

Марина Скрипник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Університету менеджменту освіти НАПН України

## **ПРАКТИЧНА АНДРАГОГІКА**

### **В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ:**

#### **КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТІЙНЕ ТЛУМАЧЕННЯ**

**// Післядипломна освіта в Україні. – 2015. - № 2.**

*Уперше здійснено розгляд практичної андрагогіки через категорійно-понятійний апарат. Прагматичне тлумачення раціональності як доцільності радикально змінює розуміння призначення андрагогіки. У межах цієї парадигми практичну андрагогіку трактуємо як раціональну організовану андрагогом практико-орієнтовну систему учіння дорослого, де ціннісно-цільовим орієнтиром є доцільна корисність. Узагальнюючи аналіз категорійно-понятійного апарату практичної андрагогіки систематизовано кілька пізнавальних елементів, зокрема: практика, учіння, дорослий. Виявлено, що «дорослість» – фундаментальне поняття. Описано особливі пізнавальні функції, завдяки яким це поняття перетворюється на категорію: методологічна, синтетична, евристична, логічна функції. З'ясовано генезис дослідження проблеми «дорослого».*

У наш час теоретичні конструкти андрагогіки (освіта дорослих, неперервна освіта, дорослий учень тощо) стають модними тенденціями, що, втім, не завжди відображають глибину розуміння в сучасних суспільних умовах їхнього змісту. Знайомлячись із результатами дослідницьких пошуків [7; 8], все частіше виникають питання: як будувати нові моделі освіти педагогів без усвідомлення практичних складників? Де відправна сила, витoki освіти дорослих? Чому практики і теоретики почасти звертаються до теоретичних концептів? Зрештою ці питання сконденсувалися в одну проблему: що таке практична андрагогіка?

Виокремлення практичної андрагогіки в післядипломній педагогічній освіті актуальне в таких аспектах. По-перше, професійною підготовкою андрагогічного персоналу, його завдань та обов'язків у системі освіти дорослих загалом і післядипломній педагогічній освіті зокрема. Ще у 1956 р. дослідник Хоул розробив «піраміду андрагогічного персоналу», виокремив три групи: волонтери – найбільша група, що знаходиться в основі піраміди; персонал, який має постійні робочі місця, займає центральну частину піраміди; вершину піраміди складають люди, які мають професійну освіту [42]. По-друге, завдання кваліфікованої підготовки андрагогічного персоналу визначає необхідність аналізу практичної діяльності суб'єктів післядипломної педагогічної освіти з метою не лише усвідомлення різниці фундаментальних і спеціалізованих знань, що використовуються для потреб різних видів освітньої діяльності, а й для співвідношення особистості дорослого та його соціально-культурного досвіду. Саме це допомагає андрагогу розв'язати проблему формування образу, бажано-очікуваної моделі професійної діяльності та її відповідності актуальній соціокультурній ситуації конкретного дорослого учня. По-третє, сутнісно професійна діяльність андрагога спрямовується на учіння. Звідси й необхідність вивчення практичних механізмів освоєння дорослим соціально-культурного досвіду.

Для дослідження практичної андрагогіки потрібно насамперед проаналізувати основні поняття, що слугуватимуть надалі термінологічним підґрунтям. З'ясувати співвідношення категорії з поняттям, тобто дослідити, як перше стає другим і навпаки, допоможуть напрацювання діалектичної логіки. Серед дефініцій терміну «категорія» найпоширенішим є така: «Категорії – найбільш загальні поняття. Категорії, як і інші поняття, є відображенням об'єктивного світу, узагальненням явищ, процесів, що існують незалежно від нашої свідомості. Справедливо також те, що категорії – це скорочення, у яких охоплена згідно із загальними спільними

властивостями множина різноманітних речей, явищ, процесів, що сприймаються чуттєво» [19]. Отже, категорія – це найзагальніше поняття, обсяг якого набагато ширший за обсяг пов'язаних із ним понять. Український філософ М. Булатов зазначає: «Будь-яка категорія стає поняттям, якщо від неї відділити функцію розчленування та синтезування дійсності й осмислити лише її внутрішній зміст. І навпаки, будь-яке поняття стає категорією, якщо йому додати цю функцію» [9, с. 101]. Окреслений підхід пояснює природу загальнофілософських категорій, які вирізняються граничною загальністю й завдяки яким відбувається мислення. «Категорії – загальні й необхідні. Вони необхідні, оскільки без кожної з них немає мислення, і загальні, бо кожна з них – член, ланка сукупності всіх форм мислення і мислення як цілого. Без будь-якої категорії мислення не буде повним, усеосяжним, усезагальним» [9, с. 42].

