

УДК: 374.013.83

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК АНДРАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ У СВІТІ

І.М.Литовченко

Анотація. У статті визначено та схарактеризовано основні віхи історичного розвитку андрагогічної думки у світі, а саме: витоки андрагогічної концепції у Стародавньому Світі, дослідження особливостей навчання дорослої людини, поява освітньої концепції Д.Дьюї, відкриття в галузі соціології та психології, поява андрагогічної теорії М.Ноулза.

Ключові слова: андрагогіка, андрагогічна концепція, дорослий учень, навчання, досвід, М.Ноулз.

Аннотация. В статье определены и охарактеризованы основные вехи развития андрагогической мысли в мире, а именно: истоки андрагогической концепции в Древнем Мире, исследования особенностей обучения взрослого человека, появление образовательной концепции Д. Дьюи, открытия в области социологии и психологии, появление андрагогической теории М. Ноулза.

Ключевые слова: андрагогика, андрагогическая концепция, взрослый обучающийся, обучение, опыт, М. Ноулз.

Abstract. *The paper identifies and characterizes the historical milestones of development of andragogical ideas in the world, namely: the origins of andragogical concepts in the ancient world, the researches of features of adult learning, the emergence of D. Dewey's educational concept, the discoveries in sociology and psychology, the emergence of M. Knowles' andragogical theory.*

Keywords: *andragogy, andragogical concept, adult learner, learning, experience, M. Knowles.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі проблема освіти дорослих є особливо актуальною, оскільки саме вона дає змогу вчасно та належним чином реагувати на швидкоплинні процеси, що відбуваються в науці, техніці та суспільстві, створює умови для саморозвитку й самореалізації дорослої людини, виступає важливим чинником розбудови громадянського демократичного суспільства. Водночас у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів, що відбуваються в освіті, реформування національної освітньої системи неможливе без урахування світового прогресивного досвіду та розвитку наукової думки в галузі освіти дорослих. З огляду на це, актуальним є вивчення особливостей становлення й розвитку андрагогічної концепції у світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблем андрагогіки займалися такі вітчизняні та російські вчені, як С.П.Архипова, С.Г.Вершловський, М.Т.Громкова, С.І.Змейов, О.І.Кукуєв, Ю.І.Калиновський, Л.Б.Лук'янова, Н.Г.Ничкало, О.І.Огієнко, Л.Є.Сігаєва та ін. Проте проблема становлення та розвитку андрагогічної концепції у світі вивчена недостатньо.

Формулювання мети статті. Це зумовило вибір теми нашої наукової статті, мета якої – проаналізувати особливості історичного розвитку андрагогічної думки в світі. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: визначити основні віхи історичного розвитку андрагогічної думки у світі та схарактеризувати їх особливості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усвідомлення сутності такого комплексного й багатогранного явища, як андрагогіка, неможливе без розуміння історичних, соціальних і культурних чинників, що вплинули на її появу та розвиток. Як зазначає Д. Савічевич, андрагогіка не є продуктом однієї лише інтелектуальної допитливості індивідуумів. Вона виникла внаслідок соціальних змін, а особливо змін у галузі знань, та завдяки усвідомленню їхньої ролі в соціальному й культурному розкріпаченні націй, суспільних класів та прошарків населення. Цей процес відбувся не раптово, а пройшов тривалий шлях розвитку. Його історія характеризувалася злетами та падіннями, що залежали від ступеня розвитку суспільства загалом та стану науки й культури зокрема» [9, с. 98].

Видатний американський вчений в галузі освіти дорослих Малколм Ноулз простежує витoki становлення андрагогічної концепції у Стародавньому Світі, оскільки всі великі вчителі древності – Конфуцій та Лао Цзи в Китаї, іудейські пророки та Ісус Христос у Біблійні часи, Аристотель, Сократ і Платон у Стародавній Греції, Цицерон та Квінтіліан у Стародавньому Римі – були вчителями дорослих, а не дітей. Навчаючи дорослих, вони прийшли до абсолютно іншого розуміння процесів навчання й викладання, ніж те, що пізніше стало домінувати у формальній освіті. Щонайменше, вони усвідомлювали: навчання – це процес активного пошуку, а не пасивного прийому переданої інформації. Відповідно, вчителі древності винайшли методи активного залучення учнів до процесу дослідження, зокрема ті, які ми зараз називаємо методом навчання на прикладах випадків з практики (case method), сократівською бесідою та ін. [4].

