

УДК 37.011

Чигишева Оксана Павловна
ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет»
Россия, Ростов-на-Дону
Кандидат педагогических наук, доцент
E-Mail: ochigisheva@rambler.ru

Феномен транзитивности в зарубежной педагогике и практике образования

Аннотация: В статье критически анализируются позиции зарубежных теоретиков педагогики и образования по вопросу, связанному с прояснением терминологического своеобразия, характеризующего современный педагогический локус в условиях нарастающих трансформативных процессов во всех жизненно важных сферах. Особый акцент сделан на разграничении понятий «прогресс», «изменение», «транзитивность», «развитие», «трансформация», не имеющих до настоящего времени четкой терминологической дифференциации и границ. Представлена классификация транзаций, характерная для зарубежного научно-педагогического дискурса, где важная роль отводится радикальным или травмирующим транзациям и транзациям нового формата, возникшим в результате нарастающей мультипрофессиональности, мультизадачности и трансграничным интеракциям. Самыми сложными представляются мировоззренческие транзации, предполагающие трансгрессирование устаревшего лимитированного мышления и появление новых интернационализированных мыслительных конфигураций, что особенно важно в условиях глобализации. Обращено внимание на то, что процесс изменений наиболее ярко прослеживается в образовательном процессе при использовании трансформативного обучения/трансформативной педагогики, которая позволяет в рамках обучающего цикла, подразумевающего прохождение через отчуждение, рефрейминг и конвенциональную солидарность, реинтегрироваться в общество с новым видением окружающей действительности, тем самым осуществив эффективную и прогрессивную стадийную транзацию.

Ключевые слова: Прогресс; изменение; транзитивность; развитие; трансформация; трансформативное обучение; трансформативная педагогика.

Идентификационный номер статьи в журнале 188PVN613

Oksana Chigisheva
Southern Federal University
Russia, Rostov-on-Don
E-Mail: ochigisheva@rambler.ru

Transition phenomenon in foreign pedagogy and educational practice

Abstract: The paper offers critical analysis of the positions by foreign theorists and practitioners of education concerning clear understanding of terminological peculiarities characterising contemporary pedagogical locus within growing transformative processes in all important life spheres. A special accent is done on the differentiation of such notions as ‘progress’, ‘change’, ‘transition’, ‘development’, ‘transformation’ that haven’t obtained any concrete terminological differentiation or borderline so far. The offered classification of transitions is characteristic for foreign scientific and pedagogical discourse where an important role is devoted to the radical or traumatic transitions and new format transitions that have appeared as a result of multiprofessionalism, multitask and boundary-crossing. Worldoutlook transitions seem to be the most difficult as they assume the transgression of old limited thinking and the emergence of the new internationalised thinking types that seem most important in the era of globalisation. Special attention is given to the fact that the change is well seen in the educational process when using transformative learning/transformative pedagogy that allows within the learning cycle – alienation, reframing, contractual solidarity – reintegration to the society with a new vision of environment thus testifying the accomplishment of the efficient and progressive stage transition.

Keywords: Progress; change; transition; development; transformation; transformative learning; transformative pedagogy.

Identification number of article 188PVN613

Современное образование является сложной макросистемой, целостное и динамичное единство компонентов которой включает большое число национальных образовательных систем и педагогических парадигм. Они существенно различаются по своим мировоззренческим, культурным и философским традициям, по качественному своеобразию постановки образовательных целей и решению конкретных задач, обусловленных экономическими, социально-политическими, идеологическими и ценностными трансформациями, характеризующими векторы развития конкретных стран, регионов и мира в целом, а также уровнем самосознания граждан в эпоху позднего капитализма и глобализации [2, 3]. Помимо различий, в современной педагогической науке и практике образования представлено значительное число общих функциональных, структурных, организационных, содержательных и процессуальных характеристик, которые представляют собой консолидирующий потенциал их развития. В педагогический лексикон постоянно вводится терминология, фиксирующая на концептуальном уровне качественно новые характеристики динамично усложняющейся педагогической теории и образовательной практики.