Для нашого дослідження важливою є інтерпретація не лише загальнофілософських категорій, а й спеціально-наукових. На відмінностях між цими категоріями наголошують В. Готт та Ф. Землянський: «На противагу філософським категоріям, спеціально-наукові поняття, зокрема й найбільш фундаментальні з них, які ще називають спеціально-науковими категоріями, не відображають гранично суттєвих зв'язків, відношень, осмислених у їхній всезагальності та необхідності» [11, с. 255].

Отже, у загальнофілософському розумінні «**категорія**» – це здатність абстрактно розчленувати явища та процеси й класифікувати (категоризувати) їх. Саме ця обставина й робить «поняття» категорією. У контексті нашого наукового пошуку важливо з'ясувати специфіку спеціально-наукових категорій, під якими розуміємо фундаментальне поняття в окремо взятій системі (в аналізованому випадку – у системі освіти дорослих).

Такою спеціально-науковою категорією є «практична андрагогіка», що виконує особливі пізнавальні функції: *методологічну; синтезу знань; евристичну; логічну*. Це атрибутивні функції спеціально-наукової категорії «практична андрагогіка». Методологічна функція категорії «практична андрагогіка» спрямовує пізнання освіти дорослих як соціокультурного інституту й задає йому основні принципи. «Методологічна функція категорійних структур теоретичного мислення в їхніх закономірних зв'язках і послідовностях реалізується не безпосередньо, а через систему понятійного апарату, який притаманний певному мисленню і завжди має світоглядну спрямованість» [34, с. 276]. Отже, у дослідженні методологічна функція вмотивовує принципи (загальні та спеціальні) учіння дорослих, дає уявлення про освіту дорослих в соціокультурному середовищі. Функція синтезу знань (синтетична функція) категорії «практична андрагогіка» об'єднує нове знання, утілене в таких поняттях: «практика», «учіння», «дорослий». Синтетична функція в дослідженні представлена узагальненням різних підходів до окреслення цих понять та до синтезу концептів поняття «учіння дорослого». Евристична функція категорії «практична андрагогіка», що тісно пов'язана з функцією синтезу знань, у дослідженні перетворює отримане знання про андрагогіку в якісно нове через побудову й реалізацію функційної, структурної, інформаційної та кваліметричної моделі практичної андрагогіки. Логічна функція категорії «практична андрагогіка» полягає в дослідженні субординації між окресленими вище поняттями та їхньої координації. Атрибутивні функції спеціально-наукової категорії «практична андрагогіка» органічно пов'язані між собою, переходять одна в одну і можуть існувати тільки разом.

Деталізуємо основні поняття практичної андрагогіки: *практика, учіння; дорослий*. Грецьке слово «практикос» позначає діяльний, активний. Відповідно практика є діяльністю людини. З'ясовуючи поняття «практика»,

дослідники звертаються до марксистських і структуралістських парадигм антропології. Концептуалізація поняття практики починається в 70-тих рр. ХХ ст. Значущий вплив на соціологічну теорію мали дві роботи: «Нарис теорії практики» П. Бурдьє (1972 р.) [36], «Інтерпретація культур» К. Гірца (1973 р.) [10]. Однак питання про смислове наповнення дефініції «практика» і способи її змістового дослідження залишалися нез'ясованими. У соціологічній теорії термін «практика» також символізував пошуки компромісу між об'єктивізмом системно-структуралістського підходу і суб'єктивізмом феноменології, водночас – спробу запропонувати інший шлях: чи завдяки категоріальному синтезу (наприклад, в теорії «структурації» Е. Гідденса, чи визначенням соціально-класових структур у самому діячі (як це намагався зробити Бурдьє за допомогою концепції «habitués» [36]). У соціальних науках можна виявити щонайменше *п'ять способів* розуміння практик. *Перший спосіб*, актуалізований у рамках філософії Д. Юма, передбачає, що звичка чи традиція мислити або діяти визначеним способом слугує достатньою основою для наступних дій. Мислення або дія «за звичкою» - це не тільки перше, але і найбільш консервативне розуміння практики (дає можливість діяти, не застосовуючи філософських, моральних, логічних чи інших засад). *Спосіб*, запропонований Л. Вітгенштейном, допускає, що практика чи «форма життя» задає умови осмислення повсякденної мови. Отож, відкриття, що мова в дійсності функціонує лише на фоні усієї сукупності практики, прийнятих у цій культурі, визначили один із основних способів того, як можна розуміти практику. *Третій підхід* запропоновано сучасником Л. Вітгенштейна філософом Дж. Остін, який визначив категорію висловлювань, що мають у практиці мови особливий статус – перформативні висловлювання (це не висловлювання «про дещо», а дія, яка змінює реальність за допомогою мови). *Четвертий підхід*, представлений в етнометодологічних розвідках, вивчає основний об'єкт дослідження – повсякденну практику в іншому її розумінні: як мистецтво

