



**Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
Кафедра педагогіки вищої школи**

**Методичні вказівки
до вивчення навчальної дисципліни**

**ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА
ПРАКТИКИ ОСВІТИ
ДОРΟΣЛИХ І АНДРАГОГІКИ**

**для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки**

Дніпро-Слов'янськ – 2024

Рецензенти:

Саяпіна С.А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Вікторенко І.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

М 54 Методичні вказівки до вивчення навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки денної та заочної форми навчання: 3-тє вид. перероб. та доповн. / Уклад.: Я.В.Топольник. Дніпро-Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2024. 342 с.

Методичні вказівки укладено відповідно до освітньої програми «Педагогіка вищої школи» та навчального плану підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. У виданні відображено зміст силабусу та робочої навчальної програми «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки», подано навчально-методичні матеріали передбачені для засвоєння теоретичного матеріалу, інструктивно-методичні матеріали до практичних занять, дидактичне забезпечення самостійної роботи, критерії та методи оцінювання програмних результатів відповідно до сучасних тенденцій освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Друкується за рішенням Вченої ради
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
(протокол № 1 від 03.09.2024 р.)

© ДДПУ, 2024

ЗМІСТ

Пояснювальна записка.....	3
Силабус навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки».....	5
Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки».....	14
Навчально-методичні матеріали для лекцій з навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки».....	23
Інструктивно-методичні матеріали до практичних занять із навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки».....	325
Дидактичне забезпечення самостійної роботи.....	332
Контрольні питання з дисципліни.....	333
Політика щодо вивчення навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки».....	334
Інформаційно-методичне забезпечення.....	335
Додатки.....	338

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Сучасне українське суспільство перебуває під впливом потужних глобалізаційних процесів, переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій поведінки людей, що вимагає від кожного різноманітної і багаторівневої підготовки, яка дає можливість з мінімальними втратами адаптуватися до швидких змін у суспільно-політичному, економічному та культурному житті.

Нові виклики потребують адекватної модернізації освітньої системи як провідного чинника соціокультурного відтворення, успішної життєдіяльності людини, її подальшого вдосконалення. Важливого значення набуває освіта дорослих, що в міжнародній термінології визначається як органічна складова неперервної освіти, покликана розширювати можливості для ціложиттєвого навчання людини й створювати умови для її постійного самовдосконалення та оволодіння комплексом знань і умінь, необхідних для активної творчої життєвої позиції, вираженої в ефективній професійній і суспільній діяльності.

У контексті нової парадигми «освіта протягом життя», її зміст передбачає розвиток людини впродовж усього життя як робітника, громадянина, індивідуальності, її неперервну освіту, що супроводжує людину в різні періоди її життєдіяльності, сприяє розвитку соціальної та професійної мобільності, визначенню свого місця в соціумі, свого людського і громадянського обов'язку, тобто становлення особистості – компетентної, конкурентоспроможної, життєздатної. Усе це й обумовлює необхідність розв'язання проблем, які постійно виникають і пошуку шляхів їх розв'язання із використанням кращої вітчизняної педагогічної спадщини при одночасному вивченні та впровадженні зарубіжного досвіду.

Частково ці завдання вирішуються в ході опанування курсом «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» – науковою дисципліною у сфері освіти, яка обґрунтовує специфічні підходи до організації навчання дорослих, вивчення якої передбачено освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» і навчальним планом підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки.

Методичні вказівки з дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» репрезентують один із варіантів андрагогічної підготовки магістрів педагогіки вищої школи з метою забезпечення загальної теоретичної і практичної підготовки здобувачів з питань історії розвитку теорії та практики освіти дорослих у контексті безперервного становлення особистості, яка слугуватиме основою для практичної роботи педагога-андрагога, що пов'язана з викладацькою діяльністю, розв'язанням комплексних проблем у галузі професійної діяльності.

У вказівках відображено зміст силабусу та робочої навчальної програми, подано навчально-методичні матеріали передбачені для засвоєння теоретичного матеріалу, інструктивно-методичні матеріали до практичних занять, дидактичне забезпечення самостійної роботи (практичні завдання різного рівня складності з альтернативною основою), критерії та методи

оцінювання програмних результатів відповідно до сучасних тенденцій освітнього процесу в ЗВО.

Методичні вказівки можуть бути корисними здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти, молодим викладачам закладів вищої освіти та слухачам курсів підвищення кваліфікації викладачів ЗВО.

СИЛАБУС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»
підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
за освітньо-професійною програмою Педагогіка вищої школи

Розробники:

Топольник Я.В. – професор кафедри педагогіки вищої школи, доктор педагогічних наук, професор.

Рецензенти:

Саяпіна С.А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Вікторенко І.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Силабус розглянуто і схвалено на засіданні кафедри педагогіки вищої школи, протокол № 11 від «06» червня 2024 р.

Завідувач кафедри _____ Топольник Я.В.

Затверджено та рекомендовано до впровадження вченою радою ДВНЗ «ДДПУ», протокол № 8 від «27» червня 2024 р.

Перший проректор _____ Набока О.Г.

ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ І АНДРАГОГІКИ

Кількість кредитів	3,5
Рік підготовки, семестр	1 2
Компонент освітньої програми	вибірковий
Викладач	Топольник Я.В. – професор кафедри педагогіки вищої школи, доктор педагогічних наук, доцент.
Контактна інформація	yannetkatop@gmail.com
Консультації	кожний вівторок місяця, 13.10. – 14.30.
і	

Анотація навчальної дисципліни	<i>об'єкт вивчення</i> – історія становлення та розвитку системи освіти дорослих. <i>предмет вивчення</i> – процес розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки
Опис навчальної дисципліни	<i>Мета навчальної дисципліни:</i> забезпечення загальної теоретичної і практичної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти з питань історії розвитку теорії та практики освіти дорослих у контексті безперервного становлення особистості, яка слугуватиме основою для практичної роботи педагога-андрагога, що пов'язана з викладацькою діяльністю, розв'язанням комплексних проблем у галузі професійної діяльності. <i>Завдання вивчення навчальної дисципліни</i> «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»: – опанування концептуальними та методологічними знаннями в галузі навчання дорослих у системі безперервної освіти, психологічного й технологічного забезпечення освітнього процесу; – озброєння майбутніх педагогів-андрагогів технологіями педагогічної практики освіти дорослих різних країн у різні часи, спрямування на виявлення та оцінювання тенденцій їх розвитку з метою розв'язання значущих проблем у сфері професійної діяльності, науки та/або інновацій, забезпечення запланованого рівня особистісного та професійного розвитку здобувачів вищої освіти; – формування уміння творчо застосовувати в практичній діяльності прогресивні андрагогічні наукові ідеї, педагогічні інновації, практичний досвід навчання дорослих. – формування власного стилю педагогічної діяльності, уміння визначати переваги та доцільність вибору тих чи тих наукових поглядів щодо теоретичних основ педагогіки дорослих у процесі професійної діяльності.. <i>Передумовами вивчення навчальної дисципліни</i> є набуті раніше компетентності та результати навчання з ОК: Педагогіка вищої школи, Моделювання освітньої підготовки і професійної діяльності фахівця, Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні, Основи андрагогіки, Основи медіаосвіти дорослих, Професійний імідж педагога-андрагога. <i>Ключові слова:</i> вища освіта, андрагогіка, неформальна освіта, неперервна освіта, освіта дорослих, заклади вищої освіти, педагог-андрагог. <i>Очікувані результати навчання:</i> Знати: підходи до визначення поняття «андрагогіка»; передумови виникнення, головні етапи становлення та

розвитку андрагогіки в Україні; особливості організації навчання дорослих у різні періоди; проблеми навчання дорослих у теорії позашкільної освіти; шляхи удосконалення навчального процесу в закладах освіти для дорослих; зміст, методи й форми навчання у школах дорослих; особливості підготовки кадрів для освіти дорослих; проблеми адаптації дорослої людини до умов життя в пострадянському суспільстві; тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI ст.; особливості систем освіти дорослих у зарубіжних країнах;

Уміти: обґрунтовувати теоретичні основи змісту освіти дорослих; аналізувати навчально-методичне забезпечення освітнього процесу для дорослих у різні періоди; характеризувати особливості формування педагогічних кадрів для освіти дорослих; аналізувати розвиток системи закладів освіти для дорослих; визначати перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні; аналізувати світовий досвід освіти дорослих як складової освіти впродовж життя.

Матеріали та ресурси:

Рекомендована література:

1. Десятов Т., Лещенко І. Андрагогіка: теорія, досвід, перспективи: навч. посіб. Для студентів ЗВО пед. спеціальностей. Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2022. 164 с.
2. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с. (не перевидавалось)
3. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
4. Методичні вказівки до вивчення навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки денної та заочної форми навчання: 3-тє вид. перероб. та доповн. / Уклад.: Я.В.Топольник. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2024. 342 с.
5. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с. (не перевидавалось)
6. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с. (не перевидавалось)

	7. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с. <i>Платформи та сервіси дистанційного навчання:</i> Moodle:дистанційний курс «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» (http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/enrol/index.php?id=1183); <i>Інформаційні ресурси в Інтернеті:</i> 1. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років: проєкт. URL: http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/ 2. Он-лайн платформа неформальної освіти. URL: https://learnlifelong.net/platform 3. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 1 лип. 2014 р. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 4. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitkupedagogichnoyi-osviti 5. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року: проєкт. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf
Теми	Програма навчальної дисципліни містить такі теми: 1. Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих. 2. Проблеми навчання дорослих у концепції позашкільної освіти. 3. Еволюція змісту і форм підготовки кадрів для освіти дорослих. 4. Формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти (перша пол. XX ст.). 5. Розвиток теорії і практики освіти працюючої молоді та дорослих (друга пол. XX – поч. XXI ст.). 6. Досвід організації освіти дорослих у зарубіжних країнах
Методичні поради для викладачів «Як навчати?»	<i>Методи навчання:</i> поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання з використанням інноваційних технологій: словесні методи: лекція (проблемна, лекція з розгляду конкретних ситуацій, лекція-роздум, лекція-консультація, круглий стіл, мультимедійна тощо), пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, бесіда, диспут, дискусія за матеріалами лекції та вивчених літературних джерел, семінар-дебати, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій,

	семінар-вирішення ситуаційних задач, аналіз конкретних ситуацій (casestudy); наочні методи: спостереження, демонстрація; практичні методи: обробка довідкової інформації, тезування, рецензування, самостійна робота (робота із друкованими та електронними інформаційними ресурсами, виконання завдань: конспектування, анотування, написання есе); відеометод: дистанційні, мультимедійні
Методичні поради для здобувачів «Як навчатися?»	Здобувачі опрацьовують теоретичний матеріал лекцій, виконують завдання до практичних занять, самостійної роботи. <u>Комунікаційна політика.</u> Здобувачі вищої освіти повинні мати активовану пошту. Обов'язком здобувача є перевірка мінімум один раз на тиждень поштової скриньки та перегляд повідомлень відповідного дистанційного курсу на університетській платформі Moodle. Можлива комунікація телефоном чи іншими месенджерами за вимогою здобувача. <u>Політика відвідування занять.</u> Для здобувачів вищої освіти денної форми відвідування занять є обов'язковим – в оффлайн або онлайн режимі. Поважними причинами для неявки на заняття є хвороба, участь в університетських заходах, відрядження, які необхідно підтверджувати документами у разі тривалої (два тижні) відсутності. Про відсутність на занятті та причини відсутності здобувач вищої освіти має повідомити викладача або особисто, або через старосту академічної групи. Якщо здобувач вищої освіти захворів, ми рекомендуємо залишатися вдома і навчатися за допомогою дистанційної платформи. За об'єктивних причин (наприклад, міжнародна мобільність) навчання може відбуватись дистанційно - в онлайн-формі, за погодженням з викладачем, деканатом. <i>Види роботи здобувачів (таблиці, схеми, есе, доповідь, мультимедійна презентація тощо)</i>
Оцінювання	<i>Види, методи та форми контролю.</i> Види: поточний контроль, підсумковий контроль, семестровий контроль (залік). Методи: перевірка самостійної роботи, усне опитування Форми: індивідуальна та фронтальна перевірка Організаційні процедури та порядок виявлення якості засвоєння навчального матеріалу, рівня відповідності отриманих знань, умінь і навичок здобутій кваліфікації в межах освітнього процесу здійснюється відповідно до Положення про контрольні заходи у «ДДПУ» (http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/003.pdf)

Політика щодо оцінювання.

Результати навчання здобувачів вищої освіти з навчальної дисципліни визначаються у балах, що виставляються згідно з критеріями оцінювання, затвердженими в ДДПУ, а саме за 100-бальною шкалою та національною п'ятибальною шкалою для заліків «зараховано», «незараховано»).

Навчальна дисципліна оцінюється максимальною оцінкою у 100 балів.

Шкала оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти

За накопичувальною 100 – бальною шкалою	За національною шкалою	
	<i>для екзаменів, звітів з практики, курскових робіт</i>	<i>для заліків</i>
90 – 100 балів	відмінно	зараховано
89 – 75 балів	добре	
60 – 74 балів	задовільно	
26 – 59 балів	незадовільно	не зараховано
0 – 25 балів	неприйнятно	

Критерії оцінювання заліку:

– на оцінку «зараховано» (60-100 балів) заслуговує здобувач вищої освіти, який за час відвідування лекційних, практичних та/або лабораторних занять й за виконану самостійну роботу отримав зазначену кількість балів протягом семестру;

– оцінка «не зараховано» (0-59 балів) виставляється здобувачеві вищої освіти, який за час відвідування лекційних, практичних та/або лабораторних занять й за виконану самостійну роботу не набрав 60 балів упродовж семестру, він має прогалини в знаннях основного навчально-програмного матеріалу.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти за лекції здійснюється за такими критеріями: присутність здобувача на лекції, складання її конспекту та активна участь у перебігу лекції.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти, отриманих під час практичного заняття здійснюється за такими критеріями:

– під час опитувань – за повну й ґрунтовну відповідь на сформульоване запитання з теми заняття;

– під час тестування – за правильні відповіді на запитання тесту з теми заняття;

– у процесі виконання ситуаційних вправ і завдань – за запропонований правильний алгоритм (послідовність) виконання завдання; за знання теоретичних основ проблеми, порушеної в завданні; за володіння формулами й математичними методами, необхідними для виконання завдання; за отриманий правильний результат.

Оцінювання рефератів, доповідей, есе, презентацій тощо за визначеними темами здійснюється відповідно до таких критеріїв:

- за повноту та використання сучасних концепцій і джерел інформації (крім лекційного конспекту, має бути ще не менше трьох джерел інформації);
- за оформлення роботи згідно з вимогами і наявність посилань на використану літературу та джерела;
- за наявність змістовних висновків;
- за глибокі знання навчального матеріалу, що містяться в основних і додаткових рекомендованих літературних джерелах.

У разі виявлення невідповідності результатів навчання окремим критеріям із тієї чи тієї форми контролю знань кількість балів, яка виставляється здобувачу, може бути знижена:

- за неповну відповідь;
- за кожную неправильну відповідь;
- за невчасне виконання завдання;
- за недостовірність поданої інформації;
- за недостатнє розкриття теми;
- за відсутність посилань на літературні джерела.

Результати поточних контролів рівня знань здобувачів вищої освіти денної та заочної форм навчання (у вигляді певної кількості отриманих балів) обов'язково доводяться викладачем наприкінці кожного заняття до їхнього відома, виставляються в Журнал обліку роботи академічної групи та є підставою для одержання допуску до підсумкового контролю.

Оцінювання результатів навчання у формі семестрового заліку проводиться по закінченні вивчення навчальної дисципліни, зазвичай, на останньому практичному та/або лабораторному занятті або в період до початку екзаменаційної сесії відповідно до графіка освітнього процесу.

На останньому аудиторному занятті викладач зобов'язаний оголосити здобувачам вищої освіти відкрито (у присутності групи) накопичені ними бали поточного оцінювання з навчальної дисципліни, отримані під час лекційних, практичних та/або лабораторних занять та за

виконану самостійну роботу. Залік, як форма контролю, передбачає зарахування здобувачеві балів, накопичених за результатами поточного оцінювання з навчальної дисципліни (за наявності у здобувача не менше 60 балів за поточну роботу – без додаткового опитування) й не вимагає обов’язкової присутності здобувача вищої освіти.

Здобувач має право (за бажанням) підвищити власний результат оцінювання в балах з навчальної дисципліни, де формою контролю є залік, шляхом виконання завдань самостійної роботи, але не пізніше ніж до початку екзаменаційної сесії.

Розподіл балів із дисципліни

Розподіл балів, що присвоюється здобувачам, із розподілом за темами за результатами поточного контролю (денна форма навчання)

Тема	Лекції		Практичні заняття		Самостійна робота	
	Max	Min	Max	Min	Max	Min
T 1			6	4	4	2
T 2			7	4	5	2
T 3			7	4	5	2
T 4			12	6	10	8
T 5			12	6	10	8
T 6			12	6	10	8
Разом			56	30	44	30

Розподіл балів, що присвоюється здобувачам, із розподілом за темами за результатами поточного контролю (заочна форма навчання)

Тема	Лекції		Практичні заняття		Самостійна робота	
	Max	Min	Max	Min	Max	Min
T 1			3	1	12	6
T 2			3	1	12	6
T 3			3	2	12	6
T 4			3	2	16	12
T 5			4	2	14	10
T 6			4	2	14	10
Разом			20	10	80	50

Політика щодо дедлайнів та перескладань, академічної доброчесності: перездача та повторне вивчення дисципліни здійснюється відповідно до Положення про організацію освітнього процесу в ДДПУ (<http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/025.pdf>,

	Положення про академічну доброчесність педагогічних, науково-педагогічних працівників та здобувачів у ДДПУ (http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/012.pdf) Політика щодо: ✓ <i>дедлайнів</i>: роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (від -1 бала до -5 балів). ✓ <i>перескладання</i>: у разі отримання оцінки «незадовільно» здобувач має право на два перескладання: викладачу та комісії. У разі, якщо здобувач вищої освіти не з'явився в день складання екзамену з поважної причини, підтвердженої документально, у відомість обліку успішності ставиться запис «не з'явився», а здобувач має право перескласти екзамен викладачеві у визначений деканатом день. Здобувач, який протягом семестру не набрав 60 балів з навчальної дисципліни, вважається недопущеним до складання екзамену з цієї дисципліни, й у відомість обліку успішності ставиться запис «не допущений». Здобувач має право допрацювати необхідні бали за погодженням з викладачем та перескласти екзамен викладачеві у визначений деканатом день. <i>оскарження оцінювання</i>: Якщо здобувач не згоден з оцінюванням його знань він може звернутися до апеляційної комісії та оскаржити виставлену викладачем оцінку у встановленому порядку. ✓ <i>академічної доброчесності</i> для здобувачів передбачає: – самостійне виконання навчальних завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання (для осіб з особливими освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей); – посилення на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; – дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; – надання достовірної інформації щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації. За порушення академічної доброчесності здобувачі ДДПУ можуть бути притягнуті до такої відповідальності: – повторне проходження оцінювання (контрольна робота, іспит, залік тощо); – повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми;

	– позбавлення академічної стипендії відповідно до норм чинного законодавства; – позбавлення наданих ДДПУ пільг з оплати навчання (за умови їх отримання); – усне зауваження від працівника або уповноваженого представника адміністрації (керівника кафедри, факультету тощо) та попередження про можливість притягнення до академічної відповідальності; – повторне виконання завдання; – зниження оцінки за виконання завдання; – усне чи письмове повідомлення юридичної або фізичної особи, яка здійснює оплату за навчання, про факт порушення; – виключення з рейтингу претендентів на отримання академічної стипендії або нарахування штрафних балів у такому рейтингу; – позбавлення права брати участь у конкурсах на отримання стипендій, грантів тощо; – відрахування.
Переваги вивчення навчальної дисципліни «Бонус вивчення»	Переваги вивчення навчальної дисципліни: <i>Після успішного вивчення навчальної дисципліни здобувач вищої освіти зможе:</i> – критично осмислювати теорії, основні концепції педагогічних технологій навчання дорослих, особливості їх застосування під час організації конкретного освітнього процесу; – обирати технології навчання залежно від стратегічних цілей і завдань, що вирішуються в педагогічному процесі, рівня навченості, вихованості дорослих, забезпечувати їх навчально-методичний супровід; – розширювати фахові компетенції та особистісний потенціал педагога-андрагога.

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»
підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи»

Розробники:

Топольник Я.В. – професор кафедри педагогіки вищої школи, доктор педагогічних наук, професор.

Рецензенти:

Саяпіна С.А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Вікторенко І.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Робоча програма розглянута і схвалена на засіданні кафедри педагогіки вищої школи, протокол № 11 від «06» червня 2024 р.

Завідувач кафедри _____ Топольник Я.В.

Погоджено групою забезпечення спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Керівник групи забезпечення _____ Саяпіна С.А.

Затверджено та рекомендовано до впровадження вченою радою ДВНЗ «ДДПУ», протокол № 8 від «27» серпня 2024 р.

Перший проректор _____ Набока О.Г.

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Характеристика навчальної дисципліни	
	денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 3,5	вибіркова	
Загальна кількість годин – 105	Рік підготовки:	
	1-й	1-й
	Семестр	
	2-й	2-й
	Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: контактних – 2 самостійної роботи студента – 5	18 год.	8 год.
	Практичні	
	16 год.	6 год.
	Самостійна робота	
	71 год.	91 год.
Вид контролю: залік		

Метою вивчення навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» є: забезпечення загальної теоретичної і практичної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти з питань історії розвитку теорії та практики освіти дорослих у контексті безперервного становлення особистості, яка слугуватиме основою для практичної роботи педагога-андрагога, що пов'язана з викладацькою діяльністю, розв'язанням комплексних проблем у галузі професійної діяльності.

МАТРИЦЯ

результатів навчання, методів навчання, методів контролю з навчальної дисципліни (вибірковий компонент)

«Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»

Результати навчання	Методи навчання	Методи контролю
Знати: – підходи до визначення поняття «андрагогіка»; – передумови виникнення, головні етапи становлення та розвитку андрагогіки в Україні; – особливості організації навчання дорослих у різні періоди; – проблеми навчання дорослих у теорії позашкільної освіти; – шляхи удосконалення навчального процесу в закладах освіти для дорослих; – зміст, методи й форми навчання у школах дорослих; – особливості підготовки кадрів для освіти дорослих; – проблеми адаптації дорослої людини до умов життя в пострадянському суспільстві; – тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI ст.; – особливості систем освіти дорослих у зарубіжних країнах; Уміти: – обґрунтовувати теоретичні основи змісту освіти дорослих; – аналізувати навчально-методичне забезпечення освітнього процесу для дорослих у різні періоди; – характеризувати особливості формування педагогічних кадрів для освіти дорослих; – аналізувати розвиток системи закладів освіти для дорослих; – визначати перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні; – аналізувати світовий досвід освіти дорослих як складової освіти впродовж життя.	Поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання з використанням інноваційних технологій: – словесні методи: лекція (проблемна, лекція, лекція-роздум, лекція-консультація, круглий стіл, мультимедійна тощо), пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, бесіда, диспут, дискусія за матеріалами лекції та вивчених літературних джерел, семінар-дебати, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, семінар-вирішення ситуаційних задач, аналіз конкретних ситуацій (casestudy); – наочні методи: спостереження, демонстрація; – практичні методи: обробка довідкової інформації, тезування, рецензування, самостійна робота (робота із друкованими та електронними інформаційними ресурсами, виконання завдань: конспектування, анотування, написання есе); – відеометод: дистанційні, мультимедійні	спостереження за навчальною діяльністю здобувачів, усне та письмове опитування, практична перевірка, рейтинговий контроль, взаємоконтроль (взаємооцінка), самоконтроль, оцінювання самостійної роботи (таблиці, схеми, есе, доповідь, мультимедійна презентація тощо), залік.

3. Структура навчальної дисципліни

Назви тем	Кількість годин									
	Денна форма					Заочна форма				
	усього	зокрема				усього	зокрема			
		л.	пр.	лаб.	с.р.		л.	пр.	лаб.	с.р.
Тема 1. Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих	17	4	2		11	18	2	1		15
Тема 2. Проблеми навчання дорослих у концепції позашкільної освіти	16	2	2		12	17	1	1		15
Тема 3. Еволюція змісту і форм підготовки кадрів для освіти дорослих	20	4	4		12	18	2	1		15
Тема 4. Формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти (перша половина XX століття)	16	2	2		12	17	1	1		15
Тема 5. Розвиток теорії і практики освіти працюючої молоді та дорослих (друга пол. XX – початок XXI ст.)	20	4	4		12	17	1	1		15
Тема 6. Досвід організації освіти дорослих у зарубіжних країнах	16	2	2		12	18	1	1		16
Усього годин	105	18	16		71	105	8	6		91

4. Програма навчальної дисципліни

4.1. Теми лекцій

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		дфн	зфн
1	Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих	4	2
2	Проблеми навчання дорослих у концепції позашкільної освіти	2	1

3	Еволюція змісту і форм підготовки кадрів для освіти дорослих	4	2
4	Формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти (перша пол. XX ст.)	2	1
5	Розвиток теорії і практики освіти працюючої молоді та дорослих (друга пол. XX – поч. XXI ст.)	4	1
6	Досвід організації освіти дорослих у зарубіжних країнах	2	1
	Разом	18	8

4.2. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		дфн	зфн
1	Історико-педагогічний та прикладний аспекти розвитку андрагогіки	2	1
2	Андрагогіка і вища педагогічна школа в умовах неперервної освіти: теоретичні й практичні аспекти	2	1
3	Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки	4	1
4	Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.)	2	1
5	Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям освіти працюючої молоді та дорослих (друга пол. XX – початок XXI ст.)	4	1
6	Міжнародний досвід організації навчання людей третього віку	2	1
	Разом	16	6

4.3. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		дфн	зфн
1	Освіта дорослих – відповідь на виклики XXI століття	11	15
2	Питання освіти дорослих у теорії позашкільної освіти	12	15
3	Андрагогічний потенціал неформальної освіти дорослих	12	15
4	Історія освіти дорослих в Україні (перша пол. XX ст.)	12	15
5	Освіта дорослих на зламі століть: питання методології, теорії і практики	12	15
6	Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід	12	16
	Разом	71	91

5. Критерії оцінювання результатів навчання

Результати навчання здобувачів вищої освіти з навчальної дисципліни визначаються у балах, що виставляються згідно з критеріями оцінювання, затвердженими в ДДПУ, а саме за 100-бальною шкалою та національною п'ятибальною шкалою для заліків «зараховано», «незараховано»).

Навчальна дисципліна оцінюється максимальною оцінкою у 100 балів.

Шкала оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти

За накопичувальною 100 – бальною шкалою	За національною шкалою	
	для екзаменів, звітів з практики, курсових робіт	для заліків
90 – 100 балів	відмінно	зараховано
89 – 75 балів	добре	
60 – 74 балів	задовільно	
26 – 59 балів	незадовільно	не зараховано
0 – 25 балів	неприйнятно	

Критерії оцінювання заліку:

– на оцінку **«зараховано» (60-100 балів)** заслуговує здобувач вищої освіти, який за час відвідування лекційних, практичних та/або лабораторних занять й за виконану самостійну роботу отримав зазначену кількість балів протягом семестру;

– оцінка **«не зараховано» (0-59 балів)** виставляється здобувачеві вищої освіти, який за час відвідування лекційних, практичних та/або лабораторних занять й за виконану самостійну роботу не набрав 60 балів упродовж семестру, він має прогалини в знаннях основного навчально-програмного матеріалу.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти за лекції здійснюється за такими критеріями: присутність здобувача на лекції, складання її конспекту та активна участь у перебігу лекції.

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти, отриманих під час практичного заняття здійснюється за такими критеріями:

– під час опитувань – за повну й ґрунтовну відповідь на сформульоване запитання з теми заняття;

– під час тестування – за правильні відповіді на запитання тесту з теми заняття;

– у процесі виконання ситуаційних вправ і завдань – за запропонований правильний алгоритм (послідовність) виконання завдання; за знання теоретичних основ проблеми, порушеної в завданні; за володіння формулами й математичними методами, необхідними для виконання завдання; за отриманий правильний результат.

Оцінювання рефератів, доповідей, есе, презентацій тощо за визначеними темами здійснюється відповідно до таких критеріїв:

- за повноту та використання сучасних концепцій і джерел інформації (крім лекційного конспекту, має бути ще не менше трьох джерел інформації);
- за оформлення роботи згідно з вимогами і наявність посилань на використану літературу та джерела;
- за наявність змістовних висновків;
- за глибокі знання навчального матеріалу, що містяться в основних і додаткових рекомендованих літературних джерелах.

У разі виявлення невідповідності результатів навчання окремим критеріям із тієї чи тієї форми контролю знань кількість балів, яка виставляється здобувачу, може бути знижена:

- за неповну відповідь;
- за кожен неправильну відповідь;
- за невчасне виконання завдання;
- за недостовірність поданої інформації;
- за недостатнє розкриття теми;
- за відсутність посилань на літературні джерела.

Результати поточних контролів рівня знань здобувачів вищої освіти денної та заочної форм навчання (у вигляді певної кількості отриманих балів) обов'язково доводяться викладачем наприкінці кожного заняття до їхнього відома, виставляються в Журнал обліку роботи академічної групи та є підставою для одержання допуску до підсумкового контролю.

Оцінювання результатів навчання у формі семестрового заліку проводиться по закінченні вивчення навчальної дисципліни, зазвичай, на останньому практичному та/або лабораторному занятті або в період до початку екзаменаційної сесії відповідно до графіка освітнього процесу.

На останньому аудиторному занятті викладач зобов'язаний оголосити здобувачам вищої освіти відкрито (у присутності групи) накопичені ними бали поточного оцінювання з навчальної дисципліни, отримані під час лекційних, практичних та/або лабораторних занять та за виконану самостійну роботу. Залік, як форма контролю, передбачає зарахування здобувачеві балів, накопичених за результатами поточного оцінювання з навчальної дисципліни (за наявності у здобувача не менше 60 балів за поточну роботу – без додаткового опитування) й не вимагає обов'язкової присутності здобувача вищої освіти.

Здобувач має право (за бажанням) підвищити власний результат оцінювання в балах з навчальної дисципліни, де формою контролю є залік, шляхом виконання завдань самостійної роботи, але не пізніше ніж до початку екзаменаційної сесії.

6. Засоби діагностики результатів навчання

Засобами оцінювання та методами демонстрування результатів навчання є: завдання для вхідного, поточного та підсумкового контролю,

взаємоконтролю (взаємооцінювання), самоконтролю (рефлексія, самооцінювання), усного, письмового опитування, оцінювання самостійної роботи (таблиці, схеми, есе, доповідь, мультимедійна презентація тощо), семестровий залік.

7. Рекомендована література

Основна

1. Десятов Т., Лещенко І. Андрагогіка: теорія, досвід, перспективи: навч. посіб. Для студентів ЗВО пед. спеціальностей. Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2022. 164 с.

2. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с. (не перевидавалось)

3. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.

4. Методичні вказівки до вивчення навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки денної та заочної форми навчання: 3-тє вид. перероб. та доповн. / Уклад.: Я.В.Топольник. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2024. 342 с.

5. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с. (не перевидавалось)

6. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с. (не перевидавалось)

7. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Допоміжна

1. Боярська-Хоменко А.В. Освіта дорослих в країнах Центральної та Східної Європи: ретроспективний аналіз: монографія. Харків: ХНПУ, Мітра, 2019. 376 с.

2. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей / кол. авторів; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. Київ: Знання України, 2018. 616 с. (не перевидавалось)

3. Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: зб. матеріалів ХVІІ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П.Рудницької / наук.ред.: Г.І.Сотська, М.П.Вовк. К.: Талком, 2020. Вип. 3 (15). 282 с.

4. Топольник Я.В. Особливості вивчення навчальної дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» в процесі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.* / редкол. Л.Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О.В. (заступник голови) та ін.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2021. Вип. 1 (19). С. 123–129.

5. Фельцан І.М. Історія становлення теорії освіти дорослих у Європі. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціально-робота». 2017. Вип. 1 (40). С. 299–301. (не перевидавалось)

6. Якою має бути політика навчання дорослих в Україні? Аналітичний звіт / Р.Колишко, О.Лазоренко. Київ: Проект «Громадянська синергія», 2018. 52 с. (не перевидавалось)

8. Інформаційні ресурси в Інтернеті

1. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років: проєкт. URL: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf

2. Он-лайн платформа неформальної освіти. URL: <https://learnlifelong.net/platform>

3. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 1 лип. 2014 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

4. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

9. Посилання на дистанційний курс

Дистанційний курс «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» (<http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/enrol/index.php?id=1183>).

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ЛЕКЦІЙ
з навчальної дисципліни
«Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»

Тема 1. Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих.

Мета вивчення: познайомити студентів з теоретичними положеннями дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»; сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес до проблем історії андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих, розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

План лекції:

1. Мета і завдання курсу «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки».
2. Історія андрагогіки як окремий вид гуманітарного знання.
3. Підходи до визначення поняття «андрагогіка». Передумови виникнення андрагогіки, особливості освіти дорослих.
4. Головні етапи становлення та розвитку андрагогіки в Україні.

Література:

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія / За ред. А.Василіук, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Ключові поняття: андрагогіка, освіта дорослих, педагогічні кадри, заклад вищої освіти, навчально-методичне забезпечення.

Основний зміст

1. Мета і завдання курсу «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки».

Усвідомлення того, що сучасний стан освіти дорослих в Україні є підсумком усієї попередньої історії розвитку освіти дорослого населення, дає змогу простежити еволюцію освіти дорослих в Україні та визначити прогностичні напрями її розвитку. Історико-педагогічний аналіз вітчизняного досвіду розвитку освіти дорослих вказує на можливість використання позитивних здобутків минулого, допомагає простежити процес виникнення і розвитку різних моделей освіти дорослих, спрогнозувати їх функціонування та подальший поступ.

Соціально-економічні перетворення в Україні на початку ХХІ ст. зумовили значні зміни в освіті дорослих; її зміст наповнився новим цензом, з'явилися нові типи закладів вищої освіти різних форм акредитації (як державної, так і приватної форм власності). Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбулися в контексті загальних трансформацій, зумовлених розповсюдженням нових освітніх технологій, спрямованих на використання їх в особистісному розвитку дорослої людини; відбувається зміна формули «освіта на все життя» формулами «освіта через усе життя», «навчання тривалістю в житті», які наголошують на значущості неперервної освіти для розвитку особистості дорослої людини. Освіта дорослих тісно пов'язана з новою для України галуззю наукового знання – андрагогікою, субдисципліною педагогіки, яка обґрунтовує напрями та організаційно-методичні засади андрагогічної моделі навчання дорослої людини. Така модель будується на андрагогічних принципах, що становлять фундамент теорії навчання дорослих.

Мета викладання навчальної дисципліни полягає у формуванні цілісної системи теоретичних знань щодо історії розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки, в умінні мислити педагогічними категоріями, аналізувати, зіставляти теоретичні погляди, процеси та явища педагогічної практики освіти дорослих у різні часи, бачити та оцінювати тенденції їх розвитку.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки» є формування системи теоретичних знань та практичних умінь, необхідних для виконання функціональних обов'язків викладача вищої школи, андрагога; формування системи теоретичних знань та практичних умінь, необхідних для побудови освітнього процесу з урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців; ознайомлення магістрантів із технологіями педагогічної практики освіти дорослих різних країн у різні часи, виявляти та оцінювати тенденції їх розвитку; формування системи теоретичних знань та практичних умінь, необхідних для аналізу професійно важливих та особистісних якостей педагога-андрагога; формування основ педагогічного мислення, здатності осмислювати і аналізувати професійно-педагогічну дійсність викладача, педагога-андрагога; формування готовності до педагогічної праці на гностичному, комунікативному, операційному рівнях; формування відповідального, творчого ставлення до педагогічної діяльності.

2. Історія андрагогіки як окремих вид гуманітарного знання.

Історія – людська діяльність, без якої не лише історія суспільства, а й самого суспільства не існує. Окремі види людської діяльності мають свою історію, специфіку й закономірності. Історія – це система, в якій взаємодіють потоки людської діяльності.

Серед численних видів, аспектів, форм, потоків (термін В. Шпака) людської діяльності виокремлюється й педагогічна. Безперечно, що історія педагогіки філософськи описана, класифікована, синтетично осмислена через відбір, вивчення й аналіз різного роду джерел – письмових, речових, кіно-фото-документів тощо. Однак, гносеологічне ядро історії педагогіки не може репрезентуватися однією історією. Лише в синергії історій педагогік: дошкільного виховання, початкової школи, вищої школи тощо – відкриваються джерела пізнавальної енергії історії педагогіки в цілому. Ідея існування історії педагогіки як синтез різних потоків дозволяє залучити у цю концепцію окремих вид-потік педагогічної діяльності, пов'язаний із освітою дорослих – історію андрагогіки. Остання, перебуваючи в синергетичних відношеннях із іншими історіями педагогік, водночас спрямована й взаємодії із різноманітними видами-потокami соціогуманітарної діяльності: філософською, психологічною, педагогічною, культурологічною, соціологічною. Отож, історія андрагогіки як окремих вид-потік гуманітарного знання вивчає історичний розвиток андрагогічної думки, освітньої практики для дорослих та персоналій у їх єдності як узагальнене теоретичне історико-культурне осмислення проблем андрагогіки в суспільстві.

3. Підходи до визначення поняття «андрагогіка». Передумови виникнення андрагогіки, особливості освіти дорослих.

Історичний аналіз доводить, що предмет вивчення андрагогіки (від грец. *aner*, *andros* – дорослий чоловік, зрілий чоловік+ *ago* – веду) сфокусований у декількох контекстах: по-перше, наука про навчання дорослих, обґрунтовує діяльність дорослого учня в процесі навчання; по-друге, розділ теорії навчання, що розкриває специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості керівництва цією діяльністю з боку професійного педагога. Окрім поняття андрагогіка у спеціальній літературі використовуються поняття «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих» тощо.

У науковому педагогічному співтоваристві дотепер немає єдності у визначенні поняття. Вирізняємо декілька підходів до визначення андрагогіка.

Перший підхід базується на спростуванні всіх підстав вважати андрагогіку самостійною наукою. Захисники цієї позиції вважають, що навчання і освіта дорослих – галузь дослідження, що належить наукам, сформованим раніше (соціології, психології, антропології, економіки тощо).

Другий підхід (американських дослідників) вбачає в андрагогії прагматичне і практичне значення, рецепти поведінки дорослого учня і викладача під час навчання.

Третій підхід трактує андрагогіку як досить незалежну наукову дисципліну. Ця концепція одержала широку підтримку в Центральній і Східній Європі.

Прихильники *четвертого підходу* розглядають андрагогіку не просто окремо від педагогіки, а, як і педагогіку, складовою інтегральної науки про навчання і освіту людини впродовж усього життя.

На сьогоднішній день ні у вітчизняній, ні в зарубіжній науці не склалося однозначного розуміння сутності андрагогіки. Термін «андрагогіка» пов'язаний з пошуком наукових теорій для опису та обґрунтування особливостей освіти і навчання дорослих.

В «Енциклопедії освіти» (за ред. В. Кременя, 2008) – одному з найновіших видань, на яке орієнтуються сучасні українські вчені, андрагогіка визначається як «вікова та педагогічна галузь психолого-педагогічних досліджень теоретичних і практичних проблем освіти і виховання дорослих людей» (грец. «andros» – доросла людина і «ago» – керівництво, виховання).

Даний термін використовується поряд із термінами «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих», «теорія навчання дорослих» та ін. Зокрема, в педагогічному словнику С. Гончаренко визначає андрагогіку як педагогіку дорослих, як науку, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих.

Із наукових джерел відомо, що поняття «андрагогіка» було введено в науковий вжиток німецьким істориком педагогіки А. Каппом у 1833 р. в книзі «Освітні ідеї Платона» у контексті обґрунтування необхідності «учитися все життя».

На теренах вітчизняної історії аналогічний термін уперше використано в 1885 р. професором Київського університету М. Олесницьким. У книзі «Полный курс педагогики: руководство для занимающихся воспитанием и обучением. Вып. 1: Теория воспитания» вчений вживає поняття «андрагогіка» в контексті розкриття ролі освіти в різні періоди розвитку людини (дитинство, молодість, зрілість і старість). М. Олесницький стверджує про можливість особистості навчатися протягом життя. У той час, - переконаний професор, як з віком зменшується фізична сила людини, потенціал її інтелектуального життя у зрілому й старшому віці може порівнюватися з енергією молоді. Тому в кожному періоді людського життя мають місце освітні потреби й запити, й наявні особливості освітньої діяльності.

З кінця XIX ст. різні аспекти навчання і виховання дорослих розглядалися в контексті розробки теорії позашкільної освіти, яку здійснювали відомі вітчизняні педагоги В. Вахтеров, П. Казанцев, Н. Корф, Т. Лубенець, М. Пирогов, О. Пругавін, С. Сірополко, К. Ушинський, Х. Алчевська, Г. Фальборк та ін. У ті часи узагальнюючим терміном «позашкільна освіта» позначали сукупність усіх видів просвітницької діяльності, спрямованих на широкі верстви дорослого населення.

Одним з провідних фахівців у галузі позашкільної освіти вважається відомий педагог Є.Мединський – автор фундаментальних праць андрагогічного змісту «Позашкільна освіта, її значення, організація і техніка» (1913, 1918) та тритомної «Енциклопедії позашкільної освіти» (1923-1925) тощо. Є. Мединський пропонував назвати науку про «виховання людини» протягом усього її життя антропологією (від грецьк. *antropos* – людина + *ago* – веду).

Поняття «андрагогіка» в період між двома світовими війнами активно використовувалося в працях українських педагогів М. Галущинського («Народна освіта і виховання народу. Методи і цілі», 1920; «Позашкільна освіта», 1927) та І. Ющишина («Проблеми сучасної андрагогії», 1930). Їх по праву можна вважати одними з перших теоретиків української андрагогіки. «Педагогічні науки, - писав І. Ющишин у 1930 р., - обогачуються новою дисципліною – андрагогією – наукою про виховання й освіту дорослих громадян». Учений наголошував, що «проблема андрагогії не зводиться до вузького питання навчання письма неписьменних, але до питання всебічного й широкого виховання та освіти всіх дорослих громадян без огляду на їх суспільне самовизначення та ступінь особистої чи спільної освіти».

Становлення андрагогіки як самостійної науки традиційно пов'язують із прізвищами зарубіжних учених 1950-1970-х рр., у чиїх працях визначалися вихідні положення теорії та практики навчання дорослих: американця М. Ноулза («Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки»; «Дорослий учень. Забутий – занедбаний»), німця Ф. Пеггелера («Методи освіти дорослих»); канадця Д. Кідда («Як навчаються дорослі»); югослава Б. Самолочева («Андрагогіка як наука»); поляків Ф. Урбанчика («Основні проблеми дидактики дорослих») та Л. Тураса («Андрагогіка загальна»), англійця П. Джарвіса («Освіта для дорослих і безперервного навчання») тощо.

У 80-90-х роках ХХ ст. – на початку ХХІ ст. андрагогічні дослідження активізували вчені США, Великобританії, Угорщини, Польщі, Чехії, Фінляндії, Китаю. На території пострадянського простору масштабну наукову розробку андрагогіки однією з перших розпочала Росія. Тут у 1990-ті роки в складі Російської академії освіти створюється Інститут освіти дорослих (під керівництвом В. Подобєда). З'являється серія наукових робіт і навчальних книг, безпосередньо присвячених питанням андрагогіки: С. Вершловський («Робоча книга андрагога»), С. Змеєв («Основи андрагогіки»; «Становлення андрагогіки: розвиток теорії та технології навчання дорослих»; «Андрагогіка: основи теорії і технології навчання дорослих»); Ю. Калиновський («Введення в андрагогіку. Мобільність педагога в освіті дорослих»); Т. Ломтева («Андрагогіка в контексті гуманістичної освітньої парадигми»); Т. Василькова («Андрагогіка»); І. Колесникова («Основи андрагогіки»); М. Громкова («Андрагогіка: Теорія і практика освіти дорослих»), О. Кукуєв («Проблема статусу андрагогіки у вітчизняній науці») та ін.

Бібліографія джерел з андрагогіки останніми роками поповнилася працями українських учених, у яких представлені наукові дослідження різних аспектів освіти дорослих:

- філософські й теоретико-методологічні основи освіти дорослих як складової системи неперервної освіти (В. Андрущенко, В. Александров, С. Архипова, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, І. Лещенко, В. Луговий, Л. Лук'янова, Н.Ничкало, С.Сисоєва, Л.Сущенко та ін.);

- андрагогічні основи післядипломної професійної освіти (В. Аніщенко, Н. Бібік, І. Вакарчук, Г. Гребенюк, І. Дмитренко, А. Зубко, С. Крисюк, М. Лапенко, Л. Набока, В. Олійник, Н. Протасова, В.Пуцов);

- науково-теоретичні положення щодо особливостей і технологій навчання дорослої людини (С. Архипова, О. Вербицький, Т. Григор'єва, О. Курінний, С. Наумко та ін.);

- концептуальні положення методології порівняльної андрагогіки й компаративістські дослідження (Д. Антонова, І. Беюл, М. Борисова, М. Бердник, Л. Ведерникова, Г. Воронка, В. Давидова, О. Котлякова, О. Митіна, О. Огієнко, З. Сафіна, І. Сагун, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, О.Федотова, І.Фокіна, І.Фольварочний, О.Хахубія, Н.Шугалій).

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність різних підходів до визначення андрагогіки та її теоретико-методологічних засад. У різних роботах як зарубіжні, так і вітчизняні автори розглядають андрагогіку як самостійну науку й самостійну дисципліну; як галузь педагогічної науки; гуманітарну сферу знання; сферу соціального знання.

Наголосимо, що всі автори єдині в твердженні, що андрагогіка – наука про навчання, освіту й виховання дорослих. Водночас, залежно від позиції окремого вченого, мають місце різні трактування поняття «андрагогіка»:

- «наука про формування людини протягом усього життя» (П. Фурті);
- «одна з галузей педагогічної науки, що охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання і виховання дорослих» (Б. Бім-Бад);

- «наука про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність учнів і учителів з організації процесу навчання» (С. Змеєв);

- «мистецтво і наука допомоги дорослим у навчанні», «система положень про дорослих, які навчаються, яку необхідно застосовувати диференційовано залежно від ситуації» (М. Ноулз);

- наука, яка вивчає і описує мету виховання та освіти дорослих, політику в області цієї освіти і організацію інститутів просвіти та освіти (В. Подобєд і М. Махлін);

- наука про цілі, умови, організацію, результати й закономірності свідомої і цілеспрямованої, організованої освіти й виховання дорослих людей, а також самоосвіти та самовиховання (Л. Турос);

- наука, що пізнає й узагальнює практику освіти дорослих, створює теоретичні й методичні основи діяльності дорослої людини та допомагає їй придбати загальні й професійні знання, засвоїти досягнення культури і сформулювати або переглянути життєві принципи (С. Вершловський та ін.);

– дисципліна, що дозволяє дорослим, які готуються до соціальної професійної творчості, виховувати здатність до самостійного і відповідального мислення, що приводить людину до вершини професійної майстерності (Ю. Калиновський).

Ці визначення відображають різноманіття проявів самої науки, а також різноплановість освітніх потреб дорослих.

Як будь-яка наука, міркує С. Змеєв, андрагогіка має свою структуру, свій понятійний і термінологічний апарат. У ній виділяється теорія навчання дорослих, існує розділ історії розвитку андрагогічних концепцій та ідей, а також технологія навчання дорослих. Основні теоретичні положення андрагогіки науковець формулює й узагальнює у вигляді андрагогічної моделі навчання. Водночас він визнає, що організація діяльності навчання людини є предметом досліджень не тільки андрагогіки, а й педагогіки. Однак учений вважає, що специфічні особливості дорослих учнів радикально відрізняються від особливостей недорослих учнів, а це є головною і цілком об'єктивною основою для іншого підходу до процесу навчання, ніж в педагогіці - науці про навчання дітей. При цьому такий підхід, на думку С. Змеєва, пропонує андрагогіка.

У той же час, інший дослідник – О. Кукуєв звертає увагу на те, що в традиційному розумінні питаннями навчання займається дидактика. Відомо, що в перекладі з грецької мови «*didaktike*» означає «мистецтво чи наука навчання», відповідно дидактика визначається як теорія освіти й навчання, як галузь педагогіки. Вона розкриває закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, формування переконань, визначає обсяг і структуру змісту освіти, вдосконалює методи й організаційні форми навчання, виховний вплив навчального процесу на учнів. При цьому науково-теоретична функція дидактики полягає у вивченні реальних процесів навчання, у встановленні фактів і закономірних зв'язків між різними сторонами навчання, у розкритті їх сутності, виявленні тенденцій та перспектив розвитку. Розробляючи проблеми відбору змісту освіти, встановлюючи принципи навчання, нормативи застосування методів і засобів навчання, дидактика виконує як нормативно-прикладну, так і конструктивно-технічну функцію. В єдності цих функцій дидактика є «розумінням сутності процесу навчання, реалізацією його освітньої, виховної та розвиваючої функцій».

У зв'язку із зазначеним О. Кукуєв вказує на некоректність і тенденційність твердження С. Змеєва про те, що андрагогіка є «новою наукою про навчання дорослих», яка обґрунтовує діяльність учнів і викладачів з організації процесу навчання. Фактично, доводить О. Кукуєв, наука про навчання дорослих повинна розглядатися як розділ дидактики, присвячений дорослим учням. Крім того, наголошує дослідник, андрагогіку в багатьох країнах називають педагогікою дорослих, яка визначається як «галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності виховання, навчання, освіти та самоосвіти дорослих людей в різних організаційних формах, в яких

здійснюється цілеспрямована педагогічна діяльність». Тобто, по суті, андрагогіка є синонімом педагогіки дорослих.

Дещо інша точка зору на андрагогіку, в порівнянні з позицією С. Змеєва, висловлена колективом авторів під керівництвом А. Ситник (І. Савенкова, І. Крупина, І. Крупин). Вони вважають андрагогіку одним із напрямів педагогічної науки, що охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти дорослих (навчання і виховання). Тобто андрагогіка покликана розвивати прийоми і методи, специфічні для навчання і виховання дорослих.

Колектив авторів навчального посібника «Основи андрагогіки» (під керівництвом І. Колесникової) у ході узагальнення різних підходів до визначення сутності андрагогіки розглядають її з різних позицій: як галузь наукового знання, сферу соціальної практики, навчальну дисципліну. Вчені вказують на очевидну смислову наступність та спадкоємність андрагогіки з педагогікою і водночас акцентують увагу на тому, що поняття «андрагогіка» містить установку на специфіку навчання дорослої людини та необхідність її спеціального дослідження. Це протиріччя перешкоджає точному визначенню місця андрагогіки в колі інших наук. Так, одні вчені розуміють андрагогіку як розділ педагогіки за аналогією з пренатальною педагогікою, дошкільною педагогікою, теорією і методикою початкової освіти, дидактикою, педагогікою вищої школи. Інші виводять андрагогіку за межі власне педагогіки як галузі, що займається виключно «веденням дитини». Прихильники останньої точки зору роблять акцент на інтегративній природі андрагогіки, яка об'єднує знання про дорослу людину, яка навчається, і, отже, носить міждисциплінарний характер.

З іншого боку, І. Колесникова та ін. вказують, що тісний взаємозв'язок андрагогіки з педагогікою і теорією освіти дорослих легко виявляється при зіставленні їх предметів. Предмет педагогіки в загальному вигляді можна визначити як становлення людини в педагогічній реальності. Предмет теорії освіти дорослих - система освіти дорослих як соціокультурний інститут. Водночас специфічний предмет андрагогіки автори вбачають у теорії та методиці навчання дорослих людей у контексті безперервної освіти.

Продовжуючи міркування про андрагогіку, І. Колесникова та ін. називають її гуманітарною галуззю знання. На їх думку, вона є яскравим прикладом вираження загальних тенденцій розвитку сучасного наукового знання. З одного боку, це інтеграція інформації навколо ключових проблем, з іншого – її спеціалізація і диференціація. У зв'язку з цим дослідники вважають, що андрагогіка органічно може входити складовою частиною і в теорію педагогіки, і в теорію освіти дорослих, і в систему людинознавства, залишаючись цілком самостійною галуззю знання. У підсумку І. Колесникова та ін. визначають андрагогіку наступним чином: андрагогіка - розділ теорії навчання, що розкриває специфічні закономірності освоєння знань і умінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості керівництва цією діяльністю з боку професійного педагога. Іншими словами,

практично андрагогіка визначається як розділ дидактики, спрямований на дорослого суб'єкта.

Багатостороннє дослідження андрагогіки з позиції теорії і практики освіти дорослих виконано М. Громковою. Вона розглядає андрагогіку як «порівняно новий напрям у системі наук про освіту». Особливий інтерес, з погляду дослідниці, викликає відношення андрагогіки та педагогіки. Саме педагогіка як наука й практика розробила загальні закономірності, принципи й способи освітньої діяльності. З часом в її надрах почав накопичуватися емпіричний матеріал про специфіку освіти дорослих. До того ж психологія запропонувала теоретичні основи, розділивши психологічні стани кожної людини на три позиції, вельми нестійкі й такі, що невлучно переходять одне в інше: «Я – дитя», «Я – дорослий», «Я – батько». Так само андрагогіка, на думку М. Громкової, спочатку несміливо, потім усе впевненіше починає виокремлюватися від педагогіки, перетворюючись на самостійну галузь наукового знання. Підсумовуючи свої міркування про сутність андрагогіки, М. Громкова визначає андрагогіку як нову галузь педагогічної науки, в основі якої – специфіка освіти дорослих, що описує, пояснює, визначає особливості моделей і технологій освітніх процесів. Таким чином, у своєму визначенні М. Громкова виходить на поняття «освіта дорослих», яке, в свою чергу, визначається як «напрямок в освіті, що забезпечує задоволення освітніх потреб осіб, зайнятих самостійною професійною діяльністю».

С. Вершловський вважає можливим говорити нині про «автономізацію» андрагогіки від педагогіки, про виділення цілого ряду ознак, що характеризують андрагогіку як окрему науку в системі людинознавства. Предмет андрагогіки – багатоаспектна безперервна формальна, неформальна й інформальна освіта, що здійснюється відповідно до соціокультурних умов, запитів і психологічних особливостей дорослих.

У даному випадку, зазначає О. Кукуєв, йдеться про систему безперервної освіти, яка на сьогоднішній день входить до компетенції педагогіки дорослих, оскільки теоретичні положення та практичні рекомендації, що розробляються педагогікою дорослих, використовуються в роботі клубних, туристсько-екскурсійних, бібліотечних, музейних та інших установ. Саме в межах педагогіки дорослих виділено проблеми загальної та додаткової освіти дорослих, дозвілля тощо.

Отже, андрагогіка, яку ще називають педагогікою дорослих, - це одна з педагогічних наук, змістом якої є теорія навчання дорослих.

Ці поняття, на думку української вченої Н. Ничкало та польського професора Ю. Пултужицького, можна однаково використовувати як синонімічні терміни. Адже для науки різниця полягає не в іншій назві, а в змісті, який вона аналізує. Головне, це завдання та обсяг визначеного ними теоретичного аналізу.

Зіставивши різні погляди, під поняттям «андрагогіка» розуміємо галузь педагогіки, в якій розглядаються теоретичні та практичні проблеми навчання дорослих з урахуванням їх особливостей (сформовані риси особистості,

наявність життєвого досвіду, культурних, освітніх та професійних запитів, переважає самонавчання та самовиховання тощо) у системі безперервного навчання.

Предметом дослідження андрагогіки є доросла людина, предмет її пізнання – у широкому розумінні освіта-виховання дорослої людини. Тільки обидва ці поняття дозволяють точно визначити дослідницькі простори андрагогіки та її місце серед інших наук.

Андрагогіка зацікавлена в дослідженні освіти-виховання як специфічної категорії суспільних дій, здійснюваних дорослими людьми й по відношенню до дорослих. Вона зацікавлена й у громадських наслідках цих дій.

Теоретична база андрагогіки полягає в тому, щоб обґрунтувати, довести, переконати в необхідності людини (й людства) дорослішати духовно, психологічно, соціально. Її практична мета - в розробці вправ і тренінгів, що дозволяють людині оволодіти до рівня власних дій андрагогічними моделями й технологіями взаємодії з навколишнім світом, в основі яких толерантність, демократичні принципи, гуманні способи, розумність, самостійність, цілеспрямованість, тобто духовність.

Андрагогіка всебічно охоплює процес розвитку людини протягом дорослого життя, який розкриває її інтелектуальні, фізичні, емоційні, моральні й духовні здібності.

Андрагогічний процес характеризується організованим і цілеспрямованим вихованням і освітою дорослої особистості при її конструктивній участі на всіх етапах. Його умовно поділяють на навчально-пізнавальний і виховний. Навчально-пізнавальний процес передбачає наявність системи організованих заходів (занять), спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості. Виховний процес побудований на сприянні особистості в її соціалізації і розвитку.

Рушійною силою андрагогічного процесу виступає усвідомлення особистістю невідповідності реальних можливостей рівню потреб, розриву між бажаним рівнем освіти і реально досягнутим.

Особливість андрагогічного процесу полягає у тому, що, по-перше, мова йде не про один, а про трьох суб'єктів (той, хто навчається; той, хто навчає (андрагог), і навчальна група); по-друге, пріоритет віддається їх партнерській, діалоговій взаємодії в освітньо-виховному процесі; по-третє, не тільки дорослі-андрагоги, а й дорослі учні є носіями знань.

На термінологію андрагогіки вплинули нові методологічні передумови та ідеї гуманізації, що акцентують увагу на особистості. У площині гуманістичної ідеології, на думку українського вченого В. Приходька, властиве традиційній педагогічній термінології поняття «формування» стає анахронізмом, оскільки передбачає пасивність особистості як об'єкта впливу, виключаючи її суб'єктну участь у власній освіті. Символом нового підходу до вирішення освітніх завдань стало поняття «сприяння становленню освіченої людини». Гуманістична спрямованість інтерпретує діяльність андрагога як надання впливу, сприяння. Тим самим встановлюється

пріоритет особистості учня, відмова від диктату і тиску андрагога на користь партнерських відносин.

Андрагогічний вплив передбачає сприяння дорослій особистості в її змінюванні (навчанні, розвитку та вихованні), організованій та реалізованій у взаємодії з андрагогом. Відповідно, конкретизує В. Приходько, метою андрагогічного впливу його суб'єкта (андрагога) є корекція, зміна поведінки об'єкта – суб'єкта цього впливу – дорослої особистості (учня, стажиста, клієнта).

Спостереження багатьох учених засвідчують, що часто розуміння андрагогіки зводиться до поняття «подальшої освіти». При цьому дослідники сходяться в думці щодо недоцільності їх ототожнення, зазначаючи, що андрагогіка – поняття більш ширше. Отже, відповідно широким є і діапазон розв'язання андрагогічних проблем: навчання і викладання як допомога в навчанні у дорослому віці; мотиви, завдання, цілі й зміст життя у дорослому віці; професіоналізація – освіта та підвищення освіти андрагогів, тобто людей, які займаються освітою дорослих.

В. Приходько звертає увагу на суттєві відмінності об'єктів діяльності педагога і андрагога. Перший працює з дітьми, молоддю, стосовно яких зазвичай використовують поняття «підростаюче покоління» або особистості, які розвиваються. Тоді як об'єктом діяльності андрагога є дорослі люди, в яких вже на даному віковому етапі сформовані певні особистісні властивості, життєва позиція і досвід, особистісний, професійний і суспільний статус тощо. Звичайно, розвиток продовжується як процес перманентний. Але в порівнянні з дітьми, дорослі видаються цілком сформованими особистостями. Це змінює підхід до об'єкта, оскільки він же стає суб'єктом діяльності. Доросла людина має право сама вибирати, чому, як і в якій формі вчитися, тому може включитися в навчальний процес зі стадії планування та активно брати участь в його організації аж до завершення.

Мета взаємодії з учнями для педагога полягає в підготовці до майбутньої життєдіяльності, для андрагога – сприяння у соціалізації, адаптації, навчанні та перенавчанні, вихованні та перевихованні особистості, а також в її самовдосконаленні.

Сама пізнавально-виховна діяльність по-різному сприймається її об'єктом. Якщо для школяра – це основний вид діяльності, що готує його до майбутнього життя, то для дорослого учня – це допоміжний засіб поліпшення умов життя, кар'єрного росту, самовдосконалення. Таким чином, змінюється мотивація навчання дорослих, психологічно налаштованих на досягненні запланованого результату.

Розвиток будь-якої галузі наукового знання пов'язаний з розвитком понять, які, з одного боку, вказують на певний клас близьких за значенням явищ, а з іншого – створюють предмет даної науки. Відносно андрагогіки, треба зазначити, що її поняття і категорії, концепції, закономірності й принципи знаходяться в стадії активного формування. Водночас у сучасній літературі чітко простежуються категоріальний стержень, який визначає

науковий контекст андрагогічного знання. Більшість дослідників розкривають сутність андрагогіки крізь призму таких категорій, як: дорослість, освіта дорослих, неперервна освіта, самоосвіта, самовдосконалення, саморозвиток та ін.

Навколо одного із основних понять андрагогіки – «доросла людина» досі тривають дебати. Вчені по-різному визначають вікові рамки дорослого періоду життя людини. Так, О. Степанова дорослість відносить до 18-40 років, Ю. Кулюткін – 16-70 років, англійський учений Д. Бромлі, з яким погоджується Б. Ананьїн, – до 21-65 років.

Різноманіття підходів помічається і в розгляді характерних рис дорослої людини. Американські вчені Г. Даркенвальд, С. Меррієм вважають, що доросла особа – це «така людина, яка вийшла з ролі учнів денної форми навчання (дитячої і підліткової соціальної ролі) і взяла на себе роль робітника, чоловіка (дружини) і (чи) батька ... Дорослий – це людина, яка відіграє соціально значущі продуктивні ролі й несе відповідальність за своє власне життя». Тобто, дорослість пов'язується не з віком, а з соціально-психологічними факторами, які, з одного боку, усвідомлюються самою людиною, а з іншого – визнаються суспільством, проявляються у громадському житті.

М. Ноулз вважає дорослим того, хто, по-перше, «поводиться як дорослий, тобто грає дорослі ролі (працівника, подружжя, батька, відповідального громадянина, солдата) – соціологічне визначення», і, по-друге, «чия самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини – психологічне визначення». Людина є дорослою тією мірою, в якій вона сприймає себе відповідальною за своє власне життя.

За визначенням Ю. Кулюткіна, дорослий – «це насамперед соціально сформована особистість, здатна до самостійного й відповідального прийняття рішень у відповідності з нормами і вимогами суспільства. Це суб'єкт суспільно-трудової діяльності, який веде самостійне життя: виробниче, громадське, особисте... Він самостійно може приймати рішення, активно регулювати свою поведінку».

Є. Топоркова дорослою вважає людину, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості; володіє певним життєвим досвідом, зрілим і постійно зростаючим рівнем самосвідомості; виконує ролі, традиційно закріплені суспільством за дорослими людьми, і бере на себе повну відповідальність за своє життя (в тому числі економічну й моральну) та поведінку.

Узагальнюючи вищенаведені визначення, С. Змеєв трактує дорослу людину як особу, яка «виконує соціально значущі продуктивні ролі (громадянина, працівника, члена сім'ї), володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, відносною економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідальної самокерованої поведінки».

Серед основних характеристик, які відрізняють дорослого учня від недорослого, С. Змеєв визначає наступні: 1) дорослий усвідомлює себе все більш самостійною, самокерованою особистістю; 2) він накопичує все більший запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає важливим джерелом навчання його самого та його колег; 3) готовність дорослого до навчання (мотивація) визначається його прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети; 4) він прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; 5) його навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами.

Розуміння дорослого як суб'єкта процесу навчання, вивчення його освітніх можливостей і особливостей визначає характер побудови теорії навчання і практичної реалізації мети та завдань освіти дорослих.

Освіта дорослих тлумачиться як невід'ємна складова сучасної неперервної освіти – стадійного й цілісного в своїх елементах позиттєвого процесу, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості та всестороннє збагачення її внутрішнього світу.

Від дитячо-юнацької освіти, за визначенням учених І. Колесникової, Т. Браже, А. Марон, Л. Харченкова, Н. Василенко та ін., освіта дорослих відрізняється трьома головними особливостями: а) специфікою контингенту: суб'єкти навчальної діяльності – особи, залучені в сферу професійної праці, або ті, хто має досвід такого роду зайнятості, або потенційно вільні; б) своєрідністю освітніх закладів, форм і методів їх діяльності – орієнтація на освітні потреби осіб, які є суб'єктами різних видів практичної діяльності, і на режим їх соціального життя; в) змістом цілей і завдань освітнього процесу, особливостями форм і методів педагогічної роботи з суб'єктами навчальної діяльності – переважний акцент на здобуття нового (сучасного, прогресивного) соціально-культурного досвіду і на формування здібностей до його збагачення власним внеском; використання в основному активних форм і методів навчання.

Основні цілі освіти дорослих, за С. Змеєвим, зводяться до задоволення потреб особистості, суспільства, економіки: особистості – в самовдосконаленні; суспільства – у формуванні соціально-активної і здатної адаптуватися до реалій життя особистості; економіки – у підготовці компетентного, ефективного працівника. Вказані цілі досягаються шляхом задоволення освітніх потреб дорослих, які вчений виокремив у такі групи: отримання загальної середньої освіти; набуття чи удосконалення професійних навичок; підтримка та поліпшення здоров'я; поліпшення якості сімейного життя; участь у громадському житті; змістовне проведення дозвілля; розвиток власної особистості.