Одним из таких новейших образований является феномен транзитивности, позволяющий исследователю сфокусироваться и с современных позиций рефлексивно осмыслить и рационально проанализировать значимые для развития педагогического знания этапы сквозь призму недавно появившихся педагогических концептуализаций, ярко фиксирующих изменения, происходящие в сфере образования в ответ на вызовы времени [1]. Основой для понимания обозначенных процессов могут служить теоретически значимые работы европейских ученых, раскрывающие терминологическую и когнитивную нагрузку рассматриваемого комплексного феномена.

Ива Каллио (Eeva Kallio) и Хелена Марчанд (Helena Marchand) рассматривают трансформацию (transformation) в связке с такими концептами как изменение (change), прогресс (progress) и развитие (development) не имеющими четкой терминологической дифференциации и границ в современном научно-педагогическом дискурсе. Авторы особо подчеркивают неоднозначность данных процессов, идентифицируя глубокие качественные трансформации (profound qualitative transformations), предполагающие смену состояний, фаз или уровней и ту или иную степень развития, а также иные трансформации, сопровождающие состояния неопределенности, и характеризующиеся непостоянством (inconstancy) и нестабильностью (instability). Таким образом, рассматривая развитие (development) как особый случай процесса изменения (change), в зависимости от силы трансформативного потенциала самого изменения эволюционный переход будет считаться прогрессивным (progress), если будет получен качественно новый (qualitatively new) продукт или результат. В этой связи концепт эволюция (evolution) становится рядоположным изменению, развитию, прогрессу и ключевым при рассмотрении анализируемой проблематики.

Парадоксальным в этом ряду представляется концепт изменение, предполагающий наличие в измененном объекте признаков, которые были присущи данному объекту до начала процесса изменения. Это порождает проблему философского порядка, что считать изменением, останется ли феномен, подвергнутый изменению, тем же самым или станет феноменом нового порядка, будет ли он характеризоваться состоянием постоянства или непостоянства. Теоретики берут за основу понимание изменения как «метаморфозы любого феномена во времени» [6, с. 22], и указывают, вслед за британским философом образования Тревором Хасси (Trevor Hussey), на то, что изменение имеет место лишь в том случае, когда объект S сохраняет свои качественные характеристики при переходе от X_1 к X_2 и можно наблюдать разницу, проявляющуюся в свойствах, состоянии или характерной части объекта S при переходе от X_1 к X_2 [4, с. 105]. В данном случае S представляет собой все, что подлежит изменению (например, человек, система, теория и др.), а X_1 и X_2 – это четкие позиции

локации на соответствующем временном отрезке. Изменения могут быть революционными, повторяющимися, циклическими, хаотическими, произвольными и эволюционными. Противоположность изменению составляет стабильность (stability), создающая впечатление того, что существующее положение вещей не будет меняться долгое время [5].

Каллио И. и Марчанд Х. указывают на то, что прогресс всегда сопровождает изменение и в концептуальном плане требует наличия целевой направленности производимых действий, однако авторы так и не приходят к определенности по поводу того, что является критерием для определения прогрессивности. Данный вывод объясняется тем, что в эпоху модерна и постмодерна, когда все субъекты находятся в стадии постоянного мультинаправленного развития, инициируемого технологическими, экономическими и политическими глобально ориентированными изменениями, скорость и уровень данного процесса являются особыми, уникальными и непредсказуемыми и часто приводят к появлению качественно новых продуктов деятельности, которые автоматически считаются более прогрессивными по отношению к предшествующим.

В основе лежит идея о том, что каждый человек обладает видением реальности полностью или частично зависящей от различных факторов социокультурной ситуации в окружающей действительности. Вышеупомянутое видение реальности постулируется в качестве «перспективного» (perspective) и трансформируется только в том случае если внешнее и внутреннее видение индивида рассогласовано и негармонично. В ситуации разобщенности (disjunction) оно трансформируется посредством рефлексирования над собственным жизненным опытом и проектирования новых смысложизненных стратегий в результате осознания сложившейся ситуации.