Із VII ст. в Європі виникають школи для дітей. Вони діяли при соборах та монастирях і готували хлопчиків до кар'єри священнослужителів. Оскільки основна місія вчителів у цих школах полягала в прищепленні віри та навчанні церковних ритуалів, то вони, відповідно, виробили певний комплекс понять про навчання та методи викладання, які стали називатися «педагогікою» (від грецьких слів “paid” (дитина) та “agogus” (той, хто веде)). За словами М.Ноулза, ця модель освіти діє протягом багатьох століть і є основою організації всієї нашої освітньої системи [4, с. 28].

Лише після Першої світової війни в країнах Європи та у США почали з'являтися ідеї про особливості дорослих учнів, а в другій половині XX ст. ці ідеї оформились у комплексну теорію навчання дорослих.

Із заснуванням у 1926 р. Американської асоціації освіти дорослих та завдяки виділенню Корпорацією Карнегі значних коштів на науку та видавничу справу у Сполучених Штатах почали здійснюватися наукові дослідження у двох основних напрямках. Перший називають науковим напрямом, другий – інтуїтивним.

Представники наукового напрямку прагнуть до відкриття нових знань за допомогою ретельних наукових досліджень, зокрема експериментальних. Засновником цього напрямку був Е. Торндайк, який у 1928 р. опублікував книгу «Навчання дорослих» (“Adult learning”). Проте, як зазначає М.Ноулз, назва цієї книги вводить в оману, оскільки Е.Торндайка цікавив не процес навчання дорослої людини, а її

здатність до навчання, яка, доводив учений, з роками майже не погіршувалась. Подальшого розвитку ідеї Е.Торндайка набули в наступному десятилітті з публікацією наступної книги вченого «Інтереси дорослих» (“Adult interests”) 1935 р. та праці Герберта Соренсона «Можливості дорослих» (“Adult abilities”) 1938 р. Таким чином, уже в першій половині ХХ ст. існувало наукове підтвердження того, що з роками дорослі не втрачають здатності до навчання та що вони мають здібності й інтереси, за якими відрізняються від дітей.

На відміну від представників наукового напрямку, ті, хто належав до інтуїтивного напрямку, прагнули до відкриття нових знань за допомогою інтуїції та аналізу людського досвіду. Вони досліджували, як саме відбувається навчання дорослої людини. Цей напрям бере свій початок від публікації в 1926 р. книги Е. Ліндемана «Значення освіти дорослих». М. Ноулз відзначає сильний вплив освітньої філософії Джона Дьюї на Е.Ліндемана, а також стверджує, що останній заклав фундамент системної теорії навчання дорослих [5].

Найбільш сутнісними у спадку Е. Ліндемана є ідеї про те, що навчання дорослих повинно спрямовуватися на розв’язання їхніх реальних життєвих проблем, а не на вивчення певних предметів; джерелом найвищої цінності в освіті дорослих є досвід учня; авторитарному викладанню, іспитам, що заважають оригінальному мисленню, жорстким педагогічним постулатам не місце в освіті дорослих; освіта дорослих – це спроба відкрити новий метод та створити новий стимул для навчання [6, с. 98].

Щодо впливу освітньої філософії Д.Дьюї, то тут слід зауважити, що цей вплив поширювався не лише на формування світогляду Е.Ліндемана, а й на формування андрагогічної концепції загалом. Ідеї Д.Дьюї про навчання, що базується на досвіді, стали основоположними для андрагогіки, так само, як і його переконання в тому, що людина не втрачає здатності до розвитку протягом усього свого життя.

М.Ноулз зазначає, що «до 1940 р. основні складові, необхідні для створення комплексної теорії про навчання дорослих, було відкрито, але ці складові не були зведені в єдину систему; вони залишалися розрізненими уявленнями, концепціями та принципами» [5, с. 211]. У 1940 – 1950-х роках завдяки справжньому буму, який переживали гуманітарні науки, знання про освіту й навчання дорослих набули значного розвитку та доповнення.

Значний внесок у розвиток теорії про навчання дорослих зробила клінічна психологія, зокрема такі вчені, як Зигмунд Фрейд, Карл Юнг, Ерік Еріксон, чий дослідження людської особистості були важливими для розуміння особливостей навчання дорослих. Проте найбільше значення мали дослідження представників клінічної психології, які називали себе гуманістами або психологами «третьої сили», і безпосередньо вивчали проблеми навчання.