розв'язання практичних задач в ситуації невизначеності. Адепти цього підходу демонструють те, як умілі та взаємозгодожені дії учасників знімають невизначеність і підтримують існування об'єктивних соціальних інститутів, які піддаються раціональному дослідженню. П'ятий підхід до розуміння концепції «практики» (опису практик інтерпретацій) можна побачити в історичній соціології науки, а також у літературній теорії. Це дослідження неявних правил чи колективних норм, за якими те чи інше «інтерпретативне» чи «наукове» товариство з'ясовує «значущі факти», «доречні пояснення», «смісли текстів».

*Практика(-и)* – специфічно людська, усвідомлена, цілеспрямова, доцільна, чуттєво-предметна діяльність. Категорія «практика» трактується у широкому і вузькому значенні: або як будь-яка діяльність людини, або як її виключно предметна діяльність. Практика має структуру. Структурні елементи практики такі: 1) мета; 2) доцільна діяльність; 3) засоби практики; 4) об'єкт практичної дії; 5) результат дії [23; 24].

Сьогодні у теорії та практиці освіти формується підхід, заснований на позиціях філософії дії, у витоках якого стоять класичні праці А. Еспінаса, Л. фон Мизеса, Т. Котарбинського та ін. Різні джерела позначають цю сферу знань, як: *praxeology*, *praxiology*, *prakseologia*, *праксіологія*, *прексеологія*. Термін «праксеологія» вперше був застосований Л. Бурдьє, а згодом — французьким соціологом А. Еспінасом, який вважав за необхідне створення концепції праксеології як окремої наукової дисципліни — науки про форми та принципи дій, що функціонують та має розв'язати три групи проблем, серед яких, по-перше, проведення аналітичного опису, характеристики, класифікації та систематизації практичних дій, по-друге, було поставлено завдання дослідити умови та закони, що визначають ефективність дій, по-третє, необхідно було дослідити генезис та розвиток різних видів людської діяльності, шляхи їх удосконалення та занепаду, які залежать від традиції та

інновацій. Проголошувалось, що практична ціль нової наукової дисципліни – вивчення факторів підвищення ефективності дій. У 20-ті рр. ХХ ст. Є. Слуцький публікує роботу, в якій використовує термін «праксеологія» [30]. Метою його дослідження було проведення аналізу значення праксеологічних термінів та обмеження їх кількості. Найголовніший висновок цієї роботи – поняття політичної економії або повністю входять до праксеології, або ж спираються на її понятійний апарат. Відповідно, Є. Слуцький побудував єдину систему понять для теорії ефективної діяльності. Основними праксеологічними термінами у роботі Є. Слуцького стали «вчинок», «операція», «збереження», «знищення», «володіння», «управління» і т. ін. Аналізуючи праці Є. Слуцького, Т. Котарбінський зауважував, що цю формально-онтологічну систему краще було б назвати теорією процесів. Можна виділити декілька етапів у розвитку загальної теорії діяльності. Першим етапом (або протопраксеологічним) є період, що тривав від античності аж до розробки марксистського вчення про практичну діяльність. За цей час у філософії відбувся перехід від споглядального розуміння діяльності людини до усвідомлення того, що сутнісною рисою людини є її здатність до духовної та матеріальної діяльності. Починаючи з ранніх робіт К. Маркса й до кінця 50-х років ХХ ст., коли опубліковано присвячені праксеології праці Т. Котарбінського [20; 21], тривав другий період розроблення вчення про діяльність. У цей час визнавалась провідна роль практики у пізнавальному процесі, причому практика разом із теорією розумілася як така сила, що активно перетворює суспільство та саму людину. Практика у марксистській філософії проголошувалась головним критерієм істини. Відповідно, від 50-тих років ХХ ст. і до кінця минулого століття тривав третій етап розвитку вчення про ефективну людську діяльність, а предметом дослідження власне праксеології стало розроблення ефективних способів організації фізичної і розумової праці. Сучасний етап розвитку філософії дії є неопраксеологічним, оскільки діяльнісний підхід

застосовується до дослідження суспільного життя у цілому. Отож, основними джерелами праксеології, за Т. Котарбінським, є такі філософські напрями, як прагматизм Ч. Пірса та В. Джемса, інструменталізм Дж. Дьюї, другий позитивізм та марксизм, а також теорія соціального біхевіоризму Дж. Г. Міда, тобто ті концепції, в основі яких лежить ідея практичного ставлення до світу. Тепер у різних сферах соціальної практики, в тому числі й в освіті дорослих, формується праксеологічна парадигма (Н. Юсуфбекова, Б. Григор'єв, В. Чумакова та ін.).