Финские теоретики Марьята Саарниваара (Marjatta Saarnivaara), Марья-Лина Штенстрём (Marja-Leena Stenström), Паиви Тиньеле (Päivi Tynjälä) рассматривают феномен «изменение» (change) в обучении и образовании сквозь призму концептов транзитивность и трансформация. Рассматривая транзитивность, как естественную повторяющуюся фазу в развитии человека, и проецируя данный процесс на систему образования, авторы особо выделяют радикальные транзитивности (radical transitions). Они знаменуют переход от одного образовательного уровня к другому (школа-вуз, вуз-трудовая деятельность), характеризующийся изменением внешних условий (environment) и часто являющийся травмирующим для личности, что требует особого внимания со стороны образовательных учреждений всех уровней и работодателей, разработки специальных методических руководств для осуществления успешных транзитивностей. Новый формат транзитивностей (старая профессия-новая профессия, национальный рынок труда-международный рынок труда) обусловлен быстропротекающими социальными изменениями, сетевым и межсекторальным взаимодействием (networking), мультипрофессиональностью (multiprofessionalism) и предполагает трансграничный переход (boundary-crossing) активизирующий инновационную компоненту за счет трансгрессирования устаревшего лимитированного мышления и появления новых интернационализированных мыслительных конфигураций. Представляя авторское видение данного вопроса, они уделяют особое внимание актуализирующимся институциональным вызовам, связанным с острой необходимостью подготовки квалифицированных специалистов, умеющих не только адекватно реагировать на изменения в обществе, но и выступать в качестве агентов этих изменений. Ученые инициируют дискуссию, касающуюся нахождения адекватного инструментария для всесторонней подготовки современных индивидов к изменению личностной, образовательной и профессиональной траектории в рамках жизненного цикла. Процесс изменения приобретает различные формы в образовании и в самом образовательном процессе, который наряду с результатами обучения рефлектирует происходящие модификации и трансформации и в зависимости от теоретической основы и может анализироваться в логике концептуальных

изменений или трансформативного обучения/трансформативной педагогики [10] (англ. *transformative learning/transformative pedagogy*) впервые получившей осмысление на теоретико-концептуальном уровне благодаря профессору Колумбийского университета (США) Джэку Мезирову (Jack Mezirow) в 1978 году. Теория трансформативного обучения пользуется популярностью и с успехом применяется в США и ряде других стран мира, однако в России, несмотря на большой потенциал, она малоизвестна и практически не используется при обучении и в рамках переподготовки и повышения квалификации взрослого населения страны.

Более подробное рассмотрение теории, предложенной Дж. Мезировым, позволяет вычленить принцип, лежащий в основе его рассуждений и заключающийся в предположении о том, что каждый человек обладает видением реальности полностью или частично зависящей от различных факторов социокультурной ситуации в окружающей действительности. Теоретик постулирует вышеупомянутое видение реальности в качестве «перспективного» (*perspective*) и поясняет, что оно трансформируется только в том случае если внешнее и внутреннее видение индивида рассогласовано и негармонично. В ситуации разобщенности (*disjunction*) оно трансформируется посредством рефлексирования над собственным жизненным опытом и проектирования новых смысложизненных стратегий в результате осознания сложившейся ситуации. Дж. Мезиров не без основания полагает, что жизненный кризис является именно тем событием, которое подталкивает к переоценке жизненного пути и, как правило, обращению к обучению в зрелом возрасте. Этот процесс сохраняет определенную динамичность благодаря циклично возникающему затруднению в нахождении выхода из периодически появляющихся проблемных ситуаций и невозможности достижения необходимого результата с наличествующим видением обстановки и использованием имеющихся средств, что неизбежно приводит к трансформативным процессам – перспективной трансформации (*perspective transformation*). В таких случаях последовательность обучения соответствует уровню противоречивости опыта (*discordant experience*) и может быть представлена в виде обучающего цикла (*learning cycle*), состоящего из десяти ступеней:

- дезориентирующая дилемма;
- самоанализ;
- критическая оценка и чувство отчуждения;
- недовольство опытом других;
- поиск вариантов новых способов поведения;
- формирование уверенности в рамках новых способов поведения;
- планирование образа действий;
- приобретение знаний для осуществления планов;
- экспериментирование с новыми социальными ролями;
- реинтеграция в общество [7].

