати нашу культурну ідентичність і компетентність в довгостроковій перспективі. Індивіди з транскультурною ідентичністю демонструють космополітизм, постконвенційну моральну орієнтацію, переконаність у пріоритеті прав людини і готовність працювати для реалізації цих прав.

Головна роль в осмисленні відносин з чужим, іншим і інакшістю в рамках транскультурної освіти належить поняттям *відмінності, трансгресії і гібридної формації*, які взаємопов'язані. Аналіз феномена культури і культурних відносин в транскультурній освіті вимагає опори на ці три концепти.

У цьому контексті як виразнена мета освітньо-виховних зусиль із хаотизованої сукупності вимог до індивіда, волею часу і долі залученого в стрімкий процес глобалізації, постає транскультурна компетентність – одна із ключових когнітивно-комунікативних стратегій сучасності. Вона включає, насамперед, перспективну свідомість індивіда, яка базується на *критичному мисленні*, тобто здатності постійно задаватися питанням щодо джерела припущень і етичних суджень, що приводить до звички розглядати речі з позицій розуму і почуттів інших. Це допомагає розвинути *гетерологічне мислення* як утримання

балансу між різними позиціями, не редукуючи їх одну до одної або до спрощеного узагальнення. *Дослідження різноманітного* має здійснюватися на основі *контекстуального підходу*, який передбачає збалансування складного контексту особливого, загального, глобального, планетарного; вміння використовувати відповідний понятійний інструментарій, зокрема *релевантні концепти*. Це означає вміння мислити номадично, тобто осмислювати буття як явище у становленні різноманітного, у переплетенні мінливих контекстів.

Щоб досягти транскультурного статусу своєї компетентності індивід в інтеркультурному спілкуванні має спиратися на *комунікативну етику*. Остання передбачає відмову від інструментально-стратегічної цілераціональності в спілкуванні з Іншими і вибудовування відносин на основі консенсуально-комунікативної раціональності, що припускає орієнтацію на універсальні загальнозначущі норми і на загальний інтерес.

Транскультурна компетентність базується на *глобальній обізнаності*, тобто на розумінні основ транснаціональних умов і систем, ідеологій та інститутів, що впливають на якість життя людей і не-людських популяцій, поряд з розумінням того, що зіштовхує між собою окремих людей і народи. Успішність інтеркультурної комунікації великою мірою залежить від *емоційної розвиненості* індивіда, зокрема, від його здатності проявляти індивідуальні якості і стандарти «серця» в конкретних інтеркультурних контекстах. Дана модель пропонує цілком досяжний ідеал транскультурно-компетентної особистості.

Формування такої транскультурної компетентності у населення країни є, можливо, найбільшим викликом, що стоїть перед освітою. Від цього може залежати національна безпека і процвітання країни як найближчим часом, так і у віддаленій перспективі. Мета освіти, якщо дивитися широко, може полягати в соціалізації великих спільнот людей таким чином, щоб були засвоєні ключові елементи глобальної перспективи.

В контексті вищезазначених завдань нам необхідно осмислити такі нові смислові перспективи глобальної освіти як трансверсальні компетенції. На основі аналізу результатів новітніх освітніх досліджень, задокументованих міжнародними організаціями, можна зробити висновок про те, що відбувається глобальний комунікативний поворот в освітніх стратегіях і практиках різних країн, який веде до відмови від суто когнітивного спрямування освіти і перенесення акценту на формування комунікативних транскультурних і трансверсальних компетенцій.

Набуло загального характеру визнання того, що традиційні підходи до навчання, а саме такі «академічні» предмети як дисциплінарні науки і мова, не достатньо сприяють здатності відповідати на нові глобальні виклики. Навпаки, «не-академічні» навички та компетенції все частіше розглядаються як невід'ємна частина допомоги учням у їх успішній адаптації в мінливому світі. Такі навички та компетенції охоплюють ряд нетрадиційних ідей, що включають в себе інноваційне і критичне мислення, креативність, адаптивність, повагу до іншого, глобальну обізнаність, толерантність до невизначеності і комунікацію.