Виходячи з цього, С. Змеєв сформулював основні андрагогічні принципи навчання, які складають фундамент теорії навчання дорослих: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, принцип

опори на досвід дорослого учня, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип елективності навчання (свобода вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, місця навчання тощо), принцип розвитку освітніх потреб, принцип усвідомленості навчання.

Головна відмінність принципів навчання дорослих від дидактичних принципів педагогіки полягає у тому, що вони визначають діяльність насамперед того, хто вчиться, тоді як педагогічні принципи головним чином регламентують діяльність того, хто навчає.

Аналіз і узагальнення існуючих наукових розробок в сфері андрагогіки підтверджують її статус як самостійної галузі науки, що має власний науковий апарат, багату практику, ґрунтовні наукові концепції та принципи.

Водночас зіставлення різних підходів до розкриття сутності андрагогіки виявляє відсутність її чіткого визначення. Однозначною є основна відмінність андрагогіки від педагогіки - доросла людина як суб'єкт навчання. У багатьох відношеннях поняття андрагогіки у вітчизняній науці розглядається в контексті педагогічної науки, відповідно до її принципів і законів, існуючи нарівні з «педагогікою дорослих».

З урахуванням вищевикладеного, під поняттям «андрагогіка» розуміємо самостійну галузь педагогіки (як узагальненої науки про процеси виховання, навчання і розвитку людини), в якій розглядаються теоретичні та практичні проблеми освіти дорослих у системі неперервної освіти з урахуванням їх вікових, особистісних, соціальних та інших особливостей.

4. Головні етапи становлення та розвитку андрагогіки в Україні.

Однією з головних наукових проблем у гуманітарній сфері є періодизація - поділ усього процесу розвитку науки на відрізки часу, які відрізняються один від одного специфічними особливостями, встановленими на основі об'єктивних критеріїв та принципів. Періодизація допомагає осмисленню історичного процесу, полегшує виявлення його внутрішніх закономірностей і дає змогу робити наукові узагальнення.

Періодизація є логічним початком вивчення історії розвитку андрагогіки – галузі гуманітарного знання, що вивчає теоретичні й практичні проблеми освіти дорослих. Сучасні підходи до періодизації в історії андрагогіки відображені в працях українських дослідників Л. Вовк, І. Воробець, Л. Лук'янової, Л. Сігаєвої, М. Скрипник, Л. Шинкаренко, а також російських науковців С. Змеєва, О. Марона, І. Колесникової та ін.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що на сьогодні немає єдиних підходів до періодизації історії андрагогіки. Більшість дослідників періодизацію розвитку андрагогіки як науки починають з середини ХХ ст. Одним із перших такий підхід представив російський вчений С. Змеєв у фундаментальному дослідженні «Становлення андрагогіки (Розвиток теорії і технології навчання дорослих)» (2000). Визначаючи основні закономірності та шляхи становлення андрагогіки як самостійної науки про освіту дорослих у контексті соціально-економічних, освітніх, наукознавчих передумов і

факторів другої половини XX ст., С. Змеєв виділив три етапи в розвитку наукових досліджень з проблем освіти дорослих в Росії: 1) 1960-1969 рр.; 2) 1970-1980 рр.; 3) 90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.

Більш хронологічно раннім періодом датують початок історії андрагогіки інші російські вчені І. Колесникова, О. Марон, Є. Тонконога, Л. Ніколаєнко та ін., автори навчального посібника «Основи андрагогіки» (2003). Витоки науки про освіту дорослих автори вбачають у 30-х рр. XIX ст. і пов'язують з появою терміна «андрагогіка» (1833 р., О. Капп, Німеччина) та розвитком практики навчання дорослих у багатьох країнах Європи й Америки. Водночас науковці вважають за необхідне розглядати окремо етапи розвитку теорії і практики навчання дорослих за кордоном і на вітчизняних теренах.

Зокрема, розвиток теорії і практики навчання дорослих у світовому масштабі І. Колесникова та ін. ретранслюють через такі етапи: 1) середина 30-х рр. XIX ст. – 30-ті рр. XX ст. - витоки андрагогіки; 2) 40-60-ті рр. XX ст. - оформлення андрагогіки в самостійну галузь теоретичного знання; 3) 70-80-ті рр. XX ст. - андрагогіка в контексті неперервної освіти; 4) починаючи з 90-х рр. XX ст. – розвиток андрагогіки в відкритому суспільстві.

Розвиток андрагогіки в Росії вчені І. Колесникова, О. Марон, Є. Тонконога та ін. розглядають у розрізі шести етапів, які окреслюють такими хронологічними рамками: 1) друга половина XIX ст. – початок XX ст. – зародження теорії позашкільної освіти дорослих у дореволюційній Росії; 2) 1920-1940 рр. – розвиток дидактики дорослих; 3) 1950-1960 рр. – розвиток теорії шкільної і позашкільної освіти дорослих.

Наступні три етапи (1960-1969 рр.; 1970-1980 рр.; 90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) І. Колесникова та ін. виокремлюють на основі періодизації С. Змеєва.

З аналогічних позицій, але без територіальної диференціації, виокремив етапи російський дослідник О. Марон у доповіді «Розвиток андрагогіки як сфери професійно-педагогічного знання і соціальної практики» (2009): введення поняття андрагогіка (К. Капп, 1833); формування науки андрагогіки як пряму педагогіки (40-60-ті рр. XX ст.); визнання андрагогіки як самостійної науки (70-ті рр. XX ст.); інституціоналізація андрагогічних досліджень (початок 1990-х рр.); суб'єктивізація і одночасно соціокультурна значущість (кінець XX ст.); посилення прикладної спрямованості й випереджуваних функцій (XXI ст.).

Серйозні спроби періодизації розвитку андрагогічних ідей і практики навчання дорослих зробили й сучасні українські науковці (Л. Сігаєва, О. Мартіросян, М. Скрипник, Л. Шинкаренко).

Зокрема, в дослідженні Л. Сігаєвої визначено етапи розвитку освіти дорослих в Україні у другій половині XX – на початку XXI ст. В її основу покладено загальні процеси і явища, події, які мали вплив на подальший розвиток освіти дорослих в Україні. Виходячи з того, що соціально-економічний, політичний поступ країни неминуче пов'язаний з розвитком її

освіти, дослідниця визначила такі чотири етапи: 1) 50-60-ті рр. XX ст. – етап післявоєнного відродження; 2) 70-80-ті рр. XX ст. – етап поширення ідеї неперервного навчання; 3) початок 90-х рр. XX ст. – кінець XX ст. – етап адаптації дорослих до нових умов життя у пострадянському суспільстві; 4) початок XXI ст. – етап розвитку освіти дорослих у незалежній Україні, який триває і нині.

Процеси і явища, які відбувалися у сфері навчання дорослих до середини XX ст., Л. Сігаєва розглядає як передумови чи підґрунтя розвитку освіти дорослих у досліджуваній автором період. Зокрема, історичний контекст розвитку освіти дорослих в Україні Л. Сігаєва аналізує у межах двох часових періодів: 1) друга половина XIX ст. 2) перша половина XX століття. У другому періоді дослідниця піддає окремому розгляду розвиток освіти дорослих у розрізі двох етапів - 1900-1917 рр. та 1918-1940 рр.

В основу такої періодизації покладено традиційний соціокультурний підхід (зв'язок розвитку освіти дорослих з суспільно-політичним та соціально-економічним розвитком конкретної країни, регіону тощо).

Інший підхід пропонує М. Скрипник умовно визначаючи два періоди становлення та розвитку теорії і практики навчання дорослих: донауковий і науковий. У першому періоді виділяє два етапи: латентний і номінаційний.

Якщо на латентному етапі вивчення проблеми навчання дорослого переважає контекстність у розробках ідеї неперервної освіти, аналіз різниці в навчанні осіб різного віку (праці Песталотці, Дістервега, Дідро та ін.), то номінаційний етап починається з побудови К.Ушинським концепції педагогічної антропології й активно розвивається у 20-30 рр. XX ст. через розробку системи освіти дорослих. Загалом у цей період загострюється інтерес до розвитку людини в професійній діяльності, визначаються особливості навчання через досвід (Дж. Дьюї) та вибудовуються підходи до освіти дорослих (Е. Ліндеман). При цьому категорії андрагогіки не стають предметом спеціальної психолого-педагогічної рефлексії.

Другий період – науковий – бере свій початок з ідей гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу). Зароджується і розвивається андрагогічний підхід у Югославії, Німеччині, Польщі, Франції, СРСР. У цьому періоді виділяють два етапи: концептоутворюючий та інституційний.

Концептоутворюючий етап репрезентовано в провідних ідеях психологічної теорії дорослості та зрілості (Б. Ананьєв «Людина як предмет пізнання», 1969). Однак, вважає М. Скрипник, системності андрагогіка набуває в дослідженні американського вченого М. Ноулза («Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки», 1970).

Інституційний етап, що активно розпочинається з середини 90-х рр. XX ст., характеризується формуванням кафедр, лабораторій з вивчення теорії і практики навчання дорослих, окремими напрямками розвитку андрагогіки; популяризацією андрагогіки через розвиток прикладних досліджень.

Виважено сприймаючи наявні підходи до періодизації історії андрагогіки, з урахуванням їх хронологічних і змістових параметрів,

вважаємо за доцільне виокремити періоди й етапи становлення та розвитку андрагогіки в Україні.

Під поняттям «період» розуміємо проміжок часу, обмежений певними датами, подіями тощо, а етап – як окрема частина цього періоду. Вихідною тезою періодизації є розуміння її як «логічного розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми».

На основі аналізу соціокультурних, соціально-економічних та суспільно-політичних чинників, пануючих ідеологічних концепцій і педагогічних детермінант та з урахуванням масштабності дослідницьких проєктів у галузі теорії і практики навчання дорослих, розглядаємо чотири періоди в історії української андрагогіки: 1) кінець 1850-х рр. – 1917-18 рр.; 2) 1918-1940-і рр.; 3) 1950-1980-ті рр.; 4) 90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.

Перший період окреслюємо часовим проміжком - кінець 1850-х рр. – 1917-1918 рр. В українській історії друга половина XIX ст. традиційно характеризується як епоха соціально-просвітницького ренесансу, спричиненого та супроводжуваного динамізмом суспільно-політичних, соціально-економічних, національних та культурно-освітніх процесів, які відбувалися на всіх українських територіях.

Відомо, що внаслідок масштабних геополітичних трансформацій ще на рубежі XVIII-XIX ст. українські землі були остаточно поділені між Російською (80%) і Австрійською імперіями (20%). Частиною Російської імперії стала територія Наддніпрянської України (Правобережна, Лівобережна, Слобожанщина і Південна). Тут створено три генерал-губернаторства (Малоросійське, Київське, Новоросійсько-Бессарабське) та дев'ять губерній (Харківська, Чернігівська, Полтавська, Київська, Подільська, Волинська, Катеринославська, Херсонська, Таврійська). Українські території Східної Галичини, Північної Буковини та Закарпаття після поділів Польщі опинились у складі Австрійської імперії.

Очевидно, що такий адміністративно-територіальний поділ українських земель визначив характер подальшого розвитку всіх сфер суспільного життя українського народу. Зрозуміло, що різні державницька ідеологія й освітня політика російського і австро-угорського урядів зумовлювали свої особливості й відмінності, однак, історичний огляд подій середини XIX ст. виявляє фактори, які виявилися наскрізними в розвитку освіти дорослих на всіх українських територіях.

Серйозним поштовхом для розвитку освіти дорослих стали зміни в суспільно-політичній та соціально-економічній сфері, що в другій половині XIX ст. (з невеликою різницею у часі) охопили українські території і російського, і австро-угорського підпорядкування: скасування кріпацтва, швидкий розвиток промисловості й економіки, зростання матеріального

виробництва, оновлення форм і методів господарювання у аграрній сфері тощо.

Бурхливі перетворення потребували кваліфікованих робітників, грамотних службовців, і відповідно, пред'являли високі вимоги до рівня грамотності, освіти й розвитку працюючого населення. Натомість освітній рівень населення відзначався надзвичайно низькими показниками. Загальноросійський перепис виявив в Україні 83,7% неграмотних (1897). Не кращими були й показники грамотності українців Австрійської імперії.

Аналізуючи рівень грамотності українців, М. Грушевський на сторінках відомої газети «Село» зазначав: «І по числу письменних Росія стоїть на однім з останніх поміж іншими краями. А між різними краями Росії Україна також належить до гірших, найменш освічених».

Розпочата модернізація суспільства вимагала піднесення загального освітнього й культурного рівня народних мас шляхом проведення серйозних реформ у сфері освіти. З кінця 50-х рр. XIX ст. у Російській імперії розгорнулася робота над проектом освітньої реформи, в результаті якої було прийнято низку нормативних документів, що регламентували діяльність усіх ланок тодішньої освіти: «Положення про початкові народні училища» (1864), «Статут гімназій і прогімназій» (1864), «Статут університетів» (1863).

Демократичні освітні реформи запроваджувалися в той же час і на західноукраїнських територіях. Зокрема, в 1869 р. прийнято австрійський державний шкільний закон, яким проголошувалася обов'язковість початкової освіти, безкоштовність та загальнодоступність освіти і ін.

Реформи позначалися структурними й змістовими змінами в усіх ланках освіти, що дали поштовх до зародження освіти дорослих, значною мірою визначивши її особливості як в організаційному, так і змістовому плані. З одного боку, розширення мережі початкових шкіл забезпечувало доступність широких верств населення до елементарної освіти; розвиток середньої та вищої ланки освіти сприяв формуванню інтелігенції і педагогічних кадрів, які в подальшому виступали ініціаторами й організаторами навчання дорослих. Розвиток теорії і методики шкільного навчання, формування прогресивної педагогічної думки (В. Водовозов, О. Духнович, М. Костомаров, М. Пирогов, К. Ушинський, Т. Шевченко та ін.) послужили основою для теоретичних узагальнень і формування перших дидактичних ідей у галузі освіти дорослих, справили позитивний вплив на розвиток її організаційних форм і змісту.

З іншого боку, становлення і розвиток різних форм і закладів для навчання дорослих зумовлювалися суперечностями і недоліками у функціонуванні шкільництва (невідповідність навчальних планів реальним потребам населення, чужемовне навчання, класовий характер освіти, низький рівень викладання, незабезпеченість навчальною літературою і педагогічними кадрами, недостатня кількість шкіл та ін.). Високий рівень неписьменності та невідповідність школи конкретно-історичним умовам, які склалися у суспільстві в другій половині XIX ст., вимагали змін і нових

підходів до освітньої справи, зумовлювали необхідність пошуку нових шляхів освітньої діяльності.

Альтернативними до державних навчальних закладів стали недільні школи, які з'явилися наприкінці 50-х рр. XIX ст. з метою підвищення грамотності серед народу, задоволення освітніх потреб широких верств населення. Історичні документи доводять, що перша школа розпочала роботу в Києві в жовтні 1859 р. з ініціативи прогресивного студентства Київського університету ім. Св. Володимира. Ідею створення школи нового типу підтримав тодішній попечитель Київського навчального округу М. Пирогов, який був знайомий із західноєвропейським досвідом організації шкіл для дорослих у Данії, Німеччині, відвідав недільні школи м. Дерпта.

Підтримувані прогресивними силами суспільства, недільні школи швидко поширилися по всій Україні. Їх засновниками виступали приватні особи, урядові організації, міські управи, Громади, земства, різноманітні просвітницькі організації, зокрема, Харківське товариство поширення в народі грамотності, Київське товариство грамотності, Просвіти, місцеві відділення благодійних товариств (попечительства жіночою освітою, народною тверезістю), комісії народних читань і т.ін. Для розвитку недільних шкіл багато зробили Х. Алчевська, В. Антонович, М. Драгоманов, П. Куліш, В. Лобода, Є. Милорадович, П. Чубинський, Т. Шевченко й інші.

Особливе місце в історії української освіти дорослих дослідники справедливо відводять Х. Алчевській, яка в 1862 р. в Харкові відкрила приватну недільну жіночу школу. Майже вісім років школа перебувала на нелегальному становищі й офіційно була відкрита лише в 1870 р. (в 1862 р. царський уряд заборонив відкривати такі заклади). Школа стала взірцевою для інших недільних шкіл, її досвід переймали організатори й учителі з різних куточків Російської імперії.

У 1880-1881 рр. за ініціативою М. Корфа і підтримки земств починають відкриватися повторювальні або повторювально-додаткові школи. Вони були різновидом недільних шкіл і мали на меті попередження неписьменності селян, закріплення раніше набутих знань і остаточне завершення початкової освіти.

Попри намагання царської влади прирівняти недільні школи до рівня початкових училищ (що передбачалося Положеннями про початкові народні училища 1864 і 1874 рр.), вони зародилися й розвивалися як основна форма освіти дорослих.

Аналогічні громадсько-приватні установи набули поширення і на західноукраїнських землях. Проте, більше використовувалися такі назви, як вечірні школи, курси (школи) для неписьменних (анальфабетів) тощо. Відкривалися такі установи завдяки діяльності українських громадських організацій «Просвіта», «Руська Бесіда», «Руська Рада», «Руська Школа» та ін.

Крім недільних і повторно-додаткових шкіл, у другій половині XIX ст. на всіх українських територіях набувають популярності й інші організаційні форми освіти дорослих – народні читання, публічні лекції, музичні вечори.

Дослідження багатьох учених указують на масштабну діяльність просвітницьких організацій і товариств у відкритті читалень, бібліотек, народних будинків, народних університетів, науково-популярних курсів, виданні україномовної літератури й періодики.

Активний розвиток різноманітних інституцій для дорослих, що відбувався на тлі й у контексті суспільно-просвітницького руху, започаткував не лише оформлення освіти дорослих як соціокультурного явища, але і як сфери теоретичного осмислення. Доказом цього є вживання в педагогічній літературі 1890-х років терміну «позашкільна освіта», яким на той час ідентифікували сукупність усіх видів просвітницької діяльності, спрямованих на широкі верстви дорослого населення.

Узагальнюючий термін «позашкільна освіта» швидко увійшов у широкий вжиток і активно використовувався педагогами для обґрунтування організаційних та педагогічних засад діяльності освітніх закладів для дорослих різних типів, розробки теоретичних основ змісту, форм і методів навчання дорослих тощо. Джерельна база дослідження засвідчує популярність терміну в заголовках книг, статей, які друкувалися і в перші два десятиліття ХХ ст.

На основі здійсненого аналізу подій підсумуємо, що впродовж виокремленого нами першого періоду в історії андрагогіки чітко окреслюються два етапи. Перший тривав з кінця 50-х рр. до середини 90-х рр. ХІХ ст. й характеризувався процесами зародження освіти дорослих у контексті й формі суспільно-просвітницького руху. Практика навчання дорослих була започаткована в недільних школах, школах повторного навчання, читальнях, народних будинках, народних університетах, під час проведення публічних лекцій для народу тощо. Їх діяльність стала основою для теоретичних узагальнень і формування перших андрагогічних ідей, закумульованих у трактуванні поняття «позашкільна освіта». На основі цього виокремлюємо другий етап – 1895-1917 рр. – і характеризуємо його як етап теоретичного осмислення проблем навчання дорослих у концепції позашкільної освіти. Спроби наукової інтерпретації питань навчання дорослих розвивалися в контексті кількісного зростання і розширення спектру діяльності мережі закладів для дорослих (недільні школи, повторювальні школи, курси для неписьменних і малописьменних, читальні бібліотеки, загальноосвітні та науково-популярні публічні лекції, професійні курси, народні університети).

Еволюційний розвиток теорії і практики освіти дорослих, що стартував із кінця 50-х рр. ХІХ ст. і позначався стійкими тенденціями, на початку ХХ ст. зазнав кардинальних змін, які зумовлювалися відомими у вітчизняній історії суспільно-політичними подіями. Їх початком стало повалення самодержавства в Росії під час лютневої революції 1917 р., що спричинило великі й часті зміни в Україні, які позначилися і на розвитку освіти дорослих.

Тому рубіж 1917-1918 рр. визначаємо як **початок другого періоду** в розвитку української андрагогіки. З того часу і до кінця 1920 р. Україна

пережила кілька змін влади, кожна з яких по своєму визначала розвиток української освіти і, як зауважив сучасник тих подій С. Сірополко, «якщо не вносила щось нового, то бодай руйнувала старе».

З лютого по червень 1917 р. влада перебувала в руках Тимчасового уряду. Оскільки він не виявляв активності в питаннях освіти, то його замінили громадські організації. Ініціаторами і рушійними силами руху за національну освіту виявилися громадські інституції, зокрема, Товариство Шкільної Освіти, Всеукраїнська Учительська Спілка, численні місцеві культурно-освітні товариства, фонди, кооперативи, «Просвіти», а також органи місцевого самоврядування, здебільшого земства. На чолі цього руху стала Центральна Рада, яка протягом усього періоду свого існування (березень 1917 р. – квітень 1918 р.) обстоювала відродження національної освіти, спочатку шляхом проголошення й декларування освітніх вимог, а потім – державного керування національними освітніми реформами. За часів Центральної Ради було створено Генеральний Секретаріат Освіти – перший державний орган управління освітою, метою якого було проведення українізації школи і розв’язання пов’язаних із цим проблем. Він мав на меті зосередити в своїх руках усе керування шкільною освітою і допомогти культурним товариствам в організації позашкільної освіти.

При Генеральному Секретаріаті створено Департамент позашкільної освіти, керівництво яким здійснювала С. Русова. У зверненні зазначеного відомства пропонувалося українським просвітницьким товариствам працювати спільно й обмірковувати такі важливі питання, як забезпечення молоді позашкільною освітою, організація популярних лекцій, читань із ліхтарем, тощо. Планувалася низка заходів: відкрити курси для інструкторів із позашкільної освіти, відкрити кілька типів шкіл із різних галузей знань аж до фахової підготовки за бажанням самих учнів; організувати системне функціонування літературних читалень, освітнього кінематографа, дитячих концертів, спектаклів, вечорів; заснувати великий центральний склад книг і посібників; видати каталог для просвітницьких бібліотек, літературні та наукові читання, довідники з практичними порадами для бібліотек, музеїв, народних домів, театральних вистав, концертів. План передбачав і культурні розваги (літературні читальні, освітні кінематографи, дитячі вечори, концерти, спектаклі); видання для «Просвіт» інструкцій щодо заснування бібліотек, музеїв, народних домів, просвітницьких театральних вистав, сокольських, гімнастичних вправ.

Реалізація планів позашкільної роботи видавалася на той час перспективною. Зокрема, про стан справ у цій галузі після Жовтневого перевороту С. Сірополко зазначав: «Особливо живий рух постав у ділянці позашкільної освіти: по містах і селах саме українське населення взялося до організації «Просвіт» як осередків позашкільної освіти».

Треба зазначити, що освіті дорослих відводилася важлива місія у процесах державотворення. Зокрема в директивних документах Департаменту позашкільної освіти Міністерства народної освіти від 16

серпня 1918 р. зазначалося, що «...тільки позашкільна освіта дорослого населення України – живим словом, правдивою книжкою, розумною розвагою, піснею – може принести державі в ділі її відродження і будування велику користь». Наголошувалося, що корисною вона буде лише в разі об'єднання як державних, так і громадських інституцій та їх спільній праці. Також Департамент позашкільної освіти звертав увагу представників земських, громадських та культурно-освітніх організацій на підготовку Всеукраїнського з'їзду-наради з позашкільної освіти, що мав відбутися у грудні 1918 р. Крім того, на місцях передбачалося створити тимчасові бюро для обговорення справ щодо позашкільної освіти.

Однак швидка зміна влади вносила свої корективи в реалізацію запланованого. Не всім заходам судилося відбутися. Незалежно від політичних переорієнтацій в центрі, на місцях більш-менш стабільно продовжували діяти типи шкіл для дорослих, які склалися ще в дореволюційний період. Проте старі школи в нових умовах і відповідно до нової спрямованості всієї освіти або набували нового формату, або замінювалися новими типами. Організаційно-змістові засади їх діяльності в основному залежали, як і в дореволюційний період, від суспільно-політичних умов держав, до складу яких належала та чи інша частина України.

На західноукраїнських територіях в умовах польської, румунської чи чехословацької окупації змінювалася кількість і різноманіття організаційних форм освіти дорослих, проте не відбулося суттєвих варіацій у цілях і змісті їх роботи (ці території, як і раніше, перебували в умовах української бездержавності, чужеземного підпорядкування).

Натомість початок 1920-х рр. для радянської України позначився активними процесами національного державотворення, відродження української культури і освіти як її складової. Окреслювалися багатообіцяючі умови для створення оригінальної української системи освіти, реальність чого підтверджувала декларована більшовицьким урядом політика українізації.

У 1919 р. в УРСР втілювалася модель освіти на основі «Положення про єдину трудову школу УРСР», розробленого за аналогією до російського «Положення о единой трудовой школе». Воно передбачало запровадження безплатного й спільного навчання дітей обох статей з восьми років; загальноосвітній і політехнічний характер освіти, заборону релігійного виховання; запровадження продуктивної праці дітей.

Не зважаючи на те, що нова українська освіта будувалася за російським зразком, існували певні відмінності між системами освіти України й Росії, що позначилися й на позашкільній освіті. Зокрема, в Росії школа була політехнічною, а в Україні всі навчально-виховні заклади поєднувалися з виробництвом, уже з першої ланки створюючи єдину систему професійної освіти. Відрізнялися й терміни навчання та структура системи освіти загалом. Зокрема, в Росії єдина трудова школа була дев'ятирічною, а система освіти включала такі ланки: 1) початкова школа (I ступінь) – 4 роки навчання;

2) семирічна школа як фундамент всієї шкільної системи; 3) школа II ступеня (дев'ятирічна середня школа); 4) фабрично-заводські семирічки; 5) школи селянської молоді; 6) школи фабрично-заводського учнівства; 7) робітничий факультет.

В Україні система освіти складалась з семирічної школи двох ступенів (1-го – чотири роки навчання, 2-го – три) й профшколи.

На початку 1920 р. ці та інші відмінності були покладені в офіційно прийняту концепцію освіти, розроблену Наркомосом УРСР під керівництвом Г. Гринька. Альтернативна до російської концепція та модель української освіти враховувала досвід розвитку систем освіти в Німеччині та США, концептуальні розробки Центральної Ради, економічні й національні особливості республіки.

Зазначимо, що концепція освіти в УСРР ґрунтувалася на так званому «матеріальному» підході в підготовці спеціалістів і була максимально прагматичною. Загальноосвітня спрямованість освіти замінювалася професійною. Професійна (спеціальна) підготовка починалась у ранньому віці й поєднувалася із загальною освітою. Принцип політехнізму відкладався на майбутнє і розглядався як перспективна мета. Але перехід до політехнічної освіти повинен був здійснитися не від загальної, а від професійної. Викладання у навчальних закладах здійснювалось рідною мовою.

У 1920-1922 рр. між представниками двох протилежних концептуальних підходів та моделей освіти розгорнулася широка конструктивна дискусія, яка дала змогу на початку 1921 р. розробити єдину компромісну модель освіти. Але в РСФРР компромісна модель системи освіти невдовзі була відкинута вищим партійним керівництвом як така, що суперечила Програмі РКП (б), а прибічники матеріального підходу, шляхом відвертого адміністрування були усунені від керівництва Наркомосом. У результаті цього, наприкінці 1922 р., у контексті створення союзної держави, Наркомос РСФРР посилив тиск на українських колег з метою розробки спільних концептуальних підходів і наближення моделей освіти двох республік. Попри те, що Наркомосу УСРР доводилось постійно відстоювати власну концептуальну лінію та модель освіти, на початку 1930-х рр. очевидною стала уніфікація системи освіти в УСРР на зразок освітньої системи в РСФРР. У 1934 р. партійною постановою «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» було відмінено всі типи шкіл і встановлено єдину систему освіти, яка включала такі ланки: початкова школа (1-4 класи), неповна середня школа (1-7 класи), середня школа (9-10 класи).

Освіта стала надійним засобом впровадження у свідомість широких народних мас домінуючої ідеології пролетаріату і політики комуністичної партії. Так, Кодексом законів про народну освіту УРСР (від 25.11.1922 р.) визначалось: «Мета радянського виховання і освіти – розкріпачення трудящих мас від духовного рабства, розвиток їх самосвідомості, створення нового покоління людей комуністичного суспільства з психологією

колективу, з твердою волею, суспільно необхідною кваліфікацією і з матеріалістичним світоглядом, оснований на ясному розумінні законів розвитку природи й суспільства». Органи виховання і освіти проголошувалися «знаряддям диктатури пролетаріату по знищенню класового суспільства», «провідником принципів комунізму та ідейно-організуючого впливу» на дітей і дорослих.

Мережа закладів загальної освіти дорослих була в основному сконцентрована в системі Головного управління політичної освіти (Головполітосвіти) і частково перебувала в системі Головного управління професійної освіти (Головпрофосвіти).

Головний політико-освітній комітет (Головполітосвіта) створено в листопаді 1920 р. за російським зразком з метою керівництва організацією всієї державної агітаційно-пропагандистської та політико-освітньої роботи серед молоді й дорослого населення (беззмінним головою Головполітосвіти РРФСР була Н.Крупська). У 1930 р. Головполітосвіту перетворено на сектор масової роботи Наркомосу.

Так, V всеукраїнський з'їзд рад у березні 1921 р. поставив завдання «якнайшвидше об'єднати культурно-освітню роботу під єдиним керівництвом Головполітосвіти й спрямувати її на боротьбу з пережитками анархізму, петлюрівщини, бандитизму, на пропаганду законів і заходів радянської влади». Цим рішенням більшовики підпорядковували Головполітосвіту обслуговуванню своїх партійних цілей.

Діяльність Головполітосвіти на собі відчули насамперед «Просвіти», які ще працювали в багатьох селах республіки. Розглядаючи їх як організації, створені націоналістичними колами та зв'язані з контрреволюцією, більшовицька влада, як підтверджують дослідження історика Л. Ладиги, насильно реорганізувала «Просвіти» в сільські будинки (сільбуди) і хатичитальні, які перетворювалися в організаційні центри політосвітньої роботи на селі в дусі комунізму. В містах органи Головополітосвіти використовували існуючі з революційних часів заклади та установи, провадили свою роботу через клуби, агітпункти, бібліотеки.

Одним із першочергових завдань установ Головполітосвіти визначалася організація всіх сил і засобів для ліквідації неписьменності та малописьменності серед населення. Ця проблема на початку XX ст. продовжувала характеризуватися високими кількісними показниками. Зокрема, щодо рівня неписьменності українського народу в першій чверті XX ст. український соціолог М. Шаповал наводить такі дані (див.табл.1):

Таблиця 1

Кількість неписьменного населення на різних етнічних українських землях

Етнічні українські території	Рік	Кількість неписьменних, %
УРСР	1926	58,40
Кубань	1923	67,56

Галичина	1910	≈ 60,00
Буковина	1910	≈ 70,00
Волинь	1921	82,10
Підкарпаття	1921	65,67

Так, низький рівень освіченості українців був не лише на території Радянської України, такою ж мірою ця проблема стосувалася інших європейських держав, у яких мешкали українці.

Відомо, що в 1920-х рр. в Україні, як і в інших республіках тодішнього Союзу РСР, здійснювалась масштабна культурно-освітня кампанія ліквідації неписьменності (лікнеп). Так, у травні 1920 р. IV Всеукраїнський з'їзд рад видав постанову «Про боротьбу з неписьменністю». Все неписьменне населення віком від 8 до 50 років зобов'язувалося навчитися грамоти. Загальне керівництво кампанією покладалося на Головополітосвіту, до складу якої входила Всеукраїнська надзвичайна комісія по боротьбі з неписьменністю. Як і раніше, ставилося завдання не лише навчити робітників і селян читати, писати й лічити, а й прищепити їм комуністичну ідею. У 1923 р., за прикладом РСФРР, в Україні під головуванням Г.Петровського було створено товариство «Геть неписьменність!».

У ході кампанії швидких темпів розвитку набула мережа навчальних закладів для дорослих під узагальнюючою назвою «система лікнепу» (школи грамоти або лікнепи, школи для малописьменних, гуртки індивідуально-групового навчання та недільні школи).

Своєрідною формою загальноосвітньої підготовки дорослих були також недільні та вечірні робітничі університети, які поряд із підвищенням загальноосвітнього рівня робітників здійснювали підготовку слухачів до вступу у вузи. Такі функції виконували також підготовчі курси й денні робітничі факультети. На початку 1920-х рр. денні підготовчі курси при вузах були перетворені на вечірні робітничі факультети. Денні робітничі факультети, мережа яких розгортається в 1921 р., Наркомос розглядав як тимчасовий захід, що заповнював розрив між середньою і вищою школами в період реформування системи освіти. До 1927 р. робітфаки були основним постачальником контингенту студентів до ВНЗ. А в кінці 1920-х років ця функція перейшла до професійних шкіл.

Варто наголосити, що весь перебіг суспільно-політичних подій, реформи в економіці, освіті й культурі наскрізно пронизувалися й строго підпорядковувалися політичній ідеї. Боротьбу з неписьменністю та малописьменністю більшовицька влада поставила своїм головним завданням, урочисто проголошуючи, що вона ліквідує неписьменність на Україні до 10-ї річниці Жовтневої революції, себто до 1927 р. «Але, - пише С. Сірополко, - як і можна було сподіватися, більшовицька влада не виконала своєї обіцянки, а тому потім віднесла термін завершення ліквідації неписьменності до 15-ї річниці Жовтневої революції. Й ось з нагоди цього ювілею більшовицька влада урочисто проголосила, що в 1932 р. остаточно завершено ліквідацію неписьменності...».

Оперуючи даними переписів, радянське керівництво заявляло про «суцільну письменність» населення СРСР і відповідно успішне виконання кампанії лікнепу. Однак, як описували самі очевидці, ці твердження не відповідали дійсності. Так, у статті А. Прянишникової «Чергові завдання Народного Комісаріату Освіти» читаємо, що твердження про цілковиту ліквідацію неписьменності на Радянській Україні було лише декларативною заявою». Подальший хід історії, що ознаменувався подіями Другої світової війни та їх наслідками, вніс свої корективи в «оптимістичні» плани більшовицької влади. Відомо, що кампанію лікнепу було продовжено і в повоєнний час (до 1954 р.).

Показовим також є і той факт, що політизація всіх сфер життя позначилася і на тогочасній понятійно-термінологічній базі. Наприклад, у «немилість» попадає термін «просвітництво», що, на думку ідеолога більшовицької освіти Н. Крупської, мав певний присмак благодійності (?!). У зв'язку зі всебічною реалізацією завдання політичної освіти в дусі комунізму, зазначає С. Сірополко, й «сам термін «позашкільна освіта» замінено на «політосвіту».

Отже, вживане ще з дореволюційних часів поняття позашкільної освіти поступово замінили термінами «ліквідація неписьменності», «політосвіта», «культурно-просвітня робота», які закріпилися у вжитку впродовж усього радянського періоду (й зрозумілим чином нівелювали власне педагогічну (чи андрагогічну) сутність освіти дорослих, акцентуючи увагу тільки на її потенціалі як політтехнології). Варто зазначити, що, на відміну від більшовицької частини України, на західноукраїнських територіях у цей час активно використовувався термін «андрагогіка», зокрема в працях галицьких педагогів М. Галущинського та І. Ющишина.

Варто зазначити, що в 20-30-х рр. ХХ ст., попри політичний акцент більшовицьких реформ, у контексті масштабної кампанії лікнепу відбувалися еволюційні процеси і в сфері навчання дорослих: запроваджувалося державне керівництво освітою дорослих (Позашкільний відділ у Наркомосі і Центральній раді); визначалась загальна стратегія в теорії освіти дорослих, досліджувалися питання дидактики дорослих, виховання у процесі навчання, побудови системи освіти дорослих, обґрунтування типів закладів тощо. Визначними подіями у сфері освіти дорослих стають регулярні наради, з'їзди, на яких обговорювалися різноманітні питання.

Освіта дорослих набуває офіційного статусу сфери педагогічних досліджень. У 1920-х рр., за даними П. Горностаєва, у СРСР сформувалося декілька центрів, які здійснювали й організовували дослідницьку роботу в галузі освіти дорослих. Провідна роль визнавалася за Головополітосвітом, що діяв у всіх республіках. У РСФСР Головополітосвітом керувала Н. Крупська, якій радянська педагогіка відводила роль «основоположника радянської теорії загальної освіти дорослих». Н. Крупській належить велика кількість праць із різних питань педагогіки дорослих, за її редакцією виходив теоретичний журнал «Комуністична просвіта» та наукові збірники,

присвячені роботі шкіл дорослих різних типів. Зрозуміло, що географія розповсюдження цієї продукції не обмежувалося територією Російської республіки, а поширювалася по всій території СРСР, причому зі статусом пріоритетної. Про це засвідчує чимала кількість примірників різноманітних праць Н. Крупської та її колег у фондах українських бібліотек.

Крім цього, Головполітосвіт проводив з'їзди, конференції, наради, на яких формувалася колективна думка як із загальних проблем педагогіки дорослих, так і з питань роботи різних типів шкіл і викладання окремих предметів. Знову ж таки, «колективність» означала «всесоюзність» - обов'язковість для усіх інших союзних республік.

Аналогічний статус провідних у масштабі Радянського Союзу наукових центрів вивчення проблем дорослих мали й інші установи: політпросвітсекція Дослідницького інституту наукової педагогіки при 2-му московському держуніверситеті, Академія комуністичного виховання ім. Н. Крупської, Центральний кабінет політпросвітителя Головполіпросвіти.

Дослідження з теорії освіти дорослих на той час, за даними П. Горностаєва, проводилися також і в Ленінградському політико-просвітницькому інституті під керівництвом М. Басова, Є. Голанта.

В Україні дослідницька робота зосередилася навколо Головполітосвіти Наркомосу УРСР у Харкові. З 1927 р. тут у Науково-дослідному інституті педагогіки спеціально для розробки педагогіки дорослих був організований відділ політпросвіти. Також у структурі Інституту педагогіки у 1930-1931 рр. було створено кафедри професійної освіти, педагогіки дорослих (із секцією самоосвіти). У її складі організовано секції, діяльність яких спрямовувалася на наукові розробки таких питань: система освіти (Я. Ряппо); історія педагогіки (Я. Мамонтов); педагогіка особистості (І. Соколянський); педагогіка колективу (О. Залужний); рефлексологія (В. Протопопов); дошкільне виховання (А. Генрихівська); методика шкільної праці (О. Дяков); методика виробничого навчання (Я. Столяров); методика масової політосвіти (В. Волубуєв); методика шкільної політосвіти (Ю. Озерський).

Вивчення питань освіти дорослих здійснювалося також у системі політорганів Червоної Армії, які видавали нормативні документи, випускали педагогічні книги, систематично висвітлювали педагогічні проблеми в журналах «Політпрацівник», «Воєнний вісник», «Супутник політпрацівника» тощо.

Самостійно, поза науковими закладами, серйозні дослідження в цей період проводив Є. Мединський, якому належать фундаментальні праці з питань навчання дорослих. Він доводив, що андрагогіка (педагогіка дорослих) поряд з педагогікою (наукою про виховання дітей) є важливою і рівноправною складовою антропологіки (науки про виховання людини взагалі). Надалі ми здійснимо ретельний аналіз змісту теоретичних розробок Є. Мединського, оскільки вони є дотичними до предмета нашого дослідження.

Узагальнюючи якісні характеристики 1918-1940-х рр., визначаємо їх як період формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти.

Подальший розвиток освіти дорослих, як і інших галузей суспільного життя, суттєво ускладнили події Другої світової війни. Багато шкіл не працювало, приміщення зазвичай були зруйнованими, одні дорослі і молодь воювали на фронтах, інші – зайняті в промисловості та сільському господарстві. У своєрідному «режимі паузи» перебувала й теорія освіти дорослих. Тому початок наступного – **третього періоду** в розвитку вітчизняної андрагогіки датуємо повоєнними 1950-ми роками.

Закономірно, що в післявоєнний період з особливою гостротою постала проблема загальної освіти працюючої молоді і дорослих, оскільки в роки війни і в період відновлення зруйнованого народного господарства десятки тисяч молодих людей з різних причин змушені були залишити навчання в загальноосвітній школі. Недостатній рівень освіченості працюючої молоді і дорослих стає гальмом для розвитку в країні науково-технічної революції. Прийнятий в 1958 р. закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» поставив завдання протягом найближчого десятиліття здійснити в країні обов'язкове 8-річне навчання молоді та дорослих (до 35 років), зайнятих у народному господарстві. Відповідно до закону вечірня школа була оголошена основним каналом отримання загальної середньої освіти.

Незважаючи на незмінний курс побудови комуністичного суспільства, якому і надалі підпорядковані всі сфери життя, в тому числі й освіта дорослих, тут, однак, помічаються серйозні зміни - наукова розробка питань освіти дорослих, так би мовити, повертається у педагогічну площину.

Так, у 1960 р. у складі Академії педагогічних наук РРФСР був створений Науково-дослідний інститут вечірніх (змінних) і заочних середніх загальноосвітніх шкіл. Його головним завданням стали розробка теоретичних основ загальної освіти працюючої молоді й дорослих без відриву від виробництва та практична допомога школам у вирішенні організаційних, педагогічних і методичних проблем. Це був перший у світі інститут, який почав систематично й плановірно займатися розробкою теоретичних основ освіти дорослих на міждисциплінарній основі.

Згодом при Академії педагогічних наук УРСР в складі Інституту педагогіки був створений аналогічний відділ, який займався вечірніми і заочними загальноосвітніми середніми школами, вечірніми курсами, курсами майстрів виробництва. Упродовж 1960-1969 рр. основним у роботі НДІ вечірніх (змінних) і заочних середніх загальноосвітніх шкіл стало вивчення проблем базового загальноосвітнього навчання працюючої молоді й дорослих у вечірній (змінній) школі.

У 1970-1980 рр. відбувається розширення проблематики досліджень, викликане бурхливим розвитком освіти дорослих у країні (зростання кількості вечірніх і заочних шкіл, народних університетів, установ системи підвищення кваліфікації кадрів тощо) і новими напрямками діяльності Академії педагогічних наук, яка в цей період з республіканської

перетворилася на союзню. На базі НДІ вечірніх (змінних) і заочних середніх шкіл у 1970 р. створюється НДІ загальної освіти дорослих АПН СРСР.

Із 1975 р. вивчення актуальних проблем освіти дорослих починає здійснюватися у руслі єдиної концепції безперервної освіти. НДІ загальної освіти дорослих у кінці цього періоду реорганізується в НДІ безперервної освіти дорослих АПН СРСР, який з 1976 р. очолював академік В. Онушкін. На засадах загальної концепції безперервної освіти та у зв'язку з програмою ЮНЕСКО інститут приступає до дослідження питань функціональної неграмотності дорослих, освіти дорослих в умовах переходу до ринкової економіки, «довічного» навчання в суспільстві, що змінюється. Цей період досліджень пов'язаний з іменами таких відомих учених, як Т. Браже, С. Вершловський, Л. Висотіна, В. Кричевський, Ю. Кулюткін, Л. Лесохіна, А. Марон, Г. Сухобська, Є. Тонконога, О. Федорова.

Треба зазначити, що протягом довгого часу радянські автори відмовлялися схвалити концепцію андрагогіки внаслідок ідеологічних упереджень, тому що остання розвилася в протилежному ідеологічному таборі. Проте деякі радянські вчені стверджували про необхідність виокремлювати дисципліну, предметом вивчення якої було дослідження навчання та освіти дорослих. Такою розглядали педагогіку дорослих, що трактувалася як невід'ємна частина педагогіки. Але, як зазначав А. Даринський, область дослідження педагогіки дорослих набагато ширша, ніж педагогіки.

Отже, 1950-1980-ті рр. ми розглядаємо як третій період у розвитку вітчизняної андрагогіки і характеризуємо науковою розробкою андрагогічних проблем у форматі концепції педагогіки дорослих.

Нові суспільні трансформації початку 90-х рр. XX ст. спричинили кардинальні зміни в усіх сферах життя. Колишні радянські республіки стали на шлях самостійного розвитку й державотворення. Зміни відбулися і в освітній системі, що дає підстави розглядати наступний – **четвертий період розвитку** андрагогіки, який триває до нині – 90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст.

Розпад СРСР у 1991 р. детермінував нову еру в історії розвитку незалежних держав, що почали створювати свою освіту на національних, демократичних принципах. Різкий перехід від однієї соціально-економічної системи до іншої зумовили переоцінку цінностей, зміну національної ідентичності, потребу по-новому вибудовувати соціальну, культурну та духовну реальність життя. становлення ринкових відносин у країні призвело до радикального скорочення базового навчання дорослих та обсягів професійної освіти на виробництві; зумовило величезний попит на швидке здобуття нових спеціальностей, а отже, до масового запровадження в Україні другої вищої освіти. Завдяки науково-технічному прогресу, широкому запровадженню інформаційних технологій сформувалася тенденція до поширення дистанційної освіти. Приєднання України до Болонської декларації та інтеграція вищої школи країни в Європейський простір посилили тенденцію до освіти впродовж життя та інше.

Серед колишніх радянських республік найбільшу активність у науковій розробці андрагогіки на початку цього періоду виявили російські вчені, об'єднані навколо Інституту освіти дорослих, створеного в 1990-ті рр. при Російській академії. Серед них - відомі в сучасній андрагогіці дослідники Т. Василькова, С. Вершловський, М. Громкова, С. Змеєв, Ю. Калиновський, І. Колеснікова, О. Кукуєв, Т. Ломтева, В. Подобєд та ін.

Із 1994 р. в Росії до офіційного переліку спеціальностей педагогічного профілю вищої школи введена спеціальність «Андрагогіка», а в 1995 р. був затверджений Державний стандарт спеціальності і здійснюється підготовка фахівців.

В Україні, на відміну від Російської Федерації, професія андрагогів не має офіційного статусу й підготовка їх наразі не здійснюється. Однак в останні роки суттєво зросла увага українських науковців і практиків до андрагогіки як науки та навчальної дисципліни.

В Україні на початку ХХІ ст. створено перші кафедри, які займаються науково-теоретичним (філософським, історичним, соціополітичним, етичним та психолого-педагогічним) аналізом андрагогіки та визначенням на основі нього оптимальних і ефективних технологічних засад освіти дорослих. У зміст підготовки фахівців педагогічних спеціальностей включена навчальна дисципліна «Основи андрагогіки».

З метою проведення фундаментальних і прикладних досліджень, спрямованих на розв'язання актуальних теоретико-методологічних та методичних проблем освіти дорослих, у 2007 р. було організовано Відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, який очолює професор Л. Лук'янова. Під її науковим керівництвом розроблено проект концепції освіти дорослих в Україні, започатковано цінні дослідження, формується андрагогічна наукова школа. Засновано науково-методичний щорічник «Освіта дорослих: проблеми, пошуки, перспективи» (голова наукової ради – Президент НАПН України, дійсний член НАН України та НАПН України В. Кремень, головний редактор, доктор педагогічних наук, професор Л. Лук'янова).

На впровадження ідей освіти дорослих в Україні спрямована діяльність Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України», що створене за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2000 р.), за допомогою якого Україна щороку проводить Міжнародні Тижні освіти дорослих. Їх метою є популяризація навчальних гуртків як методу навчання; популяризація ідей народних вищих шкіл; розширення освіти на користь сталого розвитку.

Отже, історичний розвиток андрагогіки в Україні, на наш погляд, репрезентують такі періоди:

1) 1850-х рр. – 1917-1918 рр. – зародження теорії і практики навчання дорослих у контексті розвитку освіти дорослих як форми суспільно-просвітницького руху й позашкільної освіти;

2) 1918-1940-і рр. – формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти;

3) 1950-1980-ті рр. – наукова розробка андрагогічних проблем у форматі радянської концепції педагогіки дорослих: (1950-1960-і рр. XX ст. - розробка теоретичних основ навчання працюючої молоді та дорослих; 1970-1980-і рр. – наукові дослідження з теорії і практики навчання дорослих у концепції неперервної освіти);

4) 90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст. – розвиток андрагогіки як науки, навчального предмета, соціальної практики.

Умовно виокремлені періоди відображають глибинність і багатогранність української андрагогіки, еволюційність її розвитку. Аналіз змісту кожного періоду дозволить досягнути весь попередній процес розвитку цієї наукової дисципліни з позицій максимальної об'єктивності та доцільності.

Питання для самостійної роботи:

1. У чому полягають мета і завдання курсу «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»?

2. Охарактеризуйте історію андрагогіки як окремий вид гуманітарного знання.

3. Які існують підходи до визначення поняття «андрагогіка»?

4. Які передумови виникнення андрагогіки?

5. Визначте особливості освіти дорослих.

6. Проаналізуйте головні етапи становлення та розвитку андрагогіки в Україні.

Тема 2. Проблеми навчання дорослих у концепції позашкільної освіти.

Мета вивчення: сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес до проблем навчання дорослих у концепції позашкільної освіти, розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

План лекції:

1. Питання навчання дорослих у теорії позашкільної освіти.

2. Організаційно-педагогічні засади функціонування закладів навчання дорослих у системі позашкільної освіти.

3. Розробка теоретичних основ змісту освіти дорослих. Дидактичні особливості організації навчання дорослих.

4. Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу для дорослого населення.

Література:

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія /За ред. А.Василюк, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Ключові поняття: освіта дорослих, позашкільна освіта, зміст освіти, заклади навчання, навчально-методичне забезпечення.

Основний зміст

1. Питання навчання дорослих у теорії позашкільної освіти.

Попри відносну сучасність андрагогіки як самостійної науки в Україні, її корені сягають кінця XIX – початку XX ст. – відомого у вітчизняній історії періоду активізації громадсько-просвітницького руху. Бурхливі зміни в суспільно-політичній та соціально-економічній сфері, що відбувалися у 50-60-х рр. XIX ст. як у Росії, так і Австро-Угорщині, яким підпорядковувалися українські землі, (відміна кріпацтва, швидкий розвиток промисловості й економіки, зростання матеріального виробництва, оновлення форм і методів господарювання у аграрній сфері та ін.), потребували кваліфікованих робітників, грамотних службовців, і відповідно пред'являли високі вимоги до рівня грамотності, освіти й розвитку працюючого населення. Очевидною і нагальною постала потреба створення відповідних навчальних закладів і установ, спрямованих насамперед на навчання дорослих. Серед них хронологічно першими стали недільні школи, народні читання, бібліотеки, вечірні та повторні школи, народні університети. На західноукраїнських територіях, крім названих, масового поширення набули читальні, курси для анальфабетів (неписьменних і малограмотних), науково-популярні лекції для народу, ремісничі курси.

Інтенсивні процеси розгортання мережі освітніх інституцій для дорослих супроводжувалися активними спробами теоретичного осмислення і розробки основних питань організації, змісту, форм і методів навчання дорослих, що вело до формування перших педагогічних ідей і концепцій у цій галузі. Закономірно, що на початкових етапах не було сформульовано єдиних понять і термінів, які б позначали як категоріальний апарат освіти дорослих, так і саму галузь освітньої діяльності. Описувані явища зазвичай

ідентифікувалися як «просвітницька діяльність», «поширення грамотності серед народу», «недільний рух», «народна просвіта» та ін.

Проте в 90-х рр. XIX ст. відбуваються суттєві зміни стосовно досліджуваного феномена. У педагогічних колах, науковій та публіцистичній літературі (В. Вахтеров, П. Казанцев, А. Пругавін, Г. Фальборк, А. Шапов) з'являється термін «позашкільна освіта», яким позначали сукупність усіх видів просвітницької діяльності, спрямованих на широкі верстви дорослого населення.

Одним із перших фактів використання цього терміну стала доповідь «Позашкільна освіта», яку виголосив Г. Фальборк на засіданні Петербурзького комітету грамотності взимку 1893-1894 рр.

Вживання аналогічного терміну зафіксовано в протоколах 2-го з'їзду діячів технічної і професійної освіти (27 грудня 1895 р. - 10 січня 1896 р.), в якому взяли участь відомі тогочасні педагоги Я. Абрамов, Х. Алчевська, В. Вахтеров, О. Кайданова, А. Калмикова, М. Рубакін та ін. У ході обговорення питань загальної освіти дорослих один із учасників з'їзду Н. Тулупов використав термін «позашкільна освіта», під яким, за його висловом, треба «розуміти цілу низку закладів, які мають своїм завданням сприяти розповсюдженню знань серед народних мас і, в такий спосіб, служити справі розумового розвитку тієї частини населення, яка вже перейшла шкільний вік».

У такому ж значенні використав поняття «позашкільна освіта народу» й А. Пругавін у передмові до другого видання книги «Запити народу й обов'язки інтелігенції у галузі просвіти і виховання» (1895). До даного виду освітньо-просвітницької діяльності він відносив «видання книг і картин і розповсюдження їх у народному середовищі, влаштування бібліотек, читалень і книжних складів, організацію народних читань тощо».

Із появою узагальнюючого терміну «позашкільна освіта» з'являються й перші спроби наукової рефлексії питань навчання і виховання дорослого населення. Одним із перших до монографічного вивчення явища позашкільної освіти приступив В. Вахтеров. У 1896 р. він видав книгу «Позашкільна освіта народу», брошуру «Сільські недільні школи й повторні класи» (1896) та інші ґрунтовні праці про недільні школи, повторні класи й книжкові склади.

Книга В. Вахтерова «Позашкільна освіта народу» відрізняється від праці А. Пругавіна більш узагальненою постановкою питань. На основі вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду він одним із перших представив своє бачення системи позашкільних закладів. Її основу, за В. Вахтеровим, складали недільні школи, які повинні були стати ядром цілого ряду народних освітніх закладів, а на їх базі могли будуватися і бібліотеки, і читальні. Недільні школи могли обростати філіалами, й у їх діяльності не повинно було бути жорсткої регламентації ні по відношенню до засобів навчання, режиму роботи, складу учнів і способів викладання, ні стосовно джерел фінансування.

Помітним внеском у розробку теорії освіти дорослих стала книга П. Казанцева «Завдання позашкільної освіти» (1904), в якій узагальнюється досвід недільних шкіл, розкривається їх роль, завдання і соціальне значення, організаційні й дидактичні основи, вимоги до вчителя, методика викладання мови й арифметики. Автор окреслює план розвитку народних університетів, які мають постати з недільних шкіл і набути широкого розповсюдження. У зв'язку з цим основне завдання недільних шкіл педагог вбачає у підготовці ґрунту для поширення народних університетів. П. Казанцев висуває пропозицію щодо створення друкованого органу для об'єднання, координації і обговорення педагогічних проблем загальної освіти дорослих. Він виступає за фінансування загальної освіти дорослих із суспільних прибутків, справедливо наголошуючи, що в цій справі на засадах благодійності далеко не підеш.

Роль першого систематизатора теорії і практики позашкільної освіти належить В. Чарнолуському, одному із авторів (разом із Г. Фальборком) двотомної «Настільної книги з народної освіти» (1899), в якій були представлені закони, розпорядження, статuti, інструкції з шкільної і позашкільної освіти.

Вагомим внеском В. Чарнолуського в розвиток теорії позашкільної освіти є праця «Основні питання організації позашкільної освіти» (1909). Обґрунтовуючи широту питань, які покликана вирішити позашкільна освіта, вчений вчений центральне місце відводить «особистості з її розумовими та естетичними потребам, які нескінченно розвиваються, і задоволення яких становить кінцеву мету так званої позашкільної освіти», причому зазначає, що в основу закладів позашкільної освіти «має бути покладена безумовна повага свободи й рівноправності особистості тих, чиї розумові запити вони прагнуть задовольнити».

В. Чарнолуський не випадково справжню умову існування позашкільної педагогіки вбачав у свободі й рівноправності учасників цього процесу. Він, зокрема, стверджує, що «визнання основним принципом організації позашкільної освіти прагнення до усупільнення цієї галузі суспільного життя на ґрунті повної поваги свободи особистості громадян вже визначає собою, по суті, всі головні засади цієї організації». Саме вільна самодіяльність, на думку В. Чарнолуського, і є відправною точкою успішного розвитку організації позашкільної освіти.

У контексті зазначеного головним завданням навчання дорослого населення педагог вважав обов'язкове навчання усіх неписьменних «простої грамоти». Він робить спробу класифікувати типи форм позашкільної освіти: 1) школи для дорослого населення; 2) заклади для задоволення потреби в читанні (бібліотеки, суспільні видання, книжна торгівля); 3) заклади для поширення серед населення наукових і спеціальних знань (курси, лекції, читання); 4) громадське дозвілля (театр, розваги); 5) музеї і картинні галереї; 6) народні будинки. Окремо автор розглядає самоосвіту.

Варто зазначити, що у своїх працях В. Чарнолуський провів демаркаційну лінію між шкільною і позашкільною освітою. Під шкільною освітою він розумів

сукупність навчальних закладів, призначених для систематичного навчання молодих поколінь у сенсі як загального їх розвитку (система загальноосвітніх навчальних закладів), так і підготовки до практичної діяльності (система професійних і спеціальних навчальних закладів). Під позашкільною освітою, в свою чергу, педагог розумів сукупність різноманітних закладів, які служать для задоволення розумових і художніх потреб населення, яке пройшло ту чи іншу ступінь шкільної освіти, а також людей, які в силу різних причин не навчалися у школі. Відповідно, мета позашкільної освіти – це задоволення розумових і естетичних потреб особистості.

На відміну від своїх попередників, В. Чарнолуський зосереджує увагу не на окремих видах позашкільної освіти, а розглядає її в цілому, як органічну систему. Виходячи із сформульованої мети позашкільної освіти як задоволення розумових і естетичних потреб особистості, педагог у своїй праці велику увагу приділяв особистості, її розумовим і естетичним потребам, а також існуючим на той період можливостям для їх задоволення.

У своїй праці В. Чарнолуський запропонував систему принципів позашкільної освіти, як, на його думку, дозволяють широко й вільно будувати просвітницьку роботу серед населення і обмежити доступ держави в цю сферу діяльності.

Фундаментом побудови системи народної освіти В. Чарнолуський вважав принцип здійснення народної освіти органами громадського управління і на громадські кошти.

У його праці представлений алгоритм взаємовідносин між державою, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями і приватною ініціативою у сфері позашкільної освіти: держава допомагає законодавчими заходами, забезпечуючи свободу діяльності; органи місцевого самоврядування здійснюють безпосереднє керівництво; приватній ініціативі (благодійного й кооперативного характеру) має бути представлена цілкова свобода. Розв'язання цієї проблеми пов'язувалося з демократизацією суспільного життя, з установленням недоторканості особистості, свободи совісті, свободи слова, друку, зібрань, спілок. Головним здобутком ученого вважаємо обґрунтування організаційних основ позашкільної освіти.

Крім того, В. Чарнолуський виділив принцип доступності позашкільної освіти та всіх освітніх установ для населення. Необхідними умовами розвитку позашкільної освіти він вважав обслуговування громадськими просвітницькими установами потреб усього населення, участь у керівництві громадськими просвітницькими установами тих, хто ними користується, і розв'язання національного питання у рамках громадської організації позашкільної освіти.

В. Чарнолуський обґрунтував також принцип повної рівності громадян стосовно розвитку позашкільної освіти. Він вважав, що система суспільної організації освіти повинна гарантувати громадянам і право на освіту, і реальні можливості фактично реалізувати це право. Гарантії діляться на дві основні групи: формальні та фактичні.

Можливість фактично реалізувати права громадян на освіту В. Чарнолуський пов'язував у першу чергу з установленням повної безкоштовності освіти в усіх без винятку суспільних навчальних закладах.

В. Чарнолуський вважав важливим також принцип загальності навчання, однак він носить не педагогічний, а швидше, організаційний характер і, на наш погляд, певною мірою дублює принцип повної рівності громадян.

Дослідженню співвідношення загальної та позашкільної освіти присвячені також праці С. Сірополка. В другому десятилітті ХХ ст. з'явилися його публікації, пов'язані безпосередньо з проблемами позашкільної освіти: «Позашкільна освіта: збірник статей» (1912), «Основні питання позашкільної освіти» (1913), «Земство і бібліотечна справа (до 50-річчя заснування земств)» (1914) та ін. У цих працях автор систематизував існуючі на той час основні піходи до визначення сутності позашкільної освіти та звів їх до двох основних позицій: 1) позашкільна освіта не має самостійного значення і є додатком шкільної; 2) позашкільна освіта має самостійне значення, оскільки відіграє найважливішу роль у визначенні темпів культурного розвитку.

Визначаючи розвивальний потенціал позашкільної освіти, С. Сірополко, тим не менше, вважав, що основне завдання усіх видів позашкільних установ полягає у поширенні загальної освіти та спеціальних технічних знань. Саме актуальністю такого завдання він пояснював існуючі на початку ХХ ст. розбіжності поглядів дослідників у визначенні специфічних форм і методів позашкільної освіти.

Необхідно мати на увазі, що під шкільною і позашкільною освітою вчений розумів не створені специфічні системи, а основні установи, що здійснюють той чи інший вид навчання. На думку С. Сірополка, це школи і народні будинки відповідно. З одного боку, такий підхід означає визнання реального існування різних позашкільних установ, підтверджує самостійне значення позашкільної освіти. Але з іншого, якщо такі позашкільні установи, як народні будинки та народні університети, зайняті в основному просвітницькою діяльністю серед неписьменного населення, то основне їх завдання - давати загальну освіту.

Із цікавими працями про сутність і методи позашкільної освіти виступав А. Гермоніус. Його висновки стосовно оцінки і сутності позашкільної освіти зводяться до наступного: 1) позашкільна освіта має самостійне значення; 2) вона відіграє першочергову роль; 3) одна шкільна освіта безплідна; 4) позашкільну освіту не можна ототожнювати з освітою дорослих, хоча ці два поняття іноді співпадають.

Більш толерантна позиція представлена в працях М. Рубакіна «Листи до читачів про самоосвіту» (1913), «Практика самоосвіти» (1914), де автор справедливо зазначає, що позашкільна освіта, відіграючи самостійну роль, має у порівнянні з шкільною більш ширші можливості й межі. Закликаючи не припиняти самоосвітньої роботи, М. Рубакін висловив ідею неперервної освіти.

Ширший спектр завдань позашкільної освіти, ніж шкільної, обґрунтовував Є. Мединський. У першому випадку, підкреслював учений, ми

маємо справу з культурним розвитком усього населення, у другому – лише з підготовкою до цього розвитку частини населення.

Позашкільна робота для Є. Мединського є сферою освіти дорослої людини протягом усього її життя, і таким чином ця діяльність вимагає спеціального наукового осмислення. Учений проводить чітку межу між педагогікою як наукою про виховання дітей у дошкільному та шкільному періодах і теорією позашкільної освіти. В працях Є. Мединського, присвячених теорії позашкільної освіти в рамках концепції приватної ініціативи («Позашкільна освіта, її організація, значення і техніка», 1913; «Методи позашкільної освітньої роботи», 1918), простежується опозиція по відношенню до діячів і теоретиків, які намагалися звести позашкільну освіту до просвітницького руху. На думку дослідника, суть позашкільної освіти більшою мірою будується на таких принципах, як розвиток, всезагальність і добровільність.

Такий спектр завдань окреслив Є. Мединський для наукової дисципліни з умовною назвою «енциклопедія позашкільної освіти». Після неї, на думку вченого, слідують окремі галузі позашкільної освіти – бібліотекознавство, лекцієведення, музеєзнавство, вчення про школи і курси дорослих, вчення про народний театр тощо.

Необхідно зазначити, що Є. Мединський вважається одним із провідних спеціалістів у галузі позашкільної освіти. У 1912 р. він був запрошений в Педагогічну академію (Петербург) для читання курсу лекцій з позашкільної освіти для завідуючих народною освітою в земствах. У 1913 р. вийшла його книга «Позашкільна освіта, її значення, організація і техніка», а в 1915 р. – «Методи позашкільної просвітницької роботи. Досвід методики для пп.бібліотекарів, лекторів, осіб, які ведуть заняття з дорослими, завідуючих народними будинками і ін.». Ці книги витримали по декілька видань і, як вважають сучасні дослідники, багато в чому заклали фундамент науково-педагогічного підходу до організації освіти дорослих.

Таким чином, Є. Мединський ставить дві взаємопов'язані проблеми, характерні для того періоду розвитку позашкільної освіти: це, по-перше, відсутність усталених поглядів на співвідношення між різними формами позашкільної освіти, а, по-друге, практична відсутність літератури, яка систематизувала б ці погляди. І саме відсутність такої науково-практичної літератури, на думку вченого, була причиною того, що «позашкільна освіта досі в більшості випадків розглядається як ряд окремих, нічим один із одним не пов'язаних просвітницьких заходів, і, можливо, тому, говорячи про позашкільну освіту, часто додають слова «так звана».

Є. Мединський активно виступав проти тих визначень позашкільної освіти, які зводилися до простого перерахування її різних форм, але при цьому, на думку вченого, не розкривали її сутності.

Із визнання того, що позашкільна освіта дорівнює всебічному розвитку, на думку автора, впливають «два надзвичайно важливі наслідки.

1. Завдання усіх установ з позашкільної освіти не стільки освітні, скільки розвиваючі. Отже, важливо не те, щоб населення, яке користується бібліотеками, народними читаннями, школами для дорослих, як можна більше і якомога міцніше запам'ятало з повідомленого; важливо, щоб розширився його розумовий смак, з'явилося прагнення до подальшого розвитку.

2. Повна система сприяння позашкільній освіті повинна бути побудована таким чином, щоб усі сторони людського «я» - і духовна, і фізична - могли отримати задоволення, щоб ця система була спрямована на розумовий, естетичний, моральний, фізичний - одним словом, на всебічний розвиток людини».

Отже, цілком очевидно, що Є. Мединський на цьому етапі своєї науково-педагогічної діяльності вбачав сутність і значення позашкільної освіти в усебічному розвитку особистості, що включає розумовий, моральний, естетичний і фізичний розвиток.