Таким образом, весь цикл можно разделить на три части. Обладая собственным опытом, человек сначала чувствует отчуждение (*alienation*) к общепринятым социальным ролям, затем происходит рефрейминг (*reframing*) – реструктуризация видения индивидом реальности и его/ее места в ней, в результате начинается этап конвенциональной солидарности (*contractual solidarity*), представляющий собой реинтеграцию (*reintegration*) в общество с новым видением окружающей действительности [7]. В силу того, что

обучающийся проходит эти значимые этапы перспективной трансформации в процессе обучения, он/она постепенно приходят к личностной зрелости.

При этом Дж. Мезиров утверждает, что последовательность прохождения всех представленных ступеней сомнительна, так как есть два способа достижения перспективной трансформации – внезапный и постепенный. Тем не менее, он воспринимает трансформацию как процесс развития индивида в рамках его взросления и перехода от юношеской стадии к зрелости, как значимой перспективе, которая по своим показателям прогрессивна, более инклюзивна, разнопланова и полна интегративного опыта. Однако, на наш взгляд, позиция теоретика, хотя и оправдана, но имеет некоторые пункты, требующие большей проработки. Так, например, не всех людей в одинаковой степени жизненные обстоятельства могут подтолкнуть к дальнейшему развитию, а также очень сомнительна возможность того, что каждый индивид вынесет определенный пласт знаний и желания самосовершенствоваться в дальнейшем, преодолев сложный этап в жизни. К тому же остается без ответа вопрос о том изменяется ли мировосприятие взрослых одинаково под воздействием равнозначных факторов в процессе их взросления и могут ли аналогичные процессы происходить в детском возрасте в подобных обстоятельствах.

Несмотря на ряд вышеуказанных противоречий выявленных в процессе анализа аутентичных работ основоположника трансформативной педагогики и трансформативного обучения, очевидно, что Дж. Мезиров ассоциирует трансформативный процесс с освобождающим процессом познания (*emancipatory learning*), опираясь на работы известнейшего немецкого социального философа, профессора Франкфуртского университета и представителя постмодернистской философии Юргена Хабермаса. Считая обучающихся зависимыми от институционального и социального прессинга, ограничивающего свободу выбора и возможность полностью контролировать собственную жизнь, теоретик полагает, что индивид принимает, как должное невозможность что-то изменить. Поэтому трансформативное обучение и является определенным освобождением, дающим право критически осознать то, как и почему психологические и культурные рамки становятся барьером к объективному видению индивидами самих себя и своих отношений, а также воссоздать более инклюзивную и свободную для самовыражения модель существования, интегрирующую в себе накопленный опыт и новую схему функционирования в обществе, основанную на претерпевшей трансформации ценностно-смысловой сфере индивида, обретшего социальную свободу.

При этом в своих более поздних работах Дж. Мезиров и его коллеги больше внимания уделяют тому, как должен происходить собственно процесс обучения, роли обучающихся, которые являются инструкторами (*instructors*) и обучающихся, видам деятельности и среде в которой обучение является эффективным и приводит к естественным трансформациям в сознании через рефлексивно-рационалистическую переоценку действительности и места обучающегося в ней [9].

Особенно необычная позиция предложена теоретиками и практиками трансформативного обучения Робертом Д. Бойдом и Дж. Гордоном Майерсом, касательно роли и направленности работы обучающего (инструктора). Во-первых, инструктор является образцом для подражания (*role model*), который должен демонстрировать обучающимся его собственное желание непрерывно обучаться и изменяться. Во-вторых, обучающий может выступать как в роли умудренного опытом ментора, демонстрирующего маршрут собственных жизненных трансформаций с целью помощи в сопровождении трансформативных процессов, происходящих с обучающимися, так и в роли сочувствующего критика, способствующего тому, чтобы обучающиеся задумались над реальностью, в которой они живут, что в конечном итоге инициирует трансформацию их мировоззренческих

установок. Очевидно, что роль обучающего состоит в умении помочь каждому объекту образовательного процесса объединить рациональные и аффективные аспекты опыта в процессе критически направленной рефлексии.