Намагання української освіти бути не тільки сучасною, але й спрямованою у майбутнє, ставить її в ситуацію необхідності транскультурного перетворення, відповідно до якого формуються її орієнтації на цінності миру і сталого розвитку.

Освіта для дорослих має відіграти важливу роль у розвитку глобального громадянського суспільства. 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.

На основі порівняння існуючих напрямів і теорій освіти для дорослих у якості перспективної і найбільш теоретично обгрунтованої треба особливо виділити функціональний потенціал теорії трансформативного навчання Дж. Мезіроу. Це теорія осмислення нашого досвіду, а трансформативне навчання є діяльністю осмислення. З цієї точки зору трансформативне навчання є чимось більшим, ніж просто оволодінням тілом контенту. В дійсності, воно є трансформацією нашої системи життєвих координат. На основі аналізу ключових концептів теорії трансформативного навчання та опису процесів, що формують трансформативний досвід, можна зробити висновок про релевантність даного напрямку освіти для дорослих в епоху глобальних трансформацій, про його значний евристичний і методологічний потенціал і можливості для креативних практик.

Одним із перспективних напрямів розвитку теорії є дослідження лімінального досвіду як досвіду переходу до нової конфігурації самості в процесі трансформативного навчання. Лімінальність належить до найбільш важливих концептуальних інструментів, які є одночасно інноваційними і глибоко вкоріненими в найбільш значних історичних і антропологічних традиціях людства. Саме цей термін є ключовим для розуміння природи трансформативного навчання дорослих. Застосування феноменологічного підходу в дослідженні лімінального досвіду допомогло описати мікро-процеси, які відбуваються у трансформативному навчанні, які, маючи відношення до ядра безпосередньо залученої самості, не захищеної структурами припущень і переконань, супроводжуються граничними емоціями. Аналіз руху через лімінальність дозволяє зробити висновок про зміну структур ідентичності, реконфігурацію самості.

Важливим моментом оптимізації освіти для дорослих є стиль роботи педагога і викладання за межами простої передачі предметного контенту. Важливо надати процесу зміни його власний простір, створити мову для обговорення проміжної зони лімінальності, зони «між», коли ми стикаємося з проблемою відмови від своєї виплеканої конфігурації власного «я», яка передбачала спадкоємність нашого досвіду і очікувань майбутнього. Крім того, на наш погляд, претензії теорії трансформативного навчання отримують більшу підтримку, якщо вона визнає, що часто трансформація – це не короткочасний процес, а, можливо, орієнтація на роки. Те, чому дійсно можна навчити, це установці і надійному методу для того, щоб інтегрувати наш досвід в рамки більш загального осмислення.

В контексті суспільних вимог, що постають перед освітою для дорослих, виокремлюється проблема розвитку дидактики трансформативного навчання, як

релевантної загальним світовим тенденціям розвитку способів і методів навчання, так і специфічної, орієнтованої на потреби в освіті і розвитку дорослого індивіда, з урахуванням складності лімінального досвіду трансформативного навчання.

Враховуючи складність трансдисциплінарної і транскультурної освіти як трансформативного процесу, що включає акт трансгресії і проходження зони лімінальності, слід віддавати перевагу синтетичним методам раціонального та екстрараціонального підходів з використанням різних дискурсивних і комунікативних практик. Одним з напрямків, що реалізують цю стратегію, є мультимодальна освіта. Концепт мультимодальності вводить нас в контекст навчання, що здійснюється з використанням різних форм в їх тісному взаємозв'язку. Трансформативне навчання може бути ефективним лише за умови мультимодальної освіти, яка передбачає в процесі синтетично-інтегративного підходу використання як раціонального дискурсу, так і різних екстрараціональних практик, включаючи міметичну конвергенцію, перформативну дію, нову культуру образу, гру як засіб навчання тощо.