На нашу думку, Є. Мединський досить переконливо доводив, що позашкільна освіта має більш значущі в порівнянні зі школою завдання: «По-перше, завдання позашкільної освіти набагато ширші завдань школи (в першому випадку ми маємо культурний розвиток всього населення, у другому лише підготовку до цього розвитку частини населення); по-друге, в тій чи іншій мірі позашкільна освіта властива всім людям, тоді як школою користуються порівняно деякі; по-третє, позашкільна освіта (розуміючи її як розвиток людини взагалі, а не в сенсі користування лише організованими формами, як ось: бібліотеками, курсами, музеями) не може бути замінене нічим іншим, тоді як школа іноді замінюється деякими формами позашкільної освіти (недільною школою, курсами для дорослих і т.ін.), іноді навіть домашнім навчанням; по-четверте, позашкільна освіта, будучи самоціллю, не потребує подальшої підтримки з боку, тоді як школа за відсутності позашкільної освіти майже втрачає своє значення, а витрачені на організацію шкіл засоби, затрачені учнями труди й час є малопродуктивними».

Велику увагу вчений приділяв систематизації методів позашкільної просвітницької роботи. Він виділив вісім основних принципів методики позашкільної освіти: прагнення до загального розвитку населення; локалізаційний (місцевий) метод просвітницької роботи; індивідуалізація позашкільної просвітницької роботи; вивчення навколишнього світу з окремих питань; гнучкість прийомів просвітницької роботи; всебічне задоволення культурних потреб; спільні дії позашкільних установ; широка самодіяльність населення. За його переконаннями, проблема методичного забезпечення позашкільної освіти на той час полягала в тому, що та нечисленна література з даної проблеми, яка існувала на початку ХХ ст., висвітлювала майже виключно кількісну, зовнішню сторону організації позашкільної освіти.

Слід, однак, зазначити, що до 1917 р. науково-практична література, пов'язана з проблемами позашкільної освіти, вже була представлена достатньо широко. У виданому в той період «Систематичному покажчику книг і статей з позашкільної освіти», авторами-укладачами якого були Є. Мединський і І.Лапшов, вказані 384 найменування, серед яких книги та наукові статті, що, безумовно, свідчить про достатній інтерес педагогічної громадськості до цього напрямку діяльності. Особливий інтерес представляли фундаментальні роботи, пов'язані з вивченням становлення і розвитку позашкільної освіти в країні, аналіз яких наведений вище.

Отже, результати аналізу ідей та праць учених кінця XIX - початку XX ст. (В. Вахтерова, А. Гермоніуса, Є. Мединського, С. Сірополка, В. Чарнолуського та ін.) дають підстави констатувати, що в досліджуваний період поступово закладаються теоретичні основи освіти дорослих: визначається актуальність виду педагогічної діяльності, орієнтованої в основному на доросле населення; формулюються її основоположні ідеї, виділяються не тільки організаційні, а й наукові проблеми та протиріччя, здійснюється пошук оптимальних форм і методів роботи. Ряд авторів (Є. Мединський, С. Сірополко, В. Чарнолуський) формулюють принципи організації позашкільної освіти.

У контексті теоретичного осмислення феномену позашкільної освіти розвивалася теорія освіти і навчання дорослих, що сьогодні є основою андрагогіки.

2. Організаційно-педагогічні засади функціонування закладів навчання дорослих у системі позашкільної освіти.

Перші спроби рефлексії проблем, пов'язаних із навчанням дорослих, на теренах вітчизняної історії припадають на другу половину XIX ст., що позначилася бурхливим розвитком стабільних різнотипних форм навчання дорослого населення. Новизна справи, відсутність належних обґрунтувань змісту, формі методів навчання дорослих, організаційні та матеріальні труднощі – самі обставини діяльності перших закладів для навчання дорослих спричинили зародження перших педагогічних ідей і теоретичних положень у сфері освіти дорослих. Вони формувалися з урахуванням здобутків вітчизняної педагогіки, європейського досвіду освіти дорослих, завдяки участі в теоретичних і практичних пошуках прогресивних представників суспільства і педагогічної думки Х. Алчевської, Б. Грінченка, М. Драгоманова, М. Корфа, М. Костомарова, П. Куліша, Т. Лубенця, М. Пирогова, С. Русової, О. Строніна, К. Ушинського, Т. Шевченка.

Основою для теоретичних узагальнень і формування перших дидактичних ідей стала діяльність недільних і повторювальних шкіл, публічних лекцій, різноманітних загальноосвітніх і професійних курсів для дорослих, народних бібліотек, народних університетів.

Перші спроби теоретичного осмислення й обґрунтування починань у сфері освіти дорослих знаходимо у працях К. Ушинського. Як увесь зміст його «Педагогічної антропології», так і вказівки в «Програмі педагогіки для

спеціальних класів жіночих навчальних закладів» засвідчують, що автор розглядав педагогіку як науку про виховання людини взагалі, а не тільки про виховання дітей.

З початком роботи недільних шкіл К. Ушинський відразу зацікавився новим типом навчального закладу – школою для дорослих. Педагог сам виступив ініціатором відкриття однієї недільної школи, в якій викладали вихованки випускних груп Смольного інституту благородних дівчат, де він працював інспектором класів.

Своє захоплення недільними школами як «прекрасним і відрадним явищем» народного життя К. Ушинський висловив у статті «Недільні школи (Лист у провінцію)», що була опублікована у редактованому ним (з липня 1860 р. по листопад 1861 р.) «Журнале Министерства Народного Просвещения» (№1 за 1861 р.). На основі окремих прикладів досвіду постановки недільного навчання в Україні педагог зробив узагальнення щодо специфічних (у порівнянні з іншими типами навчальних закладів) мети, змісту, форм, методів та основних принципів діяльності недільної школи.

До зовнішніх організаційних моментів діяльності недільної школи К. Ушинський відносить питання їх поділу за статевою ознакою – на жіночі й чоловічі школи, що вважає корисним. Але разом з тим педагог висловив переконаність про необхідність і доцільність залучення жінок до викладання у чоловічих школах.

Важливою умовою ефективної діяльності недільної школи, за К. Ушинським, є їх демократичний характер, що на практиці реалізується, насамперед у створенні громадської ради як органу керівництва школою.

Спроба цілісного розкриття організаційно-педагогічних засад діяльності недільних шкіл також мала місце в незакінченій праці-рукописі під схожою назвою «Недільні школи (Листи в село)» (1861), яка належала одному з активних учасників недільного руху Є. Мосаківському. Заявивши в змісті статті такі питання, як «Опис влаштування школи. Заняття в ній і поводження з учнями. Моральний і розумовий стан учнів. Предмети занять», автор встиг розкрити лише частину 1-го (на заваді стало його ув'язнення за ведення революційної пропаганди серед учнів Київського військового училища).

Декілька нарисів щодо організації недільної школи як одного з типів навчальних закладів для дорослих містяться у книзі О. Пругавіна «Запити народу і обов'язки інтелігенції в сфері просвіти і виховання» (1890).

Фундаментальні положення щодо загальної організації недільної школи, побудови і здійснення навчально-виховного процесу та його методичного забезпечення розкриті в книзі теоретика і практика освіти дорослих, керівника Харківської чоловічої недільної школи С. Миропольського «Школа і суспільство. Приватна Харківська жіноча недільна школа» (1892).

Опис досвіду діяльності школи Х. Алчевської також послужив основою міркувань і суджень Я. Абрамова про доцільність організаційно-змістового формату недільних шкіл для навчання дорослого населення, висловлених у

праці «Приватна недільна школа в Харкові й недільні школи взагалі» (1-е видання – 1890 р., 2-е – 1894 р., 3-є – 1896). На основі узагальнення досвіду роботи Харківських жіночої і чоловічої недільних шкіл автор фактично виписав процедуру відкриття і організаційне забезпечення діяльності школи в цілому.

Серед визначальних моментів внутрішньої організації недільної школи Я. Абрамов указує на тривалість навчального року для дорослих (вересень-травень), час занять і їх тривалість, період і умови прийому на навчання; подає характеристику контингенту недільних шкіл (неписьменні, малограмотні, грамотні), й відповідно обґрунтовує доцільність диференційованого підходу в навчанні учнів різного рівня підготовки.

Значну увагу автор приділяє питанням діяльності в недільній школі бібліотеки для учнів і учителів; переконує у важливості проведення шкільних свят. Важливою умовою ефективної діяльності й розвитку недільних шкіл Я. Абрамов визначив установа зв'язків між діючими закладами шляхом улаштування з'їздів, нарад, видання періодики.

Ідея організації недільних шкіл покладена в основу низки статей М. Корфа - «Недільна школа», «Повторювальні школи для учнів», «Освітній рівень дорослих грамотних селян» та ін., що увійшли до книги «Наші педагогічні питання» (1882). Зокрема, в статті «Недільна повторювальна школа» педагог висловив задоволення і позитивно оцінив організацію навчально-виховного процесу в недільній школі Х. Алчевської.

Водночас на основі власних спостережень, досвіду педагогічної діяльності в земських школах, вивчення роботи діючих недільних шкіл М. Корф висунув ідею створення нового типу шкіл – для дорослих грамотних селян, а саме – недільних повторювальних шкіл. Результати проведеного ним у 1880 р. дослідження (опитано більше 300 селян, які закінчили школу 2-14 років тому; вони заповнювали бланки із запитаннями, серед яких були анкетні дані, завдання з арифметики, письма та читання) підтвердили високу ймовірність того, що більшість селян не тільки не продовжувала навчання після закінчення початкової школи, але й з часом втрачала набуті раніше уміння писати, читати. Вчений дійшов висновку щодо необхідності дати їм можливість повторити й поглибити набуті знання і навички. Саме такі завдання мала виконати повторювальна недільна школа.

У 1880-1881 рр. М. Корф теоретично обґрунтував організаційно-структурні та дидактичні засади діяльності недільних повторювальних шкіл для дорослих селян. На думку педагога, мета такого типу народно-просвітницьких закладів полягала в попередженні рецидиву безграмотності, закріпленні раніше набутих знань і остаточному завершенні початкового навчання. Проте повторювальну школу М. Корф не розглядав як більш удосконалений тип початкового навчального закладу, а як початкову школу компенсаторного характеру з поглибленим вивченням окремих напрямків, відновленням пройденого матеріалу та поглибленням і розширенням його

новими знаннями, спрямованими на розвиток учнів та забезпечення їхніх життєвих практичних інтересів.

Відкриття таких шкіл, за задумом педагога, не потребувало значних додаткових коштів. М. Корф переконував, що недільна повторна школа може відкриватися в будь-якій місцевості, де нормально працює три-чотирирічна початкова школа. Заняття проводилися в неділю і тривали 3 години. Усього передбачалося 20 недільних навчальних днів протягом зими. Учні залежно від сформованості навичок читання розбиваються на три відділення. З третім, сильнішим, працює сам учитель, з другим – поперемінно учитель і його помічник – учень старшого відділення, з першим – помічник учителя постійно. У третьому відділенні відбувається «не тільки відновлення в пам'яті того, що вже проходили в повсякденній школі, але й доповнення до нього нових даних з метою розвитку учнів і підготовки їх до практичного життя».

Практичній реалізації задуму М. Корфа сприяло укладене ним «Керівництво для недільних повторювальних шкіл», що містило програми, конспекти, методичні вказівки для вчителя, домашні завдання з усіх предметів.

Щоб привернути увагу селян до нового типу шкіл, М. Корф радив впроваджувати в навчальний процес нові форми й методи навчання, адекватні можливостям дорослого віку, ускладнювати програму, розширяти кругозір дорослих учнів.

Відстоюючи ідею створення повторювальних шкіл, учений у доповіді чітко сформулював мету й завдання їх діяльності; дав характеристику двох типів повторювальних шкіл, які розрізняв за кількістю навчальних годин: перший тип – 3 год. на тиждень (він називав «скудною»), другий – 6 год.

У результаті активного обговорення (дебати велися протягом чотирьох засідань, що вказувало на зацікавленість учителів у вирішенні порушеного питання, його актуальність), з'їзд визнав необхідність відкриття повторювальних шкіл, було вироблено програму для них з урахуванням місцевих умов. В ухваленій постанові конкретизовані основні організаційні моменти діяльності таких шкіл – школа повинна працювати або в неділю протягом трьох годин, або вечорами два рази на тиждень протягом трьох годин, або три рази по дві години; до школи приймали тільки тих, хто раніше навчався; термін навчання – з 15 листопада до 1 березня; запроваджувався облік відвідування учнів та ін.

Ініційовані М. Корфом недільні повторювальні школи знайшли підтримку серед педагогічної громадськості. Зокрема, його сучасник В. Вахтеров назвав їх «вінцем справи початкового навчання в селі». У праці «Позашкільна освіта народу» вчений акцентує увагу на важливій особистісній і суспільній значущості недільної повторювальної школи: її учнями є молоді люди, які перебувають у віці, коли формуються моральні ідеали, світогляд, чуттєва сфера. Запорукою успішного впливу школи на особистість дорослої людини педагог вважав учителя – серйозного, знаючого і розвиненого.

Варто зазначити, що в працях В. Вахтерова має місце ґрунтовне розкриття організаційних і дидактичних основ діяльності недільних і повторювальних шкіл. Його перу належить низка чітких і конкретних рекомендацій щодо відкриття і організації діяльності недільної школи, підбору педагогічних кадрів, комплектування класів, формування навчальних програм, складання розкладу занять тощо. Зокрема, цим питання присвячений розділ у книзі «Позашкільна освіта народу» під назвою «Порядок відкриття недільної школи і Положення про викладацький персонал»; окрема брошура «Сільські недільні школи й повторювальні класи» (1896); статті в журналі «Приватні починання у справі народної освіти» та ін.

У книзі «Позашкільна освіта народу» (1896) В. Вахтеров охарактеризував недільну школу як структурну одиницю позашкільної освіти, розкрив її зв'язки з повторювальними класами, народними бібліотеками та іншими закладами позашкільної освіти..

Так само, як К. Ушинський, В. Вахтеров акцентує увагу на перевагах недільної школи як неофіційного закладу, що дозволяє виходити за рамки жорстких офіційних регламентацій.

В. Вахтеров обґрунтував умови, за яких, на його думку, можливий подальший, більш швидкий і широкий розвиток недільних і повторювальних шкіл. Автор переконаний, що всі труднощі функціонування шкіл, а особливо матеріальні, можна легко подолати, «якщо в суспільстві буде поширена думка про необхідність недільних шкіл для народу, про їх величезне значення». Це можливе, стверджує педагог, за умови повної відповідності типу школи потребам населення, а особливо сільського. Тут В. Вахтеров наголошує, що створений для міського населення тип недільної школи є непридатним для сільської місцевості, де зазвичай у школі працює один вчитель. Вартим уваги, впевнений педагог, є досвід діяльності земств у цій сфері й відповідно влаштування закладів для дорослого сільського населення за принципами земської школи.

У праці «Позашкільна освіта» В. Вахтеров класифікує недільні школи, розрізняючи серед них три типи, які відповідають трьом відділенням початкової школи: «1) нижча недільна школа для абсолютно неписьменних дорослих, 2) вища повторювальна школа для дорослих, які закінчили курс сільського училища чи мають рівну з ним підготовку, 3) середня повторювальна недільна школа для осіб, які вибули з початкового училища раніше визначеного терміну або ті, які мають рівну з ними підготовку».

Зокрема, в книзі «Основні питання організації позашкільної освіти в Росії» (1909) В. Чарнолуський зробив спробу звести різноманітні форми позашкільної освіти до декількох типів: 1) школи для дорослого населення; 2) заклади, призначені для задоволення потреб населення у матеріалі для читання (бібліотеки, суспільне видавництво, книжна торгівля); 3) заклади для розповсюдження серед дорослого населення наукових і спеціальних знань (народні університети, курси, лекції, народні читання); 4) громадські розваги

(театр, веселощі) і спорт; музеї і картинні галереї; 5) народні будинки. Крім того, вчений вважав, що «в тісному зв'язку зі сферою позашкільної освіти перебувають також важливі питання самоосвіти й питання освіти таких верств дорослого населення, як солдати й ув'язнені в тюрмах».

П'ять типів шкіл для дорослих виділяв також і видний організатор і теоретик освіти дорослих того часу Є. Мединський: 1) школи грамоти для дорослих; 2) повторювально-додаткові загальноосвітні курси; 3) спеціальні (професійні) курси; 4) додаткові школи; 5) народні університети.

Треба зазначити, що такі типи шкіл для дорослих найчастіше виділяли в тодішніх класифікаціях, хоча нерідко вони на практиці видозмінювалися, зливалися або переходили один в інший, узагальнюючи взаємний досвід.

У школах грамоти для дорослих, якими за змістом освіти були зазвичай недільні школи, поряд із навчанням грамоті, давалися початкові знання з історії, географії, математики, природознавства.

На повторювально-додаткових курсах, які відкривалися в основному в містах і тривали 3 роки, вивчалися дисципліни на рівні гімназій і реальних училищ. Завданням цих курсів було дати середню освіту дорослим, які не отримали її вчасно.

Спеціальні (професійні) короткострокові курси мали на меті навчити дорослих різних ремесел і сільськогосподарських робіт. Навчання тривало від двох тижнів до одного року, заняття проводилися в міжсезоння сільськогосподарських робіт.

Сільські додаткові (або повторювальні) школи спиралися в своїй роботі на досвід народних шкіл, що виникли в Німеччині та Данії ще в середині XIX століття. У них навчалися сільські жителі, які закінчили початкову школу, поєднуючи працю в сільському господарстві з продовженням загальної освіти. Заняття проводилися два рази на тиждень вечорами протягом трьох років.

Як вищий тип загальноосвітньої школи для дорослих розглядався народний університет. За Є. Мединським, це був загальнодоступний навчальний заклад, що ставив своєю метою виробити в слухачів широкий світогляд, розвинути критичне соціальне мислення, зробити наукове знання доступним для кожного.

Ідея народного університету як типу навчального закладу для дорослих була запозичена із західноєвропейських та американських країн, де ці заклади асоціювалися з формою вищої освіти дорослих. Попри наявність взірців організації таких закладів (у результаті вивчення зарубіжного досвіду, спеціальних поїздок, запрошення закордонних діячів), на вітчизняних теренах не було однозначної позиції щодо рівня народних університетів, їх організаційних і теоретично-методичних атрибутів.

Обговорюючи загальний вигляд народного університету, всі сходилися на тому, що це «вільна школа», без зовнішніх формальностей, без представлення дипломів для вступу в нього. Але при конкретизації цільової установки й змісту освіти виявлялися три основних точки зору. Одні діячі

(Д. Галанін, В. Грехов) пропонували будувати народні університети за змістом пропонованих знань з максимальним наближенням до звичайних університетів, з систематичними курсами з усіх галузей «чистої науки», «з тією ж науковою строгістю і повнотою». Інші (В. Леонтьєв), доповнюючи ці пропозиції, розглядали народний університет як вищий професійний навчальний заклад. Треті уявляли народний університет як дещо близьке до публічних читань, з непостійним складом слухачів, де кожний притримується тієї програми, яку він накреслив собі сам. Народний університет, на думку одного з прихильників такої позиції Б. Сиромятникова, повинен давати не освіту, а розвиток, бути справді доступним усім.

Обговорення зазначених позицій стало стрижневим у порядку денному масштабних на той час заходів – Першого з'їзду діячів товариств народних університетів (1908 р.) і Першого загальноземського з'їзду з народної освіти із секцією позашкільної освіти (1911 р.).

Зокрема, з-поміж інших важливих питань на загальноземському з'їзді давалися обґрунтування різних типів шкіл підвищеної загальної освіти дорослих. Так, В. Герд запропонував план створення чотирирічних загальноосвітніх курсів: у перші два роки вивчаються тільки мова й арифметика, на третьому й четвертому роках – загальноосвітні предмети; за необхідності – створювати «рухливі групи», тобто змінні класи (ідея змінних класів (полуденних) класів була висловлена ще в 1896 р. О. Гатліхом – математиком, викладачем комерційного інституту, вищих жіночих курсів).

На тому ж зібранні представники товариства народних університетів розповіли про «педагогічну лабораторію» - дослідну народну середню школу, в якій за три роки навчання (6 семестрів) при 12 годинах занять на тиждень передбачалося дати знання з основних предметів за середню загальноосвітню школу. В одній із доповідей був запропонований варіант середньої школи, де заняття проводились би 5 днів на тиждень по 4 години. Такого роду установи в різних модифікаціях описувалися і в інших роботах. Зокрема, делегат з'їзду Х. Вознесенський доповів про школу з програмою, «починаючи з елементарної грамотності й закінчуючи університетськими курсами», - школу чотирьох ступенів: 1) школа грамоти, 2) курси з програмою міського училища 3) трирічні курси середньої освіти, 4) вищі курси (цикли лекцій: психологія, астрономія і т.ін.).

Дискусійний характер питання щодо статусу народного університету як навчального закладу для дорослих, існування різних точок зору зумовлювалося тим, що кожна з позицій мала практичне втілення. Проте переважна більшість народних університетів являла собою публічні лекції з більш чи менш систематичними курсами з різних галузей знання. У зв'язку з цим у теоретичних напрацюваннях з означеного аспекту простежуємо розуміння народного університету як освітньо-навчальної установи для дорослих, в якій здійснювалося систематичне читання лекцій для всіх охочих із серйозними інтелектуально-пізнавальними запитами.

Велику роль у поширенні природничих, фізико-математичних та технічних знань відігравали наукові товариства, які зміцнювали контакти між ученими та займалися пропагандою. Особливо виділялися Харківське (1863), Київське (1899) та Одеське (1870) товариства дослідників природи. Перше математичне товариство в Україні виникло при Харківському університеті в 1879 р., а в 1890 р. утворилося Київське фізико-математичне товариство (1890). Наприкінці 1860-х рр. розпочало роботу Київське відділення Російського технічного товариства. Згодом воно взяло активну участь у заснуванні Київського політехнічного інституту. Заходами технічного товариства відкривалися технічні курси й школи, що ставили за мету підвищення рівня загальноосвітньої і професійної підготовки працюючих робітників без відриву від роботи. Організаційні питання влаштування таких курсів і програму навчання у них теоретично обґрунтував О. Неболсін.

Масштабною у популяризації й реалізації лекційної форми освіти дорослих була діяльність київських просвітницьких товариств.

Популяризація друкованого слова й реалізація його освітньо-виховного потенціалу серед широких верств населення була сутнісною і визначальною ознакою народних читалень і читань.

Важливе місце в мережі освітніх закладів для дорослих належало бібліотекам. Одна тільки школа, зазначав С. Сірополко, не може підняти населення високо в культурному відношенні. Бібліотеки визнавались важливим джерелом поширення знань, дієвим і комплексним засобом підвищення культурно-освітніх запитів дорослих. У дефіциті й відсутності бібліотек педагогічна громадськість бачила загрозу зупинки освіти й усього культурного розвитку. Є. Мединський порівнював усю мережу освіти дорослих з колом, початок і кінець якого – книга.

У створенні мережі народних бібліотек значну роль відіграла культурно-благодійна діяльність просвітницьких та економічних кооперативів, земських організацій, товариств грамотності й самоосвіти, приватних осіб. Мережа народних бібліотек почала зростати з 80-х рр. XIX ст. завдяки асигнуванням земств і зусиллям комітетів та товариств грамотності.

У свою чергу, помітно посилювалася культурно-освітня функція народних бібліотек у сприянні самоосвіти читачів, у допомозі при виборі книг, складанні зразкових каталогів, бібліографічних покажчиків для різних освітніх структур.

Основні принципи та основи організації бібліотечної справи земськими і міськими органами місцевого самоврядування були визначені Першим Всеросійським з'їздом з бібліотечної справи (1911 р.).

В основу бібліотечної справи були покладені такі принципи: 1) зосередження всіх загальноосвітніх громадських бібліотек в руках органів місцевого самоврядування; 2) безкоштовність користування бібліотеками; 3) відсутність застав; 4) наявність кваліфікованих з спеціальною підготовкою бібліотекарів, які отримують достатню винагороду за свою працю; 5) активна

участь місцевої громадськості у бібліотечній справі; б) розробка і здійснення земствами бібліотечних мереж.

Центрами інтеграції освітніх і культурно-освітніх структур для дорослих були й такі типи культурно-просвітницьких закладів для дорослих, як народні будинки. Вони створювалися переважно у великих містах на кошти земств чи громадських організацій. Народні будинки зазвичай акумулювали різні типи освітніх інституцій для дорослих – при них діяли школи, класи, курси для дорослих; велася підготовка працівників для позашкільної освіти дорослих.

Один із організаторів і літописців народних будинків В. Данилевський розглядав їх як заклад взаємин односторонніх, заклад підвищення інтелектуального і культурного рівня, з'ясування відповіді на злободенні соціальні й економічні питання.

Навчально-просвітницька та культурна діяльність закладів для дорослих доповнювалася гуртками самоосвіти, які ставили своєю метою дати можливість дорослим заповнити прогалини в освіті шляхом самоосвіти через спільні бесіди літературної та мистецької тематики.

До форм освіти дорослих В. Вахтеров, Є. Мединський, С. Русова, С. Сірополько відносили також і культурницькі інституції – музеї, виставки, театр, кінематограф, хор, народні оркестри, клуби для молоді, екскурсії.

Узагальнюючи вищенаведене, зазначимо, що всі ці освітні й культурно-просвітницькі структури розглядалися як органічні й взаємопов'язані складові освіти дорослих: народні будинки фактично були центрами комплексу освітніх і культурних установ дорослих (бібліотеки, читальні, аудиторії) із включенням до їх структури книжкових складів, освітніх курсів для дорослих, музеїв, виставок, краєзнавчих, мистецьких та інших гуртків, навчальних майстерень.

Будучи універсальними центрами освітньої діяльності, вони ставали й центрами культурного, духовного, суспільного життя, джерелом соціальних ініціатив.

Діючи в означений період освітні інституції Є. Мединський розглядав як двовимірну систему навчання дорослих: у вертикальному – як сукупність навчальних закладів, що складають основний стрижень; у горизонтальному – як сукупність закладів, які задовольняють різні вимоги в знаннях і забезпечують можливість навчання різних груп населення та суспільства в цілому. Їх інтеграція і зумовлювала започаткування та еволюцію системотворчих процесів у напрямі забезпечення неперервності освіти.

Отже, аналіз джерельної бази дослідження дає підстави стверджувати, що вже з самих початків діяльності перших закладів для навчання дорослих спостерігався поступовий перехід від окремих спостережень та описів практичного досвіду до ціленаправленого дослідження на теоретичному рівні основних питань позашкільної освіти та освіти дорослих, в тому числі й організаційних.

Зокрема, в працях Я. Абрамова, В. Вахтерова, М. Корфа, М. Пирогова, С. Миропольського, В. Пругавіна, К. Ушинського та ін. різні типи закладів для освіти дорослих мислилися як альтернативні (до державних шкіл) безкоштовні, відкриті народно-просвітницькі заклади, спрямовані на задоволення освітніх потреб і запитів різних за віком, соціальною і матеріальною належністю людей. Основний контингент учнів (слухачів) складали дорослі робітники й селяни, під можливості яких підлаштовувався загальний устрій школи (заняття в недільні та святкові дні, зимовий період навчання, прийом протягом року та ін.).

Осміслені прогресивними педагогами організаційно-структурні параметри різних типів закладів і форм освіти дорослих виявляють їх віддаленість від офіційних освітніх структур і часто позиціонуються як протиставлення чи альтернатива їм. Натомість виразними є повернутість закладів освіти дорослих до широких мас населення і їх народний характер, що відзначається суспільним управлінням, добровільністю навчання, варіативністю програм і термінів навчання, поєднанням форм популяризації наукових знань з прикладними заняттями, створенням зручного середовища для спілкування дорослих людей тощо.

Ці характеристики вказують на розуміння тодішньою науково-педагогічною думкою системи закладів для дорослих як сфери неформальної освіти, в трактуванні й розвитку якої простежуються два основні напрямки. Перший пов'язаний із відкриттям закладів, орієнтованих на певні верстви населення: робітників, селян, молодь чи старших людей тощо. Другий напрям зумовлений пошуком форм, які дозволяють розширити межі університетських аудиторій і забезпечити доступ для широкого кола слухачів до знань академічного рівня.

Отже, в основу діяльності закладів для дорослих було покладено чіткі організаційні засади, які вже на той час знайшли теоретичне осмислення і обґрунтування.

Використовуючи сучасну науково-педагогічну термінологію, сформулюємо основні принципи організації школи дорослих, яких дотримувалися й які обґрунтовували тогочасні теоретики і практики:

- гуманізму – створення умов для формування кращих якостей і здібностей учнів, усвідомлення основної ідеології школи дорослих – «школа для учнів», гуманізація взаємин між педагогом і вихованцями, заснованих на взаємній повазі, довірі, розумінні запитів, інтересів, гідності особистості (наприклад, правилами внутрішнього розпорядку недільних шкіл суворо заборонялися фізичні покарання);

- демократизму – відсутність суворої регламентації внутрішньої організації школи дорослих, громадський підхід до управління та планування педагогічного процесу (самостійне опрацювання освітніх програм, методів і прийомів діяльності, колективне вирішення усіх проблем на засіданнях загальних шкільних та педагогічних рад (зборів) із залученням до

обговорення учнів); усунення авторитарного стилю виховання, сприйняття особистості вихованця як вищої соціальної цінності;

– суспільності – свобода від втручання урядових установ, широка самодіяльність населення у влаштуванні просвітницьких закладів, оскільки «... справа позашкільної освіти народу повинна бути справою самого народу»;

– індивідуалізації та диференціації – забезпечення індивідуального підходу до учнів шляхом поділу їх на групи (групування) відповідно до віку та рівня освітньої підготовки.

Наявним в організації шкіл для дорослих було також дотримання принципів безоплатності, «зосередження» (максимальне врахування місцевих умов), системності тощо.

Одним із провідних принципів освіти дорослих із самого початку її виникнення стала опора на самоосвіту як основу культурного розвитку й саморозвитку особистості дорослого.

3. Розробка теоретичних основ змісту освіти дорослих. Дидактичні особливості організації навчання дорослих.

Із моменту організації перших закладів для дорослих зміст освіти в них конструювався виключно в процесі педагогічної практики, за громадською ініціативою, з виразним домінуванням ознак колегіальності. Перші програми для недільних шкіл розробляли вчителі-практики, педагоги-теоретики позашкільної освіти, члени комісій недільних шкіл, земських рад, освітніх комісій різних товариств та багато інших представників прогресивної педагогічної громадськості, серед яких такі відомі постаті вітчизняної освіти, як Я. Абрамов, Х. Алчевська, В. Вахтеров, Е. Вахтерова, В. Водовозов, М. Корф, С. Миропольський, М. Пирогов, В. Стоюнін, К. Ушинський та ін.

Педагогічний пошук та ініціатива ентузіастів позашкільної освітньої справи спрямовувалися на створення для шкіл дорослих власної методики, дидактики, збагачення змісту освіти, забезпечення його відповідності інтересам дорослої людини, потребам соціально-політичного й економічного розвитку. Розроблялися і впроваджувалися різні варіанти програм, які презентували освіту дорослих не лише як засіб елементарної грамотності, але і як засіб розвитку особистості, удосконалення інтелектуального рівня у напрямках, обраних самими слухачами.

Офіційно перші заклади для дорослих орієнтувалися на затверджені Міністерством народної освіти у 1860 р. «Правила про діяльність недільних шкіл», згідно з якими за програмою викладання вони прирівнювалися до парафіяльних училищ. Це означало, зокрема, обмеження змісту навчання Законом Божим, читанням, письмом і елементарними правилами арифметики.

Однак, попри спроби царського уряду регламентувати зміст навчання у школах для дорослих, укладачі програм дотримувалися демократичного принципу вибору навчальних предметів – рекомендовали вивчення обов'язкового мінімуму, стимулюючи тим самим ініціативу розширення та поглиблення змісту освіти на місцях, відповідно до бажань і потреб дорослих

учнів. Так, в одній з перших навчальних програм для дорослих, розробленій колективом «недільників» – студентів Київського університету у вересні 1859 р., крім традиційних предметів, що забезпечували опанування елементарною грамотністю, передбачалося вивчення історії рідного краю, географії, хімії, біології, народної медицини, іноземних мов, вивчати які виявляли бажання самі учні. За характеристикою М. Пирогова, запропонована київськими «недільниками» програма була добре продуманою, виваженою і аргументованою, відображала врахування науково-педагогічних принципів гуманізації, демократизації, диференціації, індивідуалізації, наступності, наочності навчання та ін.

Схвалюючи й підтримуючи діяльність недільних шкіл, сам М. Пирогов вважав, що основу викладання у школах дорослих мають складати: «осмислена грамота, письмо, рахунки і деякі технічні предмети». Великого значення надавав пояснювальному читанню, вважаючи, що без нього «недільні школи поширювали би в народі не грамотність, а механічне заучування звуків і слів». У такий спосіб організована школа, за переконанням педагога, була першим кроком практичного втілення ідеї неперервної освіти народу - від елементарної грамотності до самоосвіти, до народного університету.

За прикладом київської недільної школи відкривалися усі наступні в багатьох містах і селах України і всієї Російської імперії. Зокрема, за розробленою студентами Харківського університету програмою, у місцевих чоловічих школах, крім легальних предметів, велися популярні бесіди з географії, хімії, бесіди про корисні тварини, викладалися народна медицина, малювання, французька і німецька мови. Так само, за бажанням учнів, викладалися іноземні мови, до того ж на рівні тогочасних гімназій.

У багатьох недільних школах вивчалися також основи фізики, геометрії, мінералогії, законодавства, питання економічних відносин, культури, літератури, елементи вищої математики, педагогіки, психології та інші навчальні дисципліни. Прогресивним було й те, що відстоювалося право учнів на освіту рідною мовою.

Практичні кроки організаторів недільних шкіл щодо конструювання різноаспектного змісту освіти дорослих позитивно оцінював К. Ушинський, якому належать одні з перших теоретичних міркувань і узагальнень у цій галузі дидактики дорослих. У статті «Недільні школи» (Лист у провінцію)» педагог висловив упевненість у тому, що зміст освіти в таких закладах не повинен обмежуватися елементарною грамотністю.

Педагог рекомендував ознайомлювати учнів з найнеобхіднішими відомостями з різних галузей знань і окреслив своєрідну програму-мінімум. Предметами вивчення в недільних школах, на думку К. Ушинського, мали бути: «1. Найголовніші події старозавітної історії, головні і другорядні події історії євангельської та історії Церкви, найголовніші священнодійства і обряди богослужіння, найголовніші моральні обов'язки всякої людини. 2. Найбільші події з російської історії й ті з загальної, які знаходяться в зв'язку

з російською чи історією християнської Церкви. 3. Головні фізичні явища: ніч, день, чотири пори року, дощ, сніг, грім і т.ін. 4. Відмінності найголовніших порід тварин. 5. Усний рахунок, знайомство з найголовнішими геометричними формами та властивостями цих форм, наочне рішення геометричних теорем. 6. Рисування переважно з натури. 7. Знайомство з різними ремісничими виробництвами. 8. Ознайомлення з найголовнішими технічними винаходами за допомогою моделей і картин».

Таке різноманіття і чисельність навчальних предметів, як зазначав сам педагог, «дають свободу у виборі», збуджують думку й уяву. Треба зазначити, що в дидактиці дорослих К. Ушинський відстоював доцільність принципу розвивального навчання, що до того часу вже сформувався в дидактиці дитячої школи. Він рекомендував широко застосовувати розвивальний метод, який дозволяє в процесі навчання максимально удосконалювати пізнавальні сили учня. Головне завдання недільної школи, - вважав К. Ушинський, полягає в тому, щоб збудити розумові здібності учнів до самодіяльності й сформувати у них звичку до неї, вказуючи, де потрібно дорогу». Важливим засобом і елементом розвитку, на думку вченого, є уміння спостерігати, яке забезпечує можливості людині черпати знання не тільки з книг, а й з предметів і явищ навколишнього світу. З метою формування спостережливості, за К.Ушинським, необхідно давати учням можливість «самим спостерігати предмет, висловлювати свої спостереження; уявляти і згадувати те, що вони спостерігали, і виводити зі своїх спостережень правильні висновки». Водночас педагог упереджував, щоб захоплення «розвивальним методом» не втрачало чи не заміняло самого змісту.

К. Ушинський вказав на необхідність застосовувати в навчанні дорослих різні засоби наочності (моделі, взірці матеріали, плани, малюнки, картини). Високо цінував розповідь за навчальною картиною, зазначаючи, що цей метод «має більше переваг перед найкрасномовнішими розповідями без картин».

Такої ж позиції дотримувався і В. Водовозов – відомий педагог, організатор і керівник недільних шкіл. У статті «Невже занепадуть недільні школи?» він висловив переконання, що навчання в школі для дорослих неодмінно має «збудити самостійність думки». Цьому, зокрема, сприятиме використання таких засобів, як: навчання читанню на смисловому тексті; читання гарних повістей і оповідань з народного життя; спонукання учнів до усного мовлення; використання ілюстрацій.

Аналогічні думки висловлював і В. Стоюнін, який вважав, що в недільних школах потрібно зміст викладання узгоджувати із специфікою дорослої людини, щоб не примушувати тридцятирічного учня читати дитячі оповідання.

Перші організатори й одночасно теоретики освіти дорослих відстоювали і впроваджували у практику недільних шкіл навчальні програми, які відповідали віковим потребам і можливостям дорослої людини, сприяли задоволенню освітніх потреб широких народних мас в альтернативній формі,

відмінній від вузького жорстко регламентованого царськими циркулярами офіційного навчання.

Демократичний принцип у виборі навчальних предметів для шкіл дорослих відображений у тогочасних програмах для недільних шкіл, розроблених самими учителями-практиками, педагогами-теоретиками позашкільної освіти, членами комісій недільних шкіл, земських рад, освітніх комісій різних товариств.

Резонансними у цьому аспекті стали «Програми з усіх предметів навчання в недільній школі для дорослих і малолітніх учнів», розроблених та апробованих викладачами Харківської приватної жіночої недільної школи (видані окремим збірником вперше у 1885 р., вдруге (з незначними змінами) – у 1893 р.; третє (1901) і четверте (1909) видання вийшли під назвою «Досвід програм з усіх предметів навчання у недільній школі для дорослих і малолітніх учнів (в обсязі курсу початкової народної школи)».

Окрім визначення навчальних предметів (програма передбачала вивчення початкової грамоти і арифметики, географії, історії, літератури й історії культури, природознавства, фізики і хімії, основ сільського господарства, гігієни, анатомії та фізіології), у збірниках розкривалися дидактичні засади й методичні вказівки щодо конструювання та реалізації змісту навчання.

Розпочинався збірник зведеною таблицею-показчиком усіх програм, керівництв і посібників навчального курсу для кожного з перших 3-х років навчання (окремо дорослих та малолітніх учениць) з розподілом за півріччями. Далі йшли програми з усіх предметів, що вивчалися в недільних школах (крім закону Божого, який викладався за спільною для всіх народних шкіл програмою, затвердженою Св. Синодом).

За структурою кожна програма складалася з 3-х частин: 1) короткий вступ та необхідні навчальні посібники і керівництва; 2) безпосередньо сама програма з методичними вказівками до уроків; 3) наочні посібники для кожного уроку.

Фактичний обсяг знань, які засвоювали учениці школи Х. Алчевської, ілюструє також колективна праця «Книга дорослих», видана пізніше (1899-1900). Її було складено таким чином, що для кожного року навчання призначалися певні тексти для читання. Так, для учениць першого року навчання у посібнику було вміщено художні твори, науково-популярні тексти, розповіді, байки, вірші, народні пісні (з урахуванням того, що учениці тільки закінчили букварний період). У розділі для другого року навчання було згруповано матеріал за тематикою: ботанічний, зоологічний, географічний, історичний, літературний. Для третього пропонувалися тексти з географії, історії, фізики, хімії, технології, гігієни, законодавства.

Важливість розширення змісту освіти для дорослих теоретично обґрунтовував і впроваджував у практику земський педагог М. Корф, якому належить ідея створення нового типу шкіл для дорослих грамотних селян - недільних повторювальних шкіл. У низці праць - «Недільна школа»,

«Повторювальні школи для учнів», «Освітній рівень дорослих грамотних селян», «Керівництво для недільних повторювальних шкіл» – педагог представив і обґрунтував організаційно-дидактичні засади діяльності такого типу закладів. Повторювальні школи насамперед мали на меті попередження рецидиву неписьменності серед сільського населення шляхом повторення і закріплення початкової освіти. За переконанням педагога, у таких школах створювалися можливості для поглиблення шкільних знань новим досвідом, спрямованим на розвиток учнів і на забезпечення життєвих практичних інтересів. Повторювальна школа, писав М. Корф у однойменній статті, якщо й мало дасть нових відомостей, то обов'язково надасть попередньо здобутим знанням нового забарвлення, висвітлить їх з нової точки зору для учнів, подасть їх у новому застосуванні.

Відповідно до розробленої М. Корфом «Навчальної програми повторювальних шкіл», опублікованої у журналі «Народная школа» у 1883 р. (розрахована на 5-ти місячний навчальний рік, тобто 20 недільних навчальних днів), селяни вивчали Закон Божий, історію, географію, арифметику, вимірювання площ, природознавство, правопис, ділове письмо та читання (церковно-слов'янське і російське). Програма мала слугувати слухачам, які «бігло читають», відносно грамотно пишуть під диктовку, самостійно лічать і пишуть цифри до десятків тисяч включно.

Навчальний курс із Закону Божого, за М. Корфом, складався з вивчення основних свят, страждань Спасителя, молитов. Із курсу історії учні вивчали історію Росії від її заснування до кінця правління Олександра II. Значна увага зверталася на діяльність історичних постатей, вивчення хронології, ознайомлення з архітектурними стилями й спорудами Києва, Харкова та ін. Кожен урок закінчувався письмовим домашнім завданням. М. Корф зазначав, що задачею повторювальних шкіл є дати небагато знань з історії, але міцних, аби полегшити учням читання та розуміння книг і збудити інтерес, який стане основою для самоосвіти в майбутньому.

У курсі географії учні вивчали сторони світу, економічну характеристику різних регіонів; особлива увага приділялася ознайомленню з політичною та географічною мапою Росії, адміністративним поділом імперії, складом її населення. Кожен учень мав власну мапу, що полегшувало виконання домашніх завдань, давало їм змогу займатися самостійно.

Арифметиці селяни приділяли особливу увагу, бо вона була необхідною в їхньому повсякденному житті. Домашні завдання з цієї дисципліни виконувалися завжди. Окрім повторення курсу початкової школи, учні старшого відділу знайомилися з розрахунками великих чисел, з вимірами площ прямокутника, трикутника, з квадратними вимірами. Вивчаючи римські цифри, вчилися користуватися годинником, термометром.

М. Корф наголошував, що самостійне мислення учнів можливе тільки за умови міцно засвоєних історичних фактів. Тому завданням учителя було допомогти учням у цьому, що й досягалося шляхом систематичного повторення вивченого. Кожен учень, за рекомендацією М. Корфа, мав

окремий зошит – «хронологічний вказівник» з історії та «вказівник для пам'яті» з географії, який давав можливість повторювати перед кожним уроком протягом усього навчального курсу. Вчений радив колегам не вчити учнів заучувати напам'ять підручник, а, використовуючи розповідь учителя, прочитане вдома, описувати матеріал. У програмі існували т.зв. «Примітки», де автор давав методичні поради викладачам.

Серед них цікавою є та, де педагог пропонував використовувати різноманітні форми опитування, повторення матеріалу: систематизувати факти, згрупувати їх, порівняти історичні епохи, історичних діячів, події, місцевості (з географії). Він наголошував, що різноманітність у роботі відіграє позитивну роль не тільки при закріпленні, а й у вихованні, розвитку учнів.

Педагог звертав увагу вчителя на необхідність емоційного викладання матеріалу, адже це допомагало учням краще запам'ятати зміст уроку й отримати задоволення від уроку цілком.

Досвідчений методист зазначав, що програма для конкретної школи може бути зміненою, адже вона повинна враховувати вік і підготовку учнів, викладацький рівень учителя, кількість навчальних годин, забезпеченість школи підручниками.

Варто зауважити, що повторювальна школа М. Корфом не розглядалася як більш удосконалений тип школи. Він представляв її як компенсаторний характер початкової школи з поглибленим і розширеним вивченням окремих предметів і тем.

Тому ініціатори освіти дорослих визначали курс на розвиток школи дорослих як «вільної середньої школи», а при наявності умов, то й університетського рівня. Про це, зокрема, йдеться у статті В. Вахтерова «Недільні школи й повторювальні класи». Педагогічна громадськість розглядала існуючу освіту дорослих як підвалину «вищих знань» на перспективу, прагнула спрямувати школи дорослих не лише на одержання елементарних знань чи підвищення загальноосвітнього рівня населення, а й розширення інноваційного мотиву в характері знань, зацікавлення і підготовку дорослих до самостійного навчання, самодіяльності й самоорганізації.

Важливим принципом комплектування освітніх програм для дорослих було впровадження в основи знань політехнізму, поєднання знань теоретичного та практичного рівня. Як засвідчує аналіз першоджерел, загальноосвітня спрямованість навчання дорослих в означений період розширювалася також програмами професійно-технічної освіти.

У зв'язку зі змінами в економіці й розвитком виробництва, потребою кваліфікованої робочої сили, значного розвитку набули різні форми навчання дорослого населення як основної маси робочої сили, серед яких: загальноосвітні та профільні вечірні та недільні класи для робітників (курси для підготовки фахівців з окремих галузей техніки; курси графічних мистецтв; курси з фізики, хімії, механіки та природознавства, як предметів, що лежать в основі всіх спеціальних знань; народні читальні та бібліотеки, де

можна було вивчати професійну спеціальну літературу). Відповідно було започатковано теоретичні розробки загальнопедагогічних основ професійно-технічної освіти дорослих.

Одним з перших принципово важливі організаційно-педагогічні засади професійної освіти дорослих сформулював секретар «Імператорського російського технічного товариства» Є. Андреев.

Доповідь Є. Андреева стала поштовхом до створення при товаристві Постійної комісії з технічної освіти, яку він і очолив. До роботи комісії були залучені відомі вчені, серед яких І. Вишнеградський, С. Володимирський, Д. Коновалов, Д. Менделєєв, О. Неболсін, М. Петров та ін.

У компетенції постійної комісії входило вивчення широкого спектру питань дидактики та методики професійної освіти, зокрема: економічної ефективності освіти та її місця в системі підготовки кваліфікованої робочої сили; принципи побудови навчальних планів і програм, форми поширення знань, організація шкіл для дорослих, зміст та методика викладання у них.

Комісія розробила план розвитку професійної освіти, в якому об'єктивно значне місце відводилося розгортанню шкіл дорослих. Зазвичай це були загальноосвітні та профільні вечірні та недільні класи для робітників.

Варто зазначити, що в процесі теоретичних пошуків членів комісії окреслюється важливий аспект теорії навчання дорослих – диференціація понять «загальна освіта дорослих» і «професійна освіта дорослих», розкриття їх взаємозв'язку, обґрунтування економічного значення загальної освіти. Так, члени товариства в 1865 р. провели своєрідне соціологічне опитування – розробили спеціальну анкету й розіслали її за 1500 адресами - власникам фабрик і заводів, сільським господарям. Було отримано 62 відповіді, які відображали відомості про 24000 фабричних і близько 1300 сільських працівників. Більшість респондентів вважало, що загальна освіта працівників підвищує продуктивність їх праці. Аналогічні дослідження провели економісти Л.Гавришев, П.Шестаков, В. Станчинський, І. Козьмініх-Ланін.

Економічну й педагогічну необхідність загальноосвітньої і професійної підготовки дорослих робітників без відриву від виробництва теоретично обґрунтував О. Неболсін. Його зусилля були направлені на розробку програми підготовки робітничих кадрів у системі безперервної освіти і створення відповідних навчальних закладів, у результаті чого в 1895 р. Міністерство Народної Освіти прийняло рішення про відкриття недільно-вечірніх курсів професійних знань при загальноосвітніх, технічних і ремісничих училищах. Але, як виявилось на практиці, підготовка робітників була малоефективною, слухачі були малограмотними або зовсім неписьменними, що стримувало й негативно впливало на їх навчання. Тому висновком спеціальної комісії з технічної освіти в недільно-вечірні професійні курси було введено загальноосвітні предмети з метою підвищення загальноосвітнього рівня робітників.

Основу змісту навчання на професійних курсах для дорослих зазвичай складали предмети загальноосвітнього, політехнічного та професійного

спрямування. Наприклад, на вечірніх курсах для робітників, організованих Катеринославським відділенням Російського технічного товариства (1905), викладались: «російська мова, арифметика, геометрія, алгебра, будівельна справа, фізика, механіка, електротехніка, малювання, креслення, бухгалтерія, історія, географія; ... геологія, хімія та ін.».

Залежно від рівня знань з основних предметів – мови та арифметики слухачів Катеринославських курсів диференціювали на групи: перша – неграмотні й малограмотні, вивчали російську мову, початкові знання з арифметики та географії; друга – більш грамотні, для них викладалася російська мова, арифметичні дії з цілими та дробовими числами, креслення та частково геометрія; третя – добре грамотні, які вивчали алгебру, геометрію, фізику з початками хімії, загальну механіку, геологію, літературу та креслення.

З метою підготовки неписьменних і малограмотних робітників до навчання при Катеринославських вечірніх курсах організовувалися літні заняття. А випускники основних курсів мали можливість продовжити навчання на спеціальних технічних курсах з електротехніки, прикладної механіки, будівничої справи.

Реалізацію широких просвітницьких завдань уможливлювала також діяльність таких форм освіти дорослих, як народні читання (публічні читання популярних книг і брошур) і науково-популярні лекції для народу. Їх зміст був зорієнтований на забезпечення загального розвитку особистості через поширення загальноосвітніх, професійних, прикладних знань. Завдяки цьому широкі маси населення знайомилися з творами світової й української літератури, історією, географією, елементарними поняттями природознавства, медицини, економіки, сільського господарства. За характером і змістом діяльності це був вищий рівень освіти дорослих, наближений до народних університетів.

На відміну від офіційно діючих недільних шкіл і повторювальних курсів, які давали систематичний виклад наук, лекційні програми для народу характеризувалися випадковістю тематики, залежністю їх змісту від підготовленості лекторів, рівня аудиторії.

Проте вже на початку ХХ ст. робилися спроби систематизувати й удосконалити зміст читань та лекцій для народу з окремих наукових напрямів. Організатори народних аудиторій вважали їх перехідним етапом до вищої форми освіти дорослих – народного університету. Це відображалось у просвітницьких програмах для широких народних мас, які розроблялися культурно-просвітницькими товариствами, вчителями, прогресивною інтелігенцією. Зазвичай вирішення питання змісту освіти, який реалізувався у народних аудиторіях, відбувалося колегіально. На різних українських територіях формувалися спеціальні підрозділи, комісії, які вивчали стан проблеми, можливості її вдосконалення, опрацьовували й затверджували варіанти освітніх програм для дорослих. Такі комісії створювалися або за адміністративно-територіальним принципом (у губерніях, земствах) або при

товариствах (київські освітні товариства, Харківське товариство грамотності, товариство «Просвіта»). Відомо, що з 1872 р. при Міністерстві народної освіти Російської імперії діяла Постійна комісія народних читань.

Прикладом такої координаційно-організаційної і науково-методичної роботи є діяльність лекційного комітету при Одеській міській аудиторії, до якого входили члени педагогічного товариства Півдня (діяло при Новоросійському університеті з ініціативи відомого педагога й психолога М. Ланге). З 1897 р. діячі комітету вивчали інтереси слухачів, намагалися співвідносити зміст занять із потребами розвитку особистості дорослих, з її соціальними, духовними, загальноосвітніми запитами. Комітет визначив і виніс на широке обговорення пропозиції щодо тематики повторювальних курсів і публічних лекцій, рівня їх розширення і поглиблення змісту та ін. Приділялось особливе значення вивченню історії, географії, культури свого регіону, соціально-економічних знань.

Спеціальна комісія «По влаштуванню загальнодоступних лекцій» існувала також при Київському товаристві грамотності. Вона мала три секції: фізико-хімічну, історичну, словесності, вітчизнознавства (така назва зазначається у звітах Товариства).

Серію лекцій – з природничих наук, історії літератури та історії – розробила Лекційна комісія Товариства поширення в народі початкової, середньої та вищої освіти, які були проведені в межах Київської, Полтавської, Чернігівської, Волинської та Подільської губерній.

Отже, у народних аудиторіях слухачам читалися лекції з різноманітних наук: історії, літератури, етнографії, природознавства, політекономії, медицини, географії, гігієни, фізики, хімії, біології, геології та ін.

Лекційні комісії товариств грамотності вивчали запити населення на проблематику суспільствознавчого циклу, укладали відповідні програми, спрямовані на пізнання і вивчення суспільних і економічних умов. У лекціях розглядалися питання господарської діяльності людини, її історичного розвитку, заміни натурального господарства грошовим, впливу шляхів сполучень і появи парового транспорту на господарську діяльність. Певна частина матеріалу, а іноді і повністю лекція будувалася на матеріалі конкретного регіону. На загальний розвиток, формування громадянської свідомості слухачів впливали лекції соціального спрямування. Такими були, наприклад, лекції про культурне й суспільне життя на селі та в місті, про земство і відповідність його діяльності потребам місцевого населення.

Популяризаторський зміст лекцій витіснявся науково-популярними, що відповідав потребам та інтересам слухачів. Активно набирали чинності питання історії, українства, української ідеї.

Організацією публічних лекцій займалися і бібліотеки. Наприклад, систематичні лекції організовувалися Миколаївською громадською бібліотекою для робітників промислових підприємств міста та службовців. Лекції читалися з 10 предметів: гігієни, біології, математики, бухгалтерії, зоології тощо.

Великою популярністю користувалися публічні читання. Існувало «Законоположення про народні читання», затверджене Олександром III 24 грудня 1876 р., згідно з яким тематикою читань опікувалися Міністерство освіти та Синод, а контроль за морально-політичною благонадійністю організаторів і лекторів покладался на губернатора.

Призначений для публічних читань матеріал згідно з правилами слід було читати без жодних змін і доповнень. Якщо читання супроводжувалося дослідом чи ілюстрацією, то допускалися коментарі без права відступати від змісту тексту. Під час читань показували картинки на екрані: у ліхтар з газовим пальником вставлялася фотопластина, зображенню надавали рух, воно ніби оживало. Це видовище вражало глядачів і збирало великі аудиторії. Пристрій отримав назву «чарівного ліхтаря» і коштував відповідно до якості оптичної системи від 40 до 240 руб. сріблом. Картинки для «чарівного ліхтаря» продавали тематичними добірками.

Читання відбувалися у вихідні, перед святами, часто поєднувалися з виставою драматичного гуртка, хоровим співом тощо. Нерідко вони викривали зловживання спиртним.

Отже, аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що в пошуках змісту освіти дорослих чітко простежується комплексний загальноосвітній та професійний підхід, спрямованість навчальних програм на забезпечення загальноосвітніх, професійних та загальногромадянських інтересів населення.

Важливим моментом у формуванні змісту освіти дорослих була спроба педагогічної думки, громадських організацій і товариств, інтелігенції забезпечити пізнавальні інтереси всіх категорій населення, яке прагнуло знань. Створювалися загальнонаукові програми різних рівнів - від елементарних недільних шкіл до народного університету; і різного характеру – культурологічного, соціально-економічного, громадянського, побутового. Водночас вихідною позицією освітніх програм для дорослих була спрямованість на особистісний розвиток людини, забезпечення її належного загального освітнього і культурного рівня. У школах для дорослих працююче населення може: 1) прочитати і засвоїти, за розумного керівництва і вказівок з боку викладача саме те, що сприяє його загальному розвитку і відповідає його запитам; 2) навчитися порівнювати, розрізняти, критично ставитись і узагальнювати явища навколишнього життя; 3) отримувати загальні схеми тих наукових знань, які освітили б йому явища навколишнього життя і які учні могли б в подальшому поповнити уже самим шляхом самоосвіти і 4) отримати підготовку до тієї чи іншої виробничої діяльності».

Представники педагогічної думки й практики освіти дорослих усвідомлювали головну мету освітніх закладів для дорослих – через науковість викладання природничо-математичних і гуманітарних дисциплін сприяти формуванню у слухачів самостійного погляду на світ природи та світ людських відносин. При цьому визнавалася необхідність відповідності змісту

навчання у школах дорослих основному завданню цих закладів – давати знання, тісно пов’язані з життям.

Відповідність освіти потребам життя на той час означала й урахування регіональних умов життя дорослих, впровадження в основи знань політехнізму, поєднання знань теоретичного та практичного рівня.

Характер змісту освіти дорослих у досліджуваній період позначився також розвитком поєднання національної та освітньої ідеї. У програмах розповсюдження знань серед дорослих були постійно присутні питання українства, серед яких: запровадження навчання українською мовою, використання української навчальної, науково-популярної і художньої літератури, складання програм для закладів освіти дорослих, що передбачали б вивчення України – історії, географії, культури, етносу, читання циклів лекцій з питань історії, літературознавства.

Зміст освітніх програм, як підтверджують тексти першоджерел, укладався з урахуванням дидактичних принципів науковості, систематичності й наступності, концентричності розміщення навчального матеріалу, співвідношення загальноосвітніх та додаткових знань, використання міжпредметних зв’язків, практичної спрямованості навчального матеріалу.

У більшості висловлювань з обґрунтування навчальних планів і окремих курсів переважала вимога зв’язку знань з навколишнім життям і з безпосередньою діяльністю дорослого учня, відбору необхідного й корисного для застосування в житті. Це особливо добре помітно на проаналізованих вище підходах до конструювання змісту освіти й відбору матеріалу з певних навчальних предметів.

Однією зі сторін зв’язку досліджуваного феномена з життям визнавалася локалізація, тобто залучення матеріалів із навколишнього життя.

Треба зазначити, що обґрунтуванню принципу локалізації присвячена низка тогочасних наукових праць з проблем освіти дорослих: Є. Мединський «Методи позашкільної і просвітницької роботи», Є. Звягінцев «Локалізація навчального матеріалу», А. Гермоніус «Локалізація навчального матеріалу як основний метод навчання і застосування його у позашкільній освіті» (1913), А. Євдокимова «Лектор і місцеве життя».

Так само важливим у навчанні дорослих визнавався принцип «корисності», суть якого, за П. Казанцевем, полягала в тому, що для дорослої людини теорія необхідна настільки, наскільки її потребує конкретне життя, побут, господарювання.

Серйозна увага приділялася обліку запитів та інтересів самих учнів з подальшим врахуванням їх у навчальному процесі, що забезпечить реалізацію принципу індивідуалізації. Традиційною була практика опитування дорослих (за допомогою спеціально розроблених анкет) на предмет бажаності викладання того чи іншого предмета. Таким чином, зазначав Є. Мединський, дорослі учні певною мірою самі беруть участь у

розробці програм, що в свою чергу вказує на ще одну особливість програм для дорослих – їх гнучкість.

Важливого звучання набував принцип розвитку, ініційований К. Ушинським, а стосовно навчання дорослих обґрунтований Є. Мединським. Цей принцип вимагає турбуватися у першу чергу не про повідомлення готових знань, різних відомостей, а про розвиток, виховання різних здібностей аналізувати, порівнювати, розрізняти і узагальнювати явища навколишнього світу, критично оцінювати їх, осмислювати причинно-наслідкові зв'язки.

Отже, у другій половині XIX ст., з розвитком різних форм освіти дорослих, було започатковано теоретичні розробки питання конструювання змісту навчання, який би відповідав особливостям дорослих учнів. Вивчення підходів педагогічної теорії та практики досліджуваного періоду показало, що для змісту освіти дорослих була основною тенденція спрямованості на розвиток особистості, на можливість демократичного вибору кожним рівня, характеру й глибини знань, на пошуки інтеграції загальноосвітніх, культурологічних, соціально-економічних знань із освітньою ідеєю. Вже тоді на рівні педагогічних ідей, теоретичних міркувань були узагальнені цікаві спостереження й зроблені цінні висновки щодо конструювання змісту освіти, які у поєднанні з накопиченим емпіричним матеріалом склали основу подальших ґрунтовних теоретичних розробок.

Аналіз історико-педагогічної літератури та першоджерел свідчить, що заклади для навчання дорослих другої половини XIX – початку XX ст. виступили ареною апробації, запровадження та популяризації нових педагогічних ідей, принципів, методів, прийомів, організаційних форм навчання. З урахуванням новітніх досягнень тогочасної світової і вітчизняної педагогіки, ентузіастів освіти дорослих і самі працювали над розвитком методики викладання багатьох навчальних дисциплін, удосконаленням методології навчання і виховання, підвищенням кваліфікації учителів.

Ініціатори й організатори навчання дорослих з перших кроків зрозуміли, що в школах дорослих не можна без змін використовувати досвід звичайних дитячих шкіл і застосовувати загальноприйняту дидактику.

Вагомим стимулом до пошуку кращих, більш досконалих методів, прийомів та форм навчання і виховання були особливості нетрадиційних закладів освіти для дорослих. Побудовані за принципами шкільного навчання (недільні школи, повторювальні школи і класи, загальноосвітні курси), вони все ж суттєво відрізнялися від звичайних шкіл та училищ, насамперед, організаційними формами навчально-виховного процесу, що зумовлювалися різним рівнем підготовки їх учнів. Зокрема, до недільної чи повторювальної школи приходили діти та дорослі з різним освітнім рівнем: і ті, хто вже вмів читати, й ті, хто закінчив курс навчання в парафіяльній школі або повітовому училищі, і такі (їх була більшість), хто не знав жодної літери. Тому їх розподіляли (диференціювали) за віковими категоріями та рівнем загальної освітньої підготовки на групи (гуртки). Наприклад, у Харківській приватній

жіночій недільній школі віковий розподіл учнів здійснювався за наступним принципом: малолітні (10-12 років), підлітки (13-15 років) та дорослі (від 16 років).

За рівнем загальної освітньої підготовки учні поділялися на 4 групи: неграмотні або неписьменні (ті, хто не вмів ні читати, ні писати), напівграмотні або напівписьменні (вміли лише читати), слабограмотні або малописьменні (вміли трохи читати і писати) та грамотні або письменні (добре читали і писали).

Кількість учнів у групі (як і кількість самих груп) прямо пропорційно залежала від величини викладацького складу школи. Так, протягом 1859-1862 рр. у харківських недільних школах кожний учитель займався з 3-ма учнями, у Новостроєнській – з 3-7-ма. При комплектуванні навчальних груп брали до уваги також освітній рівень учнів: групи неграмотних (напівграмотних та малограмотних) складалися з найменшої кількості осіб – максимум 10-15, а грамотних – 15 і більше. Відповідно до статистичних даних Міністерства народної освіти, в середньому в одній недільній школі працював 51 викладач, на кожного з яких припадало 16 учнів.

У недільних і повторювальних школах, на загальноосвітніх курсах діяла класно-урочна система навчання. Основною формою організації педагогічного процесу був урок, під час якого використовувались фронтальні, індивідуальні та групові форми навчальної діяльності.

У школах для дорослих рівноправно діяли 2 форми викладання: 1) класна (або групова) – усі предмети викладав один учитель; 2) предметна – викладання окремих навчальних дисциплін здійснювали учителі-предметники. За умови достатньої кількості викладачів у деяких недільних школах практикувався «спосіб одночасних уроків», тобто при викладанні одного предмета (наприклад, математики) один учитель знайомив групу учнів з елементарною математикою, другий – з дробами, третій – з основами алгебри. Така побудова навчального процесу давала можливість для постійного перегрупування: учень переходив у більш посильну для його можливостей групу.

Уміння методично правильного групування учнів приходило з досвідом. Так, у перші роки діяльності Харківської приватної жіночої недільної школи всі її учні поділялися на постійні групи (2-8 осіб). Однак згодом викладачі переконалися в тому, що такий порядок розподілу був незручним, оскільки до однієї групи все ж таки входили учні з різним рівнем освітньої підготовки. Тому з метою раціоналізації побудови педагогічного процесу в недільній школі Х. Алчевської було змінено порядок розподілу учнів: до груп зараховували лише неписьменних і малописьменних, а письменних (залежно від рівня освітньої підготовки) – до підготовчого, 1-го або 2-го класів; коли у групі досягалась більш рівномірна підготовка усіх учнів, вони переходили до підготовчого, а потім відповідно – до наступних – 1-го і 2-го класів.

Отже, на думку педагогів-сучасників, було вироблено «найбільш раціональну» для школи дорослих цілісну систему викладання: у групах навчальний процес будувався за принципом класного (або групового) навчання, яке значно посилювало моральний зв'язок між учителем і учнем, а у класах практикувалося предметне, переваги якого полягали, по-перше, у підвищенні рівня педагогічної майстерності викладачів, по-друге, за такої організації навчального процесу відбувалася швидка заміна вибулого учителя, по-третє, значно полегшувався контроль за рівнем викладання та успішністю учнів.

Значні труднощі виникали у зв'язку з постійним перегрупуванням учнів посеред навчального року (зокрема, внаслідок нерегулярного відвідування школи та погіршенням успішності). Адже факт зміни учителя-керівника групи настільки впливав на учнів, що деякі з них після цього залишали недільну школу. Тому від викладачів вимагалось максимум педагогічного такту й уміння, щоб «привернути» до себе вихованців.

Такий порядок розподілу учнів забезпечував дотримання принципу наступності у навчанні. У перших київських недільних школах (Подільській і Новостроєнській) усіх прийнятих осіб поділяли на дві великі групи (за ознакою «уміють читати / не вміють читати»), з яких відповідно формувалися два класи: вищий і нижчий. Останній, у свою чергу, ділився на два відділи: в перший зараховувалися зовсім неграмотні, а в другий – ті, хто володів елементарними навичками читання. Таким чином, другий відділ нижчого класу був перехідним, що забезпечувало дотримання принципу наступності у навчанні.