Праксеологічний підхід в андрагогії ґрунтується на понятті «досвід дорослого». Зокрема, звертаючись до ідей інструменталізму Дж. Дьюї [14], вагомим є тлумачення вченим досвіду як тривалої серії ситуацій, що змінюють одна одну, в яких, оцінюючи та добудовуючи умови навколишнього природного та соціального середовища, суб'єкт дії планує і реалізує власну життєдіяльність, прагнучи знайти ефективні й раціональні шляхи вирішення своїх життєвих проблем. Тобто досвід постає як тотальна цілісність, як весь життєвий світ людини в єдності біологічних, психологічних і соціальних складових її сутності. «Ми використовуємо наш колишній досвід, щоб конструювати новий і кращий досвід у майбутньому. Таким чином, сам факт досвіду включає в себе процес, за допомогою якого він спрямовує себе до власного покращення» [14, с. 90]. Такий підхід одразу відкидає дуалізм чуттєвого і раціонального, свідомості та тіла, соціального та біологічного, суб'єктивного та об'єктивного. Адже досвід – це завжди процес, історія і комунікація. Дж. Дьюї постулює, що пізнання має бути спрямоване на задоволення реальних людських потреб. Хід і результати такого пізнання залежатимуть, насамперед, від процесу практичного впливу людей на матеріальні і духовні об'єкти. Таким чином, основою пізнання має стати практична дія. Конструювати теоретичні поняття потрібно шляхом, що зробить їх доступними для спостереження й відкритими для практичних дій.



Наприклад, характер пізнавальних форм повинен визначатися саме практичною діяльністю. В самих діях людини закладаються основи будь-якого можливого для неї пізнання, оскільки вони спрямовані на перетворення предметного світу й самої людини. В такому розумінні пізнавального процесу мислення й логіка (концентрований його варіант) постають як способи цілеспрямованого перетворення досвіду, а не вічне, незмінне й самодостатнє буття. Розум «проектуює власне майбутнє та допомагає людині в його реалізації. І її дія завжди підлягає перевірці в досвіді» [14, с.91]. Якщо світ постійно змінюється, то мислення також не може лишатися незмінним. Дж. Дьюї проголошує, що він погоджується вважати світ лише матеріалом, який має підлягати змінам. Вчений запропонував нову послідовність кроків самого процесу пізнання, початком якого має стати *аналіз труднощів практичного людського існування*. Оскільки людина постійно знаходиться у стані творчого перетворення реальності, то властивості предметів відкриваються їй у процесі практичних дій із речами. Будь-яке знання про річ народжується у дії, яка сама, у свою чергу, змінює цю річ. Отже головним принципом розробленої Дж. Дьюї методології є твердження, що *підсумком теоретичного дослідження має бути отримання практичного результату*, а не пошук відповідності наперед заданим онтологічним характеристикам. Цей принцип розривав коло суб'єкт-об'єктної тотожності спекулятивного підходу і започатковував принципово новий підхід до пізнання світу. Учений стверджував, що мислення саме підкорюється практичним діям. Пізнання розпочинається із ситуації, яка вимагає власного перетворення згідно поставленій меті. Тобто мислення й виступає як здатність усвідомити ситуацію, прийняти рішення відповідно до поставленої мети і, тим самим, являє собою спосіб дії. Мислення інтерпретується як процес, що є детермінованим діяльністю, яка, у свою чергу, являє собою сукупність дій спрямованих на нівелювання незручностей тієї чи іншої проблематичної ситуації. Тому форми мислення мають набувати не відсторонено-

умоспоглядального характеру, а інструментально-практичного. Це означає, що будь-які уявлення, ідеї, поняття та теорії є засобами (інструментами) активного перетворення проблемних ситуацій. Ці інструменти визначають, що саме нам необхідно зробити і яким чином слід діяти, а їх цінність саме і визначається результативністю такого перетворення. Проте у процесі вирішення проблемної чи конфліктної ситуації не відбувається пошук об'єктивної істини (як повної відповідності наших знань навколишній дійсності). Наслідком продуктивної діяльності людини стає побудова ідеальних цілей, норм і цінностей, у відповідності із якими і здійснюється мислинневий процес.