Ідея навчання за останні роки змінилася і зараз вона має бути пристосована до особистісних і афективних потреб нових учнів в їх складних швидкоплинних ситуаціях, що потребують індивідуальних трансформацій. Освіта має бути пристосована до «пожиттєвого», «безперервного» навчання, тобто до того, щоб вчити і вчитися в загальному процесі соціальної еволюції як навчання.

Разом з тим, є потреба у великій дослідницькій роботі, спрямованій на прояснення і розробку принципів і особливостей навчання дорослих, а головне – на визначення самого способу навчання як шляху не тільки до збільшення кількості знань чи покращення кваліфікації, а до самореалізації особистості, яка в умовах швидкоплинного світу передбачає постійний розвиток і самотрансформацію дорослих індивідів.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія:

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

Коллективні монографії:

2. Горбунова Л. С. Постнеклассические практики в условиях «текущей современности» / Л. С. Горбунова // Постнеклассические практики: опыт концептуализации. Коллективная монография / Под общей ред. В.И.Аршинова и О.Н.Астафьевой. – СПб.: Издательский дом «Миръ», 2012. – 536 с. – С. 408–416.

3. Горбунова Л. С. Философия науки, синергетика образования и новые смыслы в контексте культуры перехода / Добронравова И. С., Горбунова Л. С. // Коллективная монография: Синергетическая парадигма. Синергетика образования.

– М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с. – С. 268–280 (у співавторстві, авторський внесок становить 0.5 д.а.).

4. Горбунова Л. С. Методологія пізнання в постнекласичному типі раціональності (філософсько-освітній аспект) / Горбунова Л. // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття : Монографія (Авторський колектив: В. Андрущенко, Л. Горбунова та інші). – К.: Педагогічна думка, 2007. – 352 с. – С. 168–191.

5. Горбунова Л. С. Складніше мислення в контексті викликів епохи / Горбунова Л. // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів [авт. кол.: В.Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л.Горбунова, В.Лутай та ін.] – К.: Педагогічна думка, 2011. – 320 с. – С. 35–49.

6. Горбунова Л. С. Номадологічна стратегія як методологія якісної освіти / Горбунова Л. // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір. Колективна монографія. – К.: Педагогічна думка. – 2012. – 218 с. – С. 57–67.

7. Горбунова Л. С. Трансверсальна раціональність як стратегія університетської освіти / Л. С. Горбунова // Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія (рукопис). – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2014. – С. 104–133.

Статті у періодичних наукових виданнях:

8. Горбунова Л. С. Єдність розмаїття та проблеми мультикультурної компетентності для національної освіти / Горбунова Л. // Науковий вісник. Серія «Філософія». – Харків: ДХПУ, 2001. – Вип. 8. – С. 10–15.

9. Горбунова Л. С. Предметне поле філософії освіти: крок до визначення / Людмила Горбунова // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 108–112.

10. Горбунова Л. С. Комуникативний тип раціональності як світоглядна основа спілкування у сфері туризму / Л. С. Горбунова // Психолого-педагогічні проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців сфери туризму в умовах безперервної освіти. Наукові записки інституту туризму, економіки і права. – Київ: НТЦ Перспектива, 2001. – Т. 1. – С. 63–67.

11. Горбунова Л. С. Освіта в умовах поліетнічного суспільства / Людмила Горбунова // Вища освіта України. – № 3. – 2002. – С. 8–15.

12. Горбунова Л. С. Опыт POSSIBИЛИСТСКОГО мышления в современном философском дискурсе / Горбунова Л. // Науковий вісник ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія «Філософія». – Харків: ХДПУ, 2002. – Вип. 12. – С. 112–128.

13. Горбунова Л. Інтеркультурна освіта у проблемному полі ідентичностей / Людмила Горбунова // Вища освіта України. – №1. – 2003. – С. 59–65.