Варто зазначити, що з метою індивідуалізації та диференціації навчання та виховання учителі використовували індивідуальні і групові форми організації діяльності учнів на уроці. Такий підхід до побудови педагогічного процесу дозволяв їм не лише досягти гарних результатів за умови мінімальної затрати часу (адже навчання в недільних школах відбувалося всього один раз на тиждень), але й забезпечити належний морально-духовний розвиток дітей та дорослих.

Значні перешкоди в процесі групування учнів поставали перед учителем (зазвичай, єдиним) сільської школи. Вихід шукали шляхом чергування занять з окремими групами, а при нагоді об'єднували групи для спільних читань, загальних бесід і т.ін. Більшість викладачів сільських шкіл у своїй роботі використовували спосіб занять з групами, запропонований В. Вахтеровим у брошурі «Сільські недільні школи і повторювальні класи» (1896). З кожної навчальної дисципліни складалась програма читань, під час яких учням подавався освітній «мінімум» (найбільш цікавий і доступний матеріал); бажаючи розширити і поглибити свої знання з певного предмета отримували перелік необхідної навчально-методичної літератури для самостійного опрацювання та декілька тем (за вибором) для самостійних письмових робіт, що виносилися на подальше спільне обговорення.

У недільних і повторювальних школах практикувалися різні форми організації навчання – шкільні (урочні і позаурочні) та позашкільні (домашня робота, екскурсія). Викладачі мали різні точки зору щодо необхідності запровадження такої форми організації навчальної діяльності, як домашня робота: враховуючи зайнятість учнів протягом тижня на роботі і вдома, у більшості недільних шкіл домашні завдання були необов'язкові, а в деяких – взагалі відсутні.

Особливого значення у недільній школі надавали домашньому (додатковому, за власним бажанням) читанню учнів, яке передбачало: закріплення прочитаного у класі та ознайомлення з новим матеріалом, читання додаткової та літератури за вибором учня і т.ін. Підкреслюючи важливість такого методу навчання, М. Салтикова у посібнику «Про книгу дорослих» вказала на необхідність постійного контролю та спрямування домашнього читання учнів, зокрема, шляхом добору доступної та цікавої літератури. Перелік книг для самостійного та додаткового читання містився у багатьох збірниках та посібниках.

Незважаючи на відсутність екзаменів (як перевідних, так і випускних), у практиці переважної більшості недільних шкіл, на педагогічних зборах учителі неодноразово висловлювали свої аргументи щодо необхідності запровадження цієї форми контролю успішності: розумно організовані екзамени, по-перше, сприяють більш ефективній діагностиці рівня підготовки учня з метою освітнього самовдосконалення та покращання процесу комплектування груп; по-друге, вони є своєрідною школою для учителів, показником їх досягнень та прорахунків і т.ін.

Практикувалася така форма організації навчання, як додаткові заняття у школі (наприклад, у Харківській приватній – перед початком занять з 9 до 10 години) або вдома в учителя з метою надолуження пропущених уроків, удосконалення вмінь і навичок, розширення знань, світогляду, узгодження знань з життєвими потребами учнів. Такі заняття, наприклад, проводили викладачі Лохвицької недільної школи (Полтавська губернія), про що свідчить її звіт за 1895-1896 н.р.

У більшості шкіл дорослих практикувався «метод взаємного навчання» – так званий парний спосіб організації групової навчальної діяльності, що передбачав взаємодопомогу учнів один одному у класі та при виконанні домашніх завдань.

У педагогічному процесі освітніх закладів для дорослих застосовувалася система взаємопов'язаних методів навчання та виховання, які сучасною термінологією позначаються як: словесні (розповідь, пояснення, або пояснювальне читання, бесіда, лекція), наочні (ілюстрації, демонстрації, спостереження), практичні (різні види вправ – усні, письмові, графічні та ін.), методи стимулювання (зацікавлення, опори на життєвий досвід учнів, забезпечення успіху в навчанні), активізації, заохочення, формування в учнів самостійності, пошукової ініціативи, контролю та самоконтролю і т.ін.

Перераховуючи вищезазначені визначення методів, необхідно відзначити деяку розмитість та нечіткість у тогочасній освітній термінології, зокрема у визначенні категорій «форма», «метод», «прийом» (що змушувало окремих авторів зупинитися на технології їх використання, не заглиблюючись у теорію питання). Тодішні педагоги пояснювали цей факт недостатнім науковим обґрунтуванням методологічних основ цієї галузі освіти.

Як свідчать звіти й щоденники викладачів, спогади сучасників, для навчання грамоти у школах дорослих застосовувалися різні методи, відомі в історії педагогіки як буквоскладальний синтетичний, складовий синтетичний, «американський метод» цілих слів. Однак, найбільш уживаними були звукові методи – аналітичний, синтетичний (т.зв. «старосвітський» метод) та аналітико-синтетичний. За словами сучасників, саме у недільних школах було вперше запроваджено новий звуковий (аналітичний) метод відомого російського педагога, члена Петербурзького комітету грамотності В. Золотова, заслуга якого полягала в тому, що «він перший розрізав слово на складові частини» (букви) і, запропонувавши «рухому азбуку», заклав основу для аналітико-синтетичного методу – «осмисленого навчання грамоти».

Суть способу навчання грамоти, за методикою В. Золотова, полягала в тому, що учням показувалося ціле речення, викладене з розрізної азбуки чи написане на дошці, потім речення розкладали на слова усно за допомогою набору слів з розрізної абетки. При цьому запам'ятовувалась вимова цілого слова і його графічне зображення. Потім кожне слово поділялось на склади, і учні запам'ятовували вимову складу та його графічне зображення. Нарешті, склади поділялись на звуки і букви, які їх позначають на письмі, й відповідно запам'ятовувались їх вимова і графічне позначення.

Треба зазначити, що на місцях учителі часто використовували власні методи навчання грамоти, як були більш-менш наближеними до методу В. Золотова. У київських недільних школах також використовувався метод навчання грамоти, розроблений одеським педагогом Горбинським, що ґрунтувався на проведенні попередніх аналітичних вправ.

Поступово викладачі недільних шкіл перейшли до найбільш досконалої методики навчання грамоти – за звуковим аналітико-синтетичним методом, найповніше та найпослідовніше розробленим у вітчизняній школі К. Ушинським. Створений ним підручник з навчання грамоти «Азбука» (увійшов до змісту «Рідного слова») був укладений саме за звуковим аналітико-синтетичним методом.

Х. Алчевська (одна з послідовниць К. Ушинського) розробила «План уроків за звуковим методом», уперше прочитаний нею на педагогічних зборах Харківської приватної жіночої недільної школи 27 вересня 1893 р. Перераховуючи особливості методики навчання грамоти з урахуванням різного віку учнів (дітей та дорослих), авторка подає найефективніші синтетичні та аналітичні прийоми (для засвоєння основних елементів букв, звуків і букв у цілому, складів, слів), звертає увагу на «успіхи в каліграфії,

яких теж слід прагнути, в міру можливостей, у недільній школі», необхідні посібники («азбука-копійка», «наочна азбука», «рухлива азбука»).

Викладання грамоти в недільних школах будувалося за принципом одночасного та спільного навчання читанню і письму, обґрунтованим відомим вітчизняним педагогом, теоретиком і практиком, керівником 1-ої Харківської чоловічої недільної школи С. Миропольським. Однак К. Ушинський вважав, що письмо, яке базувалося на аналізі, повинно передувати читанню, тому й називав свій метод методом «письма-читання». Згодом деякі педагоги запропонували відділити навчання читанню від навчання письму. Зокрема, Т. Лубенець зазначав, що переваги такого одночасного, але не спільного (на окремих уроках) навчання полягають, по-перше, в тому, що звуки і букви для вивчення алфавіту розподіляються в залежності від рівня складності для вимови та злиття з іншими звуками, а для письма – за простотою написання; по-друге, на кожному уроці читання засвоюється не менше двох букв, а на письмі виконується група схожих письмових робіт.

Однак у більшості шкіл навчання читанню та письму через обмеженість часу відбувалося на одному уроці – мови, на який у середньому відводилося 2 год. занять – по 40-60 хв. на читання і письмо окремо, причому розподіл часу був нестабільним. Наприклад, у багатьох школах, більше часу відводилося спочатку на письмо (під час проходження алфавіту), а згодом – на читання; письмові ж роботи в основному виконувалися вдома.

Термін проходження алфавіту в середньому становив 8-12 занять, а іноді – 6 (за умови відведення на навчання грамоти однієї додаткової години, наприклад, за рахунок арифметики). В історії недільних шкіл були випадки, коли зовсім неграмотні учні навчилися читати всього за 3 заняття. Протягом досить короткого відрізка часу учні досягали феноменальних результатів у вивченні алфавіту, оволодінні механізмом читання і письма, написанні диктантів, розумінні бібліотечної книги, свідомому і зрозумілому переказі її змісту і т.ін. Таким чином, у недільних школах був розроблений та апробований так званий «метод прискореного проходження алфавіту» (букваря). Іноді з метою досягнення «ясного і свідомого читання з перших уроків» у групах неграмотних або малограмотних учнів, які не в змозі були засвоїти 4-5 букв протягом одного заняття, термін проходження алфавіту збільшувався.

Після вивчення алфавіту та ознайомлення з механізмом читання і письма в навчальний процес недільної школи запроваджувалися взаємопов'язані усні та письмові роботи, спрямовані на розвиток мислення і зв'язного мовлення. Переліки письмових робіт для учнів недільних шкіл (із розподілом за групами) містилися в публікаціях В. Костроміної, О. Кайданової, навчальних програмах, спеціальних посібниках – «Самостійні письмові роботи» Т. Лубенця, «300 письмових робіт» М. Корфа, «Три ступені» В. Григор'єва (1903), додатках до «Рідного слова» К. Ушинського, хрестоматіях Баранова, Покровського, Кузьміна та ін. На уроках мови практикувалися такі види письмових робіт, як

«переписування прописів», «схоплення» диктувань (диктанти), письмові відповіді на запитання, виконання різних вправ, самостійні роботи, твори, письмові перекази почутого чи прочитаного на уроці, письмові роботи за ілюстраціями, листи тощо.

Через обмеженість навчального часу в школах для дорослих були відсутні окремі уроки «чистописання» (каліграфії). До того ж, як свідчать звіти викладачів, «гарне письмо» – важкодосяжне «мистецтво» для багатьох учнів через «огрубілі від роботи пальці». Тому основне, що вимагалось від учнів, – «чіткість і охайність» письма, які додатково вироблялися під час виконання домашніх письмових робіт.

На уроках мови з перших же днів вивчалися основи граматики і орфографії шляхом самостійного формулювання учнями найголовніших правил та виконання усних і письмових вправ на їх засвоєння, розміщених у всіх тогочасних підручниках з граматики.

У зв'язку з тим, що русифікаторська політика царизму створювала досить несприятливі умови для розвитку української мови, а значить, і методики її викладання, відомі вітчизняні методисти працювали переважно над розробкою та удосконаленням методики навчання російської грамоти. Зокрема, утвердженню звукового методу сприяли праці з методики навчання російської мови як рідної та іноземної Т. Лубенця, В. Науменка, А. Свидницького та інших активних учасників громадсько-просвітницького недільного руху.

На відміну від тогочасних педагогів, які зосереджували увагу головним чином на техніці читання, викладачі шкіл дорослих ставили перед собою значно ширші завдання, які розв'язували, зокрема, шляхом застосування методу пояснювального читання (його основи було закладено К. Ушинським у 60-70-х рр. XIX ст.). На важливе значення пояснювального читання, передусім, як засобу розвитку мовлення і мислення учнів вказували В. Водовозов, М. Драгоманов, М. Пирогов та ін.

Саме в недільних школах відбувалося зародження та надалі розвивався цей метод. З цього приводу В. Золотов у примітках до 3-го розділу «Упражнень по чтению и умственному развитию» зазначав: «Увесь цей розділ є прикладом пояснювального читання, про яке стали згадувати, власне, тільки з відкриттям недільних шкіл».

Пояснювальне читання використовувалось і як дидактичний метод при вивченні основних (базових) навчальних предметів (наприклад, у початкових (так званих «звукових») або групах неписьменних), і як форма організації навчально-виховного процесу (читання, курси лекцій) з метою повідомлення учням загальноосвітніх відомостей з різних галузей знань – історії, географії, природознавства, літератури тощо (іноді проводилися після уроків).

Над розробкою програм з пояснювального читання працювали члени товариств, комісій, рад недільних шкіл, викладачі-практики та цілі педагогічні колективи. У «Хроніці недільних шкіл» під рубрикою «З навчальної практики» були опубліковані різноманітні матеріали щодо ролі,

змісту та прийомів ведення пояснювального читання – програми, розроблені у школі Х. Алчевської для груп дорослих та малолітніх учнів, статті П. Казанцева (автор запропонував орієнтовні програми пояснювального читання для 3-х різних за рівнем освітньої підготовки груп учнів), звіти та ін.

Програма з пояснювального читання для групи малолітніх учнів, розроблена у Харківській приватній жіночій недільній школі, розрахована на 74 уроки (переважно історико-природознавчого спрямування), розподілені за 3-ма розділами: 1-й – зоології; 2-й – неорганічної природи (короткі відомості про мінерали, метали та способи їх добування); 3-й передбачав знайомство з «найбільш значущими» явищами природи. У групах дорослих учні знайомилися ще й з історією та географією Росії, читали біографії відомих винахідників та письменників і т.ін.

Важливим доповненням до уроків пояснювального читання була така форма організації навчально-виховного процесу, як позакласне читання, керівним центром якого стала бібліотека. Головна мета позакласного читання, на думку педагогів, полягала в заохоченні учнів до читання, і не лише художньої, але й науково-популярної літератури з різних галузей знань, сприяючи тим самим їх розумовому та моральному розвитку.

Під час контролю за позакласним читанням учнів та ступенем засвоєння прочитаного використовувався так званий метод «перепитування прочитаного», розроблений викладачами Харківської приватної жіночої недільної школи, що передбачав застосування таких прийомів, як бесіда, усні та письмові відповіді на запитання, спостереження під час колективних читань. Бесіда складалась із серії різнотипних запитань, за допомогою яких учитель, по-перше, з'ясовував ступінь засвоєння учнем змісту прочитаного, по-друге, спрямовував його думку на узагальнення і критичний аналіз, по-третє, підводив читача до розуміння головної думки твору. При виборі запитань перевага надавалась критичним та узагальнюючим, тобто таким, що спонукали учнів до висловлення самостійних суджень; часто порушувались і досить складні питання, що потребували ґрунтовних знань, досвіду, уміння критично осмислювати суспільні події, зіставляти прочитане з навколишнім світом. Разом з тим, зазначала вона, метод перепитування прочитаного давав подвійний результат: крім прямої мети – перевірки прочитаного, ще й вивчення читача.

Жоден урок пояснювального читання не проходив без використання наочних посібників, перелік яких містився в кінці зазначених вище програм. До того ж метод пояснювального читання використовувався в тісному взаємозв'язку з іншими, зокрема бесіди з літератури, історії, географії, гігієни, анатомії, фізіології.

Особливо популярними в недільних школах були літературні бесіди. Найбільш відома методика їх проведення належала Х. Алчевській, яка не тільки використала літературні бесіди як один із ефективних методів під час уроків, у позакласній та позашкільній роботі, але й запровадила як обов'язкові навчальні заняття за ретельно розробленою та затвердженою

педагогічними зборами програмою. Викладач П. Казанцев розробив цикл «Бесід з літератури в старших групах недільної школи», що складався з 8-ми бесід та 2-х додатків.

Цінним джерелом для підбору матеріалів до бесід та пояснювального читання з максимальним використанням наочності став посібник «Книга дорослих». М. Салтикова (автор посібника «Про книгу дорослих») радила використовувати вступні (на початку вивчення розділу), повторювальні або закріплювальні (після вивчення розділу) та заключні (з кожного розділу) бесіди, а під час читання – додаткові (на аналогічні або подібні з прочитаним теми).

Популярними були самостійні роботи – усні й письмові, класні й домашні (під керівництвом учителя та без його допомоги), спрямовані на розвиток розумових здібностей, пізнавальної активності, самостійності (зокрема навичок самостійного викладу думок), волі, характеру учнів. З метою визначення типу мислення, схильності до певного виду діяльності, спрямованості особистості кожного учня Х. Алчевська запропонувала своїм колегам проводити в кінці навчального дня за 15 хв. до дзвоника невелику самостійну письмову роботу на закріплення вивченого матеріалу. Для кожної навчальної групи розроблялися та затверджувалися на педагогічних зборах певні типи домашніх та класних письмових робіт (із різним ступенем складності). Зокрема, велику зацікавленість учнів Харківської приватної жіночої недільної школи викликали перекази переглянутих п'єс, змісту бесід, виконання письмових робіт-описів з біології, вправ з математики та ін.

У процесі викладання арифметики учителі недільних шкіл використовували такі прийоми навчання, як усний, письмовий та «інструментальний» (за допомогою різних рахівниць) рахунок, математичний диктант, записування та читання складених чисел за допомогою абака (так званого «розграфленого аркушу паперу»), розв'язування задач, прикладів та вправ різного типу складності та ін..

Учителі використовували різноманітні наочні посібники при викладанні усіх навчальних дисциплін: арифметики (рахівниці, арифметичні ящики, колекції мір довжини та ємкості), фізики (термометри Фаренгейта, Цельсія, магніт, лупи, картини, таблиці), природознавства (опудала тварин, птахів, плазунів, риб, комах, моделі органів людини, зоологічні атласи, гербарії, альбоми картин), географії (глобуси, телурій, компаси, географічні та геологічні карти, атласи, таблиці мінералів, колекції дорогоцінних каменів), історії (картини, альбоми, манекени, історичні карти й атласи).

У деяких школах створювалися власні музеї наочних посібників. Поступово з таблиць, картин і альбомів, приладів, історичних і географічних карт, манекенів і опудал, якими школа Х. Алчевської поповнювалася постійно, було створено великий музей наочних посібників – єдиний у своєму роді, яким не володіла жодна початкова школа в Росії. У 1896 р. музей нарахував 434 номери.

Крім власних музеїв, школи для дорослих користувалися послугами пересувних музеїв наочних посібників, перший з яких був заснований 1892 р.

в Петербурзі при Імператорському Російському технічному товаристві. Наприкінці того ж року був створений ще один Петербурзький пересувний музей, який видавав «Покажчик наочних посібників для початкових шкіл».

Школи для дорослих поклали початок багатьом новим методам та прийомам навчання. Тут апробувалися й популяризувалися звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, методи пояснювального читання і бесіди (використовувалися при вивченні основних навчальних дисциплін з метою повідомлення учням загальноосвітніх відомостей з різних галузей знань - історії, географії, природознавства, літератури), так звані методи «взаємного навчання» (парного навчання), «прискореного проходження алфавіту» (за 6-12 занять), «перепитування прочитаного» (з'ясування ступеня засвоєння учнями змісту прочитаного за допомогою бесіди, усних і письмових відповідей) і «вивчення читацьких інтересів» (у формі бесід, письмових відгуків, анкетування тощо), ін.

Характерною у діяльності перших закладів для дорослих була залежність змісту і методики навчання від особливостей контингенту слухачів. Найбільш доцільними у навчанні дорослих визнавалися активні форми й методи, які передбачали підвищення самодіяльності й активності учнів.

З метою стимулювання пізнавального інтересу та активізації самостійної діяльності дорослих надавалася перевага семінарам, написанню домашніх творів, самостійним завданням, підготовці рефератів, роботі в лабораторіях, практичним завданням, проектам та іншим формам і методам навчальної роботи, притаманним вищій, а не початковій школі. Не всіма викладачами поділялася доцільність лекцій, оскільки слухання їх визнавалося пасивною навчальною діяльністю. Одні допускали лише обмежене застосування лекцій, а інші зовсім відкидали.

Пріоритетність принципу самодіяльності й активності дорослих у навчанні обґрунтовувалася як основа їх подальшої самоосвітньої праці, що в загальному мислилось як показник результативності роботи в аудиторіях дорослих.

Результати дослідження підтверджують серйозність пошуків, розробки й апробації у практиці освітніх закладів для дорослих форм і методів навчання, відмінних від звичайної школи і адекватних віковим та соціальним параметрам дорослого учня (слухача).

Розроблені й запроваджені діями шкіл дорослих методики навчання цієї категорії учнів (слухачів) успішно використовувалися в українських школах першого радянського десятиліття і дали поштовх до подальших теоретико-методологічних досліджень в означеній галузі освіти.

4. Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу для дорослого населення.

Відповідно до освітнього законодавства другої половини XIX – початку XX ст., у недільних школах могли використовуватися лише ті навчальні керівництва та посібники, які схвалені Міністерством народної освіти або допущені до використання в початкових училищах інших відомств

(ст. 2 циркуляру міністра народної освіти Є. Ковалевського від 30 грудня 1860 р.), а згодом – навчальні керівництва, схвалені Міністерством народної освіти і духовним відомством («Положення про початкові народні училища» від 25 травня 1874 р.).

Проте підручники, видані Міністерством народної освіти й Св. Синодом, яких до того ж не вистачало навіть для щоденних початкових навчальних закладів, зовсім не задовольняли запитів учасників недільного руху. Тому на порядку денному особливо гостро стояло питання забезпечення учнів та учителів недільних шкіл належною навчально-методичною літературою. У зв'язку з цим у лютому 1860 р. попечитель Київського учбового округу М. Пирогов звернувся до Міністерства народної освіти з клопотанням про надання дозволу вчителям народних і недільних шкіл на створення для своїх уроків авторських підручників та навчальних посібників.

Усвідомлюючи всю значущість порушеної проблеми, викладачі самі бралися за перо з метою створення українських підручників, доступних для народу. Відразу ж, у 1859 р., з початком роботи перших недільних шкіл, студенти Київського університету імені Св. Володимира підготували до друку «Азбуку» і «Хрестоматію», складену з уривків творів українських письменників, та працювали над створенням підручників з арифметики, історії, географії та ін.

Протягом наступних років студенти-«недільники» видали цілу серію української навчально-методичної літератури, зокрема такої, як «Домашня наука» (у 2-х частинах – «Перші початки» (1860 р.) та «Вищі початки» (1861р.)), «Дещо про світ Божий» (1863р.) К. Шейковського, «Арифметика (Щотниця)» (1862) Д. Мороза. Однак слід зазначити, що ще більша кількість навчально-методичної літератури авторів-студентів взагалі не пройшла офіційної цензури, а саме: «Читанка», «Вимова наша українська і потреба нашого орфографування», «Мысли по поводу предстоящей реформы Министерства народного просвещения» А. Свидницького, «Грамматика» Г. Стрижевського, «Читанка» для народних шкіл, яку готувала група українських громадянців (колишніх студентів-«недільників») під керівництвом М. Драгоманова.

У процесі творення навчальної літератури українською мовою діячам недільних шкіл доводилося долати гострий опір з боку царської адміністрації та більшості освітніх чиновників. Невідповідність навчальних програм та підручників для недільних шкіл офіційно визначеному формату парафіяльного училища інкримінувалася як злочин і ставала причиною переслідувань їх авторів та закриття шкіл. Ситуація ще більше ускладнилася після виходу сумнозвісного Валуєвського циркуляру. Попри несприятливі фактори, як підтверджують відповідні дослідження, боротьба громадськості за забезпечення народних шкіл, у тому числі шкіл для дорослих, українськими підручниками, художньою та навчально-методичною літературою не припинялася, що досить часто здійснювалося нелегальним шляхом.

Розробці спеціальної навчальної літератури для дорослих сприяло використання підручників, наявних на час відкриття перших закладів. Серед таких найбільшого поширення у недільних і повторювальних школах набув перший україномовний підручник у підросійській Україні - буквар П. Куліша «Граматка», що вийшов друком у Санкт-Петербурзі в 1857 р., друге (скорочене) видання з'явилося там же 1861 року.

Заснований на принципі рідномовної освіти, цей підручник поєднував у собі навчання букв і грамоті, виховував дітей і дорослих на художніх і біблійних творах, перекладених українською мовою. «Граматка» мала універсальний характер: була букварем, читанкою, катихизмом, хрестоматією з української літератури (тут уміщені «Давидові псалми» Т. Шевченка) та українського фольклору (включені народна дума про гетьмана С. Наливайка, прислів'я та приказки), а також елементарним підручником з арифметики та історії України.

Свою «Граматку» П. Куліш склав з використанням так званого «американського методу цілих слів», відійшовши від буквоскладального, яким тоді користувалися в навчальних закладах.

У другій частині (читанці) автор використав уривки з народних дум та переказів з коротким описом історичних подій, про які йшлося. У текстах П. Куліш подав коротку історію українського народу та імена його найголовніших історичних діячів, уривки з українського фольклору, переклади псалмів сучасною українською мовою. Письменник звертав увагу дітей і дорослих на важкий політичний стан українського народу, розпорошеного серед інших держав і народів, закликав українців до єдності. Продовжуючи давні традиції української читанки, він доповнив її новим актуальним матеріалом, взятим перш за все з реального українського життя. З виховною метою автор подає повчальні прислів'я, зміст яких допоможе майбутнім дорослим громадянам жити справедливо і правдиво: «Брехнею світ пройде, да назад не вернешся», «Трудящих копійка годує до віка» та ін.

У третьому розділі «Граматки» (арифметиці) наведено багато прикладів і задач, які знайомлять учнів з цифрами, навчають рахунку та виконанню арифметичних дій. Для закріплення вивченого матеріалу П. Куліш склав задачі, мета яких навчити вирішувати завдання, що поставали перед учнями у повсякденному житті, у побуті: це і підрахунок загальної кількості вирощеного жита на окремих нивах, і перерахунок одних величин ваги чи відстані в інші.

«Граматка» П. Куліша не тільки стала життєво необхідною навчальною книгою для навчання грамоті, але поштовхом і взірцем для подальшого українського підручникотворення для дітей і дорослих. За прикладом П. Куліша протягом 1857-1863 рр. було видано ще низку україномовних букварів як для початкових шкіл взагалі, так і для недільного навчання. Їх автори – К. Шейковський, Т. Шевченко, І. Деркач, М. Гатцук, О. Стронін, Ю. Дараган, Л. Яценко та ін.

1860 року побачив світ буквар «Домашня наука», надрукований в друкарні Київського університету. Його автор – К. Шейковський, один із 17 студентів, які викладали в Подільській недільній школі, епіграфом до підручника використав слова Т. Шевченка: «Учися, серденько! Колись з нас будуть люде...».

К. Шейковський намагався максимально фонетизувати правопис, ігноруючи особливості етимології слів та їх граматичної форми. У першій частині «Домашньої науки» («Початки») порядок вивчення букв у алфавіті такий: спочатку подається вся азбука, далі голосні, приголосні, приголосні м'які, приголосні складні і напівголосні. Після ознайомлення з буквами вивчаються цифри, за ними – склади. Далі учням пропонуються прислів'я і приказки, уривки з текстів. У другій частині («Вищі початки») вміщено тексти для читання. «Домашня наука» побудована за системою букваря В. Золотова (застосував звуковий метод навчання грамоти, в основі якого – засвоєння складів).

За першою спробою П. Куліша видати підручник рідною мовою з'явилась «Українська абетка» М. Гатцука. Структура букваря така ж, як і в підручнику П. Куліша (письмо, читанка і арифметика), але на відміну від «Граматки» в «Абетці» використано старописне написання букв. В якості вправ для читання запропоновано пісні, оповідання, вірші, думи, прислів'я, приповідки. Наявні у підручнику також розділ арифметики, загальні відомості про величини часу, календар, що містить українські назви місяців та найбільші свята, церковні та обрядові, за місяцями. Цікавим є опис грошей, які використовувались у той час, досить докладно викладено співвідношення «нових» і «старих» грошей.

Однак абетка написана церковнослов'янським шрифтом, система навчання традиційна (після засвоєння букв одразу переходили до читання зв'язних текстів).

У друкарні Каткова, 1861 року була надрукована «Українська граматка» І. Деркача обсягом 24 сторінки. Матеріал для навчання грамоти розрахований на десять окремих уроків. До кожного з них подаються конкретні методичні поради.

Попри те, що букварі М. Гатцука і І. Деркача використовувалися у недільних школах у роботі з дорослими, за організаційним апаратом і змістом вони більше відповідали дитячому віку (наприклад, в абетці М. Гатцука кожна буква представлена малюнком, назва якого починається звуком, що відповідає цій букві; слова-букви подані під малюнками зображених предметів).

Необхідно зазначити, що в цей період особливо гостро відчувалася потреба підручників саме для дорослого населення.

Відповіддю на звернення П. Куліша стало упорядкування Т. Шевченком «Букваря» («Букваря Южноруского»), який було видано в Петербурзі в друкарні П. Куліша в січні 1861 р. накладом 10 000 примірників. Гроші на буквар Т. Шевченко здобув за продаж свого

автопортрета й п'яти офортів. Буквар призначався для навчання грамоти дітей і дорослих. Його зміст перейнятий гуманістичними, демократичними ідеями й просвітницькими завданнями - дати народові найголовніші поняття не тільки про українську абетку, але й показати багатство народного слова через думи і народні прислів'я, ознайомити з основами лічби.

На відміну від Кулішевої «Граматки» та «Української абетки» М. Гатцука, Т. Шевченко зберіг усі букви російського алфавіту. Він не хотів ускладнювати навчання грамоті, щоб, оволодівши нею, колишні неписьменні могли успішно читати як українську, так і російську книжку.

Крім того, «Букварь Южнороссийський» Т. Шевченка відрізнявся від інших букварів того часу (К. Шейковського, В. Золотова, М. Гатцука), бо вони орієнтували учнів на читання беззмистовних складів. Книжка Т. Шевченка спочатку навчала літер, а вже потім слів і зв'язного тексту.

Структура, зміст і методична побудова підручника старанно продумані. У ньому відобразилися прогресивні педагогічні ідеї того часу, принципи свідомості навчання і доступності.

«Буквар» Т. Шевченка відзначається жанровою різноманітністю матеріалу для читання, що сприяє збагаченню лексики, розвитку мислення і мовлення учнів, пам'яті, навичок умінь читати усвідомлено. Навчання письма здійснювалося у нерозривній єдності з навчанням свідомого читання із додержанням принципу наступності: спочатку учні засвоювали звуки та букви, набували навичок і умінь правильного і свідомого читання, далі вчилися писати великі і малі букви, списувати зв'язний рукописний текст. У підручнику дібраний змістовний і доступний матеріал виховного та пізнавального значення. Треба зазначити, що автор розглядав свій буквар як малий внесок у велику справу народної освіти українського народу та початок реалізації його широких задумів у справі піднесення культурного рівня земляків, їхньої освіченості. Буквар був першою навчальною книжкою для простого народу із задуманої поетом серії підручників з історії, етнографії та географії.

1861 р. в Полтаві була видана «Азбука по методу Золотова для Южно-Руського края» - посібник для навчання української грамоти (перероблений з російського). Автор не позначений, але, за свідченням М. Драгоманова, ним був керівник Полтавської недільної школи О. Стронін. В основі букваря - «звуковий принцип пересувних літер», розроблений В. Золотовим. «Азбука» невелика за обсягом: усього 23 сторінки. На двох сторінках уміщено алфавіт, слова поділено на склади, є багато вправ для читання окремо взятих складів. Після читання складів і слів учням пропонуються речення без поділу слів на склади. Слова, що подаються для читання, переважно беззмистовні. Кількість зв'язних текстів обмежена. Підручник використовувався в основному для вироблення навичок читання, особливо техніки читання.

Наступного, 1862 р., в Полтаві побачив світ підручник О. Кониського «Українські прописи». Пізніше, у 1882 р., його автор укладає і видає ще один підручник для початкової школи «Граматка або перша Читанка».

Побудований за принципом ясного, простого й доступного викладу матеріалу, поступового переходу від відомого до невідомого в навчанні, підручник складався із абетки, текстів для читання, зразків каліграфії та граматичних вправ; вдало підібраний також дидактичний матеріал для вивчення букв: народні загадки, прислів'я, жарти, вірші, уривки з творів українських авторів. У «Граматці» О. Кониський помістив статті «Про землю і воду» та «Дніпро». У першій подав відомості про форму нашої планети, кругообіг води в природі та корисні копалини, які видобувають із землі. У другій – ознайомлював учнів з притоками Дніпра, з містами, які розташовані на цій річці.

У 1860-х рр. над створенням українського та російського букварів також працював А. Свидницький – один із ініціаторів недільної школи на Подолі в Києві. Проте йому вдалося видати тільки російський підручник «Русская азбука». Навчальна книжка складається з двох частин: «Руководства для учащихся» та «Руководства для преподавателей». При укладанні «Азбуки» методист намагався звести до мінімуму тексти релігійної тематики, натомість широко пропонує для читання зразки фольклористичних жанрів, тексти, близькі для розуміння кожного селянина.

У 1862 р. вийшла друком «Граматка задля українського люду», укладена студентом Київського університету й ентузіастом недільного навчання Л. Яценком. За змістом і структурою підручник схожий з «Граматкою» П. Куліша та «Букварем Южнорусским» Т. Шевченка. У підручнику подано кращі зразки українського фольклору.

Утвердженню в школах України навчання рідною мовою сприяли підручники Т. Лубенця, видані у 1883 р. – «Граматка» (під псевдонімом Норець) і «Читанка» (Т. Хуторний). Важливо зазначити, що буквар «Граматка» витримав вісім видань: перше – у 1883 р., друге – 1906 р. під назвою «Граматка (український буквар) з малюнками», четверте – у 1917 р., восьме – у 1922 р. Підручник має таку структуру: добукварна частина розрахована на два-три уроки, букварна - на 22 уроки, післябукварна - на 13 і розділ письма – 10 уроків. При його складанні автор використав звуковий аналітико-синтетичний метод, який уже був на озброєнні тогочасних передових педагогів як у Західній Європі, так і в Росії. За цим методом максимум уваги приділялось звуковому значенню букви. Аналіз букваря свідчить, що укладач скористався не тільки усім цінним із тогочасних підручників для навчання грамоти, а й уважно вивчив та врахував у своїй праці і все нове, що було тоді в арсеналі науки. У післябукварній частині вміщені короткі відомості з граматики. Далі йдуть розділи, насичені фольклорними творами – піснями, казками, віршами, прислів'ями. Завершується підручник розділом «Наука», що розповідає про шкільне життя, користь освіти. Наприкінці «Граматки» вміщено розділ «Письмо», де подаються елементи великих і малих букв та окремі слова і загальний алфавіт (малі та великі букви). Розділ завершується арифметикою та письмом цифр.

Зазначимо, що підручники Т. Лубенця створені на народній основі. Педагог вважав, що українську мову слід вивчати за народними творами, бо вони є мудрими за змістом, повчальними для життя, а мова в них мелодійна, багата, яскрава. Навіть із методичного боку він вбачав у народних казках, приказках і прислів'ях незамінний матеріал, який варто використовувати якнайповніше.

Українським характером відзначався і буквар Б. Грінченка. Незважаючи на заборони, в 1880-х рр. він створив рукописний рідномовний буквар «Українська граматка до науки читання й писання».

«Граматика» Б. Грінченка складається з чотирьох частин: а) власне букварна частина, яка містила 29 уроків для вивчення літер; б) хрестоматійна частина, що включала тексти для читання: казки, байки, загадки, приказки, оповідання, народні анекдоти; тут були представлені твори Є. Гребінки, Т. Шевченка, Л. Глібова, П. Куліша; в) пропис; г) післямова «До вчителів» (методична стаття, де автор подає поради щодо методики роботи з підручником).

Б. Грінченко був знайомий з працями К. Ушинського й у своїх педагогічних публікаціях не раз посилався на його авторитет. Це позначилося і на тому, що навчання грамоти він будував на засадах звукового аналітико-синтетичного методу. У своєму букварі Б. Грінченко пропонує зразки похилого письма малих і великих букв, а також слів і фраз із ними. Вправи для письма подано послідовно, що, без сумніву, сприяло виробленню навичок правильного каліграфічного письма.

Підручник Б. Грінченка також слугував не тільки як власне буквар, читанка-хрестоматія з української літератури, це був і елементарний посібник з української мови, пропису, дидактики, у т. ч. і лінгводидактики.

Особливої уваги заслуговують уміщені в букварній частині, а також у розділі «Читання після азбуки», тексти. Автор поставив перед собою завдання – давати матеріал, повністю зрозумілий учням, ідучи від легкого до складного, а також цікавий за змістом. Хороший знавець фольклору, Б. Грінченко використав прислів'я, приказки, загадки, народні вірші. Спеціально для граматики він написав невеликі оповідання за мотивами народних сюжетів. Цей матеріал дібраний з урахуванням педагогічної доцільності, спрямований на виховання чуйності, чесності, почуття дружби, поваги до праці та навчання. Тексти підручника знайомлять з визначними іменами в українській літературі, зокрема в підручнику вміщено вірші Т. Шевченка, Л. Глібова, Є. Гребінки.

Хоча Б. Грінченко написав буквар 1888 р., вперше його було видано лише в 1907 р. в Києві, після офіційного визнання царським урядом «малоросійського наречія»; вдруге перевидано 1917 р.

Для навчання дорослих тривалий час використовувався також український буквар О. Потебні, який у рукописному варіанті був складений десь до 1862 р. Друком ця книга вийшла лише в 1899 р. як додаток до

журналу «Київська старина» під заголовком «Руководство к обучению грамоте, составленное А. А. Потебней для малорусских воскресных школ».

«Буквар» О. Потебні був дуже незвичний для свого часу: цілковито позбавлений релігійних мотивів і церковнослов'янської графіки, побудований на оригінальній на той час методиці опрацювання не окремих складів, а цілих слів, поділених на склади; сповнений надбаннями української народної педагогіки.

Цей підручник справив великий вплив на вдосконалення українських підручників та розвиток теорії й практики навчання грамоти в Україні рідною мовою на початку ХХ ст.

Структура підручника відрізняється від попередніх: у ньому викладено тільки матеріал для навчання письма і читання. З букваря О. Потебні укладачка взяла весь порядок звуків, але збільшила матеріал для читання, а вимову кожного звука пояснила відповідним малюнком. У другому виданні вивчення букв розбито на уроки для полегшення навчання. Для читанки авторка обрала вірші Т. Шевченка «Ранок», «Вечір», «Рідна мова». У букварі можна працювати над назвами днів тижня, місяців, пір року. Також уміщено зразки каліграфічного написання букв. З методичної точки зору «Український буквар» С. Русової був простий і доступний для навчання і дітей, і дорослих.

Крім підручника С. Русової, після подій 1905 р. і певної лібералізації культурного життя в Україні, виходить цілий ряд українських підручників для початкового навчання в народних, у тому числі недільних, школах: «Українська граматка до науки читання й писання» Б. Грінченка (1907, 1917, 1918), «Граматка. Український буквар з малюнками» Т. Лубенця (під псевдонімом Т. Норець) (Львів, 1906), «Граматика», «Рідна мова» і «Початок. Буквар» С. Черкасенка, «Український буквар» (1906, 1919) та «Перша читанка для дорослих» (для вечірніх, недільних шкіл) (1918) С. Русової, «Вінок. Читанка» О. Лотоцького (під псевдонімом О. Білоусенко) (1905), «Рідна мова» В. Базилевича, «Рідне слово» Б. Грінченка (незакінчену автором читанку видала в 1912 р. його дружина – М. Грінченко), «Граматика української мови» І. Нечуя-Левицького у 2-х частинах – «Етимологія» (1914) і «Синтаксис» (1915), «Буквар для дорослих з читанкою» О. Довженка, «Буквар для дорослих» та «Задачник для початкових народних шкіл» Я. Чепіги, «Українська граматка для позашкільного навчання і недільних шкіл» (1918), складена учительським гуртком Олександрівського товариства «Просвіта» та ін.

Поряд з інтенсивним творенням підручників з навчання грамоти – букварів, граматок, читанок, ентузіастів освіти дорослих працювали над розробкою україномовної навчальної літератури з різних загальноосвітніх предметів.

Зазначимо, що ще в 1862 р. у Києві вийшов у світ посібник Д. Мороза «Арифметика, або Щотниця». Під такою ж назвою у 1863 р. у Полтаві видав підручник О. Кониський. Його «Арихметика або щотниця для українських шкіл» (1863, 1907) вміщувала практичний матеріал, зрозумілий і близький

дорослому школяреві: задачі «про косарів, баштани, землю і її вимірювання, про борошно, хліб, чумаків, які їздили по сіль» тощо. Як учитель-практик автор, розташовуючи навчальний матеріал, дотримувався дидактичних принципів наочності, зв'язку навчання з життям. Його головним завданням було підвищення рівня загального розвитку учнів.

Широке використання у школах дорослих мали підручники з математики Т. Лубенця «Арифметичні задачі: Посібник при навчанні арифметики у недільних та вечірніх класах для дорослих» (1901) та методичний посібник з арифметики «Керівництво до «Збірника арифметичних задач» (1901).

За оцінкою видання «Русская мысль», підручник Т. Лубенця «зручний для використання в недільних школах», адже відбір завдань, послідовність їх розміщення відповідає «розумінню» дорослого малописьменного населення.

Серед україномовних навчальних книжок, виданих для шкіл дорослих, особливе місце займає підручник із фізичної географії, який уперше вийшов друком у Києві 1863 р. під назвою «Де-що про світ Божий» (далі - «Де-що...»). Ця книга перевидавалася декілька разів: 1872, 1874 та 1882 роки; можливо, були й пізніші видання.

«Де-що...» – колективна праця, її авторами є члени київської Старої громади. У спогадах В. Антоновича знаходимо інформацію, що редактором підручника «Де-що...» був студент історико-філологічного факультету Київського університету, член київської Громади О. Стоянов, якого пізніше за україністичну діяльність було вислано до Грузії. В. Антонович подає дуже цінну інформацію про особливості роботи київської Громади над шкільними підручниками на початку 1860-х рр. Громадівці працювали на зібраннях, які відбувалися тоді, коли виникала потреба оцінити твір або внести в нього поправки. На ці зібрання могли приходити всі, хто цікавився предметом, який обговорювався. Потім з тих, хто був краще обізнаний з предметом, створювали редакцію, яка займалася редагуванням змісту та мови книжки. Для видання книжки зазвичай робили «складчину», а гроші передавали авторові чи редактору, який і займався усіма видавничими справами. Як зазначено в «Енциклопедії українознавства», у 1862 р. київська Громада об'єднувала понад 200 осіб, найактивнішими з яких були П. Чубинський, О. Стоянов, В. та Є. Синегуби, П. Житецький, В. Антонович, Т. Рильський, К. Михальчук, Б. Познанський, В. Торський та ін. З огляду на вказане, сьогодні неможливо точно встановити, скільки людей і хто саме працював над підручником «Де-що...».

На основі аналізу підручника можемо стверджувати, що редакторська робота над ним виконана досить майстерно, він має цілісну і послідовну структуру. Обсяг книжки – 119 с., вона складається з передмови «Де-що про письменство (Переднє слово)» (с. 3-15) та десяти розділів: 1. «Де-що про землю» (с. 17-29), 2. «Де-що про сонце» (с. 29-34), 3. «Про зірки» (с. 35-38), 4. «Про місяць» (с. 39-43), 5. «Відь чого мінитьця сонце і місяць» (с. 44-48), 6. «Про тепло» (с. 49-71), 7. «Вода» (с. 72-87), 8. «Про воздухъ» (с. 88-95), 9. «Про

вітеръ» (с. 96-108), 10. «Про погоду» (с. 108-119). Останній розділ («Про погоду») складається з 4 підрозділів: «Туманъ» (с. 108-110), «Хмара, дощъ, веселка (радуга)» (с. 110-114), «Роса, иней, снігъ» (с. 114-116), «Грядъ» (с. 116-119).

Оскільки основне завдання аналізованого підручника - донести до українців базові наукові відомості про фізичну географію, то він мав відповідний виклад: тут народною українською (а отже, дохідливою, зрозумілою) мовою описувалися явища природи, з якими селянин стикався в повсякденному житті. Саме тому в підручнику простежуємо помітне тяжіння до народно розмовної стихії.

У підручнику «Де-що...» широко представлена українська наукова термінологія. Значна частина наукових термінів, ужитих у підручнику, стала нормативною в сучасній українській терміносистемі.

Навчальна книжка «Де-що про світъ Божий» була першим повний підручником із фізичної географії, надрукованим у Східній Україні українською мовою. «Де-що про світъ Божий» разом із другою частиною «Домашньої науки» К. Шейковського заклали в підросійській Україні початок природничої науки українською мовою.

Для ознайомлення з географією у недільних школах, недільних і вечірніх класах, бібліотеках початкових народних училищ та безплатних народних читальнях і бібліотеках також використовувалася книга В. Львова «Народная школа» (1901), яка містила 2-і частини: «Книга для чтения для воскресных и начальных школ» (2 відділи) та «Первое знакомство с географией России. Для воскресных и начальных школ» (3 відділи), які використовувалися в недільних школах.

Необхідно зазначити, що ще в перші роки розвитку недільного руху в його організаторів виникла думка про створення спеціальних посібників для дорослих учнів недільних шкіл. Так, з ініціативи педагогічного колективу Харківської приватної жіночої недільної школи Х. Алчевської видано посібник для читання, складений з урахуванням специфіки навчання дорослих – «Книга дорослих». Для роботи над посібником на початку 90-х рр. XIX ст. було створено спеціальну комісію на чолі з професором Харківського університету Д. Багалієм у складі 84 осіб, серед яких: 44 практики (працівники недільних шкіл Харкова й інших міст) та 40 науковців і фахівців з різних галузей знань. Крім загальної комісії працювало 5 підкомісій, які очолили Х. Алчевська та професори університету – Д. Багалій, В. Данилевський, А. Краснов, А. Шимков.

Посібник «Книга дорослих» складався з 3-х випусків (з розрахунку на 3 роки навчання). До 1-го випуску (для учнів, які закінчили букварний період) увійшли 120 матеріалів: твори різних жанрів, найбільш доступні для читача-початківця (прислів'я, вірші, народні пісні, байки, оповідання) та науково-популярні нариси (етнографічні, природознавчі, географічні), об'єднані за тематикою у невеликі цикли. Основний текст першого випуску посібника (166 сторінок) доповнювали 56 чорно-білих досить вдало дібраних малюнків до

окремих нарисів. У розділі для другого року навчання було згруповано матеріал за тематикою: ботанічний, зоологічний, географічний, історичний, літературний. Для третього – пропонувалися тексти з географії, історії, фізики, хімії, технології, гігієни, законодавства. Найбільшим був літературний розділ: всього у книгу увійшло 175 художніх творів і уривків. Окрему групу становили біографічні матеріали, вміщені в окремі розділи посібника.

Робота над «Книгою дорослих» тривала 6 років (176 засідань комісії). За цей час комісія розглянула всього 977 матеріалів, 457 з яких було схвалено та включено до посібника, а решта 520 (410 з літератури та 110 з інших розділів) – відхилено. Перше видання 1-го випуску «Книги дорослих» вийшло в 1899 р., 2-го і 3-го – у 1900 р. Загалом цей посібник перевидавався майже щороку (1-й випуск у 1901, 1903 і 1909 рр. виходив два рази на рік) протягом двох десятиліть: 1-й випуск – 17 разів, 2-й – 13, 3-й – 10. У «Хроніці недільних шкіл» була відкрита спеціальна рубрика для критичних заміток щодо змісту «Книги дорослих».

Своєрідним керівництвом для учителів став методичний посібник «Про книгу дорослих» (1900, 1907) М. Салтикової - учительки Харківської приватної жіночої недільної школи, яка виконувала обов'язки секретаря комісії зі створення «Книги дорослих». Він складався з 2-х частин: 1. Як створювалася «Книга дорослих»; 2. Як застосовувати її в недільній школі (методичні вказівки до 1-го випуску в цілому, до кожного розділу та окремих тем 2-го і 3-го випусків посібника).

Неодмінним атрибутом освітніх закладів для дорослих був також тритомний методико-бібліографічний посібник «Що читати народові», створений Х. Алчевською разом із групою педагогів Харківської недільної школи. Протягом кількох років було зібрано більше тисячі матеріалів та відгуків на твори російських і українських письменників. «Ми робимо рецензію на кожную книгу перед тим, як вона надійде до школи, – писала Х. Алчевська, – зачитуємо рецензії на педагогічних зборах, тоді даємо читати десяткам учениць різного віку та різного рівня розвитку, розпитуємо: як засвоєно ними і чи сподобалося прочитане, і записуємо з їхніх слів у шкільні зошити ... Тепер ми нараховуємо до п'ятисот рецензій на книги для народного читання поза школою і до тисячі відгуків на них учениць». Посібник став результатом копіткої роботи з обробки рецензій на прочитані твори.

Найбільше місце у покажчику відведено аналізу художніх творів. Другим за кількістю розглянутих видань був історичний розділ – 559 книг. Значне місце в покажчику відведено творам українських письменників. Незважаючи на заборону української літератури, у третьому томі є спеціальний розділ «Видання для народу українською мовою». У цьому розділі, як і в усій своїй діяльності, Х. Алчевська відстоювала «самосвідомість і любов до рідної мови, до рідної пісні». Тут рекомендувалися твори Т. Шевченка, Є. Гребінки, П. Грабовського, І. Котляревського, М. Вовчка, Панаса Мирного, В. Стефаніка, Ю. Федьковича тощо. В інших томах популяризуються твори Елізи Ожешко, Болеслава Пруса, С. Бічер-Стоу та інших.

Серйозну увагу прогресивні педагоги приділяли створенню літератури для самоосвіти. Так, у 1907 р. Т. Лубенець підготував елементарний посібник для самоосвіти дорослих «Розрізна азбука», розрахований на самостійні заняття для учнів, оскільки навчав складати слова, фрази, готував до опрацювання більших текстів.

Протягом цього ж року видавництвом Є. Череповського в Києві були видрукувані книги І. Огієнка «Вчимося рідної мови», І. Нечуя-Левицького «Граматика української мови» (Ч.1 «Етимологія», ч.2 «Синтаксис»), Г. Коваленка «Історія України», бесіди з природознавства «Дещо про світ Божий». Ця навчальна література була доповненням відділів україністики народних бібліотек, читалень, допомогою слухачам і вчителям закладів дорослих.

Книги для самоосвіти дорослих друкувало видавництво Г. Маркевича в Полтаві: зокрема, для вивчення української мови - О. Базилевич «Рідна мова», «Український буквар з малюнками» (1906); опрацьовано та видано ряд науково-популярних, художніх книг, літературу з медицини, підручники для дорослих. У 1909 р. у цьому ж видавництві вийшла «Арифметика або нотниця задля самоосвіти. Цілі числа» О. Степовика. Видавці адресували його грамотним, які читають і пишуть, але не володіють методом лічби.

Отже, у визначений період формується теорія власне української навчальної книги, в контексті якої започатковуються вітчизняні традиції творення навчальної літератури для дорослих. Серед найбільш виразних особливостей цього процесу виділимо наступні:

- в основі навчальної літератури – рідна мова. За переконаннями Б. Грінченка, О. Кониського, О. Потебні, П. Куліша, К. Шейковського, М. Костомарова та ін., україномовний підручник був навчальним засобом, що покликаний сприяти відродженню духовності суспільства в цілому і кожної особистості зокрема, інструментом формування національної свідомості й активної громадянської позиції;

- особлива увага приділялася укладанню підручників з навчання грамоти; традиційно такі видання містили в одній книзі розділи букваря, післябукварну читанку, арифметику, молитви чи біблійні оповідання;

- більшість підручників містили інформацію мовознавчого характеру, їм характерна мовна і правописна послідовність (пов'язано з практичним використанням різних правописів);

- зміст творів був переважно моралізаторського, повчально-виховного характеру;

- посилення українознавчої спрямованості видань як відповідь на актуальні проблеми часу;

- насичення підручників українознавчим матеріалом, адаптованим для сприйняття людьми, які мали невисокий (чи зовсім не мали) рівень освіти, належали до різних як станових, так і вікових категорій;

- найчастіше авторами (упорядниками) видань були викладачі шкіл або члени громад. У більшості своїй вони не були професійними шкільними

вчителями, але як представники української інтелігенції вважали своїм обов'язком просвітити народ як у плані грамотності, так і щодо усвідомлення власної самотності.

Такі особливості, власне, є загальними, характерними для тодішньої навчальної літератури як для дітей, так і для дорослих. І реально на практиці, особливо на початках, основою елементарного навчання дорослих були якраз шкільні підручники. Однак поступово набирає поширення тенденція розробки підручників для дорослої аудиторії, яка б враховувала специфіку віку. Сприяли цьому міркування В.Водовозова про підбір змістовних текстів для читання в школах дорослих, про розширення текстів і оповідань за рахунок тематики з народного життя, побуту, про характер і зміст обговорення слухачами недільних шкіл прочитаного.

Підручники для дорослих, наголошував М. Костомаров, мають бути написані зрозумілою мовою, так, щоб матеріал не завчався напам'ять, а вивчався методом роздумів, повторювання, переказування.

Заслужують на увагу вимоги до створення підручників, сформульовані О. Кониським у статті «Наські граматика», надрукованій 1862 р. у журналі «Основа». Автор зокрема визначає конкретні вимоги до художнього оформлення книги: ілюстрації повинні бути цікавими, ненав'язливими, допомагати учневі встановлювати асоціації із образом букви, тобто мати асоціативний характер; малюнок повинен точно відбивати характеристики відповідного об'єкта, бути предметним; назва зображеного об'єкта повинна легко прочитуватися і не бути багатозначною ... У змісті та оформленні української граматики, - наголосив автор, - повинен відчуватися український дух, оскільки ті, хто навчають, - знають українську мову, а ті, що вчаться, - тільки і її знають. Далі О. Кониський пише, що в зміст підручника слід включати більше літературного матеріалу, створеного самим народом; використовувати найкращі пісні та прислів'я різних регіонів України та ін.

У процесі підготовки навчальних книг автори намагалися враховувати найновіші досягнення педагогічної науки і практики, використовували власний досвід, виявляючи глибоку любов до справи просвітництва рідного народу, сприяючи введенню в школах навчання рідною мовою.

Питання для самостійної роботи:

1. Які питання навчання дорослих розглядаються у теорії позашкільної освіти?
2. Визначте організаційно-педагогічні засади функціонування закладів навчання дорослих у системі позашкільної освіти.
3. Проаналізуйте процес розробки теоретичних основ змісту освіти дорослих.
4. У чому полягає сутність дидактичних особливостей організації навчання дорослих?
5. Охарактеризуйте навчально-методичне забезпечення освітнього процесу для дорослого населення.

Тема 3. Еволюція змісту і форм підготовки кадрів для освіти дорослих.

Мета вивчення сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес до особливостей еволюції змісту і форм підготовки кадрів для освіти дорослих, розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

План лекції:

1. Кадрове забезпечення освіти дорослих.
2. Підготовка фахівців для освіти дорослих.
3. Формування педагогічних кадрів для освіти дорослих.

Література:

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія / За ред. А.Василюк, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Ключові поняття: освіта дорослих, педагогічні кадри, заклад вищої освіти, навчально-методичне забезпечення.

Основний зміст

1. Кадрове забезпечення освіти дорослих.

Аналіз суспільних реалій засвідчує, що наявність кваліфікованих фахівців на будь-якому етапі історичного розвитку виступала неодмінною умовою реалізації освітніх програм, а особливо для дорослих. Якщо для дитячої освіти впродовж століть сформувалися певні традиції професійної підготовки кадрів, то в галузі навчання дорослих це питання не порушувалося до кінця XIX ст.

Значний розвиток діяльності закладів для навчання дорослих сприяв тому, що вже наприкінці XIX – на початку XX ст. освіта дорослих стала об'єктом теоретичного осмислення, почала збагачуватися власними науково-методичними матеріалами і сприйматися як одна зі сфер освітньої діяльності.

Важливою умовою реалізації навчальних програм для дорослих була наявність кваліфікованих працівників. Вочевидь спеціально підготовлених фахівців для роботи з дорослими не було, хоча, як підтверджують численні матеріали джерельної бази, вже в той період були закладені основи діяльності, що сучасною термінологією позначається як андрагогічна.

Історико-педагогічні дослідження Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Коляди, Н. Побірченко та ін. підтверджують, що в другій половині XIX – на початку XX ст. обов'язок і відповідальність за освіту широких верств населення взяла на себе українська інтелігенція, яка згуртувалася навколо громадських і культурно-освітніх організацій, товариств, комітетів, комісій. Своїм завданням прогресивна громадськість визначала «створення людини нового типу», а головним засобом досягнення цього вважала освіту. Саме на освічених людей покладалася надія у вирішенні нагромаджених проблем в економічній, соціальній, сімейно-побутовій сферах.

Учителями дорослих працювали, як правило, студенти, вчителі, прогресивне чиновництво та творча інтелігенція. Одне з провідних місць у справі освіти широких верств населення зайняла педагогічна інтелігенція, яка спрямувала свої зусилля на демократизацію народної освіти. Багато українських учителів усвідомлювали соціальну значущість своєї праці і робили значний внесок у розвиток освіти, науки, культури, громадської думки в Україні. Вчителювання розумілося як форма громадського служіння своєму народові. Випускники семінарій, гімназій, курсів самовіддано прагнули вчителювати «в глушині, в селі», «у пролетарському середовищі», «у народній школі», «в школі й поза школою», присвячуючи власний вільний час (вечори, свята, вихідні) просвітницькій, а отже, безкоштовній роботі в недільних чи вечірніх школах, читальнях, на курсах тощо.

Професійна діяльність учителів не обмежувалася школою, а передбачала просвіту й духовний розвиток широких народних мас. Компетенції народного вчителя виходили за межі виховання підростаючого покоління та передачі знань. Стосовно дорослого населення вчитель здійснював просвітницьку, проповідницьку діяльність, у широкому значенні спрямовану на піднесення соціально-економічного, політичного та культурно-духовного розвитку населення, формування національної свідомості, активної громадської позиції тощо. Поняття «вчитель» на рубежі XIX-XX ст. сприймалося як співзвучне до поняття «просвітитель», що означало - пропагандист прогресивних ідей, знань, культури і т. ін. У вузькому значенні просвітництво передбачало поширення серед «темних» народних мас грамотності, яка забезпечить здатність до читання, сприймання і розуміння необхідного обсягу соціокультурної інформації.

Українська історія зберігає чимало імен просвітителів, які ініціювали відкриття закладів освіти дорослих у селах і містах, запроваджували ефективні організаційні форми, працювали над розробкою і удосконаленням їх змістового та навчально-методичного забезпечення. Б. Грінченка, С. Васильченка, М. Коцюбинського, М. Корфа, Т. Лубенця та багатьох інших

можна назвати воістину справжніми народними вчителями, оскільки робота в школі і поза школою була сенсом їх життя, засобом вираження життєвої і професійної позиції і переконань.

До таких належала й Х. Алчевська, яка все своє життя віддала справі просвіти народу. Приватна недільна школа, організована Х. Алчевською у Харкові (1862), не тільки сприяла поширенню грамотності та підвищенню культурно-освітнього рівня народу, але й завоювала репутацію методичного центру з питань навчання дорослих, осередку формування педагогічної майстерності освітньої роботи з дорослими, взірцевої школи з підготовки народних просвітителів.

До Х. Алчевської приїздили педагоги з України, Кавказу, Росії вчитися, як зорганізувати школи такого типу і вести в них заняття. Такі відомі педагоги, як Я. Абрамов, В. Євтушевський, М. Корф, С. Миропольський, Д. Семенов та багато інших неодноразово відвідували Харківську приватну жіночу недільну школу, високо оцінювали її діяльність, підтримували з нею стосунки і допомагали в роботі. Протоколи педагогічних зборів свідчать про велику організаційну роботу, яка проводилася у школі з перших років її офіційної діяльності.

Навколо Х. Алчевської утворився колектив учителів-ентузіастів. Дуже важливим на той час було те, що вчителі виконували свої обов'язки в школі безкоштовно. Це були жінки різної педагогічної підготовки та соціальної належності. За освітою вони розподілялися на такі групи: гімназійна освіта - 49; домашня освіта - 34; інститутки - 11; працювало 8 пенсіонерок та 7 викладачок з духовного жіночого училища; їх вік здебільшого становив від 16 до 30 років; невелика частина була віком від 30 до 50 років. Одні з них трудилися на постійній основі, тобто приходили до школи щонеділі, але були і так звані «запасні», які замінювали відсутніх постійних учителів, допомагали при видачі книжок з бібліотеки, відвідували репетиції шкільного хору.

За п'ятдесят років педагогічної діяльності Христини Данилівни в її школі викладало близько тисячі педагогів, зокрема О. Калмикова, Л. Хавкіна, М. Салтикова, Є. Чирікова, Л. Загурська, Т. Єльшина та ін.

Одним із нововведень у Харківській недільній школі було проведення педагогічних зборів, яким відводилася велика роль в організації навчально-виховної роботи в недільних школах. Необхідно відзначити, що на той час тема шкільних зборів у недільних школах була дуже актуальною і обговорювалася на сторінках педагогічних журналів. Наприклад, П. Казанцев помістив статтю в журналі «Русская школа», в якій розглядав проблеми організації зборів і відвідуваність їх учителями. Головна ідея її полягала в тому, що шкільні збори необхідні вчителям для обміну досвідом, колективного вирішення проблем, що виникають у ході навчального процесу. Автор підкреслював, що хоча недільні школи працювали за програмою початкових шкіл, але в жодному разі до них не прирівнювалися і були чимсь відмінним; це школи, «які шукали свої шляхи для кращого виконання освітньої мети».

Сама Х. Алчевська вважала педагогічні збори особливо корисними для молодих учительок, які нещодавно прибули до школи, оскільки їх ніде не вчили тому, як викладати в недільних школах. Збори відбувалися щопонеділка; на них обговорювалося те, що було зроблено за минулий тиждень. Зазвичай на зборах зачитувалися оголошення стосовно роботи школи, обговорювалося листування з іншими недільними школами, зачитувалися статті з журналів і газет з питань народної освіти; учительки обмінювалися досвідом і розглядали різноманітні педагогічні проблеми. Із протоколів педагогічних зборів з'ясовано, що на них у різний час обговорювалися такі організаційні питання: складання детальних навчальних планів для всіх класів; необхідність власних програм для правильної організації навчальних занять по групах; забезпечення учнів навчальними посібниками; кількість перерв між уроками; допомога у викладанні старшим ученицям недільної школи; дисципліна під час класних занять; тісний взаємозв'язок усіх навчальних предметів; використання системи класного викладання в школі; засоби надання виховного характеру навчанню в недільній школі; літні заняття у школі; прийом учениць у літній період; кількість навчальних годин у літній час; випробування (у вигляді пробних уроків) нових учителів; вплив місцевих умов на організацію школи; організація підготовчого класу при школі; оцінювання пробних уроків учительок; позакласні заняття учнів; проблема відстаючих учениць; свята та відвідування учнів вдома. На регулярних засіданнях педагогічного колективу школи також розглядалися питання про необхідність і шляхи вшанування пам'яті письменників і видатних людей; обговорювалася інформація про учительські з'їзди, які влаштовувалися у різних містах Російської імперії і на порядок денний яких виносилися питання позашкільної освіти.

Проводилися у школі і так звані гурткові зібрання – засідання вчительок паралельних груп (за галуззю знання) для обговорення питань, які стосувалися тільки організації навчального процесу (на зразок нинішніх циклових методичних комісій). На таких зібраннях всебічно, ґрунтовно й детально розглядалися різні питання предметних методик, способи викладання кожного предмета тощо. Особливо корисними зібрання були для молодих учительок: вони могли консультуватися з більш досвідченими колегами щодо ведення звітних зошитів, обговорювати труднощі, які виникали в процесі викладання. На гурткових зібраннях також висувалися питання для обговорення на загальних педагогічних зборах.

Аналіз роботи педагогічних та гурткових зборів Харківської приватної жіночої недільної школи спонукає до висновку щодо їх подібності із сучасними методичними об'єднаннями учителів. Вони були цінними для підвищення професійної майстерності вчительок, оскільки надавали можливість обмінюватися досвідом ведення навчально-виховної роботи. Крім цього, в процесі обговорення питань викладання окремих предметів народжувалися нові методи навчальної роботи.

Педагогічний колектив недільної школи Х. Алчевської розробив принципи комплектування груп, навчальні програми та методичні вказівки до них («Програми з усіх предметів навчання у недільній школі для дорослих і малолітніх учнів»), підготував підручники для недільних шкіл («Книга дорослих» і «Що читати народові?»). Програми систематично поповнювалися та перевидавалися після ґрунтовного обговорення та доопрацювання. За цими програмами понад 30 років велося викладання у більшості недільних шкіл Російської імперії. Завдяки регулярним педагогічним зібранням учителі школи завжди були в курсі основних тенденцій у розвитку педагогічної науки та громадських подій. Заслуховувалися реферати, доповіді, дотичні до проблем філософії, психології, історії, літератури, мистецтва та ін.

Важливе значення у роботі вчителя дорослих Х. Алчевська надавала запровадженню нею ж педагогічним щоденникам, розглядаючи їх як засіб для обміну педагогічним досвідом. У щоденних записах учителі аналізували та оцінювали власну роботу, настрій, досвід навчання і викладання. За словами Х. Алчевської, завдяки веденню щоденника створювалися умови для порівняльного аналізу й оцінки викладацької діяльності всіх педагогів: те, що залишилося поза увагою однієї вчительки, доповнить інша, а загалом усе це сприяє всебічному поліпшенню справи.

Питання ведення вчителями щоденників неодноразово обговорювалося на педагогічних зібраннях школи. Підкреслюючи їх користь у справі вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів та удосконаленні їх педагогічної майстерності, збори намагалися визначити форму, призначення щоденників, обов'язковість ведення їх тощо. За оцінкою самих педагогів школи, регулярне читання та обговорення педагогічних щоденників на засіданнях колективу безпосередньо впливало на підвищення професійного рівня вчителів та служило їх самоосвіті.

Треба зазначити, що питанню безперервної самоосвіти вчителів своєї школи Х. Алчевська відводила серйозну увагу. З цією метою, поряд з бібліотекою для учнів, у школі з перших днів її існування ретельно комплектувалася бібліотека для вчителів. Так, ще у 1872 р. на педагогічних зборах було вирішено стежити за новими виданнями з того чи іншого навчального предмета, за матеріалами з педагогіки в періодиці й систематично інформувати колектив про новинки, комплектувати на основі зібраної інформації бібліотеку для вчителів.