Знання, які ґрунтуються на діях, згідно Дж. Дьюї, мають головну, відмінну від спекулятивної, ціннісно-змістовну характеристику – *доцільність*. Саме цей показник є значущим у проблемній ситуації, в якій визначається раціональність або ж нераціональність знання або дії. Прагматичне тлумачення раціональності як доцільності радикально змінює розуміння призначення андрагогіки.

У межах цієї парадигми *практичну андрагогіку доцільно вивчати як раціональну організовану андрагогом практико-орієнтовну систему учіння дорослого, де ціннісно-цільовим орієнтиром є доцільна корисність*. Останнє розуміється як суб'єктивна міра задоволення, що його отримує дорослий від учіння як найважливішого орієнтиру освіти дорослих. Учіння не складає опозиції поняттю «навчальна успішність», бо на базовому рівні категоризації андрагогічного процесу ієрархічно значущим є поняття «практична успішність» через соціокультурну специфіку відповідного феномену професійної діяльності дорослого. Отож, праксеологічний підхід дає змогу визначити найістотнішу рису практичної андрагогіки – *пріоритет доцільної корисності або/чи практичної успішності новоутворень для професійної діяльності дорослого набутих в андрагогічному процесі* (порівняно з

навчальною успішністю, на яке зорієнтовано більшість показників ефективності процесу вищої освіти та якості її результатів).

Учіння у загально психологічному розумінні – цілеспрямоване засвоєння знань, а також умінь і навичок з метою наступного використання їх у подальшому житті, у практичній діяльності [16]. Учіння виступає у формі інтелектуальних або фізичних дій і є притаманною для людини діяльністю. Ефективність учіннєвої діяльності залежить від множини чинників. Л. Ітельсон обґрунтовує успішне учіння як «попутне навчіння», що має місце в активному навчальному середовищі, та гностичні засади учіннєвої діяльності [18]. Учіння – учбова діяльність, в основі якої лежать дії особистості (учбові дії), спрямовані на розвиток здібностей, набування певних знань, умінь і навичок [26; 27; 32].

Щоб акцентувати увагу на результат процесу учіння, використовують поняття «научування». Охарактеризовані поняття не обов'язково фіксують певний результат. Через те виділяють як окреме специфічне поняття «научування». Навчання відрізняється від научування тим, що воно є організованим процесом, яким планомірно й свідомо керують, у той час як научування може відбуватися стихійно. Научування може бути результатом будь-якої діяльності, а не тільки навчання та учіння. Навчання й учіння, як правило, пов'язані із спеціальною навчальною діяльністю. Научування - набування людиною в навчальній діяльності нових психологічних якостей, включаючи все, чого могла навчитися особистість у результаті навчання і учіння. Таким чином, научування не пов'язане з процесами і наслідками чисто біологічних змін, які можуть відбуватися під час навчання, оскільки вони підпорядковані біологічним та генетичним законам і закономірностям.

Водночас научування і дозрівання взаємопов'язані: перше практично завжди спирається на певний рівень біологічної зрілості організму і без нього неможливе. Научування прискорюється або загальмовується залежно від швидкості протікання біологічних процесів. Крім того, навчання та учіння

певною мірою впливають на дозрівання організму. Проте цей зв'язок не такий сильний, як перший. Розрізняють види научування: научування за механізмом імпрінтингу, тобто швидкого, автоматичного, майже миттєвого порівняно з тривалим процесом пристосування організму до конкретних умов його життя з використанням готових від народження форм поведінки (безумовні рефлекси); умовнорефлекторне, в процесі якого виникають нові форми поведінки як умовних реакції на певний первинний стимул, котрий раніше не спричинював такої реакції, тобто вони не є безумовними. Внаслідок систематичного асоціювання цих стимулів із задоволенням певних потреб вони починають виконувати сигнальну або орієнтувальну роль. Під впливом умовно-рефлекторного научування в дитини (іншого організму) виникають певні асоціації; оперантне научування, коли знання набувають шляхом спроб і помилок. Усі ці види научування характерні як для людини, так і для тварин. Водночас окремі з них стосуються тільки людини, зокрема, научування шляхом прямого спостереження за поведінкою інших людей (вікарний вид). За способами функціонування та результатами воно нагадує імпрінтинг, але тільки у сфері набування людиною соціальних умінь і навичок. Виділяють також вербальне научування, тобто набування людиною нового досвіду через слово і мовлення. У широкому розумінні - це научування в символічній формі через різноманітні знакові системи, зокрема й мову. Вікарний спосіб научування ефективніший на тих стадіях розвитку людини, коли вона ще не володіє символічною функцією, набуває досвіду через засвоєння наочних прикладів шляхом спостереження і наслідування.