Представляется, что в дальнейшем будет наблюдаться корректировка методологических и теоретических основ педагогики, расширение границ охвата трансформативным обучением большего числа обучающихся и корректировка устоявшихся паттернов их поведения и жизнедеятельности под влиянием евроинтеграции и глобализации, многокультурного уклада жизни, финансового кризиса и других социально значимых событий, делающих возможным расширение границ «перспективных трансформаций» и эффективных транзитов до коллективного уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федотова О.Д., Окунева И.А. Российское образование в системе трансграничных связей // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. - № 9. - С. 15 – 20.
2. Чигишева О.П. Постмодернистский концепт «проблематизация» в рефлексивно-рационалистической парадигме трансформативной педагогики // Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. - № 10. - С. 15 – 20.
3. Чигишева О.П. Современный этап развития педагогической науки в контексте глобализационных тенденций // Вестник ДГТУ. - 2011. - Т. 11. - № 3(54). – С. 371-378.
4. Hussey T. Thinking about change // Nursing Philosophy. – No. 3. – 2002. – Pp. 104-113.
5. Hussey T., Smith P. Transitions in higher education // Innovations in Education and Teaching International. – Vol. 47. – No. 2. – May 2010. – Pp. 155-164.
6. Kallio E., Marchand H. An Overview of the Concepts of Change and Development: From the Premodern to Modern Era // Transitions and Transformations in Learning and Education. – Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer Science + Business Media B.V., 2012. – Pp. 21-50.
7. Mezirow, J. Perspective transformation // Adult Education. 1978. Volume 28. Number 2. p. 100 - 109.
8. Mezirow, J., Taylor E. Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education. San Francisco: Wiley, John & Sons, Incorporated, 2009.
9. Nagda B., Gurin P., Lopez G. Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice // Race Ethnicity & Education. 2003. Volume 6. Number 2. pp. 165 – 191.
10. Tynjälä P., Stenström M.-L., Saarnivaara M. Introduction and overview // Transitions and Transformations in Learning and Education. – Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer Science + Business Media B.V., 2012. – Pp. 3-8.

Рецензент: Федотова Ольга Дмитриевна, заведующая кафедрой психологии и педагогики высшего образования факультета психологии Южного федерального университета, доктор педагогических наук, профессор.

REFERENCES

1. Fedotova O.D., Okuneva I.A. Rossijskoe obrazovanie v sisteme transgranichnyh svyazej // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. – 2010. - № 9. - S. 15 – 20.
2. Chigisheva O.P. Postmodernistskij koncept «problematizacija» v reflektivno-racionalisticheskoj paradigme transformativnoj pedagogiki // Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. – 2010. - № 10. - S. 15 – 20.
3. Chigisheva O.P. Sovremennyj jetap razvitija pedagogicheskoj nauki v kontekste globalizacionnyh tendencij // Vestnik DGTU. - 2011. - T. 11. - № 3(54). – S. 371-378.
4. Hussey T. Thinking about change // Nursing Philosophy. – No. 3. – 2002. – Pp. 104-113.
5. Hussey T., Smith P. Transitions in higher education // Innovations in Education and Teaching International. – Vol. 47. – No. 2. – May 2010. – Pp. 155-164.
6. Kallio E., Marchand H. An Overview of the Concepts of Change and Development: From the Premodern to Modern Era // Transitions and Transformations in Learning and Education. – Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer Science + Business Media B.V., 2012. – Pp. 21-50.
7. Mezirow, J. Perspective transformation // Adult Education. 1978. Volume 28. Number 2. p. 100 - 109.
8. Mezirow, J., Taylor E. Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education. San Francisco: Wiley, John & Sons, Incorporated, 2009.
9. Nagda B., Gurin P., Lopez G. Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice // Race Ethnicity & Education. 2003. Volume 6. Number 2. pp. 165 – 191.
10. Tynjälä P., Stenström M.-L., Saarnivaara M. Introduction and overview // Transitions and Transformations in Learning and Education. – Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer Science + Business Media B.V., 2012. – Pp. 3-8.