14. Горбунова Л. Можлива відповідь освіти на виклик after – постмодерну / Людмила Горбунова // Вища освіта України. – № 2. – 2003. – С. 13–19.

15. Горбунова Л. С. Опыт синергетического мышления и возможности его развития в синергетической парадигме / Горбунова Л. С. // Практична філософія. – № 1. – 2003. – С. 63–76.

16. Горбунова Л. С. Про зміну модальностей філософського мислення / Л. С. Горбунова // *Sententiae: наукові праці Співки дослідників модерної філософії (Паскалівського товариства)*. Спецвипуск №1 «Феномен раціональності». – УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2004. – С. 27–36.

17. Горбунова Л. С. Синергетика і філософія про „якісний” час-простір фундаментального вибору / Горбунова Л. С. // Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил. Соціальна філософія, психологія. – Харків: ООО „Апекс+”. – Вип. 1 (22). – 2005. – С. 16–25.

18. Горбунова Л. С. Осмислення часу в діалогічній філософії: досвід О. Розенштока-Гюссі / Горбунова Л. С. // *Нова парадигма: журнал наукових праць*. – Вип. 45. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 6–15.

19. Горбунова Л. С. Час і простір в культурі переходу: від філософії життя до синергетики / Л. С. Горбунова // *Актуальні проблеми духовності*. – Зб. наукових праць. – Вип. 6. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – С. 164–176.

20. Горбунова Л. С. Нове мислення про час в діалогічній філософії О. Розенштока-Гюссі / Горбунова Л. // *Науковий вісник ХДПУ ім. Г.С.Сковороди*. Серія «Філософія». – 2005. – Вип. 19. – С. 26–34.

21. Горбунова Л. С. Время-пространство фундаментального выбора / Л. С. Горбунова // *Філософські науки: збірник наукових праць*. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – С. 132–141.

22. Горбунова Л. С. Поняття часу і простору в контексті сучасних соціокультурних трансформацій / Горбунова Л. С. // *Нова парадигма: журнал наукових праць*. – Вип. 41. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 16–25.

23. Горбунова Л. С. Динаміка поняття часу в контексті культури переходу: від філософії життя до постнекласики в науці / Л. С. Горбунова // *Практична філософія*. – 2005. – № 2. – С. 65–73.

24. Горбунова Л. Хаос versus порядок як контрверза мислення у кризовій культурі. Стаття 1. / Людмила Горбунова // *Філософія освіти: науковий часопис*. – 2005. – № 2. – С. 62–76.

25. Горбунова Л. С. Актуальність поняття часу в діалогічній філософії / Горбунова Л. С. // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2005. – №5 (18). – С. 41–50.

26. Горбунова Л. С. Хаос versus порядок як контрверза мислення в кризовій культурі. Стаття 2. Трагічний досвід становлення Ніцше / Людмила Горбунова // *Філософія освіти: науковий часопис*. – 2006. – № 2. – С. 46–60.

27. Горбунова Л. С. Дидактичні інновації „WORLDIDAC – 2006”: світовий контекст та проблеми розвитку / Людмила Горбунова // *Філософія освіти: науковий часопис*. – 2006. – № 3. – С. 291–301.

28. Горбунова Л. С. Синергізм діалогічної філософії в педагогічному вимірі / Горбунова Л. С. // Філософські науки: збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – С. 3–10.

29. Горбунова Л. С. Світовий форум „WORLDIDAC – 2007” та проблеми розвитку української дидактики / Горбунова Л. // Науковий вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія «Філософія». – Вип. 25. – 2007. – С. 3–11.

30. Горбунова Л. С. Мислення в інтеграційній культурі: імперативи та можливості освіти / Горбунова Л. С. // Нова парадигма: журнал наукових праць. – Вип. 65. – Ч.1 – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 246–253.

31. Горбунова Л. С. Дидактические инновации: контекст мировых тенденций / Горбунова Л. С. // Філософські науки: збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – С. 56–70.

