

УДК 37.013.75:316.61

Чигишева О.П.

**ПОСТМОДЕРНИСТСКИЙ
КОНЦЕПТ
«ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ»
В РЕФЛЕКСИВНО-
РАЦИОНАЛИСТИЧЕСКОЙ
ПАРАДИГМЕ
ТРАНСФОРМАТИВНОЙ
ПЕДАГОГИКИ**

Ключевые слова: постмодернизм, проблематизация, трансформативная педагогика, эксплицитные и имплицитные педагогические практики, рефрейминг, реинтеграция.

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, философским традициям, по качественному своеобразие 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 [5; 6].

Помимо различий, в современной педагогической науке и образовании 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 ключевой для постмодернистской философии концепт «проблематизация», позволяющий исследователю сфокусироваться и с современных позиций рефлексивно осмыслить и рационально проанализировать значимые для развития педагогического знания феномены сквозь призму недавно появившихся педагогических концептуализаций, ярко фиксирующих изменения, происходящие в пе-

дагогике как науке в ответ на вызовы времени [1].

Концепт «проблематизация» не является новацией для педагогики, поскольку он уже получил отражение в виде широко известного проблемного обучения, противопоставляемого сообщающему обучению и основанного на приобретении обучающимися новых знаний посредством решения теоретических и практических задач в рамках создаваемых преподавателем в ходе учебного процесса проблемных ситуаций [4, с. 289]. Рассмотрение проблематизации сквозь призму постмодерновых трансформаций и в логике развития теоретического базиса педагогической науки, претерпевающего аналогичные разноформатные и разнонаправленные модификации, не влияет на уровень исследовательского интереса к педагогической деятельности, являющейся разновидностью профессиональной педагогической деятельности, направленной на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания и создание условий для личностного развития обучающихся в новой системе координат. Однако на рассматриваемом этапе это не лимитируется введением проблемности в образовательный контент, теперь вся педагогическая деятельность подвергается сомнению и переходит из разряда имплицитно выполняемых в разряд эксплицитных и высокодискурсивных практик, что приводит к логической проблематизации существующих педагогических традиций и разрушению как веками конституировавшихся стереотипных моделей поведения преподавателей, так и давно устоявшихся форм передачи опыта предшествующих поколений применительно к соответствующим сферам жизнедеятельности. Наряду с этим появляется новая интерпретация

окружающих явлений действительности, требующая трансформации глубинных мировоззренческих установок обучающихся и обучающихся в связи с изменением понимания социокультурных универсалий, находящихся под пристальным вниманием современных исследователей и практиков образования. Основным исследовательским вопросом на современном этапе провозглашается вопрос о том, как можно понять проблематизацию и то, в каких формах она проявляется. Достаточно интересным с этой точки зрения является постулат о том, что для этого необходимо отойти от регламентации мышления, что позволит самоорганизовать процесс интеллектуального и культурного развития и превратить каждого агента образовательного процесса в своеобразного «интеллектуала», которому проблематизация позволит бросить вызов устоявшимся практикам в результате их анализа и рефлексии [2]. Данная исследовательская парадигма, выкристаллизовавшаяся в рамках философии постмодерна Мишеля Фуко, представляет особую ценность для развития педагогики, обеспечивает нелинейность данного процесса, плюрализацию эволюционных векторов ее развития и оформление своеобразных точек роста педагогики в виде новых педагогических направлений, приводящих к изменению представлений о мире, человеке и его месте и роли в этом мире [3].

Одной из новейших педагогических концептуализаций, отрефлектировавшей изменения, происходящие в социуме и требующие их рационального осмысления каждым отдельно взятым индивидом, является трансформативная педагогика (англ. *transformative pedagogy*), впервые получившая осмысление на теоретико-

концептуальном уровне в виде теории трансформативного обучения, предложенной профессором Колумбийского университета (США) Джэком Мезировым (Jack Mezirow) в 1978 г. 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 зависящим 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. Мезиоров 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 [7]:

- 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.

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 [*ibid.*]. В силу того что обучающийся проходит эти значимые этапы перспективной трансформации в процессе обучения,

он/она постепенно приходит 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 оправданна, 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 желание 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 известного немецкого социального философа, про-

фессора 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 трансформацию 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 образ-

цом 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.

Небезынтересен тот факт, что начиная лишь с 2000 г. в публикациях, посвященных трансформативной педагогике, обнаруживается интерес к эмотивным компонентам трансформативного процесса обучения, что обусловлено концентрацией внимания на более сложном процессе когнитивной эволюции индивида. В поле зрения ученых в этот момент попадают проблемы, как и ранее, развивающиеся в социальном русле, но более травмирующего характера (демократия и ее отсутствие, социальная несправедливость, расовая и этническая дискриминация), что предъявляет к процессу обучения более высокие требования в плане его психологической ценности, превращая его еще и в своеобразный психотерапевтический акт помощи и эмоционального насыщения позитивным видением будущего и понимания возможности изменения действительности при помощи модификации соб-

ственных мыслей и отношения к ней [7; 9; 10].

Исходя из рефлексивно-рационалистической направленности трансформативной педагогики, представляется, что ее потенциал практически неисчерпаем в части возможностей для индивидуального совершенствования, увеличения шансов социальной адаптации и обеспечения устойчивого функционирования социума. Очевидно, что дальнейшее развитие данной отрасли педагогического знания будет проходить по траектории коррективы ее методологических и теоретических основ, расширения границ охвата трансформативным обучением большего числа обучающихся и коррективы 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» до коллективного уровня.

Литература

1. Аппиньянези Р. Знакомьтесь: Постмодернизм. СПб.: Академический проект, 2004.
2. Кастель Р. «Проблематизация» как способ прочтения истории // Мишель Фуко и Россия: сб. статей. СПб.: Летний сад, 2001.
3. Постмодернизм: энциклопедия / сост. и науч. ред. А.А. Грицанов, М.А. Можейко. Минск: Интерпрессервис: Книжный Дом, 2001.
4. Ситаров В.А. Дидактика. М.: Академия, 2004.
5. Чигишева О.П. Эдукативные и методические возможности педагогики мира в обеспечении концепции устойчивого развития // Материалы науч.-практ. конф. «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики» (Ростов-на-Дону, 12–14 октября 2009 г.). М.: КРЕДО, 2009.
6. Чигишева О.П., Окунева И.А. Глобальное измерение в образовательном пространстве российской высшей школы // Академический вестник. Ростов н/Д, 2009. С. 140–145.
7. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice. L.; N.Y.: Routledge Falmer, 2004.

8. *Mezirow, J.* Perspective transformation // *Adult Education*. 1978. Vol. 28, № 2. P. 100–109.
9. *Mezirow J., Taylor E.* *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*. San Francisco: Wiley, John & Sons, Inc., 2009.
10. *Nagda B., Gurin P., Lopez G.* Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice // *Race Ethnicity & Education*. 2003. Vol. 6, № 2. P. 165–191.