Як зазначає Франк Гобл, «до 1954 р., коли Маслоу опублікував свою книгу «Мотивація та особистість», домінувало дві основних теорії» у науці про поведінку – фрейдизм та біхевіоризм. «Фрейд вважав, що головні мотиваційні чинники людини – це її внутрішні стимули та устремління, а біхевіористи наголошували на зовнішніх чинниках, пов’язаних з оточенням людини». Але і Фрейд, і біхевіористи, так само, як і Дарвін до них, «вважали людину лише одним із видів тварин, що істотно не вирізняється з-поміж інших і має ті самі деструктивні, антисоціальні схильності» [1, с. 3–8].

Психологи «третьої сили» вивчали розвиток людини, що прагне до самореалізації. Зокрема, Абрахам Маслоу (Abraham Maslow) стверджував, що розвиток відбувається тоді, коли наступний крок уперед приносить для людини більше насолоди, радості та внутрішнього задоволення, ніж попередній, до якого вона вже звикла і який для неї вже нецікавий. Також А.Маслоу особливо наголошував на важливості того, щоб людина в процесі свого розвитку почувалася в безпеці, була вільною від страху [7, с. 46].

Інший представник гуманістичної психології Карл Роджерс, вважаючи, що «загалом терапія – це процес навчання» [8, с. 132], розробив 19 положень теорії особистості та поведінки, які впливали з вивчення дорослих людей у процесі лікування [8, с. 483–524]. Прагнучи застосувати їх в освіті, К. Роджерс розробив концепцію особистісноорієнтованого (student-centered) викладання за аналогією з клієнторієнтованою терапією [8, с. 388–391].

Значним внеском у розвиток теорії про навчання дорослих також стали результати досліджень у галузі вікової психології, яка накопичила значний обсяг знань про вікові зміни протягом життя людини, що стосуються її фізичних та розумових можливостей, інтересів, установок, цінностей, творчого потенціалу, способу життя. Важливе значення мали дослідження процесу розвитку людини, здійснені Сіднеєм Прессі та Реймондом Куленом, Ледфордом Бішофом, Ларі Гулетом та Полом Болтісом. Роберт Хевігхорст визначив завдання, пов’язані з розвитком людини на різних етапах життя, задля розв’язання яких вона виявляє готовність до навчання. За Р. Хевігхорстом, саме тоді, коли перед людиною постає нове завдання, настає «сприятливий для навчання час» (teachable moment) [2, с. 41]. Цінними для розвитку андрагогіки також були результати досліджень у галузі геронтології, отримані

такими вченими, як Джеймс Біррен, Уїлм Донахью і Кларк Тіббіт, Роберт Кастенбаум, Х'ю Лонг та ін., що стосувалися процесу старіння в похилому віці та його наслідків для навчання й викладання.

Істотний вплив на формування андрагогічної концепції також мали такі науки, як соціологія та соціальна психологія, представники яких, зокрема Кріс Аргіріс, Уорен Бенніс, Курт Льюїн, Гордон Ліппіт та ін., досліджували поведінку людей у групах та інших соціальних системах, фактори, що сприяють та перешкоджають навчанню, а також визначали вплив на навчання середовища, у якому живе людина, зокрема її культурного, расового оточення, особливостей та щільності населення в місці її проживання.

Свій внесок у процес становлення й розвитку андрагогіки зробили також учені, що працювали в галузі освіти дорослих. Серед них особлива роль С. Хоула, який працював у Чиказькому університеті, та Аллена Тафа з Інституту досліджень в освіті (Онтаріо). Обидва вчених займалися дослідженням груп дорослих людей, що постійно протягом усього свого життя займалися освітою. Метою їхніх досліджень було виявлення мотиваційних чинників навчання дорослих.

Так, С. Хоул, досліджуючи, з якою метою дорослі навчаються протягом життя, розподілив їх на три категорії. До першої він відніс тих, хто отримує освіту заради досягнення певної мети. Другу категорію, за його класифікацією, складають особи, яким подобається власне діяльність, пов'язана з процесом навчання, незалежно від її змісту чи мети. Ці люди, як правило, шукають спілкування, проте, як стверджує С. Хоул, і вони розпочинають навчання, коли постають перед проблемами, що потребують негайного розв'язання. До третьої категорії належать ті, хто просто любить учитися й шукає знань заради знань, роблячи це стільки, скільки себе пам'ятає [3, с. 23–25].