При школі також було створено унікальний музей наочних посібників (таблиць, картин, альбомів, приладів, історичних та географічних карт, манекенів, чучел тощо). Це був єдиний у своєму роді педагогічний музей, якого не мала жодна початкова школа Російської імперії. У 1896 р. музей налічував вже понад 434 експонатів, причому під деякими номерами значилися цілі колекції наочних посібників, а вартість окремих із них сягала багатьох тисяч карбованців. До його експонатів входили посібники, що були спеціально виготовлені для цього музею.

Самоосвіта вчительок Харківської жіночої недільної школи, за свідченнями очевидця й літописця її діяльності С. Миропольського, давала вагомі результати. Завдяки цьому в колективі відчувалась не лише щира відданість справі, але й правильне, глибоке розуміння її, рідкісний педагогічний такт учительок, вміння ставити складні педагогічні питання і вирішувати їх практично – просто і доцільно.

За ініціативою Х. Алчевської у журналі «Русская школа» була започаткована рубрика «Хроніка недільних шкіл», матеріали якої вона сама редагувала. В рубриці опубліковано понад 180 матеріалів, присвячених питанням становлення і розвитку справи освіти дорослих, обміну досвідом, популяризації ефективних форм і методів навчання, програм викладання.

Організувавши роботу з періодичними виданнями, Х. Алчевська власноручно вела широку кореспонденцію, відповідала на різноманітні запитання про роботу школи, розсилала різні методичні матеріали на допомогу тим, хто мав намір організувати недільну школу. Поступово в неї склався цілий комплект матеріалів: інструкції про порядок клопотання за дозвіл на відкриття школи, про внутрішню організацію роботи школи, кошториси на її утримання, програми, форми звітів, зразки ведення журналів для запису учнів і ходу викладання, іноді цілі бібліотеки. Такі комплекти матеріалів Х. Алчевська розсилала в усі кінці Росії, супроводжуючи їх своїми порадами та методичними настановами. Саме тому школу Х. Алчевської згодом стали вважати методичним центром для всіх недільних шкіл Російської імперії.

Практична й наукова новаторська педагогічна діяльність Х. Алчевської сприяла тому, що досвід просвітницької роботи в регіоні набув світового визнання. Школа Х. Алчевської була представлена на всесвітніх форумах (1895, 1896), Антверпенській, Брюссельській, Чиказькій і двох Паризьких (1889, 1900) міжнародних виставках. Неодноразово вона одержувала найвищі нагороди. Зокрема, на Паризькій виставці 1889 р. журі педагогічної секції присудило покажчику «Что читает народу?» найвищу нагороду та удостоїло вчителів Харківської недільної школи двох золотих і двох срібних медалей, а Х. Алчевську було обрано віце-президентом Міжнародної ліги освіти. 1904-го року її відзначено за педагогічну працю на Міжнародному жіночому конгресі в Берліні. На міських виставках, організованих комітетом грамотності (кінець 1895 р.), та під час роботи 2-го з'їзду діячів з технічної і професійної освіти (кінець 1895 – початок 1896 рр.) демонструвалися наочні посібники, картки, діаграми, фотографії з Харківської школи, матеріали, що характеризували навчальний процес, роботу шкільної бібліотеки тощо.

Не маючи спеціальної педагогічної освіти, Х. Алчевська, як і багато її сучасників, фактично займалася практичною андрагогічною діяльністю, в контексті якої зароджувалися традиції підготовки фахівців для роботи з дорослими, формувалася прообраз системи методичної роботи. Однак окремо питання фахової підготовки вчителів для освіти дорослих Х. Алчевською не ставилося.

Варто зазначити, що на кінець XIX ст. невирішеною й гострою залишалася проблема підготовки вчителя взагалі, вчителя для народної школи, а не те, щоб спеціально для освіти дорослих. З історії відомо, що важлива роль у цій справі належить земствам, які ініціювали і взяли на себе організаційні заходи та фінансові витрати, пов'язані з влаштуванням педагогічних курсів, організацією учительських з'їздів, конференцій, відкриттям учительських семінарій (державна ж не брала участі в створенні таких навчальних закладів). Зокрема, перші учительські курси організував у 1867 р. в Олександрівському повіті Катеринославської губернії М. Корф.

У широкому спектрі питань, які стосувалися професійної діяльності вчителів земських шкіл, значне місце відводилося проблемам освітньої роботи з дорослим населенням - організації недільних шкіл, народних читань, науково-популярних лекцій, бібліотек, культурно-просвітницьких заходів. Наприклад, такі питання були включені в програму педагогічних курсів, організованих 1894 р. в Чернігові під керівництвом відомого педагога Д. Тихомирова.

Тобто, реалізуючи заходи з професійної підготовки педагогічних кадрів, земства водночас робили деякі спроби підготовки працівників для освіти дорослих.

Земський учитель, крім своїх безпосередніх обов'язків, виконував роль агітатора й просвітителя, функції шкільного бібліотекаря, керівника повторювальних і вечірніх занять, пропагандиста сільськогосподарських знань (влаштування розсадників при школі, розповсюдження насіння, саджанців дерев). Так, розглядаючи вчителів як потенційних агітаторів для поширення сільськогосподарських знань серед населення, починаючи з 1893 р. Чернігівське земство стало щорічно відряджати народних учителів на сільськогосподарські курси із садівництва, городництва, шовківництва, пасічництва, землеробства, які організовувалися при сільськогосподарських училищах. Кожному педагогу губернське земство видавало грошову допомогу.

Заняття з дорослими зазвичай проводили штатні вчителі земських шкіл. Однак тут виникали проблеми. Зокрема, Є. Шульга у статті «До питання про розширення і піднесення народної освіти» зазначав, що надзвичайна втомлюваність учителів шкільними заняттями не дозволяла їм з повною віддачею проводити заняття у недільних та вечірніх класах, що успіху в цій справі можна досягти за умови призначення окремої особи для проведення вищезазначених занять. Тому одним із питань, яке розглядалося земствами, було забезпечення шкіл для дорослих спеціальним педагогічним персоналом. З архівних джерел відомо, що Ніжинське повітове земство, наприклад, на початку 90-х рр. XIX ст. запросило двох окремих учителів для вечірніх повторювальних класів, призначивши їм утримання в розмірі 200-300 рублів. Восени 1903 р. Городнянське земство Чернігівської губернії взяло на роботу спеціального вчителя для проведення вечірніх занять для випускників Тупичевської і Велико-Лиственської школи. Попри те, що цю ідею підтримали й інші повітові земства, такий досвід не набув значного поширення.

Однак земства не полишали спроб організувати спеціальну підготовку діячів для освітньої роботи з дорослими. З їх ініціативи і старань на початку ХХ ст. було організовано низку короткотривалих курсів власне для діячів позашкільної освіти. Зазвичай курси тривали від двох тижнів до одного місяця. Їх програма включала як традиційні для змісту підготовки вчительських кадрів педагогічні дисципліни й предмети соціально-гуманітарного та природничого циклу, так і спеціальні предмети, які розкривали сутність і принципи організації позашкільної освіти, загальні й прикладні засади влаштування народних читань, організації шкіл для дорослих, музеїв, виставок тощо. Велика увага на таких курсах приділялася різним питанням бібліотекознавства.

Кожне земство, в залежності від реальних потреб і можливостей регіону, по-різному конструювало зміст курсів із позашкільної освіти, перелік навчальних предметів та розподіл часу між ними. Як вдалий приклад, Є. Мединський оцінив програму двотижневих курсів із позашкільної освіти, в якій замість багатьох предметів, з виділенням на кожен по 6-8 годин, у програму курсу були включені тільки два предмети: 1) народні читання, лекції і виставки – 45 годин і 2) школи й курси для дорослих – 45 годин. При такій організації курсів, зазначив Є. Мединський, слухачі отримують не уривчасті уявлення про багато що, але практичне вміння працювати за цими двома видами позашкільної освіти. За такою програмою вперше були організовані курси Тверським губернським земством у 1917 р. і набули поширення в інших містах Російської імперії.

За активної участі С. Сірополка на початку 1915 р. було створено Товариство з підготовки фахівців земської та міської служби, головним напрямом діяльності якого стала організація постійних однорічних курсів з народної освіти, що мали на меті теоретичну та практичну підготовку фахівців у галузі народної освіти для роботи в земствах і містах. Секретарем комітету, який здійснював керівництво роботою товариства, обрано С. Сірополка. Він брав активну участь у розробці навчального плану для підготовки фахівців у галузі народної освіти, до якого зокрема увійшов один із найбільших за кількістю годин курс «Позашкільна освіта», другим, за обсягом годин був курс «Новітні течії у початковому навчанні та огляд підручників і навчальних посібників», а також виокремлено курс «Дитяча література й організація шкільних бібліотек». Отже, навчальним планом передбачалося вивчення основних наукових засад позашкільної освіти, до складу якої входила і бібліотечна справа; крім того, організації шкільних бібліотек надавалося важливе значення як осередкам, що сприяли поширенню знань серед підростаючого покоління. Включення цих курсів до навчального плану Товариства по підготовці фахівців земської та міської служби свідчило про наміри підготовки працівників позашкільної освіти з поглибленим вивченням бібліотекознавства.

Визнаючи важливу роль земств у кадровому забезпеченні освіти дорослих, усе ж варто наголосити, що вищезазначені заходи не були систематичними.

На необхідності планомірної підготовки працівників для освіти дорослих (позашкільної освіти) наголошував ще в грудні 1913 р. Є. Мединський на Всеросійському з'їзді з народної освіти. У прочитаній доповіді вчений проаналізував роль короткотривалих курсів з підготовки працівників для позашкільної освіти й запропонував створити спеціальні науково-навчальні заклади. Однак тоді думка про такий заклад не знайшла прихильників: з'їзд обмежився лише побажаннями влаштування короткотривалих курсів і включення у програми педагогічних навчальних закладів курсу позашкільної освіти й бібліотекознавства.

Однією із перших спроб спеціально організованої й планомірної підготовки діячів позашкільної освіти стала діяльність міського народного університету імені А. Шанявського, заснованого в 1908 р. За оцінкою сучасного російського дослідника В. Дулікова, унікальність цього закладу полягала не тільки в тому, що це був взірцевий заклад системи позашкільної освіти, але й у тому, що він «стояв біля витоків професійної підготовки кадрів для закладів цієї системи».

Починаючи з 1911-1912 н.р. при університеті відкрилися спеціальні курси з питань, що висувалися самим життям для підготовки практичних працівників у різних сферах суспільної діяльності та для подальшого наукового розвитку осіб, які вже мали досвід роботи в сфері діяльності, з якої влаштовувалися курси. Тобто йдеться про підготовку та перепідготовку кадрів у різних сферах суспільного життя тодішньої Росії.

У 1913/14 н.р. при університеті імені А. Шанявського були відкриті курси з бібліотечної справи. У 1914/15 н.р. – низка педагогічних курсів, серед яких і курси з позашкільної освіти та виховання. На думку організаторів, курси давали можливість стати на шлях педагогічної праці особам, які не займалися цим раніше, а також поповнювати й розширювати свої знання тим, хто вже працював на педагогічній ниві.

Серед викладачів курсів із позашкільної освіти були відомі спеціалісти в галузі шкільної та позашкільної освіти: В. Зеленко (читав лекції про плани та архітектуру народних будинків, вів бесіди про позашкільну роботу американських університетів і позашкільну освіту серед чорношкірих американців); С. Сірополко (знайомив із організаційними засадами книжкових складів і способами постачання різними посібниками з позашкільної освіти); В. Поленов (вів бесіди на тему «Декорації в народному театрі») та ін. Деякі з викладачів, які працювали на курсах, були безпосередньо знайомі із зарубіжним досвідом (Л. Хавкіна - з організацією бібліотечної справи, В. Зеленко – з позашкільною освітою як дорослих, так і дітей).

Опрацьовані нами матеріали дослідження дають уявлення про характер організації навчального процесу на курсах як за змістом, так і за методикою. Зокрема, аналіз програми курсів з позашкільної освіти дорослого населення

на 1915-1916 н.р. засвідчує стрункість її побудови, конкретність і логічність пропонованого змісту навчання. 90-годинна програма короткострокових курсів включала такі теми: «Історія, сутність і завдання позашкільної освіти» (16 год.); «Організація позашкільної освіти та участь у ній держави, органів самоврядування, урядових організацій, кооперативів та місцевого населення» (6 год.); «Історія, завдання, організація та фінансування народних будинків» (10 год.); «Вечірні та недільні класи для дорослих» (6 год.); «Освітнє читання, лекції та курси» (14 год.); «Бібліотеки-читальні» (8 год.); «Книжкові склади і постачання різними посібниками з позашкільної освіти» (4 год.); «Музеї, виставки та екскурсії» (8 год.); «Народний театр» (6 год.); «Музична освіта учнів» (4 год.); «Освітній кінематограф» (4 год.); «Плани та архітектура народних будинків» (2 год.); «Організація сільських театрів, гуртка і його трупи» (2 год.).

Цікавою була й методика організації та проведення навчальних занять на курсах із позашкільної освіти. Широко застосовувалися активні методи навчання, серед яких повідомлення слухачів курсів про позашкільну роботу на місцях, які викликали жвавий обмін думок, що й не було дивним, адже контингент слухачів (462 особи) – це люди різного віку з різних місцевостей і різної підготовки: 37,6% з них мали середню освіту; 31,2% - спеціальну педагогічну, 11,3% - вищу; 59,5% працювали вчителями початкових училищ, 8,8% - середніх навчальних закладів, 5,2% - завідувачами й службовцями у відділах шкільної та позашкільної освіти в земствах. За віком це були відносно молоді люди: 26,6% - від 25 до 30 років, 18,9% - від 30 до 35, 11% - від 35 до 40 років, тобто більше половини слухачів були молодші сорока років.

Активно використовувалися на курсах і технічні засоби навчання. Так, Б. Кащенко в ході бесіди проводив двогодинний кінематографічний сеанс шкільного типу на тему «Освітній кінематограф». Бесіди про алкоголізм доктора Н. Флєрова ілюструвалися «чарівним ліхтарем» (діаскопом) і кінематографом.

Максимальне наближення навчального процесу до життя виражалося в тому, що частина навчальних занять на курсах проводилася безпосередньо в установах та організаціях позашкільної освіти.

Наявні матеріали дають певне уявлення про рівень організації навчального процесу на курсах. Його варто оцінити як високий. Можна також припустити, що з часом ці курси переросли б у спеціальну освіту на рівні середньої та вищої. Власне, так і передбачалося самими організаторами курсів. У проспекті університету імені А. Шанявського на 1918-1919 н.р. повідомлялося, що університет планує відкрити з осені 1918 р. Інститут народної освіти, який готував би працівників у галузі шкільної та позашкільної роботи (трирічні курси), поширював ідеї культурно-просвітницької роботи, займався науковою розробкою як загальних питань народної освіти, так і спеціальних, висунутих в організаціях, які здійснювали культурно-просвітницьку роботу (музей, бібліотека, народний дім та ін.).

Однак планам організаторів курсів не судилося здійснитися повною мірою. Інститут народної освіти відкрити встигли. Але в кінці 1918 р. почалася процедура закриття самого університету імені А. Шанявського. Його академічне відділення в 1919 р. влилося до складу московського державного університету, а науково-популярне – в наступному, 1920 р., об'єдналося з робітничим факультетом Комуністичного університету імені Я. Свердлова.

Напрацьований на спеціальних курсах університету імені А. Шанявського досвід широко використовувався у діяльності інших навчальних закладів, які спеціалізувалися на підготовці педагогічних кадрів, працівників для бібліотечної галузі, культурно-просвітницької роботи.

Багаті традиції організації позашкільної освіти та підготовки працівників для галузі були сформовані й у Петербурзькій Педагогічній академії. Тут у 1912-1913 і 1913-1914 навчальних роках Є. Мединським уперше у вітчизняній історії був прочитаний курс з позашкільної освіти.

Після Жовтневого перевороту 20 грудня 1918 р. у Петрограді (так вже тоді називався Петербург – Л. Т.) було створено Інститут позашкільної освіти. Спочатку він представляв собою курси тривалістю в декілька місяців. З часом його перетворено у вищий педагогічний навчальний заклад із трирічним терміном навчання. Першим директором інституту (1918-1924 гг.) став В. Зеленко, вчений-педагог, член колегії Позашкільного відділу Комісаріату народної освіти. Перші студенти готувалися стати спеціалістами бібліотечної і театральної справи, музичної освіти, завідувачами культурно-просвітницькими відділами, організаторами музеїв і виставок.

З організацією інститутів народної освіти в багатьох із них були відкриті позашкільні відділи (факультети). Аналогічні відділи запропоновані в 1923 р. і в педагогічних технікумах.

Так, у 1916 р. позашкільний факультет був утворений на базі вечірніх курсів з позашкільної освіти в Київському Фребелівському педагогічному інституті. Протягом 1916-1919 рр. при інституті функціонували однорічні курси з позашкільної освіти для осіб обох статей. У 1916 р. навчальний план курсів включав такі теоретичні дисципліни: «Історія і сучасний стан позашкільної освіти в Росії та закордоном», «Організація позашкільної освіти, її юридичні та громадські умови (законодавство у позашкільній справі)», «Позашкільна освіта в Південно-Західному краї», «Теорія і практика екскурсій (історичних, природничо-наукових та географічних)», «Музейна справа», «Народні будинки», «Народний театр», «Музичні навчальні заклади для народу», «Бібліотекознавство», «Народна література та народні читання», «Дитяча література», «Вечірні та недільні класи для дорослих», «Географія Південно-Західного краю», «Дошкільна справа», «Питання позашкільної релігійної освіти», «Фізичний розвиток дітей поза школою», «Народ в зображенні художньої літератури», «Астрономічні читання», «Медичні читання», «Ознайомлення з оптичними приладами для читання». У 1919 р. навчальний план курсів складався з двох відділів:

загальноосвітнього («Вступ до філософії», «Педагогічна психологія», «Загальне вчення про державу», «Батьківщинознавство», «Біологія», «Статистика», «Кооперація» і т.д.) та спеціального («Теорія та практика позашкільної освіти», «Курси для дорослих», «Народні університети», «Народні будинки», «Народний театр», «Бібліотекознавство», «Народна література», «Народне мистецтво», «Музикознавство», «Виставки» та ін.).

Як свідчить перелік дисциплін, навчальний план однорічних курсів із позашкільного виховання містив систему навчальних предметів, які, крім загальноосвітньої підготовки, охоплювали широкий спектр питань організації освіти дорослих: музейна справа, бібліотекознавство, екскурсійна справа, мистецтво (театр, музика, художня література).

Варто зазначити, що викладання однієї з основних дисциплін навчального плану підготовки фахівців з позашкільної освіти «Історія та сучасний стан позашкільної освіти в Росії та в інших країнах» забезпечувала С. Русова. За матеріалами лекцій у 1918 р. вийшла друком її книга «Позашкільна освіта» (1918). Значна увага С. Русовою приділялася вивченню історії (процесу становлення первісних форм, засобів) позашкільної освіти як в Україні, так і за кордоном. Автор виокремлювала та всебічно розглядала такі основні форми позашкільної освіти, як: організація народних читань, функціонування вечірніх шкіл та курсів, відкриття музеїв і народних будинків, організація та проведення екскурсій і народних свят. Наголошувалося на важливості естетичного виховання засобами музики, співу, театру (академічного та народного), образотворчого мистецтва (пересувні виставки, показ колекцій картин відомих художників, приватних колекцій тощо).

Така постановка справи дає підстави для висновків щодо налагодження систематичної і ґрунтовної роботи в галузі спеціальної підготовки фахівців для освіти дорослих. У 1916-1919 рр. курси інструкторів позашкільної освіти набули особливого розвитку. За свідченнями Є. Мединського, рідко в якому місті не було організованого одного, а то й кількох курсів для діячів народної освіти.

Важливу роль у підготовці діячів позашкільної освіти також відіграли Київський український державний університет, Кам'янець-Подільський український університет, Полтавський історико-філологічний факультет Харківського університету та інші, які використовували в своїй роботі кращі західноєвропейські, світові та вітчизняні концепції підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, про підготовку інструкторів з позашкільної освіти в Кам'янець-Подільському університеті йдеться у доповіді Подільської губернської народної управи черговому зібранню губернської народної ради в квітні 1918 р..

Аналогічна підготовка здійснювалася у Полтавському українському університеті. Тут була розроблена спеціальна програма одно-дворічних курсів для осіб, які бажали отримати спеціальність інструктора з позашкільної освіти. Автором її був видатний історик, педагог, етнограф

М. Рудинський, який відстоював думку, що інструктори із позашкільної освіти теж повинні пройти серйозну педагогічну підготовку при університеті. Для цього була підготовлена навчальна програма і складений кошторис таких курсів, що давали особам право бути на посадах інструкторів із позашкільної освіти Народних Рад Полтавщини.

Програма однорічних курсів включала такі навчальні дисципліни (див. додаток К): «Принципи організації, методи й форми позашкільної освіти», «Історія основ позашкільної освіти на Заході, в Росії та Україні», «Роль земства й кооперації у справі позашкільної освіти», «Школа для дорослих (теорія і практика)», «Бібліотекознавство (теорія і практика)», «Народний театр (теорія і практика)», «Музейна справа (краєзнавство)», «Екскурсії (теорія)», «Кінематограф і червоний ліхтар», «Співи та музика (теорія і практика)», «Психологія», «Гігієна».

Аналіз програми М. Рудинського та її зіставлення з вищеназваними виявляє тенденцію професіоналізації змісту підготовки фахівців освіти дорослих, домінування професійно-орієнтованих дисциплін прикладного спрямування, обов'язковість предметів мистецько-творчого спрямування та поступове розширення психолого-педагогічної та суспільствознавчої складової. Очевидно, що теоретична складова професійно-педагогічної підготовки фахівців освіти дорослих зумовлювалась потребами практики й будувалась з урахуванням тенденцій та напрямів розвитку тогочасної науки. Професійна підготовка кадрів для освіти дорослих набувала ознак цілеспрямованості й систематичності за рівнем організації й фундаментальності за змістом навчання.

Розуміння необхідності забезпечення освіти дорослих підготовленими фахівцями і реалізацію на практиці програм спеціально організованої підготовки таких кадрів оцінюємо як важливий крок у розвитку освіти дорослих наприкінці XIX – на початку XX ст. і розглядаємо як історичне підґрунтя підготовки андрагогів на сучасному етапі.

2. Підготовка фахівців для освіти дорослих.

Проблема кадрового забезпечення навчальних закладів для дорослих постала перед радянською владою відразу після виходу Декрету «Про ліквідацію неписьменності» (грудень 1919). На початку боротьби з неписьменністю вона не набула масового характеру й багато в чому вирішувалася за рахунок добровольців. Різке розширення мережі лікнепу призвело до того, що добровольці вже не могли забезпечити навчальний процес за рахунок свого вільного часу. Тому гостро постала необхідність прискореної підготовки спеціально навчених кадрів для ліквідації неписьменності - так званих «ліквідаторів неписьменності».

На місця були розіслані додаткові інструкції про відкриття шкіл неписьменних і лікпункти, які уточнювали, що для початку заходів з ліквідації неписьменності необхідно «мобілізувати достатню кількість ... в першу чергу – тих, хто виявили бажання добровільно навчати, в останню - осіб з найбільшим освітнім цензом, а потім, якщо не вистачатиме, примусово

зобов'язати». У примітках до інструкцій, як правило, обумовлювали, що шкільні працівники, радянські службовці й учні можуть бути зараховані інструкторами та ліквідаторами тільки за згодою їх прямого начальства.

Ліквідаторами, тобто працівниками з навчання грамоті, могли стати всі грамотні віком від 14 до 50 років - службовці, спеціалісти, комсомольці, учні старших класів шкіл, студенти вузів. У зв'язку з браком фахівців було прийнято рішення взяти на облік «усіх осіб з освітою не нижче колишнього міського училища» і використовувати їх в якості вчителів.

При прийомі на роботу в якості ліквідатора необхідно було заповнити відповідну анкету, від змісту якої залежало працевлаштування. Анкета була типовою для всіх губерній, і містила питання не тільки особистого, але й політичного характеру.

Оскільки часу на підготовку кваліфікованих фахівців для системи лікнепу не вистачало, по всій країні почали відкриватися короткотермінові курси. До осені 1920 р. органами Всеукраїнської надзвичайної комісії з ліквідації неписьменності були створені курси вчителів-ліквідаторів неписьменності. Терміни навчання на курсах встановлювалися безпосередньо на місцях і варіювалися від декількох днів до місяця, що не могло не відбитися на якості підготовки ліквідаторів. Після закінчення курсів у ході своєї практичної роботи слабо підготовлені ліквідатори стикалися з великими труднощами. Однією з них була відсутність чітких методичних інструкцій з навчання неписьменних, тому на практиці ліквідатори організовували навчальний процес, опираючись переважно на свій особистий, як правило, дуже скромний досвід і проводили роботу на свій розсуд.

Значну складність складало і те, що ліквідатори неписьменності готувалися в основному з малограмотного населення, і їх загальний рівень культури був дуже низьким.

Оплата праці ліквідаторів здійснювалася за нормами працівників освіти. Крім того, в Декреті про заснування Всеукраїнської надзвичайної комісії з ліквідації неписьменності було зазначено, що всі працівники, зайняті в ліквідації неписьменності, повинні бути забезпечені харчуванням, одягом і взуттям. Для стимулювання їхньої праці Наркомат продовольства виділяв спеціальні продовольчі пайки, які в умовах політики воєнного комунізму були набагато вигіднішими, ніж грошова оплата. У 1920 р., за даними Я.Петрової, в цілому навчанням неписьменних займалося близько 200 тис. осіб.

На початку 1930-х рр. темпи ліквідації неписьменності були різко посилені. На другому етапі кампанії домінуючими методами стають «штурмівщина» і вирішення завдань «в найкоротший термін». Відображенням цього стало поширення воєнізованої лексики – «культпохід», «культ-штурм», «культармійці», «культзагони». Поширення набула нова форма роботи – «культестафета», яка також була орієнтована на надзвичайні методи досягнення поставлених цілей.

«Культестафета», розпочата 16 вересня 1930 р. з ініціативи комсомолу, була повністю заснована на принципах змагання і включала в себе «всю роботу з перетворення сфери культури». Одним з її головних завдань була ліквідація неписьменності, тала одним з «маршрутів культестафети». В «культестафеті» зобов'язані були брати участь всі організації та установи - заводи, фабрики, колгоспи, школи і т.ін. Для виконання завдань формувалися «культзагони», що перебували під контролем відповідних штабів культпоходу. Кожен такий загін зобов'язувався працювати за певним маршрутом, тобто за одним із напрямів культпоходу, в тому числі й з ліквідації неписьменності. Для виконання окремих завдань маршруту загони розбивалися на команди і бригади. Змагання відбувалося не тільки між організаціями, а й усередині самого «культзагону», між бригадами й командами. Всіх відстаючих у виконанні завдання «культестафети» брали на так званий «громадський буксир». Контроль за своєчасним виконанням завдання здійснювався спеціальними перевірочними бригадами. Невиконання завдань каралося в адміністративному порядку, але могло призвести й до кримінальної відповідальності.

Попри численні заходи із залучення людських ресурсів для ліквідації неписьменності на засадах добровільності чи примусовості, чи на засадах ідейної боротьби, культурної естафети й т.ін., професійні педагоги-позашкільники водночас підтримували думку про ведення освітньої роботи спеціально підготовленими педагогами/

Відповідно постало завдання створення особливої мережі навчальних закладів з підготовки кадрового складу.

У 1920 р. Наркомос України затвердив статут Житомирського інституту народної освіти, в якому зазначалося, що він є вищим навчальним закладом, який ставить за мету підготовку працівників для всіх підрозділів народної освіти, зокрема дошкільної, шкільної та позашкільної.

Зі створенням у листопаді 1920 р. Головополітосвіту вся організація позашкільної просвітницької роботи стала називатися політико-просвітницькою роботою. Відповідно, з того часу в назві закладів із підготовки фахівців для роботи з дорослим населення вживається прикметник «політико-просвітницький». Так, постановою колегії Наркомосу від 28 серпня 1924 р. на базі Петроградського інституту позашкільної освіти створений Педагогічний політико-просвітницький інститут ім. Н. К. Крупської. Згодом цей інститут був перейменований в Ленінградський комуністичний політико-просвітницький інститут ім. Н. К. Крупської.

У 1922 р. відкриті річні політико-просвітницькі курси. В якості особливої риси їх діяльності Є. Мединський відзначає той тісний зв'язок, який вони змогли встановити з великими заводами й фабриками: курсанти після 6-місячної теоретичної підготовки були розбиті на групи по декілька осіб, кожна з яких отримала для обслуговування просвітницькою роботою завод і тричі на тиждень зобов'язана була вечорами спочатку знайомитись із

запитами робітників, постановкою на заводі просвітницької роботи, а пізніше і проводити цю роботу, не припиняючи подальшої теоретичної підготовки на курсах. У 1923 р. курси були реорганізовані в вищі політико-просвітницькі курси з дворічним терміном навчання. В наступні роки вони отримали значний розвиток. Багато курсів для підготовки і перепідготовки політпросвітпрацівників (в основному бібліотекарів) було організовано Червоною армією.

Для підготовки політпросвітпрацівників за розпорядженням Головополітосвіту з 1922 р. залучалися також особливі відділи радпартшкіл.

Із 1927-1928 р. професійну підготовку педагогічних кадрів для шкіл дорослих було організовано і при Академії комуністичного виховання ім. Н. Крупської.

У 1933 р. утворився Київський педагогічний інститут. На початок 1933-1934 н.р. він серед інших мав і позашкільний відділ, який забезпечував підготовку кадрів для галузі.

Ключовим моментом у формуванні системи підготовки кадрового складу для позашкільної освіти (а з 1920 р. - політико-просвітницької роботи) стало визначення вимог, яким повинна відповідати така підготовка. Цьому питанню присвячено окремий розділ у третьому томі «Енциклопедії позашкільної освіти» Є. Мединського (1925).

Специфіку підготовки фахівців позашкільної освіти Є. Мединський обґрунтовує, виходячи з відмінностей позашкільної просвітницької роботи від шкільної. Він, зокрема, наголосив, що позашкільна просвітницька робота, в порівнянні з працею шкільною, набагато складніша, через те, що питання методики позашкільної роботи значно менше розроблені, так і з наступних міркувань:

«1. Шкільний вчитель має справу з 4-5 віковими групами (діти 8-12-річного віку); діяч з позашкільної освіти, щонайменше, з 40 такими віковими групами (населення, починаючи з дітей 10 років і завершуючи старцями 50 і більше років), а інтереси кожної вікової групи більш чи менше відрізняються одні від інших.

2. Діти одного й того ж віку (особливо в селі) менше різняться один від одного за своїм розвитком, ніж дорослі, чому й заняття з першими легше, ніж з дорослими, рівень розвитку яких в залежності від виробничих умов, суспільного середовища, отриманої освіти й цілої низки інших причин сильно коливається.

3. Освітня підготовка осіб, які звертаються до позашкільної освіти, також сильно відрізняється; тут і неписьменні взагалі й малописьменні, і ті, які пройшли школу I ступеня, і ті, які закінчили школу II ступеня і т.ін.

4. Шкільний вчитель в кожний момент має справу з групою дітей, порівняно невеликою - 30-40 осіб; «позашкільник» - бібліотекар, лектор, викладач курсів, керівник клубу і т.ін. - працює зазвичай з значно більшою групою населення; його вихованці - все місцеве населення.

5. Шкільний вчитель, керуючи протягом року і більше визначеною постійною групою, має можливість більш чи менш легко шляхом постійних спостережень групу цю вивчити; «позашкільник» знаходиться в цьому відношенні у важчих умовах: особи, які підпадають під його вплив, змінюються, у своїй роботі він стикається з населенням або мимохідь (видаючи, наприклад, в певний час у бібліотеці книги) чи спостерігає ці обличчя в натовпі (наприклад, під час читання лекції чи вистави), охоплені колективними переживаннями, що значно ускладнює роботу.

6. Незалежно від віку, освітньої підготовки і ступеня розвитку, запити осіб, які звертаються до позашкільної освіти, відрізняються і за характером (напрямом): в одних переважають запити художнього, в іншого – інтереси загальноосвітнього характеру, у третіх – питання прикладного значення. Кожна з цих трьох категорій розбивається, в свою чергу, на більш дрібні підрозділи; зокрема, художні прагнення можуть бути спрямовані до живопису чи до музики і т.ін.; загальноосвітні запити можуть бути спрямовані більше до історії чи географії, чи до природознавства, суспільствознавства тощо; таким же чином можуть поділятися питання прикладного значення.

Не однаковий інтерес навіть у межах цих дрібних питань: у сфері живопису одні виявляють більший інтерес до живопису жанрового, інші – до ландшафтної, інших більше приваблює реалістичний напрям, інших – імпресіонізм, третіх – футуризм.

У групі соціальних наук в одного більший інтерес до економіки, в іншого – до професійного розвитку, у третього – до партійного життя і т.ін.

7. Складність роботи позашкільника посилюється ще й тим, що перед ним люди з багатим трудовим і життєвим досвідом. А. Чаянов, у результаті багаторазових спостережень за селянською аудиторією, справедливо зазначає: «Перед нами не студентська аудиторія, нівельована одноманітною підготовкою середньої школи і відбором при вступі у вищу, а також не дитяча аудиторія, нівельована відсутністю всякого життєвого досвіду. Перед нами аудиторія, що включає і старих селян, вихідців земської школи, і промисловців, людей письменних і неписьменних, осіб, які щоденно читають газети й тих, які ніколи не прочитали ні одного друкованого рядка».

До цього, зазначає Є. Мединський, варто додати, що позашкільна робота є більш гнучкою і відображає більш чутливо й швидше соціальне життя, ніж інші форми освітньої роботи. Дуже часто доводиться спостерігати, що зміни в суспільному житті в силу низки обставин ще не встигли цілком позначитися на викладанні у вищій школі і тільки починають втілюватися в школі інших типів, - тоді як позашкільна освіта вже відобразила зміни, які відбуваються у виробничих сферах, виробничих відносинах і залежних від них соціальних відносинах. Газета, книга, лекція, мітинги, збори, листівки, плакати – перші ідеологічні вісники здійснених і напівприхованих змін економічних і соціальних явищ.

Надзвичайне різноманіття вікових періодів, рівнів розвитку, освітньої підготовки, спрямованості інтересів і запитів, трудового і життєвого досвіду, політичних поглядів, швидка зміна явищ суспільного життя, до якого доросле населення залучається не в однаковій мірі, - все це значно ускладнює працю політпросвітпрацівника і створює необхідність урізноманітнення форм просвітницької роботи і ще більшої підготовки керівників цієї роботи.

З урахуванням означеного Є. Мединський визначає сутність підготовки політпросвітпрацівника: 1) достатня загальна освіта, 2) значний політичний розвиток і вироблення цілісного світогляду (таким вважають діалектичний матеріалізм), 3) загальне знайомство з усіма видами просвітницької роботи і 4) детальне вивчення однієї чи двох галузей цієї роботи, на яких працівник думає переважно спеціалізуватися.

Про таку ж схему говорить А. Покровський. Важливість належної загальної освіти педагоги аргументували насамперед тим, що позашкільнику на кожному кроці доводиться рекомендувати літературу з найрізноманітніших питань, задовольняти шляхом бесіди допитливість населення, складати списки для комплектування і поповнення бібліотек, іноді бути екскурсоводом у музеї і під час екскурсії. Він повинен бути готовим відповідати на різноманітні питання, які поступають від його співбесідників. Таким чином, загальна, можливо більш широка освіта є першою необхідною умовою для керівника позашкільною роботою.

У статті А. Покровського «Про задачі й шляхи самоосвіти бібліотекаря» (1923) вичерпно перераховано якості, які потрібні кожному громадянину: 1) грамотність, тобто уміння користуватися сучасними засобами передачі думки, включаючи швидке читання, розуміння мови цифр і алгебричних формул, уміння правильно висловлювати свою думку в письмовій формі, графічну грамотність – уміння користуватися рисунком, кресленням; 2) «потрібно володіти великою різних знань, хоч би поверхових, розрізнених, ніби випадкових»; 3) «політична грамотність – розуміння того, що діється в державному й громадському житті»; 4) «інтелектуальний розвиток – розвиток спостережливості й уваги, розвиток мислення, навичок думки – уміння мислити легко, точно, вірно, «науково»; 5) «естетичний розвиток, тобто розвиток почуття краси, уміння розуміти, цінувати й любити красу в різних її проявах в природі й в творах мистецтва»; 6) моральний розвиток, виховання строгого морального почуття і твердих звичок поведінки; 7) загально трудове виховання: уміння взагалі працювати енергійно і наполегливо, але без перевантаження, без зайвої витрати сил.

Є. Мединський зі свого боку додав до цього, що основою загальної освіти й того матеріалістичного світогляду, яка на ньому повинна будуватися, повинно бути природознавство.

Другим завданням має бути вироблення цілісного наукового світогляду. Не обмежуючись цим загальним формулюванням, Є. Мединський конкретизує: таким може бути лише історичний матеріалізм чи, ширше, діалектичний матеріалізм. Учений коментує цю вимогу: 1) цілісний світогляд

може бути тільки світоглядом монічним, що розглядає світ як єдність; 2) науковий світогляд може бути тільки матеріалістичним.

Відповідно позашкільна робота повинна продукувати борців за комуністичний устрій, творців нового життя, умілих працівників. Вона повинна зменшувати розлад між представниками науки і мистецтва.

По-третє, діячеві з позашкільної освіти потрібно знати, що таке позашкільна освіта: які ці значення і завдання, які загальні методи просвітницької роботи; взаємовідношення школи і позашкільної освіти; форми сприяння позашкільній освіті і місце кожної з них в загальній системі позашкільної освіти; принципи організації позашкільної освіти.

Можливо, в подальшому один буде бібліотекарем, інший лектором, третій викладачем школи для дорослих. Але ким би він не був, він не повинен забувати, що насамперед він працівник з позашкільної освіти, і відповідно, йому мають бути відомі завдання позашкільної освіти і різні заходи з позашкільної освіти. Йому необхідно мати хоч би загальне уявлення про суміжні види позашкільної освіти, оскільки ізольованої роботи загальнодоступної бібліотеки, народної аудиторії чи робітничо-селянського театру і курсів не повинно бути. Всі ці окремі заклади повинні проводити загальну, спільну й узгоджену роботу. Реальність така, що працівнику-позашкільнику часто доводиться братися поряд із постійною роботою, наприклад, у бібліотеці чи на курсах дорослих, за читання лекції, влаштування вистав тощо. Можна бути дуже гарним бібліотекарем і абсолютно не бути політпросвітпрацівником, якщо знання прийомів роботи в бібліотеці не поєднується хоч би із загальними уявленнями про позашкільну роботу (має на увазі, що бути бібліотекарем не означає бути просвітителем – потрібна фахова підготовка, хоч би елементарна).

Вивченню основ позашкільної роботи повинно передувати ознайомлення з психологією. Правильно поставити позашкільну роботу можна, лише вивчивши своїх читачів, слухачів, курсантів.

У шкільному житті психологія завоювала міцне місце. Однак доводилося на ті часи доводити необхідність знань з психології для лектора, бібліотекаря і взагалі позашкільника. Всі погоджувалися з тим, що різні форми сприяння позашкільній освіті повинні бути побудовані так, щоб вони задовольняли запити населення, окремих його груп (за статтю, віку, рівнем розвитку тощо) і кожного окремо. Всі часто повторюють, що в бібліотеку чи на вечірні курси приходять уже дорослі люди, з певними запитами, які потрібно задовольнити і розширити. Однак це положення буде тільки гарною фразою до того часу, поки керівники просвітницьких закладів не будуть знайомі з психологією. Лектору необхідно знати умови сприймання, особливості уваги і мови тощо. Бібліотекар повинен підходити до читача, як до особливого психологічного типу і т.ін..

По-четверте, позашкільник повинен спеціалізуватися в тій чи іншій галузі роботи як основній: він може бути бібліотекарем, лектором,

викладачем школи дорослих, курсів тощо. Цю вузьку спеціальність він повинен вивчити детально, звертаючись до спеціальної літератури.

Важливою умовою ефективної професійної діяльності позашкільника, за Є. Мединським, є його діагностичний компонент. Фахівець повинен бути обізнаним із психологічними особливостями, рівнем розвитку, побутовими й виробничими умовами дорослого. Для цього потрібно вивчати населення, яке користується позашкільною освітою. В «Енциклопедії позашкільної освіти» Є. Мединський описує орієнтовну схему ознайомлення працівника позашкільної освіти з населенням: 1) виробнича діяльність місцевого населення (галузі, рівень техніки тощо); 2) класовий склад місцевого населення; 3) форми соціального життя і побутові особливості даного району та ін.

Описані Є. Мединським, А. Петровським та ін. вимоги до професійних та особистісних якостей педагога-позашкільника (достатня середня освіта й політичний розвиток, зокрема вироблення марксистського світогляду, знайомство з психологією, знання основ позашкільної освіти, детальне вивчення техніки і методики одного чи двох видів цієї роботи) знайшли відображення у програмах підготовки кадрів для системи навчання дорослих різних рівнів і напрямів, яка здійснювалася на педагогічних курсах, в інститутах народної освіти, педагогічних технікумах, університетах.

Для підготовки кадрів з ліквідації неписьменності - ліквідаторів неписьменності, культармійців - була розроблена спеціальна програма, розрахована на шестимісячний термін навчання і вихідний освітній рівень ліквідаторів не нижче початкової загальноосвітньої школи дорослих.

Програма включала 1200 годин, з яких 600 відводилося на загальноосвітній цикл. У загальноосвітній цикл входили наступні предмети: російська мова в обсязі 140 год., математика - 140 год., суспільствознавство - 120 год, профспілкова і виробнича грамота - 140 год., природознавство і антирелігійна пропаганда – 60 год. Обов'язковою частиною програми були спеціальні розділи з методичної підготовки ліквідаторів неписьменності, які входили до відповідних навчальних курсів: «Організаційні питання ліквідації неписьменності й малописьменності» в обсязі 100 год. і «Методичні питання ліквідації неписьменності й малописьменності» в обсязі 500 год..

Ліквідатори повинні були вивчати досить широкий перелік спеціальних предметів, поділених на дві групи. У першу входили предмети, які забезпечували підготовку ліквідаторів для роботи з неписьменними на лікпунктах: психологічне обґрунтування роботи з неписьменними (10 год.), розбір програми навчання неписьменних (5 год.), комплексна система в шкільній граматиці (5 год.), організація педагогічної роботи (10 год.), основні прийоми навчання читання (20 год.), основні прийоми навчання письма (25 год.), основні принципи навчання рахунку (25 год.), розбір букварів (10 год.), планування та облік роботи ліквідатора (25 год.), складання конспектів уроків (10 год.), навчання читанню в післябуквенний період (12 год.), навчання читання та письма звукобукв (16 год.), методи роботи в різних групах (10 год.).

Друга група предметів забезпечувала підготовку до викладання в початкових школах грамоти для малописьменних дорослих і включала такі дисципліни: розбір програми початкової школи (10 год.), методи викладання в початковій школі (20 год.), методика навчання читання (20 год.), методика навчання письма (20 год.), методика навчання рахунку (12 год.), методика викладання географічних відомостей (10 год.), робота з різнорідними групами (20 год.), огляд літератури початкової школи (15 год.), планування та облік роботи в початковій школі дорослих (20 год.).

Загальний обсяг навчання складав 375 год. Крім теоретичних предметів, була передбачена практична підготовка ліквідаторів неписьменності: 15 год. відводилося на практичні уроки в школі для малограмотних дорослих і 30 год. було заплановано для практичної роботи з неграмотними на ліквідаційних пунктах.

Важливе місце в їх підготовці займала екскурсійна робота, в тому числі і краєзнавча, у процесі якої вивчали основні показники сільського господарства й промисловості краю.

У програму підготовки ліквідаторів входило вивчення викладання основ краєзнавства у школах неписьменних і малограмотних. Ця робота була зорієнтована на активні методи навчання і включала практичну підготовку: кращими вчителями давалися показові уроки, які потім обговорювалися курсантами.

Реалізації програм підготовки фахівців для навчання дорослих супроводжувалася розробкою навчально-методичної літератури. Одним із перших став навчальний посібник Є. Голанта і Є. Ширява для студентів педтехнікумів «Шкільна робота з дорослими: Робоча книга для педтехнікумів» (1929). У книгу увійшли загальні питання ліквідації неписьменності та малописьменності (завдання кампанії лікнепу й навчальних закладів різних типів, характеристика контингенту шкіл, вимоги до рівня знань і умінь учнів шкіл різних типів, основні засади побудови навчальних програм, методи, прийоми й форми навчання); організаційні аспекти функціонування системи шкільної освіти дорослих (специфіка школи дорослих, її відмінність від дитячої; типи освітніх закладів для працюючих дорослих; зміст навчальної роботи на річних курсах, у школі підвищеного типу, робітничому університеті; форми й методи організації педагогічного процесу в них); питання загальної й предметних методик викладання в школах дорослих.

Значне місце в посібнику займають матеріали прикладного спрямування. Зокрема, в розділі «Частина методична» подається перелік основних тем курсу «Шкільна робота з дорослими» (32 позиції) для студентів педтехнікумів, розроблені конспекти всіх 32-х занять із зазначенням цільових установок, видів навчальної роботи, розрахунку часу на їх проведення та конкретними методичними вказівками.

Треба зазначити, що за структурними і змістовними параметрами представлені в посібнику Є. Голанта й Є. Ширяєва методичні матеріали

близькі до сучасного формату навчально-методичного забезпечення дисципліни в ВНЗ.

Крім того, автори посібника пропонують для майбутніх учителів орієнтовні розробки різних типів навчальних занять із дорослими: орієнтовні плани-конспекти уроків за букварем; орієнтовні розробки уроків для сільських і міських початкових шкіл; конспекти занять з різнорідною групою малограмотних тощо.

Поряд із вищезазначеним виданням, широко використовувалась і в процесі підготовки майбутніх педагогічних кадрів, і в роботі вчителів-практиків книга «Початкова загальноосвітня школа дорослих. Нариси методики й організації роботи», укладена колективом авторів (Є. Голант, І. Палей, Т. Торяник, Б. Шумягський, І. Юньєв) за редакцією Д. Бондарєва (перше видання 1928 р.).

Як і в попередньому виданні, тут розкриваються питання загальної методики та організації викладання в початковій школі для дорослих. Зокрема, зміст першої частини містить такі розділи й параграфи: «Завдання початкових загальноосвітніх шкіл», «Кого вважати малограмотним», «Навички в початковій загальноосвітній школі», «Загальні методи в навчальній роботі», «Організація навчальної роботи», «Планування та облік роботи» та ін.

Друга частина посібника присвячена питанням прикладної методики і методам викладання окремих предметів (рідної мови, математики, географії).

Зазначимо, що в другій половині 1920-х рр. значно активізувалася розробка навчально-методичної літератури для шкіл дорослих, спрямованої як на допомогу практикуючим учителям, так і для використання у процесі підготовки педагогічних кадрів.

У фондах бібліотек, окрім названих, до нині зберігається чимала кількість різноманітних видань. Серед них:

1) загальні методичні посібники: «Ліквідатору неписьменності» (1925), «Супутник ліквідатора неписьменності. Практичне керівництво з організаційних і методичних питань ліквідації неписьменності й малописьменності» (1925); А. Здоров «Методика навчання грамоті дорослих» (1928); серія видань під спільною назвою «Керівнику занять» (1926-1928); П. Афанасьєв «Коротка методика рідної мови» (1926); М. Боярчук «Математика в школі малограмотних дорослих» (1926); Є. Ширяєв «Робота з різнорідною групою в школах і гуртках малописьменних» (1927); Б. Шмулевич «Допомагайте індивідуально-груповому навчанню» (1927), «Лабораторний план в школі дорослих» за редакцією С. Бродяньського та Є. Голанта (1927); Л. Лойко «Школи дорослих» (1925); А. Фільштинський «Загальноосвітні школи дорослих робітників і селян» (1929) та ін.; Е. Брянців «Методичні розробки до Програми сільських шкіл політграмоти ЛКСМУ I ступеня» (1926) та ін.;

2) навчальні посібники та методичні рекомендації до них: Є. Голант, Є. Віссель «Будемо вчитися. Міський буквар для дорослих» (1928);

М. Поршнева, О. Кайданова «Червоний орач. Сільський буквар для дорослих» (1928); О. Кайданова, М. Поршнева «Методичне керівництво для ведення занять за букварем «Красный пахарь» (1928); «Буквар для сільськогосподарських і лісних робітників» за редакцією І. Ахматова і А. Здорова (1928); А. Здоров, А. Захар'єв «Методичні вказівки до ведення занять за Букварем для сільськогосподарських і лісних робітників» (1928); «Радянське село». Робоча книга для сільських шкіл малограмотних» (1928); «На допомогу ліквідатору неписьменності серед сільського дорослого населення. Орієнтовне планування роботи за букварем «Червоний орач» (1928) та ін.;

3) література з організаційних питань: І. Багмут «Червоні кутки на селі (Куткові хати-читальні)» (1927); Н. Бугославська, Б. Король «Кабінети-кутки ліквідаторів неписьменності й малописьменності» (1927); Н. Знаменський «На допомогу агітатору за ліквідацію неписьменності»; Б. Шмулевич «Хата-читальня і ліквідація неписьменних» (1927).

Крім методичної літератури, для викладачів шкіл дорослих публікувалися також своєрідні посібники-орієнтири. Наприклад, у 1925 р. в друкарні Державидаву України ім. Г. Петровського (м. Харків) під редакцією М. Зарецького вийшов «Бібліографічний покажчик для шкіл робітничої молоді». Колективом авторів (І. Гордон, М. Зарецький, А. Машкін, Р. Пономар'єв, І. Слуцкін, Я. Столяров) систематизовано й проанотовано найновішу на той час літературу до низки навчальних предметів, які вивчалися у школах дорослих: суспільствознавство; література; мова; географія; природознавство; фізика і хімія; математика; технічна механіка, графічна грамота й технологія; педагогіка й дотичні дисципліни, клубна робота. Опрацювання рекомендованої літератури, на думку укладачів покажчика, не тільки оптимізує навчальний процес, але й може слугувати підвищенню кваліфікації працівника школи дорослих.

З метою удосконалення та підвищення педагогічної кваліфікації і майстерності вчителів дорослих здійснювалася цілеспрямована й спеціально організована методична робота. Координуючим центром у системі методичної допомоги працівникам системи навчання дорослих був науково-методичний сектор, що діяв при Народному комісаріаті освіти УРСР. Також при Надзвичайній комісії з ліквідації неписьменності (1920-1930) функціонував редакційно-методичний відділ, в обов'язки якого входила організація системи підготовки ліквідаторів. У програмі діяльності Надзвичайно комісії чітко зазначалося, що цей відділ, крім випуску методичної літератури, повинен займатися підготовкою кадрів.

Стан тодішньої системи методичної роботи описаний в одному із видань Науково-методичного сектора Наркомосу України, яким керувалися організатори шкіл для дорослих – брошурі Є. Гвірцмана «На допомогу методистові системи загально-початкового навчання дорослих» (1932). Тут окреслена структура методичного керівництва навчанням дорослих,

конкретизовані та прокоментовані функції методооб'єднання, охарактеризовані форми методичної допомоги.

Структурними компонентами методичного керівництва загально-початковим навчанням дорослих визначалися наступні: 1) виробниче педагогічне об'єднання - об'єднання педагогів певної виробничої одиниці (підприємство, школа у місті, радгосп, колгосп, школа в селі); 2) галузеве методоб'єднання у місті та загальносільське методоб'єднання на селі; 3) секція загального навчання дорослих методичного комітету міського або районного відділу народної освіти; 4) методична група масової комуністичної освіти (МКО) ОБЛВНО; 5) методична група МКО Наркомосу.

Кожна методична одиниця провадила роботу через допоміжні організації інститути, методкабінети, досвідні станції, метод кутки, зразкові школи.

Зміст методичної роботи окреслювався таким колом питань: 1) підготовка, перепідготовка кадрів; 2) методика комплектування мережі; 3) постійна методична допомога педагогічним та культармійським кадрам для систематичного підвищення їх кваліфікації; 4) методика організації педагогічного процесу (методика викладання окремих дисциплін; методика запровадження політехнічного навчання та опанування техніки; методика запровадження форм масової комуністичної роботи; методика організації громадсько-політичної роботи учнів); 5) методика підвищення якості навчальної та масової роботи; 6) вивчення якості програм, навчальної та методичної літератури; 7) планування та облік роботи; 8) збирання досвіду та популяризація його. Обсяг цих завдань та шляхи їх реалізації визначалися функціями конкретної одиниці методичного керівництва.

Серед форм методичної допомоги, які практикувалися в той час, виокремлено такі:

1) настановчі конференції (формулювали настанови до загальних принципів питань, планували роботу на певний період часу, підсумовували зроблене за певний час, виявляли досвід роботи та оцінювали його);

2) систематичні методнаради (проводилися щонайменше двічі на місяць, регулярно інструктували культармійців у всіх поточних питаннях з організації педагогічного процесу, реалізували настанови конференцій, виправляли недоліки й упущення у викладанні окремих навчальних дисциплін);

3) показові лекції (мали на меті демонстрацію певних методичних способів викладання дисциплін);

4) консультації-інструктажі;

5) спостереження за роботою (спостереження лекції, відвідування і взаємовідвідування).

Значну роль в організаційно-методичній роботі виконували методичні кабінети або «кабінети ліквідатора». Ці установи почали створювати в березні 1923 р. для сприяння підвищенню методичного рівня вчителів-

ліквідаторів неписьменності. Організаційні засади і зміст роботи «кабінетів ліквідаторів» детально розкриті в посібниках Н. Бугославської, Б. Король «Кабінети-кутки ліквідаторів неписьменності й малописьменності» (1927); Є. Голанта і Є. Ширяєва «Шкільна робота з дорослими. Робоча книга для педтехнікумів» (1929) та ін.

Стрижнем кабінету ліквідатора була його матеріальна база – центральні видання, циркуляри й інструкції з навчання дорослих, підручники й навчальні посібники, матеріали зі шкіл, методичні розробки вчителів. Увесь матеріал традиційно поділявся на 1) агітаційну частину (плакати, гасла, агітаційна література); 2) організаційну (плани ліквідації неписьменності; статистичні дані; схема взаємозв'язку органів з ліквідації неписьменності різних рівнів; плани й мережа шкіл у місцевості тощо); 3) методичну (навчальні програми; методи навчання; зразкові розробки уроків, щоденники вчителів і роботи учнів; динаміка успішності учнів; букварі і посібники; методичні вказівки; дидактичні матеріали тощо). Окремий сегмент в облаштуванні кабінету відводився матеріалам з підготовки й перепідготовки ліквідаторів (програми й звіти курсів, курсів-конференцій, гуртків, плани і звіти заочного керівництва, посібники й література для працівників різних типів шкіл дорослих).

Для методичного керівництва роботою масового педагога організовувалися також інструктивні школи, які слугували прикладом правильної роботи. Їх працівники проводили показові заняття на місці чи в іншій школі; інструктували вчителів із різних шкіл. Інструктивні школи часто використовувалися як центр (база) педагогічної практики студентів, які здобували вчительську професію.

Всебічна діяльність з організації підготовки й підвищення кваліфікації кадрів для шкіл дорослих набувала систематичного й організованого характеру. Однак природний еволюційний розвиток у цій галузі зазнав суттєвого вповільнення у зв'язку з подіями Другої світової війни.

3. Формування педагогічних кадрів для освіти дорослих.

Із розвитком у другій половині XX ст. розгалуженої та різнорівневої системи освіти дорослих актуальним залишалося питання її кадрового забезпечення.

У зв'язку з тим, що в окреслений період вечірня (змінна) освіта дорослих входила в структуру державної системи і забезпечувала здобуття формальної освіти на різних рівнях, кадровий потенціал шкіл дорослих складали педагоги, підготовлені до професійної діяльності відповідно в середній загальноосвітній школі чи закладах професійно-технічної і вищої освіти.

Якщо до 1950-х рр. гостро стояла проблема забезпечення середньої школи педагогічними кадрами належної кваліфікації й у достатній кількості, то протягом 1950-1960 рр. система підготовки педагогічних кадрів в Україні стабілізувалася. Учителів готували університети й педагогічні інститути за єдиним навчальним планом Міністерства вищої і середньої спеціальної

освіти СРСР. Розпочалася підготовка вчителів широкого профілю. У 1960 р., за даними В. Майбороди, їх випускали 33 педагогічні інститути.

Педагогічні інститути України працювали за навчальними планами, згідно з якими всі дисципліни були об'єднані в три цикли: суспільні науки, психолого-педагогічні науки - вступ до спеціальності, педагогіка школи, історія педагогіки, психологія, окремі методики, спецсемінари і спецкурси з актуальних проблем дидактики, теорії і методики виховання та ін.); спеціальні науки.

Серйозні зміни в підготовці вчителів відбулися після прийняття у 1958 р. «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР». Навчальні плани вищих навчальних закладів були зорієнтовані на підготовку вчителів широкого профілю та перехід на п'ятирічний термін навчання. Новий навчальний план підготовки вчителя передбачав деяке збільшення часу на психолого-педагогічну підготовку: вивчення дисциплін цього циклу тривало з 1 по 4 курс. Підвищувалася роль самостійної роботи студентів. За час навчання студент повинен був виконати 4 курсових роботи, в тому числі в 9 семестрі з педагогіки, психології або однієї з методик викладання спеціальних дисциплін.

У 1950-1960-і рр. відбувається значне збільшення кількості вчителів з університетською освітою. Це пояснюється, з одного боку, швидким ростом старих університетів, а з іншого – створенням нових, в основному на базі педагогічних інститутів. До 1970 р. у країні налічувалося 52 університети. Вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу було обов'язковим, оскільки частина випускників університету за направленням повинна була працювати в школі. Однак, зростання потреб у вчителях з більш високою науково-теоретичною підготовкою визначило низку заходів щодо поліпшення професійної підготовки вчителів з університетською освітою. У бюлетені Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР № 11 за 1972 р. визначена необхідність посилення психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутнього викладача, розширення педагогічної практики. У нові навчальні плани 1974-1975 рр. до всіх університетських спеціальностей була включена педагогіка, психологія, методика викладання предмету, про що йшлося в бюлетені № 4 за 1974 р. У 1979 р. до навчальних планів була внесена безперервна практика без відриву від навчання, передбачені факультативні дисципліни.

Зазначимо, що особливих акцентів на підготовку саме вчителя дорослих у програмах підготовки педагогічних кадрів не виявлено. Окремого фахівця для державної школи дорослих не готували.

Однак, попри відсутність в офіційному класифікаторі професії «вчитель дорослих», на науково-методичному рівні в 1970-1980-і рр. зростає інтерес до особистості вчителя дорослих, розробляються науково-педагогічні вимоги до нього. Як зазначалося у п.4.3, саме в цей період розгорнулися наукові дослідження, спрямовані на виявлення вимог до особистості та професійної діяльності різних категорій педагогічних працівників, внаслідок

чого створюється серія професіограм учительських спеціальностей. Окрема увага приділяється особистості та професійній кваліфікації вчителя дорослих. Ці питання відображено в працях С. Вершловського, А. Даринського, Ю. Кулюткіна, Ф. Літке, В. Онушкіна, А. Попова, Г. Сухобської, Є. Тонконової, та ін.

На основі даних опитувань і бесід з учнями вечірніх шкіл С. Вершловський у монографії «Загальна освіта дорослих: стимули й мотиви» характеризує якості вчителя дорослих. На першому місці – комплекс комунікативних якостей: доброзичливість, уважність, скромність, людяність, поважне ставлення до учнів, вимогливість до себе й інших, терпеливість тощо. Ці якості, зазначає С. Вершловський, забезпечують ефективність спілкування вчителя з учнями. Мова йде про його здатність розуміти підлеглих і бути ними зрозумілим, про взаємну довіру, прояв душевної теплоти та ін. Відповідно, до негативних якостей вчителя дорослі учні відносять відсутність простоти в спілкуванні, нечутливість, нетактовність, байдужість до учнів тощо.

Друге за значущістю місце посідають такі якості вчителя дорослих, як ерудиція, любов до предмета, уміння захопити ним, доступно пояснити незрозуміле та ін. Ця група, пояснює С. Вершловський, належить до сфери тих знань і педагогічних умінь, без яких не може бути забезпечене ефективне керівництво навчально-виховним процесом.

Учений підкреслює ще одну особливість, яку дорослі цінують у своєму вчителеві, – це суспільний і життєвий досвід. Чим старші учні, тим частіше називали вони досвід якістю, необхідною педагогові. Таку високу оцінку життєвого і суспільного досвіду вчителя С. Вершловський пояснює особливістю навчання дорослих, коли вони потребують не лише професійної підготовки вчителя, але й його здатності бачити проблеми на стику уроку і життя, професійного й життєвого самовизначення людей, з вираженням громадянської і особистої позиції.

Оскільки дорослі, на відміну від школярів, менше піддаються впливові вчительського авторитету, їх судження і висловлювання відображають важливі уявлення, пов'язані з діяльністю вчителя, який працює у вечірній школі.

На перший план в його професіограмі висуваються особистісні та суспільні якості. Саме вони, на думку учнів, визначають ефект навчання і виховання. Проте, це не знижує значення професійних знань і умінь. Описаний образ вчителя близький до уявлень учнів про вчителя у масовій школі. І там, і тут, стверджує С. Вершловський, високо оцінюються комунікативні якості, оскільки й одні й інші учні однаковою мірою наділені потребою бути особистостями, прагнуть бути найкращим чином зрозумілими й оціненими оточуючими. Водночас, зауважує учений, тут має місце відмінність: учень-підліток потребує того, щоб вчителі визнали в ньому особистість, тоді як дорослий учень зацікавлений в тому, щоб в навчальній сфері його оцінили не гірше, ніж у трудовій.

Виходячи з особливостей позиції дорослого учня, в комунікативних якостях і професійних знаннях педагогів С. Вершловський акцентує на всьому, що пов'язане з гуманістичними прагненнями. Йдеться про якості, які допомагають учневі підвищити рівень самоповаги, підняти його навчальну самооцінку, не зачіпаючи гідності людини, рівної вчителю за своїм статусом.

Отже, дорослі учні потребували вчителя, який: демонструє, як вивчене може бути застосоване на практиці; допомагає критично оцінити попередній спосіб життя і сформувати в собі нові якості; організовує роботу так, щоб вселити в учня віру в свої сили, переконати його в здатності вчитися.

В оволодінні актуальними для вчителя дорослих якостями С. Вершловський вбачає визначальну роль психолого-педагогічної підготовки. Він попереджує, що її не треба розглядати як чисто відомче замовлення вечірньої школи. Водночас С. Вершловський порушує проблему покращення практичної і теоретичної підготовки в галузі педагогіки дорослих. Адже, продовжує дослідник, саме по собі вдосконалення підготовки до роботи в даному типі школи проблеми не вирішує. Більше того, добре підготовлений в психолого-педагогічному плані вчитель швидко й успішно адаптується до особливостей навчально-виховного процесу в новому для нього типі школи. Чим глибше теоретична й практична підготовка, тим менше конфліктів у процесі професійного становлення він відчуває. Це вкотре, підкреслює С. Вершловський, переконує в тому, що основа професійної стійкості спеціаліста та його мобільності – в достатньо широкій, а не вузьковідомчій підготовці.

Проблемами навчального закладу не вичерпувався пошук заходів, спрямованих на підвищення ефективності праці вчителя у школі дорослих. Тут, на думку дослідників, багато повинно залежати і від особливостей організації його праці, створення умов, за яких учитель побачив би, що ріст освітньої підготовки працюючих дорослих людей – це предмет постійної турботи громадськості. Вчитель зобов'язаний добре працювати. Але й підприємство зобов'язане створити такі умови, за яких учитель не відволікався би від виконання своїх прямих обов'язків. Реалізація продуманої системи стимулювання навчальної діяльності дорослих важлива не тільки для здійснення їх всеобучу. Вона підвищує ефективність вчительської праці.

Вчені визнавали, що в роботі з дорослими мають значення різні фактори. На противагу традиційним уявленням про значущість стажу роботи для навчання дорослих, С. Вершловський, оперуючи емпіричними даними, стверджував, що сам по собі стаж ще не забезпечує сходження педагога до висот професійної майстерності. Важливий не стільки стаж, переконує вчений, як досвід подолання труднощів, особливо соціально-педагогічних, пов'язаних із виконанням функцій, специфічних для вчителя дорослих. Набутий з часом досвід розв'язання педагогічних завдань стимулює розвиток творчої активності вчителя, впевненості в своїх силах.

Залежно від того, як учитель справляється з труднощами діяльності, С. Вершловський виділив декілька їх типів.

Перший з них – «захоплені». До них належать учителі, які поєднують критичну спрямованість своїх оцінок і суджень з активною діяльністю з удосконалення навчально-виховного процесу, пошуками оптимальних шляхів спільної діяльності вечірніх шкіл і підприємств. Цю групу вчителів відрізняє високий професіоналізм, заснований на ґрунтовній загальній підготовці й відмінному знанні специфічних особливостей роботи у вечірній школі. Вони активно вишукують будь-які можливості реалізації своїх творчих устремлінь. Багато з них стають ініціаторами великих і цікавих починань: удосконалення позакласної роботи, активної діяльності зі збагачення духовних запитів дорослих, їх усебічного розвитку тощо. Соціально-професійні устремління вчителів цієї групи гармонійні, цілісні, хоча серед них одні можуть бути схильними до активної діяльності в сфері навчального процесу, а інші реалізують себе, організовуючи дозвілля учнів, предметні вечори тощо. Таке захоплення тим чи іншим напрямом, з одного боку, зумовлює формування майстерності, стилю професійної діяльності. Однак, з іншого боку, застерігає С. Вершловський, така односторонність зумовлює задоволення тим, що вдається, і часто через це вчитель не працює над собою в інших сферах.