32. Горбунова Л. С. Принципи реформування вищої освіти в контексті інтеграційних процесів / Горбунова Л. С. // Філософські науки: збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – С. 28–34.

33. Горбунова Л. С. Складне мислення як відповідь на виклик епохи / Людмила Горбунова // Філософія освіти: науковий часопис. – №1 (6). – 2007. – С. 40–55.

34. Горбунова Л. С. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 1. Онтологічні засади номадичного мислення / Людмила Горбунова // Філософія освіти: науковий часопис. – № 1–2(7). – 2008. – С. 45–60.

35. Горбунова Л. С. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 2. Концепти та метафори / Людмила Горбунова // Філософія освіти: науковий часопис. – № 1–2(9). – 2010. – С. 103–114.

36. Горбунова Л. С. Мультикультуралізм в освіті: імперативи, можливості та загрози / Горбунова Л. С. // Культура і Сучасність: альманах. – К.: Міленіум, 2011. – №1. – С. 5–13.

37. Горбунова Л. С. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 3. Епістемологічна позиція / Людмила Горбунова // Філософія освіти: науковий часопис. – 2011. – № 1–2(10). – С.17–34.

38. Горбунова Л. Постнекласичні практики мислення в контексті перехідності / Горбунова Л. С. // Культура і Сучасність: альманах. – К.: Міленіум, 2011. – № 2. – С. 11–15.

39. Горбунова Л. С. Трансгуманітарність в сучасній науці і освіті: методологічний поворот / Горбунова Л. С. // Культура і Сучасність: альманах. – К.: Міленіум, 2012. – № 2. – С. 24–32.

40. Горбунова Л. С. Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша / Людмила Горбунова // Філософія освіти: науковий часопис. – 2012. – № 1–2(11). – С. 92–110.

41. Горбунова Л. С. Становлення парадигми складності в постнекласичній науці / Л. С. Горбунова // Интегративная антропология. Международный медико-философский журнал. – № 2 (20). – 2012. – С. 11–17.

42. Горбунова Л. С. Постнекласична раціональність: трансдисциплінарний дискурс в науці і освіті / Л. С. Горбунова // Науковий вісник ХНПУ

ім. Г. С. Сковороди. Серія «Філософія». – Харків: ХНУ, 2013. – Вип. 40. – Ч. 1. – С. 137–152.

43. Горбунова Л. С. Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю.Габермаса / Людмила Горбунова // Філософія освіти: науковий часопис. – № 1(12). – 2013. – С. 88–118.

44. Горбунова Л. С. Университетское образование: трансформативное обучение как путь к автономному мышлению / Л. С. Горбунова // Науковий вісник ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. Серія«Філософія». – Харків: ХНУ, 2014. – Вип. 43. – С.14–39.

45. Горбунова Л. С. Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності» / Людмила Горбунова // Філософія освіти: науковий часопис. – 2013. – № 2(13). – С. 66–114.

46. Горбунова Л. С. Транскультурна освітня стратегія в контексті викликів глобалізації / Людмила Горбунова // Філософія освіти: науковий часопис. – 2014. – № 1(14). – С.158-198.

47. Горбунова Л. С. Транскультурна освіта як імператив глобального суспільства / Людмила Горбунова // Наукові записки. Серія «Філософія». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 17. – С. 160–165.

***Статті, опубліковані за кордоном та у виданнях,
що входять до міжнародних наукометричних баз даних:***

48. Горбунова Л. С. О релеванности постнеклассических практик в образовании / Горбунова Л. С. // Гілея: (науковий вісник): [зб. наук. праць] / [гол. ред. В.М. Вашкевич].. – К.: Видавництво «Гілея», 2014. – Вип. 91 (12). – С. 307–310.