У реальності післядипломної педагогічної освіти прагнуть у дорослого учня сформувані: *по-перше*, здібність бути рефлексивним, аналітично мислити; *по-друге*, доцільно корисні професійні уміння і навички, усвідомлене застосування їх в практичній роботі; *по-третє*, самопізнавальні процедури для систематичного аналізу реального й ідеального «Я» суб'єкта навчання в процесі змін когнітивних та емоційно-ціннісних структур, які в

основному й визначають його погляди на навчання, впливають на його здібності застосовувати педагогічні уміння, а також аналізувати ефективність своєї професійної діяльності. Ці три блоки неізолювані один від одного: існує зв'язок між уявленнями суб'єктом навчання про себе і готовністю до засвоєння та подальшого застосування технологій та відповідних до них умінь. У психологічній літературі визначають цей зв'язок через: конгруентність (відповідність запропонованої технології суб'єктивним потребам педагогів); міру можливих витрат суб'єктом навчання (витрати часу, енергії, конфлікти з адміністрацією тощо), пов'язаних з освоєнням і застосуванням новацій; оцінка суб'єктами навчання своїх професійних можливостей. Але зазначені умови зводяться й пояснюються основним методологічним, синтетичним, евристичним та практичним поняттям, що відбиває найзагальніші закономірні зв'язки й відношення, які існують у післядипломній педагогічній освіті – це *поняття «дорослість»*, сучасне вивчення якого в андрагогіці досить побіжне й негрунтовне, що пояснюється насамперед складністю категорії, необхідністю її системного вивчення методами різних наук про людинознавство.

*«Дорослість»* у Психологічній енциклопедії (автор-упорядник Степанов О.М. – К.: «Академвидав», 2006) визнається як «найтриваліший період онтогенезу людини від моменту завершення юності до початку старіння, який характеризується досягненням найвищого розвитку фізичних, духовних, інтелектуальних здібностей, високої світоглядної зрілості, сформованості життєвої позиції і здатності контролювати свої бажання, емоції та почуття» [26, с. 111]. За визначенням В. Онушкіна, *дорослість* характеризується такими *основними ознаками*: хронологічний вік; психофізіологічна зрілість; соціальна зрілість; повна громадсько-правова дієздатність; економічна самостійність; залучення до сфери професійної діяльності. Остання ознака

передбачає наявність попередніх і тому може розглядатися як інтегральний критерій дорослості [24].

В історії наук про людину віднаходимо декілька спроб вивчення дорослого [16; 28; 31; 29]. Перша – 20-ті роки минулого століття, пов'язана з іменем Бруно, який прагнув створити Інститут людини (що й залишилось лише бажанням). В 1928 р. М. Рибников висловлює ідею про необхідність дослідження психології дорослого. Саме вчений вводить термін «акмеологія» на позначення вікової психології зрілості чи дорослості [29]. Саме з 20-х рр. минулого століття розпочався інтенсивний розвиток прикладних аспектів психології зрілості, особливо пов'язаних із проблемою учіння для становлення індустріального суспільства, для розвитку освітньої та спортивної галузей (Е. Бріджмен, Е. Вудьярд, І. Тілон, Е. Торндайк).

Друга спроба – середина ХХ ст. – була більш результативна в дослідженнях Б. Ананьєва, який у 50-60-тих роках минулого століття стає на позицію вже полярну тій, що була висловлена ним у 20-ті роки, а саме: психологія має стати знаряддям зв'язку між усіма галузями пізнання людини, засобом об'єднання різних розділів природознавства і суспільних наук у «новому синтетичному людинознавстві».

У 50–60-х рр ХХ ст. узагальнено деякі підсумки порівняльних експериментальних даних про різні вікові періоди зрілості (В. Шевчук, Д. Бромлей, Н. Бейл) [17]. Власне цей період стає підвалинами *сучасного системного дослідження* зрілості й дорослості, що датується 1965 р., з початком колективного комплексного дослідження зрілості під керівництвом Б. Ананьєва [1–6]. Учений звернув увагу на природу й закономірності розвитку дорослої людини (передусім з огляду змін її психофізіологічних функцій). На сьогодні геронтологи розглядають старість як якісно своєрідну перебудову організму зі збереженням особливих пристосовницьких функцій

на фоні їх загального спадання. Вченими розроблена адаптаційно-регуляторна теорія старіння, згідно з якою в пізньому віці поряд із процесами руйнування, скороченням адаптивних можливостей організму, існують процеси, спрямовані на підтримання його високої життєздатності, на збільшення тривалості життя, які були названі *вітауктом* (*vita* – життя, *auctum* – збільшення). Вітаукт стабілізує життєдіяльність організму, відновлює й компенсує різні зміни, викликані старінням, сприяє виникненню нових пристосовницьких механізмів [12].