Друга група вчителів, за визначенням С. Вершловського, «незадоволені». Виділення такої групи, пояснює вчений, не означає, що «захоплені» задоволені собою чи умовами. На відміну від попередньої, ця група не здатна протистояти труднощам. Скорочення звичних контактів з учнями через інтенсивний перехід школи на форми заочного навчання, зміну складу учнів призводить до втрати сформованої в учителя професійної самооцінки. Як наслідок, крайнє вираження постійної напруженості, а далі – індиферентне ставлення до діяльності й занижена самооцінка. «Незадоволені» вельми песимістично оцінюють своє професійне майбутнє. Вони не впевнені в своїх творчих можливостях. Багато з них, стверджує С. Вершловський, схильні взагалі змінити професійні терени, вважаючи, що в новому виді діяльності «навіть чи можна знайти себе, проте можна зберегти повагу до себе».

Третя група вчителів дорослих – «адаптовані». Вони сприймають школу такою, якою вона є, бояться змін, оскільки вони можуть поставити їх перед необхідністю переглянути звичні, сформовані методи роботи. Вчителі, які належать до цієї групи, не приховують критичної налаштованості, яка фіксує реальні недоліки в роботі вечірньої школи. Але критичні судження «адаптованого» вчителя часто мають демагогічний характер. Вони не супроводжуються активною діяльністю, спрямованою на вдосконалення навчально-виховного процесу. Боязнь змін, стверджує С. Вершловський, є тривожним симптомом відомої депрофесіоналізації педагогів. Більшість з них негативно ставляться до будь-яких змін. Наявність такої групи вчений оцінює як свідчення розмивання активної соціальної позиції вчителя, зумовленого проблемами функціонування вечірньої школи. Водночас це є

ознакою інертності, схильності списувати всі недоліки на рахунок об'єктивних труднощів.

Зрозуміло, що такий розподіл учителів дорослих є досить умовним. У чистому вигляді важко виділити той чи інший тип. Але, як стверджує автор типології, в реальній практичній діяльності вчителя можна відмітити домінуючі ознаки, що може стати підставою віднесення його до тієї чи іншої групи.

Отже, важливим критерієм професіоналізму вчителя дослідники визнавали здатність долати труднощі, що значною мірою залежало від позиції педагога та його ставлення до справи. Тут, за спостереженнями С. Вершловського, мав місце певний парадокс. Зокрема, на думку опитаних учителів, у роботі з дорослими їм не вистачало знань з психології дорослих, дидактики й методики навчання, основ лекційно-пропагандистської роботи, методики індивідуального підходу. Здавалося б, відчуття дефіциту знань повинно стимулювати самоосвіту педагога. Однак аналіз практики засвідчував, що частина вчителів недостатньо обізнана з публікаціями й посібниками, прямо чи опосередковано присвяченими даним проблемам. У зв'язку з цим, наголошує С. Вершловський, особливого значення набуває таке керівництво діяльністю педагогічних колективів, яке, з одного боку, спрямовує їх членів на розвиток професійного самоаналізу, критичного ставлення до себе, а з іншого – залучає до фахових знань і умінь роботи з дорослими.

У цьому сенсі важливого звучання набували не тільки проблеми педагогічного керівництва навчальною діяльністю дорослих, а й питання загального керівництва та управління школою дорослих (функції і завдання управління, функції керівників і адміністрації школи, принципи й система планування роботи школи, загальні засади наукової організації праці педагогічного колективу школи, основні напрями й зміст методичної роботи, самоосвіта вчителів). Ці аспекти відображені в фундаментальних працях С. Вершловського, А. Даринського, Ю. Кулюткіна, В. Онушкіна, А. Попова Є. Тонконогої та ін.; публікаціях Н. Богомолова, І. Додушко, П. Жембровського, Н. Калініної, З. Третьякової та ін.

Отже, заклади формальної освіти дорослих, які входили в систему вечірньої (змінної) освіти, забезпечувалися кадрами, підготовленими на загальних засадах педагогічної освіти, без спрямування на роботу з дорослими. Ця ділянка компенсувалася науковою розробкою професіограми вчителя дорослих, покладеної на практиці в основу методичної роботи школи дорослих, підвищення кваліфікації та самоосвіти педагогічних працівників.

Специфічними особливостями формування кадрового потенціалу відрізнялася неформальна ланка освіти дорослих, здійснювана на громадському рівні й представлена культурно-освітньою роботою, економічною і партійною просвітою.

Як стверджує сучасна українська дослідниця Л. Шинкаренко, в другій половині XX ст. в Україні була створена єдина система підготовки та підвищення кваліфікації лекторських кадрів – від республіканської до районної ланок.

Цьому сприяла низка факторів і обставин післявоєнного періоду. По-перше, науково-технічна революція поставила перед суспільством завдання освітнього та інформаційного переосмислення не лише уявлень про оточуючий світ, але й ролі в ньому людини. По-друге, ідеологічна політика радянського уряду, розгортання «холодної війни», тривожний поділ світу на дві протилежні системи вимагали посилення політичної просвіти й пропаганди. По-третє, одним із наслідків війни для СРСР стало значне зниження освіченості та культури широких верств населення, втрата освітніх навичок колишніми фронтовиками.

Першими, хто побачив необхідність створення просвітницької структури, яка допомогла б вирішити ці проблеми, стали представники творчої інтелігенції: вчені, письменники, митці, об'єднані навколо Товариства «Знання» України - наймасовішої громадської науково-просвітницької організації радянського періоду. Саме в рамках діяльності Товариства була налагоджена система підготовки й підвищення кваліфікації лекторів, сформульовані їх особистісні та професійні якості.

Серед основних рис лекторської майстерності зверталася увага на мову лектора – вона повинна бути адекватною аудиторії, інакше обірветься зв'язок із слухачами. Особливе значення мало знання лектором нової літератури з проблеми, що розглядалася. Настільки ж важливим визнавалося вміння відповісти на запитання аудиторії (найменша фальш, прагнення лектора замість відповіді перейти до агресивної форми спілкування - і потрібний контакт зі слухачами втрачається). Практика свідчила, що вміння спілкуватися з аудиторією - своєрідний дар, яким володіли далеко не всі. Лектор міг бути чудовим фахівцем у своїй справі, але не вмів доступно викласти особливості проблеми, про яку розповідав. Для лектора важливо вміти тримати аудиторію в деякому напруженні, що виявлялося однією з найскладніших складових його майстерності. Якщо лекція проходила монотонно, емоційно бідно - вона приречена стати малоефективною.

Підготовка лекторського корпусу, вдосконалення методики цієї роботи довгий час належали до найважливішого напрямку діяльності Товариства «Знання». Звичайно, основним джерелом формування лекторського корпусу ставали наукові установи та ВНЗ. Однак виникала проблема методологічного контролю за матеріалом, який використовувався для виступів. У зв'язку з цим з числа громадських лекторів формувалися науково-методичні секції, які повинні були забезпечувати якість і зміст лекційної пропаганди в своїй галузі. Таким чином, організаційний контроль доповнювався і науковим, але вже з боку фахівців і колег лекторів.

Схема методичної роботи з лекторами в перші роки існування Товариства була досить проста. Вона включала дві активні форми впливу: дійсні члени організації контролювали виступи позаштатних членів і надавали їм підтримку в підготовці лекцій. Основні форми контролю за якістю лекцій - прослуховування в аудиторії і рецензування - збереглися і в подальшому. Поступово, з переведенням рецензування на планову основу,

при методичних радах і секціях створювалися групи рецензентів, організовувалася їх професійна підготовка. Поширення набув такий методичний жанр, як усна або друкована оглядова рецензія.

Спочатку, в першій половині 1950-х рр., система підготовки лекторів складалася головним чином з інструктивних лекцій та семінарів, що відповідало тій пасивній ролі, яка відводилася позаштатним членам. Власне, ця форма роботи діяла по всій країні, будучи загальноприйнятою, оскільки дозволяла передавати нижній пропагандистській ланці ідеологічні директиви, без чого ця робота, в ті часи, майже не мислилася. Але вона постійно вдосконалювалася. Якщо в першій половині 1950-х рр. дана форма роботи обмежувалася інструктивними лекціями та семінарами, то з другої половини 1950-х рр. в практику впевнено ввійшли семінари лекторів за галузями знань, організаторами яких, як правило, виступали республіканські секції.

Пряме інструктування, характерне для перших років, передбачало інформування та навчання методиці підготовки лекцій. Поступово набули поширення інструктивно-методичні семінари, програми яких охоплювали елементи загальної методики - перш за все питання ораторського мистецтва й культури мовлення. Це була хоча і не нова форма роботи, але значна за обсягом.

Із перетворенням Товариства на масову організацію, залученням до лекційної роботи значного числа лекторів, усе більшої ваги почала набувати методична робота. Якщо в перші роки його діяльності єдиною формою було взаєморецензування лекцій, то на початку 1960-х рр. методична робота з лекторами набула ознак системності й організованості. Зокрема, при правлінні республіканського Товариства діяло 30 науково-методичних секцій за різними галузями знань, які, крім власне лекційної роботи, регулярно проводили інструктивно-методичні лекції і семінари для самих лекторів.

Якісні зміни в цій царині започатковані рішенням VI з'їзду Товариства «Знання», що відбувся в травні 1964 р. Було окреслено систему заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації і методичної майстерності лекторів. Зокрема, з'їзд зобов'язав правління республіканського Товариства, місцеві організації проводити семінари-наради, наукові конференції, дні лекторів; створити школи лекторської майстерності; налагодити шефство досвідчених лекторів над молодими. Перед групами членів Товариства ВНЗ ставилося завдання організувати школи молодого лектора, залучивши до навчання в них студентів старших курсів та аспірантів.

Наступний, VII з'їзд Товариства, скликаний у травні 1968 р., приділив велику увагу подальшому вдосконаленню системи підготовки лекторських кадрів. Поставлено завдання створити в обласних, міських та районних організаціях методичні кабінети як центри методичної роботи з лекторами.

У 1960-1970-і рр. значно підвищилися вимоги до лектора, порівняно з попереднім періодом, що зумовило необхідність поряд з кількісним ростом Товариства витримувати якісні параметри, які могли забезпечити в першу чергу вчені та викладачі вищих навчальних закладів. Не випадково в листопаді 1969 р. пленум правління Харківської обласної організації звернувся до вчених ВНЗ,

науково-дослідних та проектних інститутів із закликом регулярно виступати зі своєю науковою проблематикою в масових аудиторіях.

Поряд із семінарами за галузями знань, що ввійшли в практику ще в 1950-і рр., за ініціативою правління Товариства «Знання» УРСР стали проводитися тематичні семінари із комплексних проблем. Один із таких семінарів з питань національної політики та інтернаціонального виховання, учасниками якого були 1200 лекторів, проведено у Львові в травні 1967 р. Участь у роботі відомих учених Києва та інших міст забезпечили йому високу якість.

Удосконаленню лекційно-просвітницької роботи сприяв проведений протягом 1982-1983 рр. на базі Харківської обласної організації експеримент, в ході якого фактично було реформовано традиційну для СРСР схему організації лекційної пропаганди, підготовлено ґрунт для перебудови лекційної пропаганди на території всієї республіки. Варто зазначити, що перший етап перебудови лекційної пропаганди, заснований на Харківському експерименті, відкрив нові можливості для приведення у відповідність з вимогами життя стандартів лекційно-просвітницької діяльності, подальшого розширення присутності на інформаційно-аналітичному ринку структур Товариства «Знання».

У ході Кримського експерименту, що розпочався у 1986 р., було завершено створення механізму договірної співробітництва Товариства «Знання» з іншими організаціями та творчими спілками відносно обсягу, тематичної спрямованості, географії лекцій, методичної роботи з лекторами, контролю за якістю виступів, виплати гонорару, зміцнення і розвитку матеріальної бази, здійснення єдиного планування в лекційних аудиторіях, підвищення ролі інституту громадських організаторів лекційної пропаганди.

Після постанови ЦК КПРС «Про стан та заходи лекційної пропаганди» (1978) для підготовки лекторів і підвищення їхнього рівня створювалися методкабінети та методичні кутки лекторів із рекомендаціями, зразками рецензування лекцій. Пропонувалося створювати лекторську школу в первинних ланках з 1-2-річними програмами. Підвищенню рівня лекторів служила атестація, що відбувалася кожні 5 років.

На початку 1980-х рр. в Україні народилася нова форма роботи з молодими лекторами – республіканські конкурси. Вони почали проводитися, починаючи з 1981 р., відповідно до спільної постанови правління Товариства «Знання» УРСР, Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР, ЦК ЛКСМУ. Чотири рази (1982, 1983, 1984, 1987 рр.) ними охоплювали лекторів-студентів.

У 1970-1980-х рр. продовжували вдосконалюватися форми і методи лекційно-просвітницької діяльності. Прикладом може слугувати створення комплексів лекційної пропаганди на базі культурно-освітніх установ Київської області. Вдосконалювалася робота народних університетів, які не лише сприяли самоосвіті, але й активно використовувалися для підвищення кваліфікації спеціалістів різних галузей народного господарства.

Крім постійно діючих семінарів, кожних три роки проводилися разові семінари з усіх галузей знань. 2-3 рази на рік організовувалися науково-методичні конференції з кількістю учасників до 200 осіб. Практикувалося також стажування лекторів у Києві при науково-методичних радах і секціях. Ефективною формою підвищення кваліфікації лекторів стали заочні відділення на базі ВНЗ. Особлива увага зверталася на молоді резерви лекторів, що готувалися у школах молодого лектора при ВНЗ і правліннях Товариства. На кінець 1970-х рр. загальна кількість шкіл молодого лектора досягла майже 800, а тих, хто в них навчався, - 40 тисяч. Крім того, в республіці працювало близько 100 університетів і шкіл лекторської майстерності. До 1985 р. їх навчальну програму засвоїли понад 200 тис. осіб. Розгалужена мережа різноманітних семінарів функціонувала при обласних, міських та районних організаціях Товариства «Знання».

Серед тематичних напрямів лекційної роботи 2/3 загального обсягу лекцій складала пропаганда суспільно-політичних знань. У період застою особливо інтенсивно розроблялися такі пропагандистські теми, як радянський спосіб життя, патріотичне та інтернаціональне виховання. Але предметна методика - це лише одна з ліній у підготовці лекторів. Не менш важливим було формування лекторської майстерності та лекторської культури.

Однією з особливостей просвітницької діяльності кінця 1980-х рр. стало кардинальне оновлення наукового контексту, особливо в сфері гуманітарних знань. Стали формуватися практично нові для радянської науки дисципліни: політологія, релігієзнавство. Значно розширилися рамки політекономії, соціології, психології, зникли фігури замовчування, що існували в історичній науці. Велику зацікавленість викликали по-новому прочитані сторінки вітчизняної історії, її культури, особливо періоду козаччини, української революції 1917-1921 рр. Все це вело до необхідності перегляду лекційної тематики, сприяло залученню більш широкого кола вчених, викладачів, вносило нові акценти в діяльність методичних органів і установ Товариства «Знання».

Отже, центром підготовки й підвищення кваліфікації лекторських кадрів для неформальної освіти дорослих до початку 1990-х рр. виступало Товариство «Знання», яке мало розгалужену систему науково-методичних органів, охоплювало надзвичайно широкий тематичний спектр пропаганди наукових і політичних знань, допомагало заповнювати вакуум інформації, прогалини загальної освіти, сприяло формуванню культури особистості.

В умовах кардинальних суспільних перетворень початку 1990-х рр. налагоджена за роки радянської влади система лекційно-пропагандистської роботи й підготовки лекторів зокрема втратила актуальність. Але, аж ніяк не за сутністю. Як показує досвід зарубіжних країн, наш власний історичний досвід і нинішні потреби, лекційна форма освіти широких верств населення в усі часи виявлялася потрібною й ефективною. Причиною непопулярності такої форми роботи стала, насамперед, її ідеологічна партійно-комуністична

платформа, що, природно, викликала недовіру і спротив суспільства, яке розпочало будівництво незалежної держави на демократичних засадах.

Треба зазначити, що впродовж усього радянського періоду комуністично-ідеологічна пропаганда ставилася чи не найперше місце і в роботі вчительства. Ідеологічний вишкіл, що його одержували педагоги, не міг не використовуватися партією. Вона вважала, що саме вчителі мали нести основний тягар у проведенні ідейно-політичної роботи серед населення та молоді.

Абсолютизація ідеологічної пропаганди серед учительства дійшла свого апогею у 1984 р., коли вона була визнана першочерговим завданням методичної роботи. У травні 1984 р. Міністерство освіти СРСР видало спеціальний інструктивний лист «Про підготовку педагогічних кадрів з питань ідеологічної боротьби двох соціальних систем і організації контрпропагандистської роботи серед школярів». Автори листа вимагали від Міністерств освіти союзних республік активно залучати вчителів до організації контрпропагандистської роботи серед учнів з метою формування в молоді «якостей політичних бійців, глибоких ідейних переконань і зрілості». Подібне зобов'язання вчителів виглядало, щонайменше, цинічно в часи, коли було очевидним, що ілюзорні уявлення про так званий соціалістичний спосіб життя викликають дедалі більший скепсис та зневагу в молодого покоління.

Проте ідея використання педагогічних кадрів як основного рупора комуністичної ідеології знайшла подальший розвиток у рішенні колегії Міністерства освіти УРСР від 9 липня 1987 р. «Про затвердження Рекомендацій з організації методичної роботи з педагогічними кадрами в установах народної освіти Української РСР». Першим серед її головних завдань визнано «поглиблення знань марксистсько-ленінської теорії проблем навчання і комуністичного виховання, вивчення матеріалів з'їздів КПРС, Пленумів ЦК КПРС, постанов партії та уряду про школу».

Для того, щоб педагоги могли проводити контрпропагандистську роботу, Міністерство освіти УРСР зобов'язало інститути удосконалення кваліфікації вчителів під час курсової перепідготовки вчити їх і цього. Водночас було підготовлено програму спеціального курсу «Основи контрпропагандистської роботи в школі» в двох варіантах - обсягом 36 і 16 годин. Цим курсом мали оволодіти всі педагоги, як під час навчання в інститутах підвищення кваліфікації, так і в міжкурсовий період з допомогою районних і міських відділів освіти та їхніх методкабінетів. У кожному закладі освіти діяли первинні осередки підконтрольної партії пропагандистської організації - товариства «Знання» Української РСР, членом якого автоматично був кожен педагог. Він мав щомісяця прочитати кілька лекцій у трудових колективах, за що навіть інколи одержував невелику платню. Проте така робота поступово зводилася до формальностей. За свідченнями очевидців, в останні роки радянського періоду частіше вчителі просто здавали так звані «путівки» з відміткою керівників трудових колективів про

прочитані лекції, аніж їх виголошували насправді, незважаючи на те, що за такою «лекційною пропагандою» ретельно стежили партійні організації та керівники закладів освіти.

Розглядаючи питання кадрового забезпечення освіти дорослих означеного періоду з визнанням його досягнень і недоліків у цій царині, важливо, на нашу думку, звернути увагу на таке явище, як наставництво. Значного поширення воно набуло в період розквіту соціалістичної економіки. В умовах, коли на великі підприємства потужним потоком йшли випускники середніх шкіл, професійно-технічних училищ і технікумів, підприємствам потрібна була чимала кількість працівників, здатних виконувати функції наставників.

Сучасні словники тлумачать значення слова «наставник» дуже обмежено, але конкретно: «учитель, керівник». У минулому це поняття розглядалося набагато ширше: «вихователь, натхненник, наставник». Первинне значення, на наш погляд, найбільш повно відповідає поняттю наставника та його ролі. Адже, за великим рахунком, на нього покладалася куди більш широка функція, ніж виключно навчання ремеслу. Наставник, застосовуючи індивідуальний підхід, не тільки навчав професійній майстерності, а й виконував функції вихователя, допомагаючи освоювати основні вимоги професійної ролі, формуючи необхідні ділові якості та відповідальне ставлення до роботи.

На відомий з минулого інститут наставництва в 1970-х рр. звернуло особливу увагу партійне керівництво. Надаючи йому великого значення, на ХУІІ з'їзді ВЛКСМ зазначалося: «У робітничому класі зародився чудовий рух - рух наставників молодих робітників. Наставники - це кадрові робітники, які володіють високою майстерністю, багатим життєвим досвідом, талановиті педагоги. Вони з доброї волі, за покликанням душі вчать молодь працьовитості, майстерності, виховують її на героїчних традиціях нашого славного робітничого класу».

З ініціативи партійних організацій на початку 1970-х рр. було розроблено Положення про наставництво, яким визначалися цілі й завдання наставництва, його організаційна структура на підприємстві, права та обов'язки наставників, їх форми роботи з підшефними. За загальноприйнятою процедурою, Положення про наставництво затверджувалися парткомом конкретного підприємства. Зазвичай така форма була поширеною на великих промислових підприємствах.

Відповідно до Положень, на підприємствах створювалися ради наставників - органи управління рухом виробничників-вихователів. Вони склалися з загальнозаводських (загальнокомбінатських) та цехових і працювали під керівництвом партійних та профспілкових органів. Партійне керівництво полягало в тому, що парткоми підприємств періодично затверджували склади загальнозаводських (загальнокомбінатських) рад, а партбюро цехів - цехових рад. До складу рад наставників входили переважно комуністи.

Система наставництва включала в себе такі основні ланки: підбір, затвердження, контроль кадрів наставників; робота наставників у відповідності з цілями і завданнями, викладеними в Положеннях про наставництво; існування різних форм наставництва; функціонування органів управління наставництвом - рад наставників.

Практикувалися різні форми наставництва: індивідуальне, групове, бригадне, колективне, комплексне. Їх детальна характеристика представлена в працях ученого-педагога, дослідника проблем професійної педагогіки С. Батишева. Так, індивідуальне наставництво передбачало прикріплення до одного наставника 1-2 молодих робітників з метою найбільш повного вивчення їх індивідуальних особливостей і здійснення на них педагогічного впливу. Групове наставництво відбувалося у формі шефства над невеликою групою (3-5 осіб). Суть бригадного наставництва полягала в тому, що вся бригада виступала колективним наставником стосовно кожного її члена. Колективне наставництво здійснювалося підприємством над школою, ПТУ чи класом. Коли поєднувалися елементи індивідуальних, бригадних і колективних форм, йшлося про комплексне наставництво.

Розвиток інституту наставництва супроводжувався його науковою розробкою. У 1977 р. проведена науково-теоретична конференція, організатором якої стала Академія педагогічних наук СРСР. На ній виступили з доповідями та повідомленнями видатні вчені країни, самі наставники-виробничники, партійні, профспілкові та комсомольські працівники. Матеріали конференції випущені видавництвом АПН СРСР у двох томах під назвою «Педагогічні проблеми наставництва». Питання наставництва в ті роки стали предметом окремих наукових досліджень, зокрема кандидатської дисертації А. Любаря «Наставництво як важливий фактор профорієнтаційної роботи школи і виробництва» (На матеріалах профтехучилищ Донецької області).

У наступні роки в циклах «Бібліотечка наставника», «Бібліотечка профспілкового активіста» та «На допомогу наставнику» вийшло ряд брошур таких авторів, як М. Доброносів, Ю.Захаров, З.Круглова, М. Лавров, М.Лапін, В.Лесіна, Н. Недосекіна, Б. Нуравльов, А.Панченко, Л.Парфенова, Ю.Савін, М.Симоненко, А.Смирнова, Ю.Шпаков та багато ін.

Однією з популярних стала видрукувана в 1981 р. в серії «Бібліотечка наставника» брошура «Робоча книга наставника» (автори С. Крамаренко, І. Столяр, В. Язикова, Н. Максимова), в якій порушуються проблеми психолого-педагогічних основ наставництва, культури поведінки наставника в організації роботи з підшефними, уміння ними вести бесіду, роз'яснення трудових прав і обов'язків молоді. У серії «Бібліотечка наставника» також вийшла в 1987 р. книга С. Вершловського та О. Ходакова «Організація навчання наставників в трудовому колективі», в якій основна увага звернена на роль планомірного навчання і самовиховання наставників, їх підготовки за спеціальною програмою.

Автори трактують наставництво як своєрідну виробничо-педагогічну професію і переконують у важливості психолого-педагогічної підготовки як для наставника, так і бригадира, майстра, начальника цеху, керівника партійних і громадських організацій. Педагогічне навчання, вважають С. Вершловський та О. Ходаков, доповнить загальноосвітню і професійну підготовку працівників виробництва, підніме їх на більш високий рівень освіченості і створить інтелектуальні передумови для подальшого підвищення освітнього рівня.

Підготовка наставників передбачала спеціально організоване систематичне навчання, яке здійснювалося на базі постійно діючих семінарів, шкіл, народних університетів наставників, що функціонували на основі затверджених навчальних планів і програм. На семінарах навчалися організатори наставництва з числа профспілкових активістів галузі, району, голови й члени ради наставників. Школи призначалися здебільшого для наставників-початківців або для резерву наставників, тобто обслуговували контингент осіб, які не мали ніякої спеціальної підготовки в галузі виховання. Вони створювалися на промислових підприємствах, у будівельних компаніях, колгоспах, радгоспах. Іноді організовувалися районні, міські школи, орієнтовані на навчання наставників з різних трудових колективів. Більш високим ступенем навчання були народні університети наставників, які охоплювали переважно актив наставництва. Важливою ланкою системи неперервної підготовки наставників визнавалася самоосвіта.

У книзі С. Вершловського та О. Ходакова ретельно висвітлено основні вимоги до змісту навчання наставників; охарактеризовано принципи розробки навчальних планів і програм та представлено їх зміст. Звернена увага на вивчення соціально-психологічних особливостей працюючої молоді, доцільність методики індивідуальної роботи. Окрема глава присвячена організації і методам навчання наставників, особливостям методики викладання. Автори пропонують чіткі рекомендації з самоосвіти наставників, їх роботи над підвищенням свого загальноосвітнього та педагогічного рівня.

Також у книзі подаються зразки навчально-тематичного плану з курсу «Основи виробничої педагогіки» для школи та народного університету наставників. Видання доповнене матеріалами прикладного змісту. Зокрема, в додатках подано анкети наставників з методичними вказівками для роботи з ними; видрукувано орієнтовний план психолого-педагогічної характеристики молодого робітника, яку складає наставник.

Аналіз літератури засвідчує підвищену увагу радянських авторів до питання наставництва. Однак у 1990-і рр. через недостатні можливості фінансування і різкого скорочення робітників інститут наставництва занепав. Проте зараз багато підприємств, вирішуючи завдання розширення виробництва, зіткнулися з необхідністю навчання значного числа нових працівників. У нинішніх умовах виникла потреба у відродженні наставництва та підвищенні до нього загальної уваги. Крім того, механізм наставництва використовується у різних галузях на сучасному етапі. Зокрема, його

впроваджено у системі професійного підвищення кваліфікації вчителів, воно стає обов'язковим для учасників тренерських курсів. Широко використовується у професіях, мета яких – допомагати іншим. Наставництво перетворилося у порадицтво та підтримку для професіоналів у їх роботі з клієнтами. Наразі воно виступає як середнє між коучінгом та менторінгом.

Така ж форма має місце й у аграрному секторі – там використовується дорадицтво (діяльність, спрямована на підвищення інтелектуального потенціалу сільських громад, на якісні зміни рівня знань сільськогосподарських товаровиробників і сільського населення, що значним чином впливає на зміну психології (формування ринкових стереотипів мислення та поведінки) та зростання мотивації виробничої і соціальної діяльності сільського населення).

Питання для самостійної роботи:

1. Визначте особливості кадрового забезпечення освіти дорослих (кінець XIX – початок XX століття).
2. Як було організовано підготовку фахівців для освіти дорослих у 20-40-і роки XX століття?
3. Як відбувалося формування педагогічних кадрів для освіти дорослих в 1950-1980-ті роки?

Тема 4. Формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти (перша половина XX століття).

Мета вивчення сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес до особливостей формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти (перша половина XX століття), розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

План лекції:

1. Еволюція понятійно-термінологічної бази теорії навчання дорослих.
2. Розвиток системи навчальних закладів для дорослих.
3. Обґрунтування теорії змісту освіти дорослих.
4. Пошуки шляхів удосконалення навчального процесу в освітніх закладах для дорослих.
5. Навчально-методичне забезпечення дорослих.

Література:

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія /За ред. А.Василюк, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.

4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Ключові поняття: освіта дорослих, зміст освіти, система, навчальний заклад, навчально-методичне забезпечення.

Основний зміст

1. Еволюція понятійно-термінологічної бази теорії навчання дорослих.

Перші роки після Жовтневого перевороту, безперечно, були часом розквіту позашкільної освіти. Саме в цей період стали входити в життя цікаві педагогічні починання, тривало інтенсивне становлення науково-методичної бази позашкільної роботи, велися наукові дослідження і спостереження за розвитком самодіяльності, творчих здібностей особистості, її інтересів і потреб. Нову хвилю розвитку в наступні роки отримала теорія і практика не тільки позашкільної освіти, але і народної освіти в цілому. Одним із факторів, що дав привід до посиленої роботи радянського уряду над всенародною просвітою, було розуміння необхідності добитися такого культурного зростання суспільства, який би забезпечив всім його членам всебічний розвиток їх фізичних і розумових здібностей, щоб стати активними діячами суспільного розвитку.

З самого початку в державній освітній політиці виділися два напрями: освіта дітей, тобто шкільна освіта, і освіта дорослих, що в першу чергу передбачала навчання грамоті основної маси населення країни. Ці напрями були визначені в спільній відозві Державної комісії з освіти та Наркомосу. В документі містився заклик до всієї інтелігенції включитися в боротьбу з неписьменністю народу і були вказані головні цілі та напрями цієї роботи.

Ліквідація неписьменності проголошувалася першочерговою справою державної ваги (декрет Ради народних комісарів (РНК) «Про ліквідацію неписьменності серед населення РРФСР» від 26 грудня 1919 р., декрет Раднаркому УСРР «Про боротьбу з неписьменністю» від 21 травня 1921 р.). Проте, якщо раніше йшлося лише про необхідність навчити неписьменних читати, писати й рахувати, то тепер стояло завдання – піднести їх загальний культурний і політичний рівень, тобто зробити активними учасниками перетворення суспільства на соціалістичних засадах.

Отже, після подій 1917-1918 рр. культурно-освітня робота серед дорослого населення отримала абсолютно інший розвиток і принципово інший напрям. Одним із її головних завдань було політичне просвітництво. З

метою акцентування в характері роботи саме на цьому моменті, в 1920 р. при Наркомосі було створено Головний комітет з політичної освіти - Головополітосвіта, і вже з цього часу культурно-освітня діяльність велася по лінії політико-освітньої роботи.

Основним завданням Головополітосвіти була побудова особливої системи виховної роботи, контроль і координація зв'язків між численними відомствами, які дану роботу проводили. Таким чином, вся політико-освітня робота піддалася централізації і бралася під пильний державний контроль.

У контексті визначених новим урядом орієнтирів і пріоритетів розпочався й новий етап у розвитку теорії освіти дорослих. У період 1920-х рр. наукова розробка проблем освіти дорослих здійснювалася у працях Є. Голанта, В. Зеленка, Н. Крупської, Є. Мединського, О. Пінкевича, С. Сірополка, В. Чарнолуського. У їхніх роботах стверджувалося, що навчання дорослих не може будуватися тільки на основі принципів і положень загальної педагогіки, яка історично створювалася як теорія і практика дитячого навчання. В якості найважливіших принципів навчання дорослих були висунуті демократизм, загальноосвітнє навчання на широкій політехнічній основі, поєднання навчання з продуктивною працею, тісний зв'язок з життям, політичною просвітою і практичною діяльністю учнів.

У 1918-1919 рр. у періодичних виданнях виходить ряд статей В. Зеленка, який на той час обіймав посаду ректора Петроградського інституту позашкільної освіти. Зокрема, в журналі «Позашкільна освіта» з'являються публікації «Про найближчі завдання позашкільної освіти» та «Інститут позашкільної освіти, організований відділом Комітету Народ. Просвіти... - його завдання і програми». Ці статті автор представляє як своєрідні програмні документи щодо подальшого розвитку позашкільної освіти, яку він позиціонує як один із засобів вирішення загальнодержавних завдань.

У вирішенні визначених у статті першорядних завдань В. Зеленко вбачав перехід від позашкільної освіти до політико-освітньої роботи: робітничий клас повинен прагнути до оновлення людства шляхом передачі засобів виробництва самим виробникам; створення готових до відповідальності і складної діяльності працівників; оголошення нещадної війни пітьмі.

Необхідно відзначити, що В. Зеленко окреслив і перспективи даної діяльності, які він пов'язує з розвитком інших форм позашкільної освіти. Зокрема, педагог вважає, що навчити грамоті - це тільки перший крок, який, без сумніву, створить нові запити, нові потреби.

Можна говорити про те, що ідея народного будинку як оптимальної форми позашкільної освіти й освіти народу приймалася і в перші роки радянської влади. Водночас, не зовсім зрозумілий заклик автора саме до створення, а не реформування «опорних пунктів», оскільки багато з перерахованих ним форм просвітницької діяльності були створені й досить успішно діяли протягом декількох десятиліть.

Результатом першого досвіду викладацької діяльності в галузі позашкільної освіти стало теоретичне осмислення В. Зеленком історії та досвіду

організації позашкільної освіти у вигляді невеликої брошури «Практика позашкільної освіти в Росії: лекції, читані на інструкторських курсах з позашкільної освіти в вересні-грудні 1918 р.», вперше опублікованої у 1919 р.

Єдиним із дореволюційних дослідників теорії та практики позашкільної освіти, кому вдалося відносно повно реалізувати себе в цій сфері в радянський період, був Є. Мединський. Це стало можливим завдяки поступовому переходу вченого на позиції нового марксистського підходу до історії, сучасного стану та перспектив розвитку радянської педагогіки. Однак необхідно відзначити, що процес зміни поглядів, позицій і світогляду в цілому був поступовим. Перші післяреволюційні роботи Є. Мединського носили загальнопедагогічний характер і не були пов'язані з радянською ідеологією. За це, звісно, праці автора досить різко критикувалися керівниками нової радянської педагогіки. Зокрема, в 1918 р. виходить невелика робота Є. Мединського «Як організувати і вести сільські просвітницькі товариства і гуртки». Робота носила методичний характер і була пов'язана з процесом організації просвітницької діяльності в сільській місцевості.

Інші відомі педагоги-позашкільники дореволюційного періоду в силу різних причин не мали можливості брати участь у процесі становлення теорії позашкільної освіти в перші роки радянської влади. В. Вахтеров, який не змінив після Жовтневої революції своїх педагогічних позицій, в радянські часи був практично ізольований від науково-педагогічної діяльності, хоча в 1918-1919 рр. ще друкувалися його статті в журналі «Позашкільна освіта». Конфліктом з представниками новоствореного народного комісаріату освіти й, зокрема, з його першим керівником А. Луначарським, пояснюють відсторонення від керівних посад у сфері народної освіти В. Чарнолуського й переключення його активності на бібліотечну діяльність. С. Сірополко й низка інших педагогів продовжили науково-педагогічну діяльність в еміграції.

У 1923-1925 рр. видається одна з основних робіт Є. Мединського, пов'язана з позашкільною освітою, – це тритомна «Енциклопедія позашкільної освіти», в якій представлені аналітичні й узагальнюючі матеріали з теорії та практики вітчизняної позашкільної освіти з кінця XIX до початку XX ст.

У цій роботі Є. Мединський визначає теорію позашкільної освіти як частину науки про виховання людини й виділяє ряд її методологічних принципів, перший з яких формулює так: позашкільна освіта є частиною загальної теорії народної освіти, яка в свою чергу розглядається як триєдина система: дошкільне виховання - школа – позашкільна освіта. Міркування вченого про сутність поняття «позашкільна освіта» та його місце в системі педагогічних наук базуються на аналізі підходів до визначення змісту таких педагогічних процесів, як виховання і освіта, які, на думку автора, мають велике значення в справі позашкільної освіти. Щодо самого поняття, то на цьому етапі своєї наукової діяльності Є. Мединський дотримується думки про те, що необхідно зберегти термін «позашкільна освіта», хоча в той час в офіційних джерелах уже досить широко використовувалось поняття «політпросвітницька робота».

Поширенню даного терміна неабиякою мірою сприяли як офіційна позиція нової влади, так і підходи до організації позашкільної освіти в післяреволюційний період Н. Крупської, яка, як відомо, очолювала відділ позашкільної освіти народного комісаріату освіти, а потім (з 1920 р.) керувала Головполітосвітою. Тож із 20-х рр. XX століття, як відзначають дослідники, особливістю позашкільної освіти дорослих стає її зв'язок з політичною просвітою народу. Динаміку цього процесу можна простежити навіть у назвах статей і доповідей Н. Крупської: 1918 р. – «Завдання позашкільної освіти»; 1919 р. – «Поточний момент і позашкільна освіта»; 1920 р. – «Черговий план роботи Головполітосвіту», 1925-1926 рр. – «Основи політпросвітрова».

І хоча акцент на політичний аспект у справі позашкільної освіти простежується і в ранніх роботах Н.Крупської, більш активного розвитку цей напрям набуває після реорганізації Наркомату просвіти та створення Головполітосвіти.

Загальна тенденція політизації позашкільної освіти, як засвідчують документальні джерела, намітилася вже на Першому Всеросійському з'їзді з позашкільної освіти, що відбувся у травні 1919 р. (на з'їзді була присутня і делегація від України – Л. Т.).

Вступити в полеміку з офіційними підходами на початку 1920-х років дозволяє собі ще й Є. Мединський. У передмові до «Енциклопедії позашкільної освіти» він пише про необхідність збереження терміна «позашкільна освіта», оскільки «політпросвітрова» визначає лише сучасні завдання позашкільної освіти, між тим позашкільна освіта в різні часи мала різний зміст».

Однак учений в цілому не заперечував проти політизації позашкільної освіти. Розмірковуючи про роль позашкільної освіти в Стародавній Греції, він зазначає, що школи, які виникли там і в Римі, відігравали малопомітну роль у суспільному житті, тоді як позашкільна освіта, навпаки, досягла в Греції бурхливого розквіту.

В «Енциклопедії позашкільної освіти» Є. Мединський дещо уточнює сформульоване ним раніше визначення цього поняття. Він вважає, що позашкільна освіта – це засіб всебічного гармонійного розвитку особистості або людського колективу в розумовому, морально-соціальному, естетичному й фізичному відношеннях.

Слід зазначити, що вчений рішуче виступав проти так званих визначень позашкільної освіти, які зводилися до простого перерахування різних його форм - бібліотек, курсів, театрів, музеїв і т.ін. Він справедливо вважав, що подібні твердження не розкривали суті поняття і не давали про нього повного уявлення.

Є. Мединський наголошував, що позашкільна освіта – це цілком самостійне педагогічне та соціальне явище, яке, тим не менше, входить в освітній процес будь-якого суспільства. Сама того не усвідомлюючи, людина протягом усього свого життя звертається до різних її форм – театру,

бібліотеки, музею, засобів масової інформації і т.ін. Вона помічає факти, отримує і розширює свої знання та уявлення про себе і про навколишню дійсність, але при цьому освіти ще немає, так як поки що триває процес тільки придбання і накопичення освітнього матеріалу необхідної інформації. Дослідник вважав, що сутність освіти полягає у переробці отриманих ззовні пізнань, у результаті якої відбувається формування того чи іншого світогляду, що дозволяє людині мати уявлення про навколишній його світ. Причому, освіта - це постійна внутрішня робота особистості «над всіма елементами людського я, не тільки психічними, але й фізичними». Отже, в широкому сенсі поняттю «освіта» відповідає поняття «розвиток».

Визначивши позашкільну освіту як розвиток людини, Є. Мединський підкреслював, що «це процес, який триває все життя, не має закінченого характеру». Такий широкий погляд на позашкільну освіту дозволив йому повно та різнобічно виявити найважливіші властивості та особливості цього процесу і дати відповідь на питання, кому потрібна позашкільна освіта. Розвиваючи свою думку, він наводив переконливі аргументи про необхідність позашкільної освіти для кожної людини: 1) неграмотний завдяки позашкільній освіті задовольнить своє прагнення до знань; 2) тому, хто здобув у школі обривки грамотності, вона допоможе подолати недоліки шкільного навчання; 3) для тих, хто закінчив середню школу і вищу школу, вона особливо необхідна, бо, «чим триваліший курс школи, чим більше знань дає остання, тим ширше культурні запити, тим настійніша потреба в позашкільній освіті».

Такої ж думки дотримувалися і сучасники Є. Мединського – А. Луначарський, Н. Крупська, С. Гессен, М. Рубакін, В. Чарнолуський та ін., які вважали, що позашкільна освіта - це все життя, воно не обмежується ні часовими, ні віковими рамками, «все життя повинна людина себе освічувати».

Проте пізніше, коли Є. Мединський повністю переходить на марксистські позиції, він вважає, що суспільству потрібна не всебічно розвинена людина взагалі, а конкретний працівник певної галузі народного господарства, і в умовах класової диференціації суспільства «всебічність» розвитку людини в принципі недосяжна, так як по-різному розуміється представниками різних суспільних верств. Для того, щоб позашкільна освіта стала життєвою потребою кожної людини, сприяла її розвитку, за його твердженнями, необхідна повна й правильно поставлена система народної освіти, яка «складається з трьох нерозривно пов'язаних ланок: дошкільного виховання, школи та позашкільної освіти, де кожна ступінь є підготовчою до наступної».

Дошкільне виховання, вважає Є. Мединський, – це перша значуща щабель, яка підводить дитину до життя в суспільстві і до навчання в школі. Головні завдання школи, на думку автора, це дати учням початкові знання, сформувати у них потреби в придбанні нових знань, у вдосконаленні свого розвитку; навчити їх тому, як задовольняти ці потреби, вказавши методи й засоби. Таким чином, школа, формуючи потреби в розвитку, в придбанні й розширенні знань і вказавши засоби й методи, підводить людину до третього

ступеня – позашкільної освіти, завдяки якій відбувається її всебічний розвиток. Перші два ступені повинні стати цілеспрямованою, правильно організованою підготовкою до третього ступеня, найзначнішого й тривалого, що не обмежується ніякими часовими й віковими рамками. Вона буде тривати все життя. При цьому в результаті позашкільної освіти відбуватиметься розвиток тих властивостей особистості, які необхідні їй і суспільству.

Підкреслюючи соціальну та особистісну значимість творчості він наголошував, що «завдання позашкільної освіти – творчість». У здійсненні цього завдання Є. Мединський намітив три стадії, і на кожній з них засоби сприяння позашкільній освіті допомагатимуть розвитку творчості:

- на першій стадії позашкільна освіта створює ґрунт для майбутньої творчої діяльності людини, яка поки що сприймає результати творчості інших людей, інших поколінь і при цьому набуває необхідні знання, розкриває свій творчий потенціал, засвоює методи тощо («беручи все як дане»); оволодіння необхідними знаннями створює умови для творчості;

- на другій стадії, коли творчі сили людини вже прокинулися, але ще недостатньо зміцніли й сформувалися, вона є «спільником у творчості інших». Відбувається розуміння, осмислення культурних цінностей даного суспільства й виробляється особистісне ставлення до них («співтворчість»);

- на третій стадії людина «творить самостійно», так як її творчі сили достатньо зміцніли і вона здатна творити нове або в науці, або в мистецтві, або в іншій сфері.

Послідовно й цілеспрямовано проходячи всі три стадії і користуючись тими чи іншими засобами сприяння позашкільній освіті, людина здійснює свій всебічний гармонійний розвиток, долучається до цінностей культури (сприймає їх, бере участь у них і потім здійснює різні види творчої діяльності). Як бачимо, дана проблема вирішується Є. Мединським у контексті загальної проблеми «Людина – Освіта – Культура – Творчість».

Визначивши позашкільну освіту як засіб усебічного гармонійного розвитку людини і розкривши її цілі та завдання, вчений детально зупинився на її змісті. На його думку, зміст освіти і позашкільної освіти зокрема, має історичний характер, він формується і змінюється в залежності від соціальних та економічних факторів, під впливом вимог життя і політики держави на тому чи іншому етапі його розвитку. Тож у постреволюційний період він має бути пов'язаний з ліквідацією неписьменності, поширенням соціалістичної або комуністичної культури, проведенням мистецтва в трудящі маси, сприянням розвитку продуктивних сил і повідомленням якомога більших спеціальних знань трудящим.

Відповідно до цього, зміст позашкільної освіти повинен був забезпечити вирішення цих завдань і сприяти формуванню та розвитку тих властивостей особистості й всього народу в цілому, які потрібні були державі для будівництва нового суспільства. Всі колишні відділи позашкільної освіти були перетворені в відділи політосвіти, а позашкільна освітня робота здійснювалась таким чином: проводилася в першу чергу серед трудящих мас

– пролетаріату й селянства; була спрямована на розвиток соціалістичного світогляду; велася головним чином державою, а не приватною ініціативою, як було колись; була пронизана політичним духом.

У той же час сам Є. Мединський і група працівників позашкільної освіти навіть у період диктатури пролетаріату виступали проти посилення ролі держави в справі позашкільної освіти. Дослідивши постановку позашкільної освіти в післяреволюційній Росії, Є. Мединський прийшов до висновку, що позашкільна освіта як засіб всебічного гармонійного розвитку людини може бути застосована «до всіх часів і місцевостей», але «кожна епоха в залежності від пануючих економічних умов, вкладає свій зміст» в це поняття.

У розумінні Є. Мединського вона позначає безперервний розвиток людини протягом усього її життя, в результаті чого відбувається прилучення до цінностей культури й формування здатності до творчості в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

Попри те, що в тритомнику Є. Мединського «Енциклопедія позашкільної освіти» має місце глибинний науковий аналіз теорії позашкільної освіти (освіти дорослих) і видана вона в післяреволюційні роки, до середини 1920-х рр. позашкільна освіта була остаточно трансформовано в політико-освітню роботу, а до 1930-го р. термін практично зник з педагогічного лексикону.

З-поміж причин, що спонукали відмовитися від теорії позашкільної освіти, значення якої так широко й переконливо було спочатку ним обґрунтовано й доведено, на користь політико-освітньої роботи, назвемо наступні: зміна завдань, що стояли перед системою народної освіти в 1920-1930-і рр.: поширення соціалістичної / комуністичної культури; звичайно ж, не слід списувати з рахунків і питання ідеології, вибору «правильної» педагогічної позиції з метою можливості подальшої науково-методологічної роботи.

Отже, трансформація вітчизняної позашкільної освіти, в значенні якої розумілася вся сукупність заходів, спрямованих на освіту дорослого населення, у політико-освітню роботу зумовлювалася низкою соціально-політичних, теоретико-методологічних та організаційно-педагогічних причин:

1. Формування системи державної регламентації діяльності в сфері народної освіти та тотальної індоктринації усіх сфер суспільного життя (наповнення свідомості широких мас населення вигідними для керівного прошарку змістом масової свідомості в соціальному, ідеологічному, політичному й психологічному плані в формі системи переконань, образів, установок і стереотипів).

2. Перегляд за підсумками Першого Всеросійського з'їзду з позашкільної освіти цілей, методів, принципів і завдань позашкільного виховання як невідповідних теоретико-методологічним основам діяльності з політичної освіти.

3. Завершення дискусії, що розгорнулася серед педагогів-позашкільників, про недоцільність подальшої орієнтації на особистість як мету виховання та затвердження пріоритетності соціально-політичних завдань, і, як наслідок, відмова від принципів та ідей приватної ініціативи, що припускали самодіяльність, загальнодоступність, свободу та індивідуалізацію, на користь керованої політико-освітньої роботи.

4. Розширення складу суб'єктів політико-освітньої роботи та примусове відлучення від неї професійних педагогів, які володіли дореволюційним досвідом позашкільної роботи.

2. Розвиток системи навчальних закладів для дорослих.

У 1920-х рр. в Україні, як і в інших республіках тодішнього Союзу РСР, здійснювалась широка програма розбудови економічного, духовного і культурного життя на нових, соціалістичних засадах, які накреслила правляча комуністична партія і радянська влада. Чільне місце у цій програмі займали питання розбудови нової системи загальної і професійної освіти, оскільки для побудови нового суспільства потрібне було освічене населення, здатне збільшувати виробничий потенціал і могутність держави. Але розпочинати здійснення намічених планів у галузі освіти було надзвичайно важко і складно. Однією з причин цього стала масова неписьменність населення, що не тільки залишилась у спадщину від старого суспільства, а й загострилась унаслідок складної військово-політичної та соціально-економічної ситуації, що склалася після громадянської війни.

З метою подолання масової неписьменності і підвищення освітнього рівня населення радянська влада розгорнула масштабну культурно-освітню кампанію, що в історії отримала назву ліквідації неписьменності.

У травні 1920 р. IV Всеукраїнський з'їзд рад видав постанову про боротьбу з неписьменністю. Через рік, 21 травня 1921 р., вийшла постанова РНК УСРР «Про боротьбу з неписьменністю», що продублювала декрет РНК РСФРР від 26 грудня 1919 р. «О борьбе с неграмотностью» і тим самим надала йому чинності на території УСРР. Згідно з декретом РНК РСФРР населення країни у віці від 8 до 50 років, яке не вміло писати та читати, було зобов'язане навчатися грамоті, а писемне - у порядку трудової повинності (з оплатою педагогічної праці за нормами працівників освіти) – зобов'язувалося навчати грамоті неписьменних. Особи, які ухилялися від цієї повинності або перешкоджали неписьменним навчатися, притягалися до кримінальної відповідальності. Неписьменні робітники, які навчалися грамоті, звільнялися на 2 години з роботи для навчання зі збереженням оплати праці.

Для проведення занять з ліквідації неписьменності надавалися приміщення – народні будинки, клуби, церкви й навіть приватні будівлі та кімнати на промислових підприємства і управлінських закладах.

Навчання неписьменних здійснювалося через мережу спеціально для цього створених навчальних закладів, які забезпечували елементарну грамотність широких верств населення. Серед них розрізняли декілька типів:

школи грамоти або лікнепи, школи для малописьменних, гуртки поодинокі-групового (індивідуально-групового – Л. Т.) навчання та недільні школи.

Школи грамоти або лікнепи були основним типом навчального закладу в справі ліквідації неписьменності населення і першим ступенем освіти дорослих. Ці установи охоплювали дорослих і підлітків, які не вміли читати і писати взагалі, а також тих, хто знав букви, але не володів навичками читання. Діяльність лікнепів спрямовувалася на оволодіння дорослими технічними навичками читання, письма і лічби (в межах програми школи грамоти) та сприяння подальшому закріпленню грамотності й залученню дорослих до суспільно-політичного життя.

Залежно від місця розташування та контингенту учнів лікнепи розділялись на чотири типи. До перших двох належали школи грамоти для дорослих у селах і містах. Третій і четвертий типи також були сільськими та міськими, але для підлітків. Термін навчання в першому та другому типах лікнепів (для дорослих) складав 6 місяців з 9-ти годинним робочим тижнем і 3 місяці за умови щоденної роботи, крім неділі. Період навчання у школах третього та четвертого типів (для підлітків) тривав 7 місяців з 12-ти годинним тижневим навантаженням і 5 місяців із щоденними заняттями. Загальний курс навчання в установах для дорослих складав 216 год., а для підлітків – 260 год. Кожен з цих типів мав свої особливості в програмі навчання, що визначалися типом поселення, де відкривалася школа. Так, у сільських школах грамоти програма мала сільськогосподарське спрямування, у міських – індустріальне.

Залежно від джерел фінансування, лікнепи належали або до органів народної освіти, або до громадських організацій. Варто зазначити, що школи громадських організацій не завжди піддавалися загальній типології, подекуди мали відмінності, які, водночас були несуттєвими, наприклад, стосувалися терміну навчання. Здебільшого за навчальними програмами й формами роботи вони наближалися до державних шкіл.

Період навчання у лікнепах так само залежав від місцевості: в сільській – тривав від жовтня до початку весняно-польових робіт, у містах – цілий рік. Планами лікнепу передбачалось проводити 2 випуски на рік. Критеріями успішного закінчення навчання у школі грамоти були: 1) уміння повільно прочитати простий, ясний шрифт з розумінням прочитаного; 2) уміння коротко записати, доступно для розуміння інших, свою думку.

Перший досвід організованої роботи з ліквідації неписьменності дорослого населення вказав на виникнення ще однієї важливої проблеми – появи рецидиву неписьменності. В осіб, які закінчили школу лікнепу, одержані знання (зокрема уміння читати, писати, рахувати) не завжди закріплювалися, і люди їх просто забували, й знову потрапляли до числа неписьменних. Щоб уникнути цього явища, необхідна була подальша освітня робота з випускниками лікнепу. З цією метою їх залучали до сільбудів, хат-читалень, бібліотек. Однак найбільш радикальним засобом боротьби з

рецидивом неписьменності, який охоплював майже 50% випускників лікнепів, було створення спеціальних шкіл для малописьменних.

Школи для малописьменних були безпосереднім продовженням шкіл грамоти, а за змістом навчання - початковою загальноосвітньою школою дорослих.

Контингент їх складали: 1) особи, які раніше вже навчалися, але з різних причин забули те, що вчили; 2) самоучки, або ті, хто навчався з перебоями. Часто учнями таких шкіл ставали дорослі, які з власної ініціативи прагнули оволодіти елементарною грамотою, мали потребу в підвищенні навичок читання книги, газети, написання ділових паперів, листів, підрахунку кількісних показників свого господарювання, виробничої діяльності тощо.

Організація і методика навчання в школах для малописьменних були такими ж, як у лікнепах. Користувались вони тим же статусом і правами.

До середини 1920-х рр. для підвищення освітнього рівня міського населення існували недільні школи. Одні з них працювали три рази на тиждень за програмою шкіл для малописьменних, а інші переходили на гуртковий характер роботи і ставали доповненням до шкіл для малописьменних. Ці школи, як правило, працювали в неділю і навчалися у них ті, хто закінчив лікнеп, але не мав можливості відвідувати школу в інші дні. До середини 1920-х рр. більша частина недільних шкіл трансформувалася у школи малописьменних.

У 1924-1925 рр. у сільських районах розвивається така форма роботи з неписьменними, як індивідуально-групове навчання, суть якого полягала в тому, що навчання з кількома або навіть з одним неписьменним ліквідатори неписьменності проводили заняття у себе вдома або в будинку одного з учнів. Ліквідаторами або груповодами призначалися сільською радою її активісти з числа більш-менш освічених і придатних для цієї роботи людей. Загальне керівництво освітнім процесом, забезпечення груповодів необхідною літературою і навчальним приладдям здійснювали вчителі місцевих шкіл.

Незважаючи на популярність і доступність (територіальну, економічну та ін.), індивідуально-групове навчання не було позбавлене суттєвих недоліків, серед яких - низький рівень викладання, несистематичність, незабезпеченість навчальною літературою і обладнанням. Учителями зазвичай були молоді люди, комсомольці, готові безкоштовно працювати, хоча з них окремі й самі не мали повної початкової освіти.

Своєрідними культурно-освітніми закладами для дорослих були гуртки самоосвіти. Вони створювалися переважно на підприємствах та організаціях. У підвищенні загальноосвітнього рівня населення значна увага приділялася і самостійній роботі. З цією метою передбачалось видання газет та журналів. Так, 5 квітня 1927 р. була прийнята постанова Народного комісаріату освіти УСРР про видання журналу для малописьменного населення села тиражем 25 тис. примірників. У тому ж році Наркомат освіти звертається до РНК УСРР з

проханням виділити дотації для розширення тиражу цього видання. У цей час для малописьменного населення УСРР вже виходили журнали «Сільський будинок» та «Самоосвіта». Подібні видання на своїх рідних мовах одержували польська та єврейська національні громади. Для учнів малописьменних шкіл у 1926 р. було видано чотири підручники, які вийшли масовим тиражем українською, російською, німецькою, польською та єврейською мовами. Велику роль, як у пропаганді наукових знань, так і в самостійній роботі, відігравали газети, які видавались республіканським та місцевими товариствами «Геть неписьменність»: «Радянське будівництво» – додаток до газети «Вісті» (Харків), «Геть неписьменність» – орган Всеукраїнської надзвичайної комісії з ліквідації неписьменності (Харків), «Долой неграмотность» (Миколаїв), «За грамоту» (Харків), «За письменність» (Київ), «За суцільну письменність» (Одеса), «На штурм неписьменності» – додаток до газети «Плуг і молот» (Суми). Усього в республіці виходило 14 таких видань.

У практичній роботі часто зустрічалися школи, зміст роботи яких значно перевищував обсяги шкіл лікнепу. Вони орієнтувалися на осіб, які закінчили дитячу початкову школу, опрацювали матеріал в достатній мірі і ґрунтовно. Такі школи називали підвищеними, але за рівнем освіти вони прирівнювалися до початкових загальноосвітніх шкіл. Школи передбачались двох видів: з сільськогосподарським нахилом – сільські, з індустріально-промисловим – для міста (пізніше добавились кооперативний, електротехнічний та інші спрямування). Встановлювався дворічний термін навчання. Допускалося введення і третього, додаткового року навчання, що давало право на вступ до вищого навчального закладу нарівні з тими, хто закінчив єдину трудову школу II ступеня. Останній пункт дозволив при великій на той час свободі вибору навчальних планів і програм перетворити цей навчальний заклад на середню школу, яка готувала до вступу до вищих навчальних закладів. Більшість шкіл ставали саме такими, трирічними. Необхідно зазначити, що трирічна школа підвищеного типу сформувалася як особливий загальноосвітній заклад для дорослих.

За «Інструкцією про прийом учнів у загальноосвітні школи дорослих підвищеного типу» (1922) в школу могли вступати з 17 років «у першу чергу робітники, які особистою фізичною працею беруть участь у виробництві, червоноармійці й землероби, які не експлуатують чужої праці», а на вільні місця – службовці, члени профспілок. Навчальні заняття розраховувалися на 20-22 тижневих години. План навчання не був «твердим» - вивчення предметів часто залежало від вузівських конкурсних іспитів. Іноді вводився додатковий рік навчання (як підготовчий до школи чи як підготовчий до вступу у вищий заклад після закінчення школи), а тижневе навчальне навантаження сягало 25 і навіть 30 годин.

Трирічні школи були особливо популярні серед більш підготовленої молоді. Такі заклади фактично виконували завдання з підвищення освіти майже до рівня середньої школи і підготовки до навчання у вищому закладі. Під

впливом молоді, орієнтованої на вступ у вищі заклади, навчальне навантаження у цих школах постійно зростало. Але таке збільшення не витримували старші за віком і малопідготовлені робітники, які через зайнятість на виробництві не могли приділити достатньої уваги навчанню. У результаті працюючі робітники відсіювалися, а процент учнів-службовців підвищувався. Такий стан справ суперечив положенню «Інструкції про прийом учнів у загальноосвітні школи дорослих підвищеного типу» щодо першочерговості навчання у цих школах саме працюючих робітників «від станка».

У зв'язку з цим порушувалося питання про подальший розвиток шкіл підвищеного типу, що було винесено для обговорення на Всеросійську методичну конференцію шкіл дорослих підвищеного типу (15-18 січня 1926 р.).

2 березня 1926 р. президія колегії Наркомосу затвердила «Положення про вечірні робітничі курси», де зазначалось, що курси мають самостійне значення і не є підготовчим ступенем до вузу; від вступників вимагається уміння читати й писати, виконувати арифметичні дії; вивчаються мова, математика, природознавство (комплекс біології, фізики, хімії), географія, суспільствознавство з економічною географією і за бажанням робітників факультативні спеціальні предмети (креслення, електротехніка, технологія металів, основи ведення рахунків, профспілковий рух та ін.). Такі курси почали діяти з осені 1926 р.

Одночасно з робітничими курсами стали розвиватися селянські курси для дорослих, положення про які було розроблено Головополітосвітою і затверджено Наркомосом рік раніше. Вони відрізнялися меншим обсягом знань і деяким практичним спрямуванням. Перед курсами ставилося завдання – підняти культурний і політичний рівень у першу чергу бідних селян.

Загальноосвітні курси влаштовували тих, хто не міг приділити багато часу навчанню. Але залишалися робітники, які мали більші запити щодо навчання, хоч і не планували вступати у вищий навчальний заклад. Їх влаштовувала школа підвищеного типу з полегшеним режимом. Молодь, орієнтована на вступ у вищі навчальні заклади, також зверталася до шкіл дорослих підвищеного типу. Проте ці дві групи населення пред'являли до школи різні вимоги. Така обставина змусила, з одного боку, спростити школи для дорослих підвищеного типу, а з іншої, створити вечірню загальноосвітню школу молоді. Пропозиція про створення таких шкіл висловлювалася в 1920-роках постійно. Іноді вони відкривалися самочинно.

Це питання обговорювалося на Всеукраїнській конференції працівників шкіл дорослих, що відбулася 11-13 червня 1926 р. Делегати висловилися за доцільність розгортання широкої мережі вечірніх робітничо-селянських шкіл підвищеного типу, що забезпечувала своїх слухачів без відриву від виробництва загальною, політичною і загальновиробничою освітою з метою підготовки їх до активної участі в громадсько-політичній роботі, подальшого вдосконалення виробничої кваліфікації, а також до подальшої самоосвітньої роботи над піднесенням власного загальнокультурного рівня. Тоді ж було

ухвалено проект статуту вечірніх робітничих шкіл; внесено також корективи й у назву – замість «школа підвищеного типу» ухвалили «школи II ступеня».

Офіційного статусу школи цього типу набули після постанови Наркомосу від 24 жовтня 1928 р. Через місяць колегія Наркомосу затвердила «Положення про вечірню загальноосвітню школу молоді», в якому визначалися основні характеристики такого закладу: термін навчання – 3 роки по 8 місяців, з тижневим навантаженням 16 навчальних годин; навчальний план орієнтувався на старші групи семирічної школи з тим, щоб забезпечити випускникам вступ у технікуми та інші навчальні заклади.

Спроба створити універсальний тип загальноосвітньої школи, який би задовольняв усе доросле населення – і людей старшого віку, і молодь, виявилася на практиці складною. Тому там, де це було можливим, відбувався поділ на два типи школи – для дорослих і молоді.

Школи для працюючих підлітків і молоді класифікувалися неоднозначно. Дискусійним було питання їх відомчого підпорядкування. Спочатку робота з працюючими підлітками була доручена Позашкільному відділу, який курував освітню роботу серед широких верств дорослого населення. З огляду на вік контингенту розглядалася доцільність підпорядкування шкіл працюючих підлітків і молоді Відділу єдиної трудової школи. За змістом освіти ці заклади розглядалися як різновиди професійно-технічних навчальних закладів.

Для працюючої молоді в 1917-1920 рр. був запроваджений окремий тип – школа працюючих підлітків (школа робітничої молоді). Поступово такі заклади були перетворені в професійну школу (школу фабрично-заводського навчання).

Школи фабрично-заводського учнівства – основний в СРСР у 20-30-х рр. XX ст. тип нижчого професійно-навчального закладу з підготовки робітників для виконання розрізнених виробничих операцій, а також робітників-універсалів середньої і нижчої кваліфікації. Відповідно до потреб окремих галузей промисловості і залежно від місцевих умов, ці заклади відкривалися при великих заводах, фабриках, майстернях, копальнях (школа-фабрика, школа-завод); були також районні школи, що обслуговували будівельні організації, дрібні фабрики, заводи. На початку становлення та діяльності термін навчання у таких школах становив 3-4 роки, а 14-18-річна молодь повинна була мати початкову освіту, вміти читати, писати, рахувати. Учні здобували загальноосвітню, політехнічну і професійну підготовку.

Варто зазначити, що в процесі пошуків та апробації різних організаційних форм освіти дорослих поступово виникає заочна форма навчання. На початках вона тісно зливалася з самоосвітою. Створена в 1922 р. при Головополітосвіті Комісія допомоги самоосвіті, а також партійні, профспілкові і кооперативні організації зробили випуск спеціальних видань на допомогу загальній самоосвіті: «Допомога самоосвіті», «Учись сам», «Робітфак на дому», «Заочний комуністичний університет» та ін. Журнали на

допомогу самоосвіті, як правило, містили необхідну інформацію з тієї чи тієї галузі знання і короткі методичні вказівки до роботи.

Згодом у практику почало вводитися більш організоване керівництво самоосвітою: на місцях влаштовувалися самоосвітні гуртки з кількох людей; комісія висилала гурткам навчальні посібники із завданнями та методичними вказівками; в гуртку завдання опрацьовувалися і звіти відсилалися в комісію; інструктор рецензував звітну роботу, відповідав на запитання, давав вказівки й вислав нове завдання. Ідея такого керівництва самоосвітою шляхом листування була запозичена з досвіду Америки, Австралії та інших країн.

Потреба в організації системи заочного навчання ставала все більш відчутною, але вона задовольнялася дуже слабо. Тому в пресі все частіше висловлювалися пропозиції про організацію системи заочного навчання. У 1925 р. з'явилася стаття І. Сотникова «Про систему заочної самоосвіти в армії», в якій зазначалося, що «заочне навчання - це найбільш економний раціональний спосіб навчання». Автор пропонував встановити організовану систему загальноосвітньої та військово-політичної підготовки командирів і політпрацівників Червоної Армії. Для керівництва заочним навчанням пропонувалося заснувати спеціальні органи: центральне бюро заочного навчання, окружні й армійські бюро. Пізніше, в 1929 р., І. Сотников докладно розробив організаційні та методичні питання заочної освіти в Червоній Армії. 30 травня 1926 р. в «Известиях» виступив проф. П. Осадчий, який звернув увагу на цей організаційний пробіл у системі народної освіти та запропонував розвивати заочне навчання, загальне й професійне, в основу якого повинні бути покладені спеціально пристосовані друковані інструкції та вказівки.