49. Горбунова Л. С. Концепт транскультурности как основа новой образовательной парадигмы / Горбунова Л. С. // Гілея: (науковий вісник): [зб. наук. праць] / [гол. ред. В.М. Вашкевич]. – К.: Видавництво «Гілея», 2015. – Вип. 96 (№5) – С. 327–331.

50. Gorbunova L. Transversality of Complex Thinking / Gorbunova Lyudmyla // Bertalanffy Center for the Study of Systems Science EMCSR 2012 / European meetings on cybernetics and systems research. – Vienna, CC: Creative Commons License. – 2012. – ISSN: 2227-7803 / <http://emcsr-conference.org/>.

51. Gorbunova L. Transversality as a modern intellectual strategy / Lyudmyla Gorbunova // MOLDOSCOPIE (Probleme de analiza politica). – Nr.1 (LX). – 2013. – P. 7–15.

52. Gorbunova L. S. Transversal Thinking in the context of intellectual strategies / L. S. Gorbunova // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: збірник наукових праць. – Вип. № 59 («Humanities Bulletin of Zaporizhzh State Engineering Academy») / Гол. ред. В. Г. Воронкова; Запоріж. держ. акад. – Запоріжжя: ЗДІА, 2014. – 296 с. – С. 215–222.

53. Gorbunova L. Transcultural strategy of educational policy / Lyudmyla Gorbunova // *MOLDOSCOPIE (Probleme de analiză politică)*. – Nr. 2 (LXIX). – 2015. – Chişinău: USM, USPEE, AMSP, 2015. – P. 34–42.

АНОТАЦІЇ

Горбунова Л. С. Освіта для дорослих: когнітивно-комунікативні стратегії і практики. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.10 – філософія освіти. – Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. – Київ, 2015.

Дисертація присвячена дослідженню феномена 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. Здійснено обґрунтування трансформативної освіти для дорослих на засадах теорії складності, номадологічного та трансверсального проєктів мислення, концепту транскультурності та феноменології лімінального досвіду. Пропонується стратегія дидактики трансформативного навчання на основі раціонального дискурсу і критичної рефлексії та в смислових перспективах мультимодальної освіти.

Ключові слова: освіта для дорослих, стратегії освіти, трансформативне навчання дорослих, номадизм, складне мислення, трансгуманітарність, трансверсальність, транскультурність, транскультурна компетентність, трансверсальна компетентність, лімінальність.

Горбунова Л. С. Образование для взрослых: когнитивно-коммуникативные стратегии и практики. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук по специальности 09.00.10 – философия образования. – Институт высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины. – Киев, 2015.

Диссертация посвящена философскому исследованию феномена образования для взрослых в контексте трансформаций в науке и культуре на фоне перехода к новому способу цивилизационного развития. Рассмотрены особенности обучения взрослых, динамика его теоретических артикуляций, в частности, андрагогики, самоуправляемого обучения и трансформативного обучения. Проанализированы философско-методологические основания современной теории образования для взрослых в историко-философском контексте, в частности, влияние прагматического натурализма Дж. Дьюи, аналитической философии, экзистенциализма, феноменологии, герменевтики, постмодернизма, критической теории. Раскрывается особое влияние коммуникативной философии Ю. Хабермаса.

Предпринята попытка типологизации основных направлений американской философии образования для взрослых в контексте развития собственной философской мысли и разносторонних влияний со стороны европейской философии.

Анализируются ведущие интеллектуальные стратегии, сложившиеся в современной культуре в конце XX – начале XXI века, которые помогают прояснить возможные и желательные направления сознательных усилий по реформированию образования для взрослых, прежде всего, в аспекте концептуально-парадигмальных сдвигов. Для онтологического обоснования нового способа мышления акцентируется внимание на взаимосвязанных факторах: во-первых, на индивидуализации, которая дробит, атомизирует современное общество; во-вторых, на глобализации, которая размыкает и разрушает прежние национальные экономические, социально-политические и культурные целостности и формирует глобальные сети планетарного масштаба; в-третьих, на трансформации пространственно-временных отношений в социуме в результате развития электронной техники и информационных технологий.