Широке визначення терміна «дорослий» пропонують американські вчені Г. Даркенвальд і С. Меррієм. Вони вважають, що доросла – це «така людина, що вийшла з ролі учня, яка навчається за денною формою навчання, (дитячої і підліткової соціальної ролі) і прийняла на себе роль працівника, дружини або батька... Доросла – це людина, яка грає соціально значимі продуктивні ролі і несе відповідальність за своє власне життя» [37, С.8]. У цьому визначенні важливо відзначити, що «дорослість» пов'язується не з віком, а із соціально-психологічними факторами, що, з одного боку, усвідомлюються самою людиною, а, з іншого боку, – визнаються суспільством, виявляються в суспільному житті.

Чіткий підхід до визначення дорослої людини виявляється у М. Ноулза. Він вважає дорослим того, хто, по-перше, «поводиться як дорослий, тобто грає дорослі ролі (працівника, дружини, батька, відповідального громадянина, солдата) – соціологічне визначення», і, по-друге, «чия самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини – психологічне визначення». Людина є дорослою в тій мірі, в якій вона сприймає себе відповідальним або відповідальною за своє власне життя [39, С.24].

Близьким до М. Ноулза у розумінні дорослого є визначення Ю. Кулюткіна – соціально сформована особистість, здатна до самостійного і відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства.

Це суб'єкт суспільно-трудової діяльності, що веде самостійне життя: виробниче, суспільне, особисте... Він самостійно приймає рішення, активно регулює своє поведіння. С. Змейов вважає, що, доросла людина – це особа, що володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідального самокерованого поведіння [28].

Дорослий, який навчається – це людина, що володіє такими основними характеристиками, що відрізняють її від недорослих, які навчаються:

- усвідомленість самостійною, самокерованою особистістю;
- досвідченість, адже дорослий накопичує запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, що стає важливим джерелом навчання;
- умотивованість та готовність до навчання як прагнення за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми та досягти конкретної мети;
- дієвість здобутих знань, умінь, навичок та сформованих у процесі якостей;
- детермінованість навчальної діяльності тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами).

Узагальнюючи аналіз категорійно-понятійного апарату практичної андрагогіки систематизовано кілька *пізнавальних елементів*, зокрема: практика, учіння, дорослий. Виявлено, що «дорослість» – фундаментальне поняття. Описано особливі пізнавальні функції, завдяки яким це поняття перетворюється на категорію: *методологічна, синтетична, евристична, логічна функції*. З'ясовано *генезис дослідження проблеми «дорослого»*: перша спроба – 20-ті роки минулого століття, пов'язана з іменем Бруно, який прагнув створити Інститут людини; друга спроба – середина ХХ ст. – дослідження Б. Ананьєва та поява узагальнених підсумків порівняльних експериментальних даних про різні вікові періоди зрілості. Зафіксовано особливості сучасного системного дослідження зрілості й дорослості в



контексті напрацювань геронтології та геронтопсихології. Наявність *різних підходів* до класифікації віку: стадії людського життя, в основі яких психосоціальний розвиток (Е. Еріксон); класифікація через сукупність циклів (утробного (стадія вагітності), дитинства, юності, дорослості і старіння) (Д. Бромлей); періодизація через три чверті людського життя (Г. Крайг); концепція п'яти стадій життя людини (Ш. Бюлер); вікова періодизація на основі «вузлових точок життя» (Н. Я. Перн); вікова періодизація, побудована на основі антропологічних досліджень (В. В. Бунак і В. В. Гінзбург); сучасна вікова періодизація (затверджена на Міжнародному симпозиумі з вікової періодизації в Москві (1965 р.) – доводить складність досліджуваного поняття. Водночас дає змогу визначити спільні ознаки, до яких віднесено: по-перше, соціально сформована особистість (соціологічне визначення); по-друге, здатність до самостійного і відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства (психологічне визначення).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Интеллектуальная деятельность и терморегуляция // Возрастная психология взрослых: материалы конф. Вып. 3. – Л., 1971. – С. 75 – 84.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – 379 с.
3. Ананьев Б. Г. Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы советских психологов периода 1946-1980 гг. [Текст] / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 7–18.
4. Ананьев Б. Г. Человек как общая проблема современной науки // Вестник ЛГУ, 1957. - № 11. – С. 90 – 101.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет воспитания // Советская педагогика. 1965. - № 1. – С. 24 – 36.
6. Ананьев Б. Г., Степанова Е. И. (ред.). Развитие психофизиологических функций взрослых людей. – М., 1972.
7. Архипова С. П. Освіта дорослих як фактор соціальної адаптації і соціального захисту [Електронний ресурс] / С. П. Архипова. – Режим доступу : <http://www.nbuu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www16/Arhipova.pdf>.