Перехід до здійснення власне заочної загальної освіти почався з організації в жовтні 1926 р. Бюро заочної освіти при Головополітосвіті, пізніше перетвореного в Центральний інститут заочного навчання. Ним було запропоновано три типи шкіл: 1) заочна школа для малограмотних (проміжна між лікпунктом і школою 1-го ступеня), 2) заочна школа 1-го ступеня, 3) заочна школа 2-го ступеня - в обсязі розширеної програми семирічки. Були також розроблені курси навчання іноземних мов (англійська та німецька), кожен з яких розрахований на 3 роки і складався з 100 друкованих уроків.

Пізніше з'ясувалося, що заочне навчання більш ефективне на вищих щаблях освіти, коли учні вже володіють навичками самостійної роботи.

Створення заочних шкіл супроводжувалося розвитком теоретичних основ заочного навчання. Як особлива форма організованого педагогічного процесу воно характеризувалося, за Ф. Павловим, такими ознаками: наявність організатора-педагога та відповідного обладнання (апарат зв'язку, навчальні і методичні посібники), певні методи, «чітко сформульована мета й виразно окреслений зміст освітнього процесу».

Співробітники Інституту заочного навчання визначали заочне навчання як один із видів самоосвіти, що, за формулюванням Н. Вешинського та П. Власова, «починається з того моменту, коли в навчання вступає педагогічне керівництво в тій чи іншій формі заочності».

Разом із першим досвідом заочного навчання виникло питання про централізацію чи децентралізацію його. У 1927 р. журнал «Комуністична просвіта» опублікував статтю відомого фахівця з питань самоосвіти І. Ребельського «Спірні питання заочного навчання». Автор прийшов до висновку, що повністю централізувати справу заочного навчання недоцільно, і пропонував видання посібників здійснювати централізованим шляхом, а рецензування робіт децентралізувати. Він вважав доцільним іноді збирати заочників (хай раз на місяць) для спільних обговорень.

Порівняння результатів незабаром показало, що навчання тільки за допомогою листування («по-американськи») виявилось менш ефективним, ніж при періодичних зустрічах із викладачами, очно-заочним шляхом. У 1960-х рр. П. Лебедев і В. Калинин на основі аналізу масового досвіду теж прийшли до висновку про те, що з усіх форм заочного навчання найбільш ефективною є напівзаочна, або очно-заочна форма, коли учень, працюючи самостійно, часто зустрічається з викладачем, консультантом.

У 1920-х рр. зародилося заочне навчання по радіо. В січні 1929 р. був організований московський радіоуніверситет – перший заочний навчальний заклад по радіо, одне з шести відділень якого було загальноосвітнім. Система навчання складалася з циклу: радіолекція – керівництво роботою слухача письмово і по радіо – самостійна робота слухача. У лекціях послідовно давалися тема, план, виклад, вказівки для самостійної роботи.

Хоча Центральний загальноосвітній інститут був ліквідований у 1932 р., однак перший досвід розробки деяких теоретичних питань був використаний в організації заочного загальноосвітнього навчання у кінці 1930-х і в наступні роки. В 1920-х рр. великий розвиток отримала спеціальна заочна освіта, досвід якої вже використовувався у загальноосвітньому заочному навчанні тоді й пізніше.

У розвитку поглядів з організаційних проблем заочного навчання за короткий час чітко визначилися такі тенденції: від централізації до децентралізації, від керівництва через листування до очно-заочних форм, від навчання на першому ступені до навчання на рівні старших ланок загальної освіти.

Окрім загальноосвітніх закладів для дорослих, після встановлення в Україні радянської влади почала формуватися система партійно-ідеологічної освіти дорослих, яка складалася з навчальних закладів таких видів: марксистсько-ленінські гуртки, школи політграмоти, партшколи різних ступенів, робітничі факультети, робітничі (пролетарські) університети.

Найнижчою ланкою у політосвіті був марксистський гурток. Функціонували гуртки першого і другого ступеня. У перших заняття могли проводитися на основі підручників, оскільки їх метою було не просто дати елементарні знання, а й навчити роботі з книгою. Суть роботи гуртків другого ступеня зводилась до розгляду питань, які визначали самі члени гуртка, та їх критичного обговорення. Крім класичних прийомів навчання,

притаманних подібним закладам (лекції, бесіди), існувала й контролююча форма роботи – підготовка та читання рефератів.

Наступним рівнем політичної освіти були радянські партійні школи (радпартшколи), які відкривалися з метою підготовки радянських і партійних працівників та керівних кадрів, «спроможних свідомо виконувати заходи радянської влади в масштабі волості чи повіту». Радпартшколи виникли внаслідок прагнення нової влади висунути на керівні посади на місцях «людей з народу» - робітників і селян, які активно проявили себе в революційній боротьбі, але потребували загальноосвітньої і політичної підготовки. Такі заклади відповідали комуністичній ідейній спрямованості в освіті дорослих. Спочатку до них за направленням місцевих партійних комітетів приймали комуністів з числа активу з середньою або неповною середньою освітою. Витримувався суворий класовий підхід до прийому – слухачами радпартшкіл ставали тільки вихідці з робітників і бідних селян.

Заняття у радпартшколі проводилися з відривом слухачів від роботи, з забезпеченням їх гуртожитком, одягом, харчуванням, стипендією. Як зазначав П. Горностаєв, ні один із закладів політпросвіти так турботливо не підтримувався, як радпартшколи.

У різні періоди й залежно від освіти слухачі радпартшкіл навчалися 2 або 3 роки. В навчальному плані передбачались суспільно-політичні й загальноосвітні предмети. Випускники одержували середню партійно-політичну освіту й спеціальність агронома-економіста або зоотехніка-організатора. В роки реконструкції народного господарства радпартшколи готували кадри й для промисловості.

Серед діючих радпартшкіл розрізняли три основних типи: 1) радпартшкола I ступеня з терміном навчання 3-4 місяці, що забезпечувала знання з загальноосвітніх (мова, арифметика) і соціально-політичних дисциплін; 2) радпартшкола II ступеня – мала «річний курс, давала загальний різносторонній марксистський розвиток, на природничо-науковому фундаменті, з обов'язковими загальноосвітніми предметами, без яких ще багато років не обійдеться селянсько-робітнича аудиторія»; 3) вища партшкола з трирічним терміном навчання, в основі – поглиблена марксистська підготовка, прирівнювалася до спеціальних вищих навчальних закладів.

Протягом десятиліття не затихали дискусії щодо співвідношення загальноосвітніх і спеціальних знань у таких школах. Треба зазначити, що на початку 1920-х рр. в освіті дорослих (як і в галузі шкільної освіти) сформувалися дві принципово різні концепції розвитку навчальних закладів: Наркомос УСРР та відділи Головосвіти відстоювали позицію, щоб усі школи дорослих мали певну професійну спрямованість, тоді як їх російські колеги наполягали на загальноосвітній спрямованості навчальних закладів.

Переваги спеціалізації радпартшкіл за тодішніх потреб економіки і реалій життя доводив у 1922 р. заступник наркома освіти УСРР Я. Ряппо. Ця ідея знаходила підтримку і серед політпросвітників РСФСР. Зокрема, В.Суздальцева запропонувала спеціалізувати радпартшколи II ступеня,

готувати в них працівників бібліотек, клубів, хат-читалень тощо. Прихильники спеціалізації аргументували свої пропозиції не тільки потребою в певних кадрах, але й необхідністю кращого зв'язку навчання з життям, з майбутньою конкретною діяльністю випускників. Противники спеціалізації вважали кращим способом підготовки робітника – дати йому якомога ширший загальний та політичний розвиток.

Своєрідну крапку в дискусіях щодо співвідношення загальноосвітнього та професійного в змісті освіти поставила Нарада радпартшкіл, що проходила 19-22 травня 1930 р., на якій було прийнято рішення диференціювати підготовку в радпартшколах за трьома основними напрямками: 1) пропагандистсько-політпросвітницький, 2) колгоспно-кооперативний та 3) радянського будівництва.

Абсолютно новим типом школи, розробленим тоді радянськими педагогами й упровадженим у практику, став робітничий факультет (робітфак) – загальноосвітній навчальний заклад для підготовки робітників і селян до вступу у вищі навчальні заклади.

Перші робітфаки з'явилися в 1919 р. Вивчивши досвід їх роботи, Відділ вищої школи у вересні 1919 р. прийняв постанову про організацію робітничих факультетів при всіх університетах. 17 вересня 1920 р. вийшов декрет «Про робітничі факультети», яким узаконювався новий тип школи; уточнювалися його роль і місце в системі народної освіти; проголошувалось основне завдання: залучення робітничих і пролетарських мас до вищої школи. Перед робітфаками було поставлено два головних завдання: швидко, без відриву від виробництва, підготувати робітників та селян до вищої школи, щоб пролетаризувати її.

На території Української СРР робітфаки планомірно розвивалися після постанови Ради народних комісарів «Про організацію робітничих факультетів» від 7 березня 1921 р., згідно якої з 1 травня в країні почали працювати перші дворічні робітфаки. Найактивніше вони функціонували в Києві, Харкові, Одесі, що пояснювалося наявністю у цих містах значної кількості промислових підприємств з багатотисячними робітничими колективами, які стали основною базою формування нових кадрів радянських спеціалістів.

Приймали на робітфаки робітників і селян від 16 років, яких направляли партійні й профспілкові організації, виконками Рад. Для того, щоб вступити на такий факультет, людині потрібно було лише вміти читати, писати та знати 4 арифметичні дії. Заняття проходили ввечері без відриву від роботи. Робітфаки користувалися усіма правами факультетів; їм надавалися у користування усі лабораторії, обладнання, початкові посібники. Слухачі робітфаків наділялися усіма правами студентів вузу і користувалися соціальним забезпеченням (їм надавали гуртожитки, виплачували стипендії).

По суті, це були нові загальноосвітні заклади для дорослих при сільськогосподарських та індустріально-технічних вишах, в яких готували до вступу в ці вузи. Закінчуючи робітфак за 2-4 роки, студенти могли вступити

до вузу без іспитів, до того ж вони мали право першочергового зарахування. Часто ця частина студентів виділялася не успіхами у навчанні, а значними досягненнями у громадській діяльності.

У 1920-х рр. уточнювалася цільова установка робітфаків, удосконалювалася їх структура і організація відповідно до нових умов. Перший Всеросійський з'їзд робітфаків (1921) встановив, що робітничий факультет не повинен бути ні середньою школою, ні технікумом. Вищі навчальні заклади, при яких діяли робітфаки, природно, прагнули пристосувати зміст освіти в них до профілю свого вузу й окремих факультетів.

На відміну від Росії, де основну кількість складали денні робітфаки, в Україні надавали перевагу вечірнім. Я. Ряппо, який висловлював позиції Наркомосу УСРР, доводив безперспективність денних робітфаків: робітфаки були викликані до життя на період перебудови системи народної освіти і в основному зіграли свою революційну роль; робітфак, особливо денний, - типова «словесна школа», яка повинна уступити місце технікумам; денні робітфаки протягом 5 років (до 1930 р.) потрібно звернути, а вечірні повинні залишитися як «доповнююча організаційна форма просвіти дорослого населення».

Окрім цього, в Україні, на відміну від РСФСР, мала місце тенденція створювати робітфаки виключно при технічних і сільськогосподарських вузах, що випливало з української професійно спрямованої концепції освіти дорослих.

Був прийнятий курс на поєднання різних робітфаків. Вони продовжували розвиватися як денні (переважно в Росії), і як вечірні. Навчальний план вечірніх робітфаків, затверджений у серпні 1921 р., за номенклатурою предметів і загальною кількістю годин точно співпадав із навчальним планом денних робітфаків. Відмінність полягала лише в тому, що термін навчання тривав не 3, а 4 роки.

У 1940-х рр. в Україні, як і в усьому СРСР, робітфаки були ліквідовані, адже на той момент потреба в них зникла: Міністерство освіти змогло добре налагодити систему середньої освіти й організувало вечірні середні школи для дорослого населення.

З ініціативи Пролеткульту (культурно-просвітницька і літературно-художня організація пролетарської самодіяльності при Наркомосі) в 1920-х рр. в усіх великих промислових центрах створювалися робітничі (пролетарські) університети, які мали готувати пролетарські керівні кадри і сприяти «створенню пролетарської культури».

17 серпня 1926 р. Наркомосом СРСР було затверджено «Положення про вечірні робітничі університети», яким визначалося, що «вечірні робітничі університети входять в систему загальноосвітніх шкіл і курсів дорослих як їх вищий ступінь». Аналогічний документ затвердила РНК УСРР 27 грудня 1927 р.

Перший в Україні робітничий університет був утворений 26 січня 1926 р. у Дніпропетровську. В 1926-1927 н.р. відкрилися також вечірні робітничі університети у Києві, Луганську, Миколаєві, Одесі, Харкові. У

1929 р. в Україні вже діяло 22 вечірніх робітничих університети із терміном навчання 2-3 роки.

Мета їх діяльності полягала в тому, щоб «зробити робітника політично й суспільно свідомим та технічно грамотним».

В університети приймали осіб від 18-20 років, які мали загальноосвітню підготовку і трирічний виробничий стаж. При прийомі слухачів орієнтувалися на рівень знань чотирирічної освіти або вечірньої робітничої школи II ступеня. Навчання відбувалося 4 рази на тиждень по 4 години.

Робітничі університети, як і радпартшколи та робітфаки, мали виразну класову установку. Пріоритетом вступу в них користувалися насамперед робітники («які залишаються біля станка і ведуть громадську роботу на підприємстві»), потім - селяни й службовці (не більше 10%).

Як і стосовно інших навчальних закладів, дискусійним деякий час залишалося питання цільових установок діяльності робітничих університетів, хоча вже в постанові Народного комісаріату освіти УСРР «Про організацію вечірніх робітничих університетів», прийнятій у липні 1926 р., на вечірні робітничі та селянські університети було покладено завдання популяризації знань з усіх галузей та підвищення загальноосвітньої й політичної підготовки та виробничої кваліфікації трудящих без відриву від виробництва.

Керівництво Наркомосу республіки спочатку розглядало вечірні робітничі університети як тип вечірньої школи для дорослих, яка могла без відриву від виробництва ознайомити трудящих із дисциплінами, котрі не входили до програм шкіл для дорослих підвищеного типу, а також навчати робітників основам комуністичної ідеології.

В українському «Положенні» прямо вказувалося, що робітничі університети повинні створюватися для підвищення загальноосвітнього та культурного рівня робітників, поглиблення їх комуністичного світогляду, озброєння необхідними навичками громадської, професійної і культурної роботи, давати слухачам «потрібні для них науково-популярні знання». У Положенні висувалась також мета сприяти підвищенню їх виробничої кваліфікації. Це давало можливість підприємствам і профспілкам, чиїми коштами здебільшого утримувалися робітничі університети, використовувати їх у якості шкіл підвищення кваліфікації робітників.

Народний комісаріат освіти УСРР до 1930 р. формально розглядав вечірні робітничі університети як політосвітні школи вищого типу, які повинні надавати робітникам загальні знання та основи політичної освіти. При цьому в рішеннях партійних нарад неодноразового наголошувалося на недоцільності перетворення вечірніх робітничих університетів в установи типу вечірніх робітничих технікумів. Завданням вечірніх робітничих університетів вважалося піднімати загальний культурно-політичний рівень робітничої маси в цілому, а не сприяти утворенню «робітничої інтелігенції», яка була б протиставлена «пролетарській масі».

Оскільки в керівництві Наркому освіти УСРР не було одностайної думки щодо цільового призначення робітничих університетів, було прийнято рішення створювати такі заклади двох основних видів: з суспільно-економічним нахилом (2 роки навчання) і з технічним (3 роки). Причому в кожному університеті допускалося вносити зміни в навчальний план, особливо з спеціальних дисциплін, що дозволяло більш гнучко пристосовуватися до потреб навколишнього виробництва. У багатьох робітничих університетах створювалися спеціалізовані відділи (факультети). Наприклад, Дніпропетровський робітничий університет мав технічне, математичне та природничо-наукове відділення. У складі Харківського вечірнього робітничого університету діяли електротехнічний, механічний, хімічний, будівельний, кооперативний, професійний та адміністративно-господарчий відділи.

Однак більшість робітничих університетів надавала своїм слухачам переважно не професійні знання і вміння, а загальні та суспільно-політичні знання.

На початку 1930 р. рішенням ЦК КП(б)У рекомендувалося передати вечірні робітничі університети, що до цього часу були підвідомчими закладами Народного комісаріату освіти, комбінатам робітничого навчання на правах відділів з підготовки кадрів для господарської і культурної роботи. Робітничим університетам було дозволено також готувати техніків, але без дипломів. У 1931 р. 19 вечірніх робітничих університетів отримали статус індустріально-технічних середніх навчальних закладів і були передані у відання Вищої Ради Народного Господарства УСРР. Це стабілізувало їх становище в системі індустріально-технічної освіти. Постановою Колегії Народного комісаріату освіти УСРР «Про організацію системи робітничої освіти» (від 28 березня 1931 р.), вечірні робітничі університети було фактично прирівняно до вечірніх технікумів з правом підготовки техніків. Згідно постанови, саме на базі робітничих університетів (у тих місцях, де вони існували й мали міцну матеріальну й навчальну базу) рекомендувалось створювати комбінати робітничої освіти, які б об'єднували всі форми професійної робітничої освіти – від шкіл і курсів підготовчого характеру до вечірніх робітничих технікумів і вечірніх вищих технічних навчальних закладів.

Водночас було прийнято рішення про відокремлення робітничих університетів від робітничих технікумів. Також вирішено провести розділення системи вечірніх робітничих університетів на вечірні робітничі університети та вечірні комуністичні університети за окремими напрямками – масова професійно-технічна освіта та масова комуністична і радянська освіта, з передачею їх відповідно у підпорядкування Вищої Ради Народного Господарства УСРР чи Народного земельного комісаріату УСРР, або Народного комісаріату освіти УСРР.

Згідно постанови РНК УСРР від 12 листопада 1931 р. всі робітничі та селянські університети було перетворено на комбінати робітничо-

селянського навчання для підготовки середнього технічного та адміністративно-господарського персоналу для народного господарства.

Одночасно й у зв'язку з виникненням робітничих університетів з'явилася думка про створення недільного університету. Недільні університети спочатку зароджувалися при вузах внаслідок неможливості відкрити робітничий університет, або на додаток до робітничого університету, для тих, хто не міг навчатися в робочі дні. Із зміцненням робітничих університетів, приблизно з 1927-1928 навчального року, недільні університети створюються як одна з форм масової культурно-політичної роботи робітничого університету з широкими верствами населення. Під недільним університетом мали на увазі заняття з постійним складом слухачів і певним навчальним планом, розрахованим на річний чи дворічний термін навчання та з охопленням поряд із недільними ще й святкові дні. Недільні університети 1920-30-х рр. за рідкісним винятком розвивалися як загальноосвітні заклади. Найбільш типовий недільний університет (шкільного типу) - робітничий університет у мініатюрі, тобто із зменшеним обсягом навчальної роботи і часом занять.

Отже, в 1920-1940-і рр. на радянській території України офіційно оформилася система освіти дорослих (див.додаток Д), яка включала навчальні заклади різних типів і рівнів, що різнилися цільовими, змістовими й організаційно-структурними параметрами.

3. Обґрунтування теорії змісту освіти дорослих.

Гострі для 1920-1930-х рр. потреби відбудови зруйнованої економіки, реалізації соціальних, політичних завдань, подальшого культурного розвитку суспільства об'єктивно зумовлювали необхідність розвитку освіти дорослих, покликаної в найкоротші терміни розв'язати комплекс нагальних завдань (ліквідація масової неписьменності населення, підготовка спеціалістів для усіх галузей народного господарства, формування і закріплення нової ідеології в свідомості широких народних мас тощо).

Поряд із вирішенням освітніх і політико-ідеологічних завдань, навчання дорослих включало важливий педагогічний аспект і володіло істотними дидактичними особливостями, які визначалися змістом і засобами навчання, а також формами організації та методами навчання.

Головною метою нової радянської педагогіки було створення такої системи освіти, яка відповідала б потребам нового суспільства, тобто забезпечувала виховання «свідомих будівників соціалізму». Головне практичне завдання полягало в тому, щоб привести зміст освіти у відповідність до цілей комуністичного виховання, зв'язати зміст освіти з вирішенням актуальних соціальних проблем - політичних, економічних і культурних, переглянути ідейні, методологічні основи теорії загальної освіти та створити на базі марксизму нову педагогічну концепцію.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що спочатку в закладах для дорослих реалізовувалися програми, розроблені російським Наркомпросом. У поясненні до видрукуваних у березні 1919 р. «Програм для шкіл дорослих»

Позашкільний відділ Наркомосу Робітничо-селянського уряду України обґрунтовує доцільність використання російських матеріалів необхідністю надання оперативної допомоги місцевим позашкільним підвідділам, вказуючи на можливість внесення до них часткових змін, з урахуванням місцевих умов.

Із організацією в лютому 1925 р. при Наркомосі УСРР Державного науково-методологічного комітету (ДНМК) розробкою навчальних планів і програм для всіх типів навчальних закладів займалася спеціальна Програмова комісія. Результати її роботи знаходили відображення у випусках друкованої продукції із традиційною назвою «Програми для ...». У передмові до таких видань зазвичай вказувалося, що пропоновані програми носять «орієнтаційний характер і завданням кожної школи буде: серйозно проробити програми, пристосовуючи їх до своїх умов, складу учнів, переважного виробництва, матеріального складу школи тощо».

Треба визнати, що Наркомос УСРР як виконавець державної освітньої політики спирався на громадсько-педагогічну думку – було налагоджено тісну співпрацю з практикуючими вчителями, методичними комісіями шкіл. Питання програм виносилося на порядок денний всеукраїнських конференцій працівників шкіл дорослих, обговорювалося на шпальтах періодики.

Зміст освіти в школах дорослих диференціювався різними критеріями – рівнем освіти (школи I та II ступенів), територіальним розміщенням (міські, сільські), професійною орієнтацією (робітничі, селянські) тощо.

В умовах кампанії лікнепу в 1920-1930 рр. зміст освіти в школах дорослих I ступеня (для неписьменних і малописьменних) формувався на основі спеціально розроблених державних нормативів, що базувалися на трактуванні неписьменності. Зокрема, в Інструкції до Декрету про ліквідацію неписьменності від 26 грудня 1919 р. цим поняттям позначалося невміння читати, писати й рахувати. Відповідно освітня програма з ліквідації неписьменності передбачала навчання читанню, письму і рахунку, тобто зводилася до трьох предметів: рідна мова (читання, письмо) і початкова математика. Крім предметів елементарної освіти, пропонувалися програми з суспільствознавства, природознавства, географії. Час навчання, число днів і годин занять на тиждень у школах грамоти планувалося визначати відповідно до умов життя різних верств населення.

На початку 1920-х рр. Наркомосом РРФСР була розроблена більш конкретна програма, яка передбачала навчити неграмотних дорослих: «1) читати ясний друкований і письмовий шрифт, 2) робити короткі записи, необхідні в повсякденному житті й службових справах; 3) прочитати й записати цілі й дробові числа, відсотки, розібратися в діаграмах і т.ін.; 4) розібратися в основних питаннях будівництва Радянської держави (матеріали брати з навколишнього середовища)». Ці завдання були розширені і конкретизовані в численних інструктивних листах та методичних рекомендаціях. З доповненнями і змінами програми Наркомосу РРФСР лягли в основу програм школи I ступеня, які розроблялися Наркомосом УРСР наприкінці 1920-х рр.

У змісті всіх програм навчання дорослих було чітко виділено два блоки: перший - власне грамота і другий - політична грамота. Відповідно першим блоком передбачалося навчити неписьменного читати простий ясний шрифт, написати своє прізвище, ім'я та по батькові, заповнити просту анкету, написати адресу на конверті, короткий лист, заяву або інший нескладний текст. Учень повинен був також навчитися читати й записувати числа будь-якої величини, місяць, число і рік, знати дві арифметичні дії (додавання і віднімання) в межах тисячі. Крім того, він мав познайомитися з метричними мірами (метр, літр, кілограм), які перебувають у широкому вжитку. Другий блок передбачав оволодіння мінімумом політичної грамоти.

Два вище зазначених блоки були тісно пов'язані між собою, оскільки нерозривний взаємозв'язок навчання загальної та політичної грамоти визнавався одним із найважливіших принципів навчання дорослих у період 1920-1930-х рр.

Аналізуючи зміст програм, за якими проводилося навчання, можна виділити ще один самостійний блок, який мав загальнопросвітницький санітарно-гігієнічний характер. У цей блок включалися загальні відомості про гігієну, насамперед особисту, та гігієну житла, відомості про здорове харчування і спосіб життя, про заразні хвороби, основи надання першої медичної допомоги. Цей блок міг включатися в розділ природознавства, але часто мав самостійний характер.

Створення програмно-методичного забезпечення навчання дорослих виявилось досить динамічним процесом, у якому впродовж 1920-1930-х рр. відбувалися якісні зміни. Цей процес був частиною еволюції загальної концепції ліквідації неписьменності. Протягом аналізованого періоду програмний комплекс розвивався, з одного боку, за лінією диференціації та ускладнення, з іншого – за лінією оптимізації і вимушеної мінімізації трансльованих знань.

До початку масової кампанії з ліквідації неписьменності, в період 1918-1919 рр., навчання зводилося до засвоєння елементарної грамотності - навичок читання, письма, рахунку при обов'язковому вивченні політичного мінімуму. Програми 1920-1921 рр. включали більш широкий перелік предметів: мова, арифметика, природознавство, географія, суспільствознавство. У цей період уже реалізовувався принцип диференційованого підходу в навчанні дорослих, і поряд із загальними дисциплінами в програми включалися такі предмети, як, наприклад, садівництво та городництво для жителів сільської місцевості, рукоділля для жінок.

Для початку 1920-х рр. характерною була відсутність єдності в програмах та строках навчання. Термін навчання коливався від одного до декількох місяців. У змісті програм також були відмінності: в одних школах навчали тільки читанню, письму й рахунку, в інших у програму навчання були включені правила граматики й вивчалися чотири дії арифметики. Обсяг і якість викладання політичної грамоти визначалися наявністю «свідомих політичних працівників на місцях».

У 1922 р. відповідно до рішень I Всеросійського з'їзду з ліквідації неписьменності термін навчання був збільшений до 7 місяців у лікпунктах і 6 місяців в школах для малограмотних. Курс навчання, як правило, не перевищував 100 навчальних годин. У 1926 р. рішенням Всеросійської конференції з ліквідації неписьменності термін навчання був встановлений в обсязі 144 годин у містах і 160 годин у сільській місцевості. У 1928 р. й ці обсяги годин визнані недостатніми. Було поставлено завдання збільшити термін навчання в лікпунктах і школах малограмотних до 8 місяців і 288 академічних годин.

В Україні ці показники були дещо іншими: програма школи I ступеня була розрахована на 7,5 місяців навчання і 270 академічних годин (із розрахунку 3 дні на тиждень по 3 академічні години).

До кінця 1920-х рр. була скоректована концепція ліквідації неписьменності, що знайшло відображення і в програмах. Практика зажадала чіткого визначення пріоритетів у змісті та обсязі програм. Завдання школи I ступеня полягали в тому, щоб: «1) дати дорослому учневі хоча б мінімум навичок з мови, математики, географії (читання мапи), який забезпечує йому змогу розбиратися в питаннях нашої сучасності та брати діяльну участь в нашій соціалістичнім будівництві; 2) розвинути в учнів навички до самоосвітньої роботи, щоб забезпечити змогу самостійно працювати над своєю дальшою освітою». Підкреслювалося, що «через обмеженість часу навчання ні в якому разі не може ставити своїм завданням дати певну суму знань. Воно має провадити лише удосконалення формальних навичок на матеріалі суспільствознавчого та побутового характеру, що найбільше відповідає інтересам дорослих». Відповідно, програми стали будуватися на більш раціональному підході, щоб при передачі знань дотримуватися економії в часі: давати якомога більше в якомога коротший термін, враховуючи при цьому, чи дійсно потрібно дорослому учневі те, що йому викладається.

У кінці 1920-х рр. основними предметами, що вивчалися у системі установ ліквідації неписьменності, були мова, математика, природознавство, географія та суспільствознавство (політграмота). Вивчення мови включало в першу чергу навчання читання та письма. Учень повинен був розуміти і читати простий текст цілими словами зі швидкістю від 150 до 200 літер на хвилину, знати основи правопису і граматики з виконанням відповідних вправ. Вивчення математики передбачало ознайомлення з основними арифметичними діями над цілими числами, простими й десятковими дробами, метричними мірами та формування вміння застосовувати ці знання на практиці. З природознавства вивчалися основні поняття про неживу природу – повітря, воду, поверхню і походження Землі; з основ біології – уявлення про життя рослин і тварин, їх розмноження, функціонування людського тіла, походження людини. Вивчення географії включало уявлення про земну кулю, її поверхню, клімат, природні багатства, головні держави світу, їх політичний устрій і господарське життя. Обсяг освоєння політичної грамоти визначався ідеологічними та політичними установками поточного моменту.

У 1929 р. відбулося ускладнення програм навчання неписьменних. Практичні завдання соціалістичного будівництва й індустріалізація, що розгорнулися в країні, змушували, крім елементарних навичок читання, письма й рахунку, включати в програми навчання більш складні предмети, що потребувало в свою чергу ускладнення і розширення підготовки самих ліквідаторів неписьменності. Програми 1929 р. включали такі дисципліни та напрями підготовки, як навчання комерційним і методичним прийомам рахунку, вивчення буквеної символіки, знаходження числової величини, поняття про рівняння, розв'язання найпростіших рівнянь і завдань, практичних завдань (у документах вони названі «життєвими») на дробові величини й відсотки.

Зміст освіти в школах для дорослих підвищеного типу (або II ступеня) визначався загальними засадами їх діяльності: «Дати загальну, політичну та загальновиробничу освіту без відриву слухачів від виробництва, з метою підготувати їх [дорослих робітників – Л. Т.] до дальшої роботи піднесення своєї виробничої кваліфікації, а також до дальшої самоосвітньої праці над піднесенням свого загальнокультурного рівня».

Для досягнення мети перед школами дорослих II ступеня ставилися завдання: 1) сформувати систему суспільно-політичних та природничо-наукових знань; виховувати потребу подальшої самоосвіти й сформувати прикладні уміння й навички для подальшої самостійної праці (робота з газетою, книгою, таблицею, діаграмою); 3) прищепити необхідні технічні навички громадського життя («уміння правильно викладати з доповідями, звітами, брати участь у дебатах, вести зібрання й т.ін.); 4) привчати застосовувати набуті знання і навички в повсякденному громадсько-політичному й виробничому житті.

Реалізація означених мети і завдань школи дорослих II-го ступеня забезпечувалася схваленням Всеукраїнською конференцією працівників вечірніх робітничих шкіл (11-13 червня 1926 р.) навчальним планом, який включав такі предмети: рідна мова та література, додаткова мова (нерідна), математика та графічна грамота, географія (країнознавство, економгеографія), природознавство (фізика, хімія, біологія), суспільствознавство (політекономія, радянська економічна політика, радянський державний лад, історія революційного руху та партії), виробнича дисципліна (залежно від регіону, наприклад, курс загальної металургії, машинознавство та технологія, хімічна технологія, гірництво).

Планом визначався трирічний термін навчання з розрахунку: 4 рази на тиждень по 4 академічні години в перший і другий рік, 5 разів по 4 год. – третій рік. Зазначалося, що школи, які мають можливість і бажання, на другому році навчання можуть довести кількість годин до 20 на тиждень (тобто, 5 разів по 4 год.), додавши 1 год. на рідну мову, 2 год. на математику, 1 год. на суспільствознавство. Загальна кількість академічних годин складала 1664 (по 512 год. на першому й другому році навчання і 640 год. на третьому).

Розподіл годин між навчальними дисциплінами за весь курс навчання виглядав так: рідна мова і література 320-352 год., додаткова мова (вказувалося, що такою може бути українська або російська) – 64 год., математика та графічна грамота 384-448 год.; географія – 128 год., природознавство – 352 год., суспільствознавство – 352-384 год., виробнича дисципліна – 64 год.

Не маючи наміру детально аналізувати зміст програм з кожної навчальної дисципліни, все ж звернемо увагу на такий навчальний предмет, як рідна мова й література. Відомо, що в 1920-ті рр. одним із напрямів урядової політики стала українізація, яка передбачала впровадження української мови та культури в різних сферах життя. Першим практичним кроком у здійсненні українізації системи освіти стала постанова РНК УСРР від 21 вересня 1920 р., в якій Наркомосові доручалося терміново розробити план розвитку шкільної мережі з українською мовою викладання, ввести обов'язкове вивчення української мови у школах національних меншин, разом із Державним видавництвом забезпечити навчальні заклади україномовними підручниками тощо. На початку 1923 р. процес українізації був зведений у ранг державної політики. Прийняті Наркомосом постанови «Про введення у навчальні заклади обов'язкового викладання української мови та українознавства» (серпень 1923 р.), сприяли активному впровадженню української мови як викладової, вивченню українознавчих предметів (історія України, географія України, краєзнавство), використанню україномовних підручників.

Поряд з українізацією освіти відбувався і розвиток шкільництва національних меншин. У 1921 р. при Наркомосі створено Раду національних меншин, одним із завдань якої було забезпечення представникам усіх націй, що населяли Україну, виховання і навчання їхньою мовою. У 1926 р. Наркомосом розроблена «Схема освіти серед національних меншин УСРР», в основу якої покладена 4-річна школа з рідною мовою навчання. Поряд з одномовними школами створювалися так звані «змішані»: українсько-російські, українсько-польські, єврейсько-німецькі, українсько-польсько-єврейські та ін.

Означені процеси відображалися і в освіті дорослих. Є чимало історичних відомостей про відкриття рідномовних шкіл системи лікнепу в місцях компактного проживання певної національної громади. Але, як зазначає історик О. Данильченко, в умовах масової неписьменності надзвичайно важко було забезпечити рідномовним навчанням усі етнічні групи. Тому досить часто навчання відбувалося російською мовою. Так само складно було, наприклад, для районів півдня України, віднайти вчителів, які б вільно володіли українською мовою. Тому в даний період в школах дорослих мовами навчання були як українська, так і російська. А в навчальних планах значилася назва «рідна мова і література» і вводилася «додаткова мова» (з приміткою: «додатково до рідної мови викладається українську або російську»).

Викладання української мови у школах дорослих з російською мовою навчання мало такі завдання: «1) ознайомити учня з державною мовою УСРР; 2) дати учневі можливість користуватися з української газети та книжки; 3) навчити його викладати українською мовою свої думки так усно, як і на письмі».

На вивчення української мови в статусі основної передбачалося 320-352 год. за три роки, у статусі додаткової (у російськомовних школах) – 64 год.

Однак цей процес виявився нетривалим. У 1933 р. українізація була остаточно припинена, а радянська влада повернулася до активної русифікаторської політики царизму – пріоритетною в державі поступово ставала російська мова (нею розмовляла вся політична верхівка). І вже у навчальному плані шкіл дорослих підвищеного типу, затвердженому Комісією Наркомосу України 31 жовтня 1933 р., фіксуємо інше співвідношення: в однорічний термін навчання на російську мову і літературу відведено 192 год., тоді як українську мову й літературу – вдвічі менше - 96 год. Причому, ця кількість була однаковою як для шкіл з українською мовою навчання, так і для російськомовних. Інші навчальні предмети вивчалися в наступному обсязі: історія народів СРСР (96 год.), історія ВКП(б) (96 год.), економічна географія (73 год.), політекономія (75 год.), фізична географія (46), хімія (73 год.), біологія (71 год.), фізика (142 год.), математика (238 год.).

Порівняння навчальних планів 1926 р. і 1933 р. (див. додаток Ж.4) засвідчує збереження приблизно однакового співвідношення між блоками дисциплін (мова й література, математика, природознавство, суспільствознавство). Водночас помітним є акцент на вивчення російської мови і літератури, що відповідало тогочасним тенденціям.

До типових рис, які характеризували зміст освіти в школах дорослих, варто насамперед віднести його ідеологічно-політичну спрямованість, що підтверджують назви навчальних предметів: радянський державний лад, політична економія, радянська економічна політика, історія класової боротьби, історія партії тощо. Зміст програм для шкіл різних рівнів буквально був пронизаний духом марксизму-ленінізму та ідеалізацією соціалістичного устрою. «Соціалістична індустріалізація – генеральний шлях розвитку нашого господарства», «Радвлада – влада робітничого класу, керівника трудящих мас селянства», «СРСР – фортеця трудящих всього світу». Зазначимо, що без таких і схожих тем не обходилася жодна програма.

У розробці питань змісту освіти на першому плані висувалось забезпечення комуністичної ідейної спрямованості його та оволодіння тими знаннями, уміннями і навичками, які можна було б, за висловом Н. Крупської, «негайно застосувати до життя, пустити в оборот». У вирішенні багатьох проблем змісту освіти науковці, педагоги орієнтувалися на вказівки партійних лідерів.

Окрім тотального наповнення навчальних курсів партійно-ідеологічною тематикою, одним із важливих критерії відбору змісту освіти було дотримання в усьому марксистської точки зору, здатності забезпечити формування комуністичного світогляду і пролетарського класового підходу до явищ життя. Саме в такому розумінні трактувався ідеологами більшовицької школи принцип науковості змісту освіти.

Реалізація цієї вимоги інколи відзначалася крайнощами. Так, у 1923 р. педагог Л.Суниця висловлювався за виключення з програми художньої літератури XIX ст., оскільки вона є «продуктом класової дворянської культури з її класовою етикою, психологією і філософією» і негативно впливає на пролетарську молодь. Змістом викладання, на його думку, повинна бути література епохи революції, про історію революційного руху, поезія боротьби, політичні промови. І такий підхід мав деякий вплив. Зрозуміло, акцент на літературу, що відображала революційну боротьбу, виправдовувався тогочасною пануючою в суспільстві ідеологією. Але нігілістичне ставлення до класики було, звичайно, перегином. Треба сказати, що це визнавали й ідеологи більшовицької освіти Н. Крупська та А. Луначарський, намагаючись балансувати між класикою і реалізмом.

Іншим критерієм компонування змісту освіти дорослих, як засвідчує аналіз педагогічної літератури того часу, став відбір найістотнішого з основ наук, найнеобхіднішого для розвитку особистості, розуміння навколишнього і застосування в житті.

Дотримання вищеназваного критерію забезпечувала й наступна вимога: орієнтація навчального матеріалу на сучасність, на локальний матеріал і вивчення виробництва. Ці взаємопов'язані вимоги спрямовувалися на забезпечення кращого зв'язку теорії з практикою, на зміцнення зв'язку навчання з життям, з завданнями комуністичного будівництва.

Усі педагоги були однастайні в тому, що дидактичний принцип зв'язку з життям є найважливішим у навчанні дорослих, хоча реалізація його не завжди розумілася однаково. В одному з перших методичних документів Наркомосу про школи дорослих «Матеріали до постановки викладання в школах дорослих 2-го ступеня» (1919) найбільш чітко був виражений саме цей принцип. У «Матеріалах», зокрема, вказувалося, що вивчення математики має стати математичним дослідженням навколишнього життя, геометрія повинна вивчатися у зв'язку з її практичним застосуванням, у курсі природознавства природні закони розкривати насамперед на матеріалі навколишнього світу.

Проблема зв'язку навчання з життям розглядалася в декількох основних напрямках: 1) використання фактів навколишнього життя для більш повного й глибокого розкриття навчальних курсів; 2) опора на життєвий досвід учнів, на отримані в житті знання та вміння при висвітленні теорії і формуванні наукової системи знань; 3) теоретичне висвітлення навколишньої дійсності з метою більш глибокого розуміння явищ суспільного життя, трудової діяльності і питань особистого життя; 4) забезпечення активного

впливу учнів на навколишню дійсність, покращення життя, побуту, суспільних відносин, трудової діяльності. Серед явищ і фактів навколишньої дійсності головне місце відводилося трудовій діяльності людей, а в життєвому досвіді учнів – виробничому досвіду.

А. Станчинський обґрунтовував необхідність зв'язку навчання з виробничою діяльністю учнів тим, що при такому підході створюються кращі умови для формування марксистського світогляду, особливо зростають можливості перевіряти теорію практикою.

У педагогіці дорослих 1920-1930-х рр. навіть з'явилися такі терміни, як «виробниче викладання», «виробничий метод», під якими розумілося навчання дорослих у тісному зв'язку з їх виробничою діяльністю. Це ще раз свідчить про велику увагу до проблеми. Однак, тогочасні педагоги усвідомлювали, що важливо дотримуватися розумної міри, не нехтувати вивченням теорії, не порушувати логіки навчального предмета.

Іноді на практиці такі критерії відбору матеріалу (сучасність, локалізація, вивчення виробництва) тлумачилися широко, перебільшувалося їх значення, коли вивчення теоретичного або практичного курсу прикривалося «сучасністю», виробничим і краєзнавчим матеріалом. Наприклад, намагалися до розуміння капіталізму йти від вивчення державної промисловості СРСР, вивчати історію, йдучи від сучасності й занурюючись углиб століть. Ці зв'язки з сучасністю повинні встановлюватися постійно і різними способами: 1) використання ілюстрацій з сучасності; 2) обстеження, 3) вказівки на відображення теорії в сучасності, 4) розкриття історичних пережитків, рудиментів, 5) вказівки про використання в практиці.

Не завжди дотримувалося почуття міри й у залученні виробничого матеріалу. Наприклад, програми загальноосвітніх шкіл дорослих підвищеного типу і радпартшкіл (1923) з фізики та хімії були в основному орієнтовані на більше вивчення виробництва. Але в ряді випадків посилення уваги до виробничих деталей ускладнювало формування природно-наукових понять. Працівниця радпартшколи Г. Дохман стосовно цього писала, що при побудові навчальних програм «у виробництві має бути взято і пояснено не все, а лише найсуттєвіше, пов'язане з основними ідеями природознавства».

Предметом спеціального обговорення педагогами було питання про співвідношення фактів і теоретичних відомостей у викладанні. Деякі методисти висловлювалися за те, щоб у дорослій аудиторії віддавати перевагу практичним знанням, фактам, а не теорії, особливо в природничих науках.

Такий підхід викликав заперечення багатьох кваліфікованих педагогів. Професор А. Бартенєв у 1923 р. опублікував спеціальну статтю «Факти і теорії у викладанні на робітфаках». Він показав, що перевага фактів перед теоріями неправомірна, так як збіднюється рівень знань учнів; дорослі учні не позбавлені інтересу до теорії, на заняттях часто задають питання теоретичного характеру; наукові теорії необхідні для поглиблення марксистського світорозуміння.

Трохи пізніше в іншій площині це ж питання справедливо поставив А. Риндич, який звернув увагу на співвідношення фактів («сирого матеріалу») і теорії в зв'язку з розвитком мислення дорослих учнів. Перейти від елементарного на більш високий щабель мислення можливо тільки при ширшому залученні теорії, при виведенні загальних понять і виявленні загальних ознак на основі аналізу конкретних фактів, предметів і явищ.

Критеріям сучасності і локальності відповідає характерна для 1920-х рр. тенденція до посилення краєзнавчого компоненту в змісті освіти дорослих. Краєзнавство розглядалося насамперед як засіб зв'язку навчання з життям, зв'язку теорії з практикою, як можливість брати участь у перетворенні навколишньої дійсності. Визнавалося, що введення елементів краєзнавства в навчання якраз відповідає конкретному характеру мислення дорослої людини, краєзнавство посилює інтерес до пізнання.

Зміст краєзнавчої роботи, за розумінням Н. Крупської, повинен орієнтувати на вивчення виробничої і суспільно-історичної сторони: економгеографію вивчати в зв'язку з вивченням економіки даного держпланівського району, історію класової боротьби ілюструвати історією класових відносин і класової боротьби даного краю і т.ін. Не захоплення старовиною повинно стояти на першому плані, а вивчення революційної боротьби, розвитку та стану виробничих сил, відшукування резервів у розвитку економіки та можливостей поліпшення навколишнього життя. На перший план висувалося вивчення виробничих і соціальних явищ, що надавало краєзнавству більш життєву й активну роль.

У багатьох роботах підкреслювалося, що краєзнавство в школі дорослих - не навчальний предмет, не особливий курс, а спосіб здобування матеріалу для ілюстрації теоретичних курсів, для самостійного аналізу й узагальнень. У цьому сенсі основне завдання краєзнавчої роботи - «обслуговувати» теоретичні курси, бути дослідницьким методом, побудованим на вивченні місцевого матеріалу. Основна цінність краєзнавства полягає в тому, що воно дає матеріал, близький і цікавий курсанту.

Педагоги шкіл дорослих розробили методику краєзнавчих обстежень, що використовувалася в шкільній практиці. Сутність її досить докладно розкривалася, наприклад, у статті А. Русанова «Краєзнавча робота в школі дорослих підвищеного типу (1924)». Обстеження різних місцевих об'єктів рекомендувалося проводити і під час навчання, і в період канікул. Для поглибленої дослідницької роботи слухачів пропонувалося давати завдання на літо, як правило, колективні, за вибором слухачів.

У статті Н. Анікіна, присвяченій методиці викладання економічної географії в школах дорослих, підкреслювалося, що вивчення свого краю має стати відправним у викладанні цього предмета дорослим учням. Слухачам треба дати метод вивчення свого краю. При цьому містилася важлива вказівка стосовно того, щоб отримані місцеві дані обов'язково порівнювалися з даними по СРСР та інших найважливіших держав, щоб господарська діяльність людей у районі, краї, СРСР і в системі світового

господарства була представлена в певних зв'язках і спільності. Зверталася увага на застосування статистики в обстеженнях, особливо на вміння обробляти сирий статистичний матеріал.

Досягнення в теорії та практиці краєзнавства в школах дорослих того часу не отримали подальшого розвитку.

Необхідно зазначити, що зміст освіти в школах дорослих диференціювався певним чином і за територіально-економічними критеріями – окремо розроблялися програми для шкіл міста й сільської місцевості.

Треба визнати, що в питанні критеріїв змісту освіти дорослих у тодішній педагогічній літературі мають місце думки, які співзвучні з вимогами відповідності особливостям дорослої аудиторії та задоволення її конкретних запитів і потреб.

Зміст освіти дорослих, за переконаннями тодішніх педагогів, повинен характеризуватися максимальною гнучкістю: забезпеченням можливості варіювати залежно від аудиторії, виробничого оточення та інших факторів; великою свободою вибору матеріалу для вивчення, факультативністю значної частини курсу, менш суворою регламентацією за часом на вивчення і за змістом; поєднанням з елементами професійної підготовки.

Заслуговує на увагу, з андрагогічної точки зору, розуміння тогочасними педагогами такої особливості навчання дорослих, як нетривалість, ймовірність частих переривань тощо. Тому визнавалося доцільним протягом навчального року (і навіть семестру) давати відносно завершений обсяг знань на кожному етапі навчання.

У цій царині окрему увагу варто приділити питанню, яке в 1920-30-х рр. зазнало чи не найбільшого обговорення, - організації навчального матеріалу. У його вирішенні радянські педагоги на початку 1920-х рр. звернулися до ідеї комплексного навчання. В радянській Україні ідея комплексності як основного методу навчання вперше була викладена у «Декларації про соціальне виховання» (1920) і стосувалася змісту початкової освіти. Основним принципом роботи початкової школи (школа I-го ступеня I-го концентру з терміном навчання 4 роки) визначалося навчання за єдиним комплексом: життя дитини - оточуюче її середовище. Ідея комплексу передбачала зближення змісту освіти з навколишнім життям; пізнання предмета, явища з позиції взаємозв'язку декількох навчальних предметів. Навчальні дисципліни не вивчалися окремо, а об'єднувалися в комплекси - стрижневі теми: «природа», «праця», «суспільство». Комплексні програми орієнтували на ліквідацію класів, заміну їх бригадами. При школах створювалися лабораторії, майстерні, які виконували функції центрів науково-практичної обробки змісту матеріалу, отриманого у процесі спостереження і вивчення навколишнього життя.

На початку 1923 р. Наркомос видав «Єдиний виховно-навчальний план в установах соцвиху для дітей до 15 років в УСРР», затвердивши схему побудови комплексних програм. Дидактичні матеріали щодо їх впровадження регулярно вміщувалися в спеціальних «Порадниках

соціального виховання», які видавав Наркомос щороку, з 1921 і до 1928 р. Проблема комплексного навчання розроблялася створеною у 1921 р. науково-педагогічною секцією Державної вченої ради Наркомпросу РФРСР, яку очолювала Н. Крупська. Результатом роботи стали комплексні програми 1923-1925 рр., які надалі впроваджувалися й в Україні.

На теренах Української республіки концепція комплексності навчання розвивалася у трьох основних напрямках, які представляли відомі науковці Г. Іваниця, О. Музиченко, І. Соколянський. Г. Іваниця розглядав комплекс лише як засіб одержання знань, як суто дидактичну проблему, як шлях до розвитку мислення, активної думки, волі. О. Музиченко вбачав у комплексі загальнопедагогічну проблему, яка об'єднує, організує все шкільне життя; він сприймав комплекс як альфу і омегу вільного розвитку людини. І. Соколянський, у свою чергу, розглядав комплекси через призму педології та рефлексології, і оцінював комплексність як організацію педагогічного процесу, що відповідав би класовим інтересам і завданням.

Особливо цінною для аналізу становлення комплексного навчання в Україні є позиція Я. Чепіги. Свої міркування щодо цього він виклав у статтях «Що то є комплекс» (1925), «Будова комплексу» (1925), «Від розмов до діла» (1926). Він вважав, що комплекси необхідно підпорядковувати ідеї систематичного засвоєння знань. Педагог був переконаний, що комплексність слід впроваджувати не в обов'язковому порядку, а тільки дослідним, експериментальним шляхом і тільки тим учителям, які мають до цього хист.

Комплексна система навчання («комплексний метод», «комплекси») широко обговорювалася і педагогами, які займалися дидактикою дорослих. Водночас треба зазначити, що в школах дорослих комплексні програми в їх «класичному» вигляді (з поділом по рубриках) взагалі не застосовувалися. Є відомості, що в небагатьох школах лікнепу і малограмотних, які за своєю суттю наближені до початкового навчання, проводилося комплексне викладання. В основу об'єднання навчального матеріалу були покладені центральні ідеї: земля, вода, пара, електрика тощо. Такий підхід був запропонований Я. Чепігою. У праці «Практична трудова підготовка» (1924) він для прикладу запропонував розподіл матеріалу за центральною ідеєю «родина» для початкового навчання. Процес навчання і виховання розглядався педагогом як розвиток розуму, волі, почуттів учнів. Він виділив три аспекти, що характеризують ставлення людини до дійсності: спостереження, мислення, практична діяльність. Організоване за такими принципами навчання в трудовій школі мало на меті виховання свідомої, сильної, вольової особистості, всебічно розвинених трудівників, з розумінням громадських і суспільних інтересів, здорових тілом і душею.

Попри те, що пізніше погляди Я. Чепіги були піддані критиці за їх «безідейність», його підхід знайшов відображення у комплексних програмах для школи дорослих. Щоправда, «підсилений» тематикою класової боротьби, соціалістичного будівництва й участі у цьому процесі всіх верств населення: розроблялися спеціальні комплексні теми («наша їжа», «холод», «вода»,

«обробка землі», «пожежа», «Жовтнева революція» тощо) і на основі цих «комплексів» або звичайних газетних та книжкових статей проводились бесіди; при цьому учням давалися відомості з різних галузей знань. Були пропозиції і спроби будувати комплексне викладання, беручи за основу вивчення економічної географії, суспільно-політичного та економічного життя СРСР, матеріали політграмоти.

Проблема «комплексу» по відношенню до шкіл дорослих, які забезпечували підвищену загальну освіту, обговорювалася в зовсім іншому аспекті, ніж по відношенню до навчання неписьменних і малограмотних. Один із педагогів визначив її як проблему про «взаємне проникнення і взаємного зв'язку між спорідненими навчальними дисциплінами або частинами їх».

Питання про комплексне викладання в школах дорослих викликало жваві дискусії. Зокрема, 21 листопада 1923 р. в газеті «Правда» з'явилася стаття «Укомплектований марксизм» (До питання про методику викладання суспільних наук у комвузах і рампартшколах), написана 12-ма слухачами Інституту червоної професури (спеціальний вищий навчальний заклад ЦК ВКП(б) для підготовки вищих ідеологічних кадрів партії та викладачів громадських наук у вишах). Автори (В. Астров, Ф. Богданов, А. Гусев та ін.) різко критикували комплексний метод, звинувачуючи його прихильників у спробі підмінити ним діалектичний матеріалізм. Вони писали, що зосередження уваги навколо виробничого спрямування перетворює вивчення суспільних відносин у вивчення речей, у вивчення техніки. Також вони критикували сильний акцент на краєзнавчому матеріалі й на сучасність при вивченні суспільних наук.

Через кілька днів «Правда» помістила відповідні статті Н. Крупської і О. Бубнова. Зокрема, Н. Крупська у статті «Поєднання марксистської теорії з практикою комунізму» роз'яснювала, що внесені в програми рампартшкіл зміни спрямовані на виховання із слухачів не начотників від марксизму, а комуністів-практиків, наскрізь просякнутих духом марксизму, які вміють завдяки цьому розбиратися в складних питаннях сучасності. У сформованій практиці викладання розпадається на ряд окремих дисциплін, які перетворилися в щось самодостатнє. Отже, головне в комплексному методі полягає в тому, щоб «скоординувати викладання окремих дисциплін», забезпечити сприйняття предметів і явищ в їх реальних зв'язках і відносинах.

О. Бубнов у статті «Про виступ дванадцяти майбутніх професорів» зазначив, що надмірна перевантаженість фактами і дрібницями місцевого або виробничого характеру іноді дійсно прикриває і поглинає собою теорію. Він наголосив, що поняття «комплексний метод» має багатоаспектне значення і страждає деякою розпливчатістю, але безсумнівна необхідність полягала в тому, щоб навчальні предмети «були узгоджені між собою щодо організації навчального матеріалу та його характеру». В «узгодженні» О. Бубнов вбачав головний сенс «комплексного методу» і тому вважав, що замах на комплекс «завдає очевидного збитку справі викладання на нових засадах, що й так важко

просувалася вперед». На захист комплексного методу була спрямована й стаття К. Попова «Політика і методика». Автор показав, що основна ідея комплексного методу полягає у здійсненні зв'язків між окремими предметами.

К. Попов попереджав, що форми застосування комплексного методу в школах дорослих підвищеного типу абсолютно відрізняються від форм його застосування в дитячій школі 1-го ступеня. Він теж вважав сам термін «комплексний метод» невдалим, так як і зосередження навколо «стрижневого» предмета (треба не навколо предмета, а «стрижнем повинна бути взята трудова діяльність людей і організація її»); але нехтувати комплексним методом не можна.

Багато уваги комплексному викладанню приділив у своїх роботах А. Риндич. Уже на 2-й методичній конференції радпартшкіл (6-10 вересня 1923 р.) у доповіді про навчальний план він недвозначно заявляв, що комплексність ні в якому разі не виключає предметного викладання. При цьому комплексність дозволяє вирішити два завдання: 1) уникнути подрібнення курсів, багатопредметності, 2) узгодити матеріал окремих предметів.

Через два роки, в 1925 р., А. Риндич визнавав, що іноді спроби забезпечити зв'язаність викладу шляхом об'єднання предметів приводили до штучних зближень, ускладнювали висвітлення теоретичних питань з належною повнотою.

Слід, однак, зазначити, що деякі педагоги розрізняли два види комплексності: 1) концентрація – групування матеріалу навколо одного «стрижневого предмета», що вела до поєднання предметів; 2) кореляція – узгодження предметів. Вони пропонували, наприклад, вивчати на основі концентрації природознавство (злиття астрономії, геології, біології та елементів фізичної географії, фізики, хімії), економіку (злиття політичної економії з економічною географією), на основі кореляції – російську мову (з усіма іншими предметами), на основі концентрації і кореляції – математику.

Таким чином, дискусія щодо комплексного викладання вилилася в обговорення і визнання великого значення міжпредметних зв'язків у навчанні. Педагоги під комплексною системою навчання розуміли головним чином узгодження різних предметів у викладанні, встановлення між ними природних зв'язків. Під нею мислилася така подача навчального матеріалу, яка забезпечувала б сприйняття явищ всебічно, в діалектичному взаємозв'язку, в розвитку. Крайнощі, пов'язані з відмовою від предметного навчання, були обґрунтовано відхилені: безпредметне викладання вступає в протиріччя з логікою формування знань і навичок з окремих галузей наукового знання. Спроби злиття споріднених предметів не завжди були виправдані, але в ряді випадків укрупнення дисциплін (суспільствознавчих та природничих) було доцільним, особливо на нижчих щаблях навчання і в зв'язку з нестачею часу. У ході дискусій ще міцніше утвердився принцип міжпредметних зв'язків у навчанні.

Під терміном «комплекс» у той час висловлювалася ще одна споріднена ідея. Це – ідея так званих «синтетичних», або своєрідних

часткових комплексів, у межах одного предмета, висунута в низці праць методистом-фізиком Ф. Красиковим. На додаток до вивчення систематичного курсу він пропонував час від часу звертатися до вивчення будь-яких складних об'єктів (комплексів), щоб показати учням прояв і використання в житті фізичних законів, які були встановлені в процесі лабораторних досліджень. При розробці кожного комплексу («колодязь», «водяний млин», «водокачка», «парник», «телеграфна станція» і т.ін.) давалося докладне теоретичне обґрунтування різних фізичних явищ. Комплекс може розпадатися на ряд супідрядних комплексів. Наприклад, такими супідрядними комплексами до комплексу «житло людини як тепла лабораторія» можуть бути: «піч», «самовар», «лампа», «свічка», «термос», «подвійні рами» та інші. Ці комплекси пропонувалися не в заміну систематичного вивчення предмета, а для розширення і поглиблення знань переважно в порядку самостійної роботи.

Слід зауважити, що в теорії позашкільної освіти ідея комплексного вивчення навколишнього світу зародилася ще в дореволюційний період. Її у своїй «Практиці самоосвіти» (1914) висловлював М. Рубакін. Дорослій людині, писав він, самоосвітою доцільно займатися «не по науках, а з питань», висвітлюючи кожне питання з точки зору різних наук. Є. Мединський у «Методах позашкільної освітньої роботи» (1915) поширив такий підхід на всі галузі позашкільної освіти.

Якщо в практиці шкільного навчання ідея комплексності змісту освіти зазнавала критики, а її реалізація виявляла недоліки, то в школах дорослих комплексний підхід оцінювався позитивно, оскільки певним чином виправдовував себе.

Отже, попри партійно-ідеологічну спрямованість змісту освіти, треба визнати очевидні надбання періоду 1920-1930 рр. у цій царині. Дидактика дорослих розвивалася пліч-о-пліч з дидактикою дитячої школи. Багато проблем, що хвилювали дидактів єдиної трудової школи, ставали предметом вивчення стосовно шкіл дорослих. Причому, при вивченні проблем освіти дорослих, як правило, швидше відшукувалися більш вірні рішення, менше допускалося помилок у порівнянні з дитячою школою. Уникати їх дозволяла обстановка творчих дискусій, широке обговорення проблем, відсутність суворої регламентації, можливість пошуків і спроб. На цьому сприятливо позначалося і те, що об'єктом навчання та виховання були дорослі люди, які й самі швидко вловлювали промахи і, беручи участь у конференціях, в організації шкільного життя, сприяли виправленню їх. У школах дорослих ефективніше здійснювалася перевірка нововведень життям, практикою.

Однак, у 1931-1936 рр. було прийнято низку партійних постанов, які різко обмежували свободу дискусій і вводили жорсткий ідеологічний контроль у всій системі освіти. Нові завдання, поставлені перед системою освіти, в першу чергу, стосувалися змісту навчальних програм і були конкретизовані в постановах колегії Наркомосу 1931-1932 рр.

4. Пошуки шляхів удосконалення навчального процесу в освітніх закладах для дорослих.

Оптимізація змісту навчання дорослих та пошуки досконалих форм його реалізації стали одними з важливих аспектів розвитку дидактики дорослих. Конкретні форми організації та методи навчання знаходили відображення в окремих книгах, численних статтях і виступах теоретиків та організаторів освіти дорослих, а також у документах місцевих органів влади, закладів освіти, громадських організацій і навчальних структур, які безпосередньо займалися навчанням дорослих.

Наукове обґрунтування організації навчання дорослих здійснювалося в рамках розробки загальних проблем педагогіки і в контексті теорії і практики позашкільної освіти, яка конституїювалася в самостійну галузь педагогічного знання ще до початку ХХ ст.

Традиційною у навчанні дорослих, як і в шкільній практиці, на початку 1920-х рр. була класно-урочна система. Численні методичні документи, інструктивні листи та різного роду рекомендації чітко орієнтували організацію навчання дорослих на проведення занять за урочною системою і формування учнівського контингенту в групи по 25-30 осіб, що відповідало стандартному класу. Навчальні плани, програми, теми і кількість годин були розраховані на поурочні заняття в стандартних академічних годинах.

Основу класно-урочного навчання складали звичні для аудиторної роботи форми - лекція, бесіда, дискусія, диспут, розповідь тощо. Методика використання аудиторних форм у школах для дорослих зі спробами обґрунтування їх теоретико-методологічних засад представлена в працях П. Кроткова «Методи роботи в народних аудиторіях» (1917), А. Покровської «Розповідь у бібліотеці, в школі і народній аудиторії» (1919), В. Боровича «Як читати народні лекції. Досвід методології» (1922), Є. Херсонської «Публічні виступи» (1923), М. Юрського «Методи організаційної роботи» (1923), А. Петрова «Лектор і аудиторія (Нариси з методики лекційної роботи)» (1924), Є. Мединського «Методи просвітницької роботи», «Енциклопедія позашкільної освіти» (1925) та ін.

Засновані на живому слові форми аудиторної роботи набули значного поширення і своєрідного домінування ще в дореволюційні часи. Однак в умовах кардинальних політико-ідеологічних і освітніх змін вони дедалі частіше оцінювалися як «застарілі» і такі, що не відповідають принципам нової школи для дорослих. Відмовитися від попередніх методів і форм навчання, коли «народ пасивно сприймав ту духовну їжу, яку йому давали в готовому вигляді», – закликав Є. Звягінцев, автор праці «Принципи позашкільної освіти і його живі сили» (1918).

Необхідною умовою і керівним принципом організації навчання у школах дорослих і просвітницької роботи взагалі Є. Звягінцев визначає самодіяльність. Розвиток у дорослого активності й самостійності, долучення його до самоосвіти визначав основним у навчанні дорослих Є. Мединський.

Заснована на керівній ролі вчителя, пануюча на той час у школах класно-урочна система навчання, на думку педагогів, не давала можливості належним чином організовувати самостійну роботу учнів; не пристосована для індивідуалізації навчальної роботи, обмежена щодо проведення колективної роботи у вигляді співробітництва тощо.

З усіх «традиційних» методів найбільшого осуду зазнала лекція. Критики не без підстав наголошували, що така форма роботи привчає слухачів до пасивного сприймання, вбиває в них самодіяльність і творче ставлення до навчання, не дає можливості з'ясувати запити аудиторії і ступінь засвоєння, змушує орієнтуватися на одну з верств слухачів і т.ін..

У дискусіях про вдосконалення навчального процесу в школах дорослих висловлювалися неоднозначні погляди щодо використання лекції. Крайнє радикальну позицію у цьому питанні демонстрували організатори радпартшкіл, оголосивши «своєю метою повне скасування лекції». А. Риндич, пом'якшуючи цю оцінку, знаходив очевидну неспроможність лекції як пануючого методу навчання.

На противагу «методу готових знань» методисти школи дорослих висунули «метод пошуків», або дослідницький метод. Слід зазначити, що в найменуванні самого методу тогочасна наука характеризувалася термінологічною строкатістю. У роботах різних авторів він отримав такі назви: дослідницький (С. Боголюбський, А. Пінкевич), метод пошуків (Б. Всесвятський), активно-дослідний (М. Миколаївський), активно-трудоий (П. Афанасьєв, Б. Ігнат'єв), дослідницько-трудоий (С. Каменєв), лабораторно-дослідницький (Н. Попова), лабораторний (І. Челюсткін).

Попри те, що саме поняття в термінологічному й сутнісному аспектах немало однозначного трактування, все ж у середині 1920-х рр. теза про провідну роль дослідницького методу в навчальному процесі міцно утвердилася в радянській педагогічній науці.

Однак у тогочасній літературі з дидактики дорослих він згадується рідко. Б. Ігнат'єв, обґрунтовуючи дослідницький метод у викладанні природознавства дорослій аудиторії, писав, що «учня найкорисніше в школі ставити в позицію дослідника, відкривача законів природи», що на місце навчання предмету повинно бути поставлено вивчення предмета. Звідси випливає велика роль спостережень, засобів наочності, екскурсій.

Ймовірно, в дидактику дорослих термін «дослідницький метод» міцно не увійшов, оскільки все, що стосувалося підвищення активності учнів у навчанні, стало охоплюватися лабораторним планом, що набув значної популярності.

Починаючи з 1922 р., ні одне питання, пов'язане з методикою навчання у школах дорослих, не привертало до себе стільки уваги, як Дальтон-план, або лабораторний план. Ні про жоден інший метод навчання стільки не говорили й не писали. На всіх зборах педагогів, майже у всіх збірниках та журналах, дотичних до навчання дорослих, лабораторний план незмінно

залишався предметом обговорення. 1920-ті рр. залишили про нього велику кількість наукової літератури та архівних матеріалів.

У 1923 р. в СРСР була видана російською мовою книга Е. Дьюї «Дальтонський лабораторний план», а в 1924 р. - книга Е. Паркхерст «Виховання і навчання за дальтонським лабораторним планом».