Як ми вже зазначили, А. Таф також досліджував, з якою метою дорослі приступають до навчання. Він виявив, що люди зазвичай прагнуть отримати від навчання певну користь у найближчому майбутньому, наприклад, задовольняючи цікавість, насолоджуючись змістом навчання або в більш віддаленій перспективі, наприклад, виготовляючи щось, ділячись знаннями з іншими тощо. Основними мотиваційними чинниками, на думку вченого, є задоволення та самооцінка. У результаті своїх досліджень А. Таф прийшов до важливого висновку про те, що навчання дорослих є дуже поширеною діяльністю, якою серйозно займається майже кожна людина щонайменше раз або двічі на рік [10, с. 148].

Перші спроби об'єднати в єдину інтегровану систему окремі концепції, ідеї та результати досліджень, що стосувалися навчання дорослих, було здійснено в середині минулого століття. Спочатку опубліковано працю Гаррі Оуверстріта «Зрілий розум» у 1949 р. За нею вийшли монографії М. Ноулза «Неформальна освіта дорослих» (1951), Едмунда Бруннера «Огляд досліджень в освіті дорослих» (1959), Джеймса Кідда «Як навчаються дорослі» (1963), Гаррі Міллера «Викладання та навчання в освіті дорослих» (1964). Проте, за словами М. Ноулза, ці праці скоріше були описом деяких концепцій та принципів, ніж комплексною, послідовною та цілісною теорією. Існувала потреба в інтегративному понятті, яке виділило б освіту дорослих в окрему галузь [4, с. 51]. Таким поняттям стала «андрагогіка», запропонована М. Ноулзом як об'єднуюча теорія навчання дорослих.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, доходимо висновку, що основними віхами історичного розвитку андрагогічної думки у світі, що в подальшому стали підґрунтям для формування об'єднуючої теорії навчання дорослих М. Ноулза, були витоки та становлення андрагогічної концепції у Стародавньому Світі; дослідження особливостей навчання дорослої людини, що розпочалися із заснуванням у 1926 р. Американської асоціації освіти дорослих і набули значного розвитку в 1940–1950-х роках; поява освітньої концепції Д. Дьюї; відкриття в галузі таких наук, як клінічна психологія, вікова психологія, соціологія та соціальна психологія; до 1940 року основні складові, необхідні для створення комплексної теорії про навчання дорослих, було відкрито, але ці складові не було зведено в єдину цілісну систему, вони залишалися розрізненими концепціями та принципами про навчання дорослих, до того часу, поки М. Ноулз не сформував свою андрагогічну теорію.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Особливо перспективним може бути подальше вивчення освітньої концепції Д. Дьюї та її впливу на формування андрагогічної думки у світі.

Література

1. Goble F. G. The third force: The psychology of Abraham Maslow / Frank G. Goble. – New York: Pocket Books, 1971. – xiv, 208 p.
2. Havinghurst R. J. Developmental tasks and education / Robert James Havinghurst. – New York: David McKay Co., 1961. – vii, 100 p.
3. Houle C. O. The inquiring mind / Cyril Orvin Houle. – Madison: University of Wisconsin Press, 1961. – 87 p.
4. Knowles M. S. The adult learner: a neglected species (4th ed.) / M. S. Knowles. – Houston, London, Paris, Tokyo: Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.

5. Knowles M. S. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development (6th ed.) / Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. – Burlington, MA: Elsevier, Inc., 2005. – xii, 378 p.
6. Lindeman E. The meaning of adult education (Reprint ed., 1989) / Eduard Lindeman. – Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, 1926. – XLIII, 143 p.
7. Maslow A. H. Defense and growth / Maslow A. H. In Silberman M. L. et al. (eds.), The psychology of open teaching and learning. – Boston: Little, Brown, 1972. – P. 43–51.
8. Rogers C. R. Client-centered therapy, its current practice, implications, and theory / Carl R. Rogers. – Boston: Houghton Mifflin, 1951. – xii, 560 p.
9. Savicevic D. Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting / Savicevic D. In Reischmann J., Bron M., Jelenc Z. (eds.), Comparative Adult Education 1998: The contribution of ISCAE to an emerging field of study. – Bamberg, Germany: ISCAE Proceedings, 1999. – P. 97–119.
10. Tough A. The adult's learning projects / Allen Tough. – Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979. – 203 p.