8. Архипова С. П. Основы андрагогики : навчальний посібник / С. П. Архипова. – Черкаси-Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 184 с.
9. Булатов М. А. Логические категории и понятия / М. А. Булатов. – К., 1981. – С. 101.
10. Гирц К. Г. Интерпретация культур / К. Г. Гирц / Пер. с англ. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. — 560 с.
11. Готт В. С., Землянський Ф. М. Диалектика развития понятийной формы мышления / В. С. Готт, Ф. М. Землянський. – М., 1981. – С. 255.
12. Давидовский И. В. Геронтология / И.В. Давидовский. – М. : Медицина, 1966. – 300 с.
13. Дернова М. Г. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих / М. Г. Дернова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013. – С. 52 – 64.
14. Дьюи Дж. Реконструкция в философии / Дж.Дьюи. – М.: Логос, 2001. - 168 с.
15. Еріксон Е. Г. Дитинство і суспільство / Пер. [З англ.] І науч. ред. А. А. Алексеев. - СПб.: Літній сад, 2000. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза / Пер. з англ.; заг. ред. і предисл. А. В. Толстих. - М.: Прогрес, б.г. (1996)
16. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
17. Зязюн Иван. Аксіологічні критерії вікової психології // Естетика і етика педагогічної дії / Иван Зязюн. – 2013. Вип. 5. – С. 21 – 42.
18. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. – Владимир : [б.в.], 1972. – 264 с.
19. Копнин П. В. Диалектика как логика и теория познания / П. В. Копнин. – К., 1973. – С. 92.
20. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе = Traktat o dobrej robocie. Wydanie trzecie, poprawione i rozszerzone / Под ред. проф. Г.Х. Попова; пер. с польск. Л.В. Васильева и В.И. Соколовского. – М.: Экономика, 1975. — 271 с.
21. Котарбинский Т. Задачи праксеологии // Котарбинский Т. Избранные произведения / Котарбинский Т. – М.: Издательство иностранной литературы, 1963. – С. 775–888.
22. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 253 с.
23. Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с. С. 29-30
24. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с

25. Панченко С. Н. Психологические особенности взрослого человека как субъекта обучения // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Випуск 3.
26. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
27. Савчин М. В. Вікова психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
28. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 202 с.
29. Слободчиков В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
30. Слуцький Є. Є. Етюд до проблеми будування формульно-праксеологічних засад економіки / Є.Слуцький // Записки соціально-економічного відділу. – Київ: Українська Академія наук, 1926. – Т.4. – С. 1 – 11.
31. Степанова Е. И. Комплексное изучение человека / Становление психологической школы Б.Г.Ананьева: Памятные даты и события. – СПб., 2003. – С. 81-118.
32. Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых / Е. И. Степанова. – Л.: ЛГУ, 1981.
33. Трондайк Э. Процесс учения у человека / Э. Трондайк. – М., 1935.
34. Шинкарук В. И. Категории как формы мышления и их методологическая функция // Социально-исторические и мирозренческие аспекты философских категорий. – К., 1978. – С.247 – 277.
35. Шульга О. Типологія поняттєво-категоріального апарату феноменологічної соціології // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2007. – С. 119 – 131.
36. Bourdieu, Pierre. Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de trois études d'ethnologie kabyle. — Genève: Droz, 1972. — 269 p.
37. Brundage D. H. Adult Learning Principles and their Application to Program Planning / D.H.Brundage, D.Mackeracher. – Toronto, 1980.
38. Darkenwald G. G. Adult Education: Foundations of Practice / G.G.Darkenwald, S.V.Merriam 33, С.8
39. Hiemstra R., Brockett R. (2012). Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model [Електронний ресурс]. URL. – Режим доступу 20.09.2013 : <<http://www.adulterc.org/Proceedings/2012/papers/hiemstra.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
40. Knowles M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. – 135 p.
41. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980.

41. Knowles, M. S. *The Adult Learner: A Neglected Species* / Malcolm Shepherd Knowles. – 4th ed. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.
42. *Study Programme Syllabus for Education for Teachers in the Folk High School Programme*. – Linköping: University of Linköping, 2002. – 16 p.