В качестве одной из ведущих когнитивных стратегий анализируется проект номадологического мышления Ж.Делеза и Ф.Гваттари, который может служить концептуальной основой для формирования образовательных стратегий современности, предполагающих умение мыслить динамично, критически и трансгрессивно, преодолевая границы любых закрытых статичных «порядков»: культурных, дисциплинарных, парадигмальных.

Анализируется становление постнеклассической научной рациональности в виде проекта сложного мышления, выводящего за пределы прежних дисциплинарных парадигм в пространство меж- и трансдисциплинарности, и представляющего для образования перспективную когнитивную стратегию.

Рассматривается трансгуманитарность как методологическая стратегия гуманитарных наук, преодолевающая активизм, антропоцентризм и европоцентризм как прежний порядок оснований гуманитарного знания. Обосновывается релевантность проекта трансверсального разума. Показано, что концепция трансверсальности открывает не только новые интеллектуальные горизонты, в пределах которых по-новому осмысливается феномен образования для взрослых, но и способна формировать прагматику действий взрослых индивидов во всех сферах общественной жизни как многомерной реальности сетей.

Анализируются тенденции становления «глобального общества» как культурного контекста коммуникативных стратегий с присущим ему разрушением прежних устойчивых иерархических структур и становлением новых транснациональных сетей. Обосновывается проект транскультурной и трансверсальной компетентности как цели образования для взрослых, подчеркивается их трансформативный потенциал, реализация которого возможна лишь в рамках трансформативного образования.

Особое внимание уделено рассмотрению теории трансформативного обучения взрослых, анализу ее основных концептов, модели, типов и уровней

обучения, а также ключевых элементов процесса трансформации – дезориентирующей дилеммы, критической рефлексии и рационального дискурса. Представлено обоснование трансформативного образования для взрослых на основе феноменологии лиминального опыта. Предлагается стратегия дидактики трансформативного обучения, которая является синтетически интегративной и основанной на мультимодальном подходе к образованию.

В результате проведенного междисциплинарного исследования и философской концептуализации разработана эвристическая, дескриптивно релевантная и нормативно приемлемая когнитивно-коммуникативная стратегия трансформативного образования для взрослых как инновационное направление научных исследований и философско-педагогического экспериментирования. Доказывается, что именно в условиях образования, которое обеспечивает трансформацию и самотрансформацию взрослого индивида в течение жизни, становится возможным его становление в качестве автономного, коммуникативного и ответственного субъекта, способного трансформировать себя и общество в соответствии с ценностями прав человека и глобального гражданства.

Ключевые слова: образование для взрослых, стратегии образования, трансформативное обучение взрослых, номадизм, сложное мышление, трансгуманитарность, трансверсальность, транскультурность, транскультурная компетентность, трансверсальная компетентность, лиминальность.

Gorbunova L. S. Adult Education: Cognitive and Communicative Strategies and Practices. – Manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Philosophical Sciences in specialty 09.00.10 – philosophy of education. – Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2015.

This thesis focuses on the phenomenon of adult education and its conceptualization on the basis of transdisciplinary approach. The features of adult learning, the dynamics of its theoretical articulation are examined. The philosophical and methodological foundations of the contemporary adult education theory in a historical and philosophical context, and also in the context of modern cognitive and communicative strategies are analyzed. Particular attention is paid to the theory of transformative adult learning as relevant in the age of global transformations. The transformative adult education is conceptualized on the basis of the theory of complexity; the projects of transversal and nomadological thinking; concept of transculturality and phenomenology of liminal experience. The author proposes the strategy of transformative learning didactics, based on rational discourse, critical reflection, and in semantic prospect of multimodal education.

Keywords: adult education, educational strategies, transformative adult education, nomadism, complex thinking, transhumanity, transversality, transculturality, transcultural competence, transversal competence, liminality.