У рецензії на книгу Е. Паркхерст Н. Крупська писала: «План цей дуже захоплюючий і заслуговує найретельнішого вивчення». До книги Е. Дьюї Н. Крупська написала передмову, в якій деякі задуми дальтонівського досвіду також оцінюються досить схвально. Позитивними у Дальтон-плані нею визначені такі риси: виховує вміння працювати за планом, розраховуючи сили і час; вчить, як вчитися; дає можливість кожному просуватися своїм темпом, дозволяє учневі ясно бачити мету роботи; підвищує активність, самодіяльність і відповідальність в роботі; підвищує інтерес до роботи, її інтенсивність, дозволяє поєднувати індивідуальну роботу з колективною та інші.

У дальтон-плані вітчизняних дослідників приваблювала, в першу чергу, можливість розвитку в учнів навичок самостійної роботи, а також відображення сучасних методів індустріальної праці. Дальтон-план трактувався як форма, що стимулювала активність і самодіяльність учнів завдяки використанню дослідницького методу. Серед сильних сторін дальтон-плану виокремлювалися такі: сприяння осмисленню учнями мети пізнавальної діяльності, що надавало їй досягненню усвідомлений характер і формувало почуття відповідальності за роботу; індивідуалізація процесу навчання (можливість планувати роботу й час, за бажанням обирати свій темп); створення умов для самостійної, до певної міри вільної діяльності учнів (занять за вибором), що стимулювало їх активність та ініціативність, розвивало творчий потенціал, надавало педагогічній роботі гнучкості і динамічності; виникнення передумов для продуктивного спілкування, співпраці на основі спільної діяльності педагогів і учнів, що відкривало перспективи для гармонізації поєднання інтересів особистості й колективу. Позитивні сторони Дальтон-плану відзначалися в роботах П. Блонського, В. Вейкшана, А. Пінкевича.

Разом з тим, у працях радянських педагогів досліджуваного періоду містилася і критика окремих сторін Дальтон-плану. В першу чергу критиці піддавалися цільові установки дальтон-плану, які, на їх думку, були спрямовані на розвиток індивідуалізму й буржуазної системи цінностей. А. Пінкевич, зокрема, зазначав, що навчання за дальтон-планом у США має своєю головною метою підготовку ділка й комерсанта. П. Блонський, Б. Всесвятский, Л. Левін, М. Пістрак вказували, що Дальтон-план нівелює керівну роль учителя, ігнорує емоційну сторону процесу навчання і багато в чому є модифікацією старих, дореволюційних форм навчання.

Однозначно визнавалося, що Дальтон-план в американському вигляді неприйнятний для місцевих умов. Прагнучи подолати недоліки дальтон-плану як форми організації навчання, радянські педагоги внесли в нього цілий ряд коректив. Всі вони були спрямовані на посилення ролі

колективізму, що було необхідним для формування нового типу особистості. Ці завдання та шляхи їх реалізації були обґрунтовані в працях А. Калашникова, І. Мерзона, С. Рівеса, Б. Садовського, І. Свядковського.

У педагогічній практиці другої половини 1920-х рр. Дальтон-план був трансформований в лабораторно-бригадну форму організації педагогічного процесу, яка набула значного поширення, особливо в навчанні дорослих.

Назвою «лабораторний план» об'єднувалися далеко не однакові методи і системи. Спільне в них полягало в посиленні самостійності учнів і дослідницькому характері їх дій. Саме ця сторона виділяється в різних визначеннях і характеристиках лабораторного плану. «Учень знання бере сам. У цьому стрижень плану» (Є. Брюнеллі). «Установка на дослідницькі форми ... – основне орієнтуюче гасло» (А. Фільштинський). «Основне в лабораторному плані – це дослідницький метод» (А. Риндич).

Організація занять з лабораторного плану в «класичній» формі зводилася до вказівок у роботі, самостійного опрацювання матеріалу курсантами та підбиття підсумків роботи. Відповідно в структурі лабораторного плану виділялося три послідовних етапи: 1) вступне заняття (вступна конференція, інструктивний урок), 2) лабораторне опрацювання завдання і 3) підсумкове заняття (підсумкова конференція, узагальнюючий урок). Вступне заняття мало завданням поставити перед учнями проблему, зоорієнтувати їх у труднощах, пов'язаних з вивченням теми, вказати на її значення, дати методичні поради (як працювати, чому саме за таку літературу треба раніше братися, як підійти до того чи іншого питання). На етапі лабораторного опрацювання учні працюють зі спеціальним обладнанням, різними матеріалами, навчальною літературою, документами, роблять необхідні записи (конспекти, тези, висновки тощо), при постійній консультації з боку викладача вивчають матеріал. На підсумковому занятті доопрацьовуються, узагальнюються і зводяться в єдину систему отримані знання, акцентується увага на вузлових питаннях теми, обговорюються використані способи роботи і отримані результати, виявляється ступінь засвоєння.

В «американському» Дальтон-плані немає твердого розкладу занять у лабораторіях. У радянській практиці довгий час велося жваве обговорення питання про розклад, твердий або вільний. У багатьох статтях зазначалося, що твердий розклад має свої переваги й недоліки, але вільний розклад можливий лише за ідеальних умов роботи (належне й в достатній кількості обладнання, добра підготовленість курсантів до роботи та ін.) За твердий розклад висловлювався С. Цибульський. У його описах лабораторного плану постійно вживаються терміни «інструктивний урок», «узагальнюючий урок», чим немовби підкреслювалось існування лабораторного плану в рамках класно-урочної системи навчання. Офіційна педагогіка визнавала, що «вільний розклад, при всіх своїх перевагах, займає все ж тільки певне місце в нашій лабораторній системі», в малопідготованій аудиторії краще дотримуватися твердого розкладу з точним регулюванням годин роботи в кабінеті.

Одним із найважливіших елементів лабораторного плану визнавалося завдання. Завдання розглядалося як певний путівник курсанта в його навчанні, воно включало не тільки досягнення результату, але і виконання певного процесу роботи. У завданні пропонувалося давати такі питання, що вимагають не просто відшукати пряму відповідь у книзі, а потребують певної роботи слухача з аналізу та узагальнення виучуваного матеріалу.

Лабораторний план принципово змінював місце і роль учителя в процесі навчання. З керівника й організатора учнівського колективу він перетворювався на консультанта і спостерігача. «Вчитель тільки керує, колектив сам вчиться, сам робить висновки... Вчитель найменше повинен втручатися у роботу учнів. Він лише спостерігає за ходом роботи і в потрібних випадках допомагає, вказує, як працювати», - такі прямі вказівки на мінімізацію ролі вчителя містилися в одному з методичних посібників для шкіл дорослих «Ліквідатору неписьменності» (1925).

Водночас до педагога висувалися особливі вимоги. З цього приводу дослідник і пропагандист лабораторного навчання Є. Брюнеллі писав: «Педагог - це організатор-нотист (від «НОТ»- наукова організація праці). Він повинен не взагалі організовувати, а саме науково організовувати роботу учнів». У літературі підкреслювалась активна керівна роль педагога на всіх етапах лабораторного плану, в тому числі і під час лабораторного опрацювання матеріалу. Він не повинен бути ні опікуном, репетитором, ні пасивним і безмовним спостерігачем, ні відповідачем на випадкові питання, його роль ширша і складніша.

Незважаючи на те, що більшість науковців бачила в лабораторному плані головний шлях удосконалення навчальної роботи, він, як правило, не абсолютизувався, не перетворювався в універсальний метод. Лише окремі педагоги, покладаючи на нього великі надії, вважали, що всі інші методи не заслуговують на увагу.

Лабораторні заняття в системі лабораторного плану передбачалися трьох видів: 1) обов'язкова самостійна робота в присутності викладача й у години, визначені твердим розкладом; 2) самостійна робота в кабінетах за вільним вибором слухача, в години чергування викладача; 3) самостійне опрацювання матеріалу вдома й у читальному залі. Колективні заняття, які мають завданням повідомлення в основному готових знань, також були трьох видів: а) вступні (по майбутніх завдань), б) додаткові (лекції, бесіди з метою вивчення окремих частин курсу), в) узагальнюючі (за підсумками лабораторних робіт).

Лабораторний план у літературі характеризувався як метод і як система навчальної роботи. Зокрема, Є. Брюнеллі й А. Риндич вважали, що лабораторний план – не метод, а система, яка охоплює увесь процес навчальної роботи курсанта від початку до кінця, всі її етапи, всі сторони; це – наукова організація навчальної праці, вивчення студента в процесі його навчання і організація навчального процесу відповідно до результату цього вивчення. Якщо мова йшла про лабораторний метод, то зазвичай малося на

увазі активне самостійне опрацювання матеріалу курсантом. У такому випадку він розглядався як основний метод лабораторного плану.

Педагоги, які вводили в практику лабораторний план або його елементи, в переважній більшості давали йому позитивну оцінку. Найбільш широко лабораторний план застосовувався в радпартшколі, потім на робітфаках і в загальноосвітніх школах дорослих підвищеного типу. Менше поширення він мав у робітничих університетах і на однорічних курсах, але і в цих типах шкіл педагоги прагнули по можливості використовувати його.

Отже, лабораторний план у теорії освіти дорослих був новим явищем, суттєво відмінним від Дальтон-плану. Він став перш за все одним із методів навчальної роботи в рамках класно-урочної системи навчання, головною ознакою якого є більша самостійність і активність учнів у здобуванні знань. Це, по суті, лабораторна робота, що розуміється як самостійне вивчення явищ у лабораторіях, предметних кабінетах, бібліотеках із проведенням дослідів, читанням літератури, аналізом оригінальних документів тощо. При цьому передбачалося, як правило, індивідуальна робота і не давалося рекомендацій щодо створення якихось постійних бригад, які мали місце в дитячій школі.

Обговорення питань, пов'язаних із введенням лабораторного плану в школах дорослих, є однією з цікавих сторінок у розвитку радянської педагогічної думки. Вся ця робота насамперед цінна спробами поставити і частково розв'язати такі кардинальні проблеми дидактики, як активність і самостійність учнів у навчальній роботі, вироблення навичок самоосвіти, роль і місце педагога і учнів в організації навчального процесу, наукова організація праці в навчанні.

У ході вивчення та обговорення питань лабораторного плану виявилось багато суперечностей об'єктивного характеру: керівництво педагога й самостійність слухача у навчанні; твердий розклад та індивідуалізація в навчанні; вільний розклад і педагогічне керівництво; самостійність у навчанні і сповільнення темпу; індивідуалізація і колективна робота; лабораторний план як визначена система і потреба в різноманітних методах; навчально-дослідна робота слухачів та рівень навичок самостійної роботи і ін. Будь-яке порушення диспропорцій, захоплення якою-небудь однієї стороною, втрата почуття міри ведуть до порушення навчального процесу, перетворюють наукову організацію праці в навчальному процесі в свою протилежність. І ці однобічності, звичайно, мали місце і в теорії, і в практиці. Але вони постійно коректувалися. Для нас же зберігають цінність у першу чергу позитивні ідеї, пов'язані з підвищенням активності і самостійності учнів, якщо вони реалізуються з дотриманням почуття міри.

У педагогічній літературі рекомендувалися і застосовувалися в школах дорослих такі дослідницькі завдання, як курсові роботи або реферати. Їх суть полягала в самостійній роботі навчально-дослідницького характеру над якою-небудь більш або менш складною проблемою протягом порівняно тривалого терміну. Учень отримував тему, самостійно розробляв її, вивчаючи

літературу, навчальні посібники, конкретні явища природи, суспільного життя і виробництва, і робив повідомлення по ній.

У дослідницьких завданнях значною мірою знайшло відображення найбільш раціональне з методу проектів. Зазвичай метод проектів пов'язують з ідеями американських педагогів Дж. Дьюї, У. Кілпатріка, Е. Коллінгсона. У радянській педагогіці біля витоків навчальних проектів стояли П. Блонський, Б. Ігнат'єв, Є. Каганов, П. Каптерєв, М. Крупеніна, Н. Крупська, К. Руднєв, С. Шацький, В. Шульгін. Прихильники методу проектів проголосили його єдиним перетворенням «школи навчання» в «школу життя», де здобування знань здійснюватиметься з безпосередньою працею учнів. При цьому навчальні предмети заперечувалися, систематичне засвоєння знань на уроках під керівництвом учителя підмінялося роботою з виконання завдань проектів.

Можливості застосування цього методу або його елементів у школах дорослих і для виробничої пропаганди спробувала з'ясувати Н. Крупська в статті «Метод проектів» (1923) Вона бачила в ньому один із шляхів зв'язку теорії з практикою, розвитку ініціативи, наполегливості, самостійності, вироблення вміння спостерігати, планувати, зважувати обставини, розраховувати свої сили. Про те, що метод проектів слід вважати лиш «як один з методів навчально-виховної роботи», нагадував А. Риндич.

Важливе місце в шкільній дидактиці і в дидактиці дорослих займав метод екскурсій, що передбачав засвоєння знань шляхом ознайомлення з досліджуваними предметами і явищами за місцем їх безпосереднього розташування. У якості самостійного цей метод виділений у класифікаціях С. Анан'їна, П. Блонського, Б. Ігнат'єва, С. Шацького.

У 1920-х рр. у загальній дидактиці була зроблена класифікація екскурсій та запропонована методика проведення, визначено їх місце та значення в навчальному процесі. Зливаючись із цим загальним потоком і дещо відокремлено, йшла розробка екскурсій стосовно навчання дорослих.

Посилено рекомендувала застосовувати екскурсії в навчанні дорослих Н. Крупська. Необхідність проведення екскурсій вона обґрунтовувала насамперед переважно конкретним характером мислення дорослої аудиторії, появою можливостей безпосередньо спостерігати об'єкти і явища, які вивчаються, пов'язувати теорію з практикою, з навколишнім життям.

Дослідники дидактики дорослих за ступенем самостійності й активності учнів розділяли екскурсії на лабораторні (дослідні), ілюстративні та змішані. Лабораторні екскурсії «проходять в умовах максимальної самодіяльності курсантів», керівник у них є консультантом; в ілюстративних екскурсіях головне місце займають роз'яснення керівника; при змішаних екскурсіях частина роботи виконується слухачами самостійно, частина - за допомогою керівника.

При лабораторних екскурсіях пропонувалося розробляти завдання, які передбачають значну самостійну роботу слухачів: до вступної частини рекомендуються джерела для попереднього ознайомлення; до основної частини готується ряд питань, на які має відповісти слухач, вивчаючи

спостережуваний матеріал; до заключної частини пропонується зробити відповідні висновки і узагальнення.

У 1920-і рр. були розроблені і застосовувалися в практиці шкіл дорослих комплексні екскурсії, які мали на меті при ознайомленні з одним об'єктом опрацювати матеріал із кількох предметів. Усі автори робіт про екскурсії були однастайні в тому, що «екскурсійний метод в школі дорослих цілком можливий і необхідний».

У деяких дидактичних роботах того часу обговорювався, а іноді застосовувався і в практиці навчання дорослих метод інсценування (або «практичний» метод). Теоретичне обґрунтування він отримав у працях В. Невського. Вчений виходив із обґрунтованого ним положення про те, що навчання дорослої людини і особливо її підготовку до громадської роботи потрібно здійснювати головним чином у практичній діяльності, а «лекції і книги повинні тільки оформляти, тільки синтезувати цю роботу і давати для неї деякі необхідні теоретичні передумови». На основі цих загальних рекомендацій проводилися «диспути» при вивченні окремих дисциплін. Наприклад, одні учні грали в диспуті роль «матеріалістів», інші - «ідеалістів», заздалегідь підготувавшись до своєї ролі шляхом вивчення відповідної літератури; виконували також ролі представників різних політичних течій. Влаштовувалися «суди» над літературними героями.

Метод інсценування у працях Є. Мединського, В. Жемчужного та Н. Львової класифікується як один із «методів дієвої роботи», до яких також відносяться драматичні імпровізації, агітбалаган, червона естрада, агітсуди, живе кіно, шаради й загадки. Однак вони застосовувалися в основному як форми і методи політпросвітницької роботи. Як окремі епізоди в навчальній і особливо в позакласній роботі різні інсценівки і драматизація цілком доречні, але широкого застосування у дидактичному процесі шкіл дорослих вони не мали.

Значного поширення у школах дорослих, особливо в закладах системи лікнепу, отримали гурткові, індивідуальні та самоосвітні форми організації навчання.

Традиційно гурток представляв собою добровільне об'єднання учнів для позаурочних занять з якого-небудь предмету або питання при керівній ролі викладача, який організовував самостійну роботу учнів, розподіляв функції між ними і давав необхідні вказівки. Гуртки такого типу створювалися в ході ліквідації неписьменності та за своїм статусом прирівнювалися до шкіл лікнепу, про що йшлося в керівних документах, наприклад, у «Типовому положенні про гуртки з ліквідації неписьменності на транспорті».

Гуртки з ліквідації неписьменності створювалися при клубах, бібліотеках, червоних куточках, профспілкових організаціях. Вони будувалися на принципах суворої добровільності, входили в загальну мережу гуртків і підпорядковувалися або вищим профспілковим інстанціям, або керівництву культурно-освітніх установ. Як правило, гурток включав від 3 до 20 осіб.

Поряд із традиційними гуртками з кваліфікованим керівником через дефіцит викладацьких кадрів діяла велика кількість гуртків, де розраховувати на домінуючу роль керівника не було можливості. В основному це були гуртки робітничої молоді, яка в навчанні грамоти демонструвала більшу активність і здатність до самостійної роботи порівняно з іншими категоріями учнів.

Робота молодіжних гуртків з вивчення грамоти будувалася на принципах взаємодопомоги, коли більш обізнані гуртківці виступали наставниками і помічниками слабше підготовлених членів гуртка. Молодіжні гуртки були меншими за кількістю членів і включали зазвичай не більше десяти осіб. Як правило, це були молоді люди, які добре знали один одного, мали уявлення про обсяг знань, здібності і умови роботи кожного, тому мали можливість краще спрацюватися, уважніше ставитися один до одного і надавати відповідну допомогу. Перевагою таких гуртків було те, що процес оволодіння грамотою і засвоєння матеріалу відбувався більш ефективно за рахунок реалізації принципу «навчаючи – вчимося». Передаючи свої знання іншим, члени гуртка самі краще оволодівали знаннями й глибше підходили до досліджуваних питань.

У гуртках, де не було керівника-спеціаліста, організаційні функції виконував староста або секретар, обраний членами гуртка зі свого середовища. Староста був відповідальним за роботу гуртка. Він організовував і проводив заняття, вів облік відвідування, видав забезпеченням гуртка літературою. Піклувався про створення необхідних побутових умов. За методичною допомогою староста звертався в спеціальні консультаційні пункти з ліквідації неписьменності, які існували в кожному районі.

Система роботи консультантів та мережі консультаційних пунктів контролювалась органами Головополітосвіти, Надзвичайною комісією з ліквідації неписьменності і товариством «Геть неписьменність!». Ці пункти були постійно діючими і надавали усні консультації та письмові роз'яснення для гуртків з навчальних предметів, а також методичних, організаційних та матеріально-технічних питань.

Гурткова форма організації навчання дорослих найбільшою мірою отримала висвітлення в педагогічних працях Н. Крупської. Розглядаючи її як важливу допоміжну форму організації навчання дорослих в умовах ліквідації неписьменності, Н. Крупська в статті «Про гурткову роботу» обґрунтовує доцільність організації гуртків за місцем роботи учнів, забезпечення тісного зв'язку змісту навчання з виробничим процесом, а також необхідність активної ролі самих учнів в організації навчального процесу.

Велике значення Н. Крупська надавала організації самоосвітньої роботи дорослих і виділяла її як самостійну форму організації навчання. У статтях «Організація самоосвіти» та «Основні питання самоосвіти» викладено основи організації самостійних занять дорослих у ході навчання грамоті, визначено систему контролю та методичної допомоги в самоосвітній роботі дорослих.

Слід зазначити, що в розумінні Н. Крупської гурткова, самоосвітня та індивідуальна форми організації навчання були тісно пов'язані між собою. Так, наприклад, самоосвітня робота дорослих могла будуватися на основі гурткових занять у спеціальних гуртках самоосвіти, де обов'язковою частиною були індивідуальні заняття з учнями. Самоосвітня робота могла будуватися також на основі регулярного консультування дорослих, які самостійно навчаються, у методичних консультаційних пунктах.

Отже, в дослідженнях періоду 1920-х рр. в умовах гострих дискусій було виділено й науково обґрунтовано широкий спектр організаційних форм і методів навчання дорослих. Пошуки шляхів їх удосконалення визначили основний зміст тогочасної дидактики дорослих. Прагнення підняти самостійність і активність самих учнів у здобуванні знань, навчити їх вчитися; відмовитися від колишнього натаскування, заучування, зубріння, вербалізму і перейти до пізнання шляхом спостереження, розпізнавання та перетворення речей, дослідження явищ, самостійної роботи; не тільки читати підручник і слухати вчителя, але й уважно дивитися, перевіряти, виявляти – такі акценти проявлялися з великою силою у розробці методів і організаційних форм навчання дорослих, що було новим і свіжим, але й характерним для усієї радянської дидактики того часу.

Однак, на початку 1930-х рр. радянська педагогічна наука вступила в наступний етап свого розвитку. Головним його змістом було, з одного боку, критичне осмислення теоретичного і практичного досвіду педагогіки 1920-х рр., з іншого боку - зміна умов розвитку педагогічної науки і школи у зв'язку з політичними процесами в радянському суспільстві і завершенням формування сталінської системи.

У 1931-1936 рр. був прийнятий ряд партійних постанов, які регламентували розвиток педагогічної науки, різко обмежували свободу дискусій і вводили жорсткий ідеологічний контроль у всій системі освіти. У цих постановах визначено основні напрями розвитку освітньої системи, змісту програм та підручників, форм організації і методів навчання; проголошено курс на «рішучу боротьбу проти легковажного методичного прожектерства» (прожектерство – захоплення нездійсненими проектами – Л. Т.). Стверджувалось також, що жоден метод навчання не може бути визнаний універсальним.

Основною формою організації навчального процесу визнано класно-урочну систему, яка поєднувала колективні та індивідуальні форми роботи під керівництвом учителя. Основними методами навчання проголошено усний виклад матеріалу вчителем, робота над підручником і книгою, самостійні письмові роботи, робота в кабінеті, лабораторії, навчальній майстерні, екскурсії та різного роду демонстрації. Необхідною умовою результативності всієї роботи повинна була стати підготовка стабільних підручників з усіх предметів.

Таким чином, у першій половині 1930-х рр. в урядових постановах була сформульована програма розвитку радянської школи й педагогіки, що визначила їх діяльність на значний історичний період.

5. Навчально-методичне забезпечення дорослих.

Одним із важливих питань теорії змісту освіти в школах дорослих, що широко обговорювалося педагогами 1920-х рр., було питання про підручник. Чи потрібен підручник взагалі? Чи слід створювати особливий підручник для дорослих? Яким має бути підручник?

Як реакція в боротьбі проти догматизму, начотництва та школярського заучування матеріалу в перший час у частини педагогів проявилось негативне ставлення до навчальної книги. Прагнення активізувати навчання, підвищити самостійність учнів у здобуванні знань, навчити самостійно працювати з джерелами, статистичними та архівними матеріалами, виробити вміння спостерігати й аналізувати предмети та явища і самим робити висновки, приводило деяких педагогів до недооцінки і навіть заперечення підручників. Передбачалось, що підручник, де все вже систематизовано та «розтлумачено», сковує розумову діяльність учнів; їм залишається тільки «проковтнути» викладене, не роблячи ніяких зусиль до самостійного пошуку.

Ідею навчання дорослих без підручників першим ґрунтовно розвинув Н. Чехов. У доповіді «Навчання дорослих без підручників» (1919) він намагався довести, що постановка такого питання пояснюється не книжковим «голодом», а більш глибокими, дидактичними підставами: підручники сковують учителя і учня; вчити без підручника можна й треба; учні навчаються більш вдумливо й уважно ставитися до досліджуваного предмету.

Дещо пізніше Л. Лойко вимагала, щоб усі підручники і методичні посібники з літератури були однозначно «вигнані» зі школи й знищені, щоб учні таємно не могли ними скористатися.

Деякі точно підмічені недоліки підручників (наприклад, розкладання твору «за методом хімії»), однак, не повинні були служити достатньою підставою для вигнання їх з навчання дорослих. Висловлювалися пропозиції і щодо суспільних наук: відмовитися не тільки від підручників, але й від узагальнюючих книг, замінивши їх матеріалами обстежень підприємств, села й кооперативів, статистичними даними, історичними документами і т.ін.

Похід проти підручників і узагальнюючих книг, звичайно, не міг бути підтриманий більшістю педагогів.

Про підручники для шкіл дорослих багато висловлювалася Н. Крупська. Вона не мислила навчання дорослих інакше, як із використанням підручників, хрестоматій, довідників та інших друкованих посібників, і наполягала на тому, щоб для шкіл дорослих створювалися спеціальні підручники.

Н. Крупська розробила деякі вимоги до підручника. Крім відповідного відбору матеріалу за змістом, правильного зовнішнього оформлення та інших вимог, що пред'являються до будь-якого підручника, вона рекомендувала укладачам підручників для дорослих враховувати наступне:

1. Підручник для дорослих повинен забезпечувати можливість самостійної роботи з ним і допомагати прищепленню навичок самоосвіти. В цьому відношенні шкільний підручник повинен бути близьким до заочного. «Ці два питання - підручник для школи й заочний підручник - повинні йти пліч-о-пліч». У підручник слід вводити методичні вказівки для учнів: як самостійно вивчати викладений у ньому матеріал, яку виконати дослідницьку роботу, які питання з місцевого громадського і виробничого життя треба з'ясувати.

2. «Наші підручники теж повинні бути свого роду рекомендаційними каталогами», тобто мати рекомендаційні списки літератури, щоб допомогти задовольнити інтереси дорослих до тих чи інших питань.

3. Підручник повинен бути забезпечений питальниками. Питання ставити так, щоб відповісти на них можна було не тільки прочитавши поміщений у ньому матеріал, але й самостійно продумавши його.

4. Підручник повинен бути написаний мовою, зрозумілою дорослим учням.

Прагнення подолати крайнощі в поглядах на роль підручника відображає цікава стаття історика М. Нечкіної про структуру підручника з історії. Автор відзначила, що райдужні надії, пов'язані з навчанням без підручників, виявилися самообманом: виникає перевантаженість, учні не привчаються, а віддаляються від книги. М. Нечкіна пропонувала таку структуру підручника: навчальний текст, документальні матеріали, класичні тексти (марксистсько-ленінські роботи), контрольні запитання, рекомендаційна бібліографія. Відкривається підручник двома вступними статтями, в яких пояснюється, як працювати з книгою і з історичним джерелом.

Вимоги до підручника для заочного навчання сформулював Ф. Павлов: 1) підручник «повинен бути на висоті вимог, що пред'являються до підручника взагалі»; 2) бути більш повним, так як звичайний підручник лише доповнює пропрацьоване на заняттях; 3) це повинен бути цільний підручник, а не окремі уроки; 4) розбивати матеріал на окремі заняття, а кожне заняття на більш дрібні частини; 5) розпочинати виклад із формулювання мети; 6) до кожного заняття докладати 4-6 перевірочних питань.

Важливим дидактичним аспектом процесу навчання дорослих і необхідною умовою його ефективності була розробка та публікація навчальних і методичних посібників, насамперед для потреб ліквідації неписьменності. Складність вирішення цього завдання зумовлювалася тим, що в найкоротші терміни необхідно було розробити пакети навчальних і методичних посібників, адаптованих для дорослого населення і орієнтованих на суміщення навчання грамоті з політико-ідеологічним впливом на свідомість учнів. Соціальна різноманітність неписьменного населення вимагала розробки диференційованих підходів до кожної групи учнів і відповідних засобів навчання.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що в навчанні дорослих використовувалися декілька видів підручників: 1) букварі, 2) книги для читання, 3) підручники з окремих предметів, 4) методичні посібники для вчителів.

У 1917 р. «Українською школою» був надрукований «Буквар: для дорослих» Я. Чепіги, перевиданий у 1919 р. в Києві в серії «Книги для позашкільної освіти». Автором «Першої читанки для дорослих: для вечірніх та недільних шкіл» (1918) стала також С. Русова. Вона ж уклала «Український буквар» за підручником О. Потебні. До 1919 р. були випущені також посібники для вчителів шкіл грамоти С. Меркулова «Що таке грамота і як їй навчати», В. Флерова «Як навчати неписьменних дорослих».

Для названих видань характерна аполітичність їх змісту, відсутність формулювань партійно-ідеологічного спрямування. Однак уже в 1919 р. з'являється навчальна література для дорослих, яку ідентифікуємо як радянська. Так, у 1919 р. у Києві вийшов перший буквар, на обкладинці було надруковано «Робітническо-селянський буквар для шкіл дорослих», складений М. Алчевським». Його автор – син Х. Алчевської, завідував секцією роботи з дорослими при Наркомосі України. За оцінкою критиків, буквар М. Алчевського принципово відрізнявся від будь-яких перших підручників для дітей та враховував здобутки педагогіки, зокрема розробки К. Ушинського. У букварі запропонована методика навчання читанню і письму, також додається орієнтовний план уроків у школах для дорослого населення.

Ще однією особливістю цього видання був його пропагандистський характер: він був розрахований на робітників і селян, тому тексти мали революційний характер і вся книга завершувалася текстом «Інтернаціоналу». Буквар був високо оцінений тогочасним керівництвом, кілька разів перевидавався і, безперечно, значною мірою сприяв поширенню грамотності на початку 1920-х рр.

Можливість масового видання навчальних посібників та методичної літератури з'явилася лише після завершення визвольних змагань. Так, у червні 1921 р. газета «Більшовик» вмістила оголошення про конкурс на складання букваря для дорослих з преміальним фондом. Однією із умов конкурсу було виконання наступної вимоги: текст букваря має відповідати завданням соціалістичної революції на Україні.

Згодом на сторінках педагогічної преси було розміщено оголошення про конкурс на складання букварів для навчання дорослих у місті (робітничий буквар) та сільський – для селян. Основні принципи його побудови зводились до наступного: по-перше, зміст букваря мав складатися з виробничо-побутового матеріалу з поступовим додаванням політичного, по-друге, так звана післябукварна частина повинна була охопити найактуальніші питання радянського будівництва. Головні моменти другого принципу зводились до висвітлення заходів радянської влади в сільському господарстві; кооперація – зміцнення зв'язків міста з селом (робітників і

селян) як заповіт В. Леніна; індустріалізація країни – шлях до соціалізму; УРСР – держава трудящих.

Саме на таких засадах у 1920-х рр. розгорнулося видання спеціальних букварів. Своєрідним взірцем для цілого покоління навчальної літератури для дорослих став перший радянський масовий буквар для дорослих Д. Елькіної, Н. Бугославської та А. Курської «Геть неписьменність», який друкувався у різних містах упродовж 1920-1924 рр. Буквар включав популярні на той час гасла, як-от, «Ми - не раби, раби - не ми», вірші В. Брюсова, М. Некрасова. У Києві в 1921 р. був видрукований україномовний «Буквар для дорослих» Д. Елькіної із вказівками для вчителя.

Для роботи в школах дорослих влада рекомендувала і масово поширювала інші радянські підручники російського видавництва: 1) букварі - «Червоний орач. Сільський буквар для дорослих» (М. Поршнева, О. Кайданова), «Будемо вчитися. Міський буквар для дорослих» (Є. Голант, Є. Віссель), «Буквар для сільськогосподарських робітників», «Буквар для сільськогосподарських і лісних робітників» (А. Захар'єв, І. Ахматова, Г. Шмідт), «Азбука для неписьменних (А. Кандорський), «Робітничо-селянський буквар для дорослих» (В. Смушков), «Буквар для робітників», «Буквар селянина», «Буквар залізничника» (Є. Голант), «Радянське село». Робоча книга для сільських шкіл малограмотних»; «Червоноармієць. Буквар для червоноармійців і допризовників» (П. Сичов); 2) методичні посібники «Методичне керівництво для ведення занять за букварем «Червоний орач» (О. Кайданова, М. Поршнева), «Методичні вказівки до ведення занять за Букварем для сільськогосподарських і лісних робітників» (А. Здоров, А. Захар'єв), «На допомогу ліквідатору неписьменності серед сільського дорослого населення. Орієнтовне планування роботи за букварем «Червоний орач».

У навчанні дорослих використовувалися також книги українських авторів, зокрема: 1) букварі - «Червоний прапор» (Я. Чепіга), «На колгоспних ланах: Сільський буквар для дорослих» (Н. Малеча), «Ударник: Буквар для дорослих» (Н. Малеча, А. Плаксин), «На червоних полях» (Я. Чепіга), «Рідне слово» (А. Домбровський), «Мир нашим хижинам», «Встань к станку, спеши работать», «Наша сила, наша нива», «Машина-сила»; «Червона зоря» (М. Байрак, О. Кравченкова); «Наше слово» (В. Арнаутов, О. Водолажченко, М. Єзерський); «Нове село» (О. Кутовий), «Перший шабель: буквар для робітників» (А. Плаксин); «Буквар молодого колгоспника» (В. Помагайба, Г. Савицька, Т. Пасіка); «Червоноармієць» (А. Воронець); 2) читанки «Червона зброя», «Ми новий світ збудуємо», «Шляхом життя» (Г. Іваниця, Я. Чепіга, Ю. Якубський), «Червоне слово: Читанка для шкіл малописьменних дорослих» (Н. Малеча, Я. Чепіга); «Битий шлях: Азбука й читанка для дорослих» та інші; 3) предметні підручники й посібники «Задачник для початкового навчання в трудових школах» (Я. Чепіга), «Методика усної лічби та вправи у перших групах семирічки» (Я. Чепіга), «Заочний курс української мови для малописьменних» (Н. Малеча, І. Бойків),

«Робоча книга з української мови. Для шкіл політосвіти 1-го ступеня, для гуртків нижчого технічного персоналу та самоосвіти» (І. Бойків, Н. Малеча), «Робітна книга з української мови» (І. Бойків, Є. Кротевич, М. Трохименко, А. Шевчук), «Українська мова. Книжка для гуртків самоосвіти» (І. Бойків, Н. Малеча), «Український правописний словник з короткими правилами правопису та завданнями до нього» (Н. Малеча), «Правописний задачник. Підручник для малописьменних» (І. Бойків, Н. Малеча); «Географія: підручник для шкіл малописьменних» (М. Потьомкін, П. Терехов); 4) методичні посібники «Методичні поради до букваря» (Я. Чепіга), «Використання наочного приладдя при операціях з числами (перший концентр)» (Я. Чепіга), «Порадник політосвіти на селі» та ін.

Показово, що в 1920-х рр. передруковувалися підручники О. Потебні, друкувалися книги західноукраїнських авторів, зокрема М. Галущинського.

У методичних рекомендаціях для розробників букварів викладалися вимоги, яким повинні були відповідати дані книги. Зокрема, в статті Н. Крупської «Замітки про буквар» конкретизовані загальні вимоги до такого підручника: у букварі мали бути чітко виділені дві частини - букварний і після букварний період; букварна частина повинна містити достатню, але не надлишкову кількість картинок, кожна з яких мала викликати одну точну асоціацію для полегшення запам'ятовування слів, складів, букв. Буквар повинен був вміщувати багато вправ для читання зв'язного тексту, причому зміст тексту обов'язково має бути близьким і зрозумілим читачеві. У післябукварній частині передбачалося обов'язкове роз'яснення незрозумілих слів. Для популяризації та більш широкого розповсюдження букварів їх післябукварну частину рекомендувалося публікувати в додатках до газет і журналів.

Зміст цієї літератури мав забезпечити поєднання навчання елементарних навичок читання і письма з вихованням відданості новому ладу, непримиренності до його противників. Усі видання мали переважно політико-просвітницький зміст, відповідали марксистській ідеології та матеріалістичному світоглядові. Так, у кодексі законів про народну освіту УРСР 1922 р. чітко вказувалося, що вся освіта має бути проникнута духом пролетарського інтернаціоналізму. Відповідно, ідеологічна оцінка підручників стає постійним і звичним явищем.

Державні видавництва масовими тиражами друкували букварі, навчальні посібники та методичні керівництва, які максимально відображали поточні гасла Радянської влади в галузі державного й господарського будівництва.

Очевидно, на підручник більшовицька влада покладала великі сподівання. Адже підготовка педагогічних кадрів вимагала тривалого періоду часу, а потенціал підручника полягав у тому, що його зміст впливає вже сьогодні як на учнів, так і на самого вчителя. Звідси, підручник – це не тільки техніка роботи в школі, а в першу чергу засіб ідеологічного, політичного і методичного керівництва, що його здійснює держава по відношенню до молодого покоління. У такому контексті підручник розглядали як важливий інформаційний чинник в освітньому середовищі.

Однією з тем, яка мала бути присутньою чи не в усіх підручниках, була тема Жовтневої революції, що трактувалося як дотримання принципу зв'язку навчання із життям. Популярною формою вираження цього стали гасла, якими найбільше були насичені букварі. Зокрема, всі гасла букваря «Червоний прапор», починаючи з перших («Були пани, були раби», «Де пани, там ярмо», «Нема ярма, ми здобули ради»), а особливо наступні гасла про склад рад, про Леніна, комуни, були тісно пов'язані з темою «Жовтнева революція». «Багатим» на зміст у сенсі відображення революційних подій та їх ілюстративного унаочнення був і буквар «Червона зброя», що призначався для червоноармійців, але використовувався у навчанні всіх дорослих.

Оскільки першочерговим завданням було ознайомлення учнів із заходами Радянської влади, то замість підручників у навчанні дорослих часто використовувались періодичні видання: «Правда», «Известия», «Рабочая газета», «Червоний степ», які публікували на своїх сторінках або в спеціальних додатках матеріали уроків навчання грамоти відповідної тематики.

Важливу роль в агітаційно-пропагандистській роботі серед дорослого населення відігравала різна друкована продукція спеціально створеного видавництва «Геть неписьменність!» - газети, журнали, брошури, популярна література, що використовувалися як допоміжні до навчальної літератури.

Активно використовувалась у політичній пропаганді спеціальна популярна література, доступна для сприйняття малоосвіченою особою. Зокрема, в 1926 р. була опублікована і поширена в лікнепівській мережі книжка П. Отави «Як дід Хома навчився письма», де розповідається про пересічного українського селянина, який власними зусиллями переосмислює зміни, що проходили на селі в зв'язку з поширенням лікнепу, його власні морально-психологічні переживання. Далі йшлося про головного героя як уже письменну людину, яка без освіти не бачить себе в житті, постійно прагне до самовдосконалення та по-іншому, по-особливому (радянському) сприймає навколишній світ. Для тогочасної влади в цьому контексті було важливо, що це нове сприйняття передбачало відсутність нарікань на неї, захоплення її політикою завдяки ознайомленню із декларованою метою. Книга стала свого роду посібником для агітації за лікнеп.

У системі навчання дорослих використовували масову, дешеву та доступну літературу, яка, за задумом її видавців, покликана утверджувати в свідомості народу, особливо селян, класові, інтернаціоналістські засади.

Водночас, попри ідеологічну спрямованість і загальну радянізацію системи освіти в Україні, в 1920-х рр. в умовах розгортання національно-освітнього руху все-таки вдавалося зберегти риси національного характеру освіти. Характерною рисою шкільних підручників стають національні риси освіти з домішками більшовицького духу. Великої уваги в цьому сенсі заслуговують навчальні книги Я. Чепіги, в яких втілено прагнення автора відходити від теоретичних закликів та політичного змісту. Хоч його підручники були розраховані на масового читача, що вимагало узгодження з офіційною освітньою політикою, все ж він прагнув зробити досконалою,

освіченою конкретну людину – селянина чи робітника з українським світосприйманням.

Варто зазначити, що підручник Я. Чепіги містить глибокий виховний зміст із філософсько-освітнім підтекстом, адресованим українцеві, в якого на той час було багато страху, зневіри в самого себе й у свою націю, переконаного, що все чуже краще свого.

Не менш цікавим є і інший посібник Я. Чепіги - «Задачник для початкових народних шкіл». Він упорядкований справді на народній основі. Поряд з цифрами, питаннями задач вміщено фольклорні зразки, відповідно до теми, що вивчається з математики.

Аналізуючи такі прості задачі, приходимо до роздумів: автор будував навчальний матеріал на предметах, які добре знайомі людині. Вони звичні в її праці, побуті. Для дорослого не виникає потреба напружувати пам'ять і уяву на другорядне, думки відразу спрямовуються на головне – скільки? Потрібно міркувати, складати, додавати чи віднімати. Тут немає якоїсь високої теорії. Напевне, саме так і можливо навчити дорослу людину.

Однак таке поєднання навчання і виховання в націокультурному самобутньому вираженні науки й щоденного реального буття надалі зазнало кардинальних трансформацій. З тих самих позицій принципу поєднання навчання із життям у зміст підручників увійшли матеріали революційної, партійно-ленінської тематики, класової боротьби, «оспівування» досягнень більшовицької влади в розвитку промисловості, сільського господарства тощо. Звичними стають тексти, які пропагують організацію суспільно-політичного життя і доводять, що колективізація є найкращим засобом боротьби з класовим ворогом. Так, у букварях та інших підручниках і посібниках, які масово використовувалися в українських школах дорослих («Червоний орач», «Будем вчитися» та ін.), наприклад, для письмового обчислення пропонується задача про склад першого та другого з'їздів рад; а для ознайомлення з дробами й відсотками розглядаються таблиці і діаграми про соціальний склад XI Всеросійського з'їзду; для розвитку навичок читання, усного й писемного мовлення використовувалися оповідання на зразок «Голова Раднаркому О. І. Риков».

Виявом своєрідного «балансування» між офіційними вимогами і особистим розумінням авторів значення національного змісту підручника стали хрестоматія і читанка «Шляхом життя», впорядкована Г. Іваницею, Я. Чепігою і Б. Якубським у 1923 р.. Задум упорядників з дидактично-пізнавального боку був далекосяжним.

У розділах використано тексти класиків української літератури – Т. Шевченка, Панаса Мирного та ін. Водночас добір творів новітньої літератури відрізнявся від попередніх розділів. Зокрема, розділ, упорядкований Я. Чепігою, що мав назву «Україна в полум'ні соціальної революції», об'єднав художні твори О. Олеса, М. Ірчана, В. Поліщука, М. Хвильового, М. Йогансена, а також промову Л. Троцького. Не дуже «дружня» когорта, якщо врахувати ставлення до них політичного

керівництва країни, особливо за умов українізації. Можливо, використання Я. Чепігою художніх творів від В. Винниченка до промов Л. Троцького, від В. Чумака до М. Хвильового якраз і було тим самим «балансуванням».

Загалом книга «Шляхом життя» отримала схвалення тодішньої влади і позитивні рецензії. Однак серед її основних недоліків М. Сулима називає відсутність революційного матеріалу (політичні свята, дитячі комуністичні групи, умови життя юних ленінців і т.ін.). Доцільність інформації такого роду пояснювалася не як штучне насадження політики в посібнику, а навпаки, як необхідність природного, живого зв'язку навчальної книжки з реальністю.

Тобто, йшла мова про ту реальність, яку більшовики хотіли нав'язати через освітню систему і зробити її невід'ємною частиною життя кожного громадянина СРСР. Шкільні підручники в цьому випадку були одним із найкращих засобів для впливу на молоде покоління, оскільки через них процес пізнання відбувається найбільш легко.

Із посиленням на початку 1930-х рр. цензури та контролю з боку органів партійно-державної влади, означені вище спроби українських авторів зберегти національний, народницький компонент підручників з одночасним урахуванням вимог більшовицької ідеології поступово звелися нанівець. Змінилися не лише вимоги до підручників, відбулася ще й зміна авторських колективів, які працювали в цій сфері. Було заборонено використовувати в освітніх закладах підручники, видані в роки національно-визвольних змагань українського народу. Мотивація такої заборони – аполітичність текстів, відсутність матеріалістичного світогляду та антимарксистський підхід до певної дисципліни. В своєрідний «чорний список» увійшло сто двадцять підручників (читанок, граматик, підручників з історії, географії та природознавства), які використовувалися як для загальноосвітньої школи, так і освіти дорослих (у т.ч. й підручники Я. Чепіги).

На зміну їм мали з'явитися нові підручники, написані відповідно до вимог, які були ухвалені на Всеукраїнській нараді в справі підручників (1-3 грудня 1930 р.) Основні вимоги зводились до наступного: а) ідеологічна витриманість підручника полягатиме в чіткості визначення генеральної лінії партії, боротьби з правим та лівим опортунізмом, висвітленні класової боротьби; це й буде найбільше допомагати учневі брати участь у революційній боротьбі за соцбудівництво, формувати матеріалістично-діалектичний світогляд, дасть можливість засвоїти мінімум теоретичних основ марксизму-ленізму; б) підручник стає знаряддям виховання інтернаціоналіста та антирелігійника, взагалі виховання в учнів непримиренної ворожнечі до класового ворога та до всього нам чужого, ворожого; в) книжка мусить розкривати суть класової боротьби через друковане слово, основи марксизму й ленізму, відомості з різних галузей знань; г) книжка має сприяти учнівській самодіяльності та активності, що повинно йти по лінії єднання революційної теорії з революційною практикою.

Тобто, вся суть реформувань змісту підручників полягала в цілеспрямованому й послідовному пропагуванні класово-партійних догматів на всіх етапах навчання.

Цьому сприяв ще й інший, суттєвий для підручникотворення аспект – його мова. Треба зазначити, що навчальна література, яка використовувалася у школах дорослих, була в основному російськомовною. Так, із списку підручників, представлених Одеським товариством сприяння ліквідації неписьменності ім. В. Леніна у 1924 р., тільки два були надруковані українською мовою – буквар «Червоний прапор» та читанка «Червона зброя». Решта підручників були видані російською мовою. Ті видання, які видавались в Україні після перекладу їх українською мовою, мали чіткий політично-просвітницький зміст.

Важливо звернути увагу і на той факт, що з 1926 р. розпочалося видання букварів та інших навчальних посібників для дорослих німецькою, єврейською, польською, білоруською, киргизькою, татарською, чувашською й іншими мовами. Тобто, видавалася навчальна література рідною мовою для національних меншин. З точки зору педагогіки і психології можливість рідномовного навчання завжди оцінювалося позитивно. Однак у даному випадку вбачаємо момент, що суперечить політиці сприяння національному розвитку й т.ін. По-перше, навчальні книги для лікнепів національних меншин друкувалися не національними видавництвами, а централізовано закуповувались, до того ж в обмеженій кількості. Щодо тематичного спрямування можна судити на основі вищенаведених підходів більшовицької влади до змісту підручників.

Інший ракурс публікації рідномовної літератури пов'язуємо з амбітною великодержавницькою політикою уряду. Те, що століттями царський імперіалізм ніс в українську школу російською мовою, більшовизм ніс в українську школу українською мовою. Якщо ідею «єдиної і неділимої» в царській школі виховували в українців за допомогою чужої і незрозумілої їм російської мови, то більшовики нав'язували ідею «єдиного і неділимого» комуністичного СРСР для кожного окремого народу його рідною мовою: в Україні – українською, в Білорусії – білоруською тощо.

Саме такі висновки можна зробити, порівнюючи зміст читанок царської і радянської доби. Безперечно, підручники досить красномовно показували політику держави, що стає зрозумілим і не звертаючись до урядових розпоряджень.

Отже, підручники стали прямим ретранслятором ідеології радянського комуністичного режиму. Навіть більше того, відверта пропаганда більшовицьких ідеалів на сторінках підручників стала неодмінною умовою їх існування в навчальному процесі. Поступово урядова політика у сфері освіти зводилась до створення загальносоюзних стандартів у навчальній літературі Радянської України практично з усіх предметів. Основна лінія змістовного і текстового наповнення була спрямована на формування свідомості

громадянина СРСР, готового одразу включитися в суспільно-політичне життя країни.

Крім змістових акцентів, у створенні навчальної літератури для дорослих упродовж 1920-1930-х рр. визначальними були й такі підходи, як: написання рідною мовою; змістовність, доступність, логічність, неперевантаженість зайвим матеріалом; урахування соціально-психологічних особливостей дорослої людини (наявний життєвий досвід, стійкі психологічні стереотипи тощо); єдність із навколишнім світом; широке використання краєзнавчого й народознавчого матеріалу тощо.

Серйозною вимогою до підручника була його спрямованість на стимулювання дорослого до самоосвітньої праці і надання йому методичної допомоги в цьому. Тому більшість букварів, читанок, предметних підручників вміщували методичні рекомендації щодо опрацювання їх змісту. Ці підходи залишаються актуальними і для сучасного підручникотворення.

Характерною рисою навчальної літератури для дорослих означеного періоду стало і те, що букварі, розроблені за комплексними програмами, містили в собі матеріали для читання, письма та рахунку одночасно, замінюючи таким чином підручники з окремих предметів. Тому їх неможливо назвати букварями в сучасному сенсі слова, вірніше було б говорити про них як про початковий підручник для шкіл дорослих. Але з метою дотримання принципу історизму в дослідженні ми визнали доречним називати їх саме так, як вони йменувалися в той період.

Отже, незважаючи на те, що з посиленням тоталітарного режиму в Україні підручникотворення набувало догматично-комуністичних рис, навчальна література для дорослих у 1920-1930-х рр. була важливою частиною освітнього процесу і задовольняла як теоретико-ідеологічні аспекти розвитку держави, так і методико-педагогічні вимоги, які співзвучні з вимогами сучасної андрагогіки.

Однак, із виданням стабільних підручників для загальноосвітніх шкіл в мережі освіти дорослих значною мірою почали застосовувати й ці підручники, що призвело до зменшення видання спеціальної літератури по лінії освіти дорослих.

Питання для самостійної роботи:

1. Проаналізуйте процес еволюції понятійно-термінологічної бази теорії навчання дорослих.
2. Які особливості розвитку системи навчальних закладів для дорослих?
3. Обґрунтуйте теорію змісту освіти дорослих.
4. Яким чином відбувалися пошуки шляхів удосконалення навчального процесу в освітніх закладах для дорослих?
5. Охарактеризуйте навчально-методичне забезпечення навчання дорослих.

Тема 5. Розвиток теорії і практики освіти працюючої молоді та дорослих (друга пол. XX – початок XXI ст.).

Мета вивчення сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес до проблем розвитку теорії і практики освіти працюючої молоді та дорослих (друга пол. XX – початок XXI ст.), розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

План лекції:

1. Система навчальних закладів для дорослих.
2. Зміст, методи й форми навчання у школах дорослих.
3. Розробка теоретичних основ педагогіки дорослих.
4. Проблема адаптації дорослої людини до умов життя в пострадянському суспільстві.
5. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI ст.
6. Перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні.

Література:

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія / За ред. А.Василюк, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Ключові поняття: освіта дорослих, система, навчальний заклад, зміст, методи, форми, педагогіка дорослих, адаптація.

Основний зміст

1. Система навчальних закладів для дорослих.

З початком звільнення території України від нацистських окупантів особливої актуальності набула організація навчання молоді та підлітків, які з різних причин не могли навчатися у денних загальноосвітніх школах. Окремою Постановою від 15 липня 1943 р. «Про навчання підлітків, працюючих на виробництвах» РНК СРСР зобов'язала Ради союзних

республік відкрити з 1 жовтня в містах, селах та робітничих селищах для працюючої молоді мережу вечірніх шкіл. Аналогічну постанову прийняв уряд УРСР 8 вересня 1943 р..

Фактично це були вечірні класи в загальноосвітніх школах, що відкривалися для підлітків, які працювали на підприємствах, але бажали вчитися без відриву від виробництва. Вечірні класи призначалися для учнів віком від 15 до 28 років, які за 48 тижнів із дев'яти навчальними годинами проходили програму 5-10 класів. Постанова уряду УРСР визначала дещо відмінну від союзної тривалість навчального року у вечірніх школах. У вечірніх школах України він становив 49 тижнів при 9 навчальних годинах на тиждень (3 дні по 3 години) та кількість учнів у кожній групі (класі) не більше 20 чоловік.

На практиці виявилось, що серед учнів такої школи значний відсоток складали дорослі. У зв'язку з цим уже наступного року постановою РНК СРСР від 30 квітня 1944 р. школи для підлітків, які працюють на підприємствах, були перейменовано в школи робітничої молоді - новий тип загальноосвітньої школи, метою якого було надати робітничій молоді необхідну загальну освіту без відриву від виробництва. Такі школи були двох типів: 1) семирічна – надавала загальноосвітню підготовку в обсязі 1-7 класів та 2) середня - в обсязі 8-10 класів.

У сільській місцевості відповідно до постанови РНК СРСР від 6 липня 1944 р. створювалися вечірні школи сільської молоді, де навчання здійснювалося без відриву від сільськогосподарських робіт. В Україні діяльність таких закладів регламентувалася наказом народного комісара освіти УРСР П. Тичини «Про організацію вечірніх шкіл колгоспної молоді».

Наступного, 1945 р., РНК Української РСР видала окрему постанову «Про роботу вечірніх шкіл робітничої та селянської молоді», в якій визначалися засади діяльності закладів обох напрямів.

Навчальний процес у школах робітничої молоді складався поступово. В роки війни навчальний рік тривав 48 тижнів і поділявся на 2 півріччя: перше – з 1 вересня до 15 лютого і друге – з 15 лютого до 1 серпня. Серпень призначався для відпустки. Заняття проходили 3 рази на тиждень по 3 години; тижневе навантаження таким чином становило 9 годин.

У січні 1946 р. був переглянутий режим навчальної роботи шкіл робітничої молоді. Тривалість навчального року встановлювалась у 44 тижні (з 1 вересня до 1 липня) з поділом його на півріччя та четверті. На класні заняття в тиждень відводилось 16 годин (4 дні по 4 години). Навчальний план передбачав також 4 години на тиждень для консультацій. Такий план був оптимальним і з того часу діяв протягом усього терміну існування вечірніх шкіл.

Тривалість навчального року в школах для сільської молоді була встановлена у 25 тижнів при 20 навчальних годинах на тиждень (5 днів по 4 години). Навчальний рік починався з 1 листопада, але урядам союзних республік було надано право в залежності від термінів сільськогосподарських робіт у тій чи іншій місцевості визначати інші дати

початку навчального року за умови обов'язкового збереження 6-місячного курсу навчання.

Навчання юнаків і дівчат проводилося нероздільно (у масових школах з 1943-1944 н.р. було введено роздільне навчання). Заняття відбувалися за змінами - вранішні, денні і вечірні. Основною формою навчання була класно-урочна. На уроках контролювались домашні завдання, в кінці навчального року проводились перевідні і випускні іспити. Крім того, вводились ще і консультації з багатьох предметів. Свідоцтво, яке отримували в школах робітничої молоді після закінчення 7 класу, надавало право вступу до середнього навчального закладу. А атестат, одержаний після закінчення 10 класу, давав можливість вступати у вищі навчальні заклади (технікуми чи інститути).

Із червня 1945 р. РНК СРСР встановила пільги для працюючої молоді й дорослих, які навчалися в школах без відриву від виробництва. Додаткові відпустки зі збереженням заробітної платні на період випускних екзаменів (для учнів 10-х класів – 20 робочих днів, для учнів 7-х класів – 15 робочих днів). Учні інших класів у дні перевідних екзаменів повинні були звільнятися від роботи з урахуванням цих днів при наданні їм чергової відпустки. За бажанням учнів, чергові відпустки їм надавалися під час іспитів.

Необхідністю створення належних умов для навчання у вечірніх школах було продиктоване розпорядження РНК СРСР від 11 січня 1946 р., згідно якого заборонялося використовувати учнів шкіл робітничої та сільської молоді в дні занять на понаднормових роботах.

У 1957 р. в «Збірнику наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР» були надруковані вказівки про порядок прийому учнів до шкіл робітничої і сільської молоді УРСР, де зазначалося, що до шкіл робітничої та сільської молоді приймаються особи чоловічої і жіночої статі віком від 15 років та старші, які працюють на підприємствах, транспорті, в установах, організаціях, колгоспах, радгоспах, а також інваліди війни та праці.

До шкіл робітничої та сільської молоді зараховувалися: учні ремісничих училищ та профтехшкіл за наявності письмового дозволу директора відповідного училища; до початкових шкіл – особи, які за своїм віком не підлягали обов'язковому навчанню у відповідних класах масових шкіл; на загальних підставах – домашні господарки; особи, які не працюють за станом здоров'я; по догляду за малими дітьми та хворими; демобілізовані з Радянської Армії. Прийом учнів проводився до всіх класів початкових, семирічних та середніх шкіл робітничої і сільської молоді як доукомплектуванням існуючих класів, так і до новоорганізованих, згідно з народногосподарським планом по контингентах, встановленим для кожної школи.

Такі заклади давали випускникам неповну середню та середню освіту без відриву від виробництва, забезпечуючи такий самий обсяг загальноосвітніх знань, що і звичайні школи. Ці навчальні заклади виконували, головним чином, компенсаторну функцію і до 1958 р. були масовим засобом здобуття загальної освіти. Створення шкіл цього типу мало

величезне значення і цілком виправдало себе. Десятки тисяч підлітків, навчання яких перервала війна і вони вимушені були працювати, дістали можливість закінчити загальноосвітню школу. Тисячі молодих людей одержали в них освіту, чому сприяли адаптаційні якості функціонування шкіл робітничої і сільської молоді, зокрема однорідний віковий склад і соціально однорідне середовище.

Після 1958 р. школи фабрично-заводського навчання, ремісничі, залізничні, гірничопромислові, будівельні училища та училища механізації сільського господарства, профтехшколи, школи фабрично-заводського учнівства та інші професійні навчальні заклади раднаргоспів і відомств були реорганізовані у денні і вечірні міські професійно-технічні училища з терміном навчання від одного до трьох років та в сільські професійно-технічні училища з терміном навчання один-два роки. До них вступала молодь, щоб здобути середню освіту і професію.

У 1958 р. ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР була розроблена програма подальшого розвитку системи народної освіти і прийнятий Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР». Одним із головних завдань закону стала підготовка всебічно освічених і разом з тим підготовлених до фізичної праці людей. Верховна Рада Української РСР відповідно до Закону СРСР у квітні 1959 р. ухвалила Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР», який окреслив основні напрями проведення освітньої реформи в Україні. Одним із його важливих положень було запровадження загальної обов'язкової восьмирічної освіти замість семирічної: протягом десяти років здійснити в країні обов'язкове 8-річне навчання молоді та дорослих (до 35 р.), зайнятих у народному господарстві.

Законом передбачалися заходи з розвитку шкіл для працюючої молоді, а вечірня школа була оголошена основним джерелом одержання загальної середньої освіти. Так, у першому розділі «Про середню освіту», статті 5, стверджувалося: «Повна середня освіта молоді, починаючи з 15-16 років, здійснюється на основі поєднання навчання з продуктивною працею для того, щоб молодь у цьому віці включалася в суспільно-корисну працю. Повну середню освіту здобувають у середніх загальноосвітніх школах робітничої і сільської молоді – вечірніх (змінних), в яких особи, які закінчили восьмирічну школу й працюють в одній із галузей народного господарства, здобувають середню освіту й підвищують професійну кваліфікацію».

Період після ухвалення Закону позначився подальшим розгортанням мережі шкіл для молоді і дорослих, зайнятих у народному господарстві. Значення вечірньої школи в системі народної освіти змінилося: вона стала одним із основних місць здобуття загальної середньої освіти працюючою молоддю та дорослими без відриву від виробництва. Як і масова школа, вечірня школа керувалася у своїй діяльності основами законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту, а також Статутом середньої загальноосвітньої школи (1970).

Водночас вечірня (змінна) школа відрізнялася від масової низкою відмінностей (складом учнів, змістом, методами і формами навчально-виховної роботи, організацією і керівництвом школою). Це, в свою чергу, пояснювало розробку спеціального нормативно-правового забезпечення вечірніх шкіл. У різні роки на республіканському чи всесоюзному рівні затверджувалися Положення про вечірню (змінну) школу. Зокрема, 29 грудня 1959 р. такий документ було затверджено Радою Міністрів РСФСР. Аналогічний документ під назвою «Положення про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу робітничої і сільської молоді та заочну середню загальноосвітню школу» прийнятий Радою Міністрів УРСР 16 липня 1960 р.

Вечірня (змінна) школа була другим, за кількістю учнів, місцем здобуття загальної середньої освіти. У ній здобували або продовжували освіти три категорії учнів: молодь, яка поступає на виробництво після закінчення 9 класів масової школи; дорослі, які не здобули свого часу середню освіту; а також невелика частина молоді, яка одержувала професійну підготовку в одно-дворічних професійно-технічних училищах.

Склад учнів вечірньої школи, на відміну від масової школи, був різноманітним, насамперед за віком і сімейним становищем. Серед учнів – і сімейні жінки з вкрай обмеженим вільним для навчання часом, і самотні молоді люди, не обтяжені домашньою працею. Очевидними були відмінності дорослих учнів старшого віку від юних за критерієм перерви в навчанні й рівнем підготовленості, життєвого та виробничого досвіду, ставленням до освіти і мотивами учіння, в психофізіологічному сенсі. Не менше відмінностей виявлялося серед учнів і за трудовим стажем та рівнем виробничої кваліфікації, за умовами і режимом роботи (змінності, сезонності тощо), житловими умовами й можливостями займатися вдома та ін.

Різнорідний склад учнів і різноманітність умов та можливостей їх навчання А. Даринський розглядав як аргументи необхідності доволі гнучкої структури школи. Це враховано в Положенні про вечірню (змінну) школу, яким передбачена можливість використання різних організаційних форм навчання – очних і заочних різного типу, в різному поєднанні. Вечірня школа могла мати очну й заочну форми навчання або одну з них. У містах і робітничих селищах вечірня школа з очним і заочним навчанням чи тільки із очним навчанням могла бути організована, згідно з Положенням, за наявності не менше 100 учнів, а в сільській місцевості – не менше 80 учнів. За меншої кількості учнів відкривалися окремі класи при масовій школі, а керівництво цими класами здійснювалося або вечірньою, або масовою школою. Вечірня школа тільки із заочною формою навчання могла бути республіканською, обласною (крайовою), міською і районною - залежно від того, територію якої адміністративної одиниці обслуговує. Положенням встановлювалася мінімальна кількість учнів: для республіканських і обласних шкіл 600 осіб, для міських і районних – 300.

Заочні школи створювалися для тих молодих людей, які, передусім за умовами праці, не могли відвідувати регулярні заняття у вечірніх, а тим більше у денних школах. Вечірня (змінна) школа із заочною формою навчання мала в своєму складі навчально-консультаційні пункти та консультаційні групи. Навчально-консультаційні пункти відкривалися в містах, робітничих селищах при наявності не менше 60 учнів, у сільській місцевості, на плавучих риболовних базах і суднах при наявності не менше 30 учнів; консультаційні групи складалися не менше, ніж із 9 учнів. У вечірніх (змінних) школах із заочною формою навчання могли також бути учні-заочники, які займалися самостійно, поза консультаційними групами.

У частині шкіл з очною формою навчання всі навчальні заняття – уроки, консультації, заліки – проводилися тільки ввечері, але багато шкіл були змінними. У них у всіх чи в частині класів навчальні заняття цілком дублювалися вранці і ввечері, в дві зміни. Учні в змінних класах відвідували заняття залежно від своїх можливостей – вранці чи ввечері.

Більшість вечірніх (змінних) шкіл із очною і заочною чи тільки з очною формою навчання комплектувалися учнями, які працювали на різних підприємствах і в закладах. Але деякі вечірні (змінні) школи мали учнів, які працювали на одному, зазвичай великому підприємстві. Таке підприємство закріплювалося за даною вечірньою школою рішенням міської чи районної ради народних депутатів. Вечірні школи на підприємствах, як правило, розміщалися у приміщеннях, яке відводило підприємство, й воно ж забезпечувало необхідну матеріально-технічну базу для навчання.

Частина вечірніх шкіл із заочною формою навчання організовувалась не за територіальним, а за галузевим принципом, тобто комплектувалася учнями, які працювали в певній галузі народного господарства. Це – школи для моряків, для працівників рибної промисловості, автотранспорту, будівельників тощо. Такі вечірні школи мали можливість урахування в організації навчального процесу, режимі навчання, змісті освіти особливостей даної галузі і специфічні умови праці в ній.

У деяких вечірніх (змінних) школах, які обслуговували одне чи кілька підприємств, частина 9-10 класів з очною формою навчання комплектувалися з урахуванням однорідності професії і рівня кваліфікації, що дозволяло поєднувати загальну освіту учнів із підвищенням виробничої кваліфікації в навчально-курсовій системі підприємств.

Професійну підготовку учнів здійснювали за рахунок підприємств викладачі вечірніх професійно-технічних училищ і навчально-курсівих комбінатів, а також спеціалісти підприємства на його навчально-матеріальній базі.

Випускникам вечірньої (змінної) школи, які складали кваліфікаційні екзамени, видавався документ про присвоєння кваліфікації.

Найбільшого поширення поєднання загальної освіти і професійної підготовки отримало на селі, де на базі багатьох сільських вечірніх (змінних) шкіл створювалися навчальні комбінати. Вони були новою формою освіти

для дорослих, спрямованою насамперед на підвищення освітнього та фахового рівня жителів села. Учні, які отримували в цих школах восьмирічну й середню освіту, одночасно опановували сільськогосподарську спеціальність – механізатора, водія автотранспорту, тваринника тощо.

Діяльність навчальних комбінатів регламентувалася тимчасовим положенням «Про навчальні комбінати сільської молоді», затвердженим 12 серпня 1963 р. Міністерством освіти УРСР. Цим положенням передбачалося присвоєння слухачам курсів звання майстрів сільськогосподарського виробництва I і II класів з відповідним підвищенням оплати їх праці на 5-15 %.

Базою навчального комбінату зазвичай була вечірня (змінна) школа, а в окремих випадках (у тих сільських районах, де таких шкіл не було) восьмирічна або середня загальноосвітня школа. При навчальному комбінаті в міру потреби створювались також: консультпункти для заочників середніх загальноосвітніх шкіл, екстернат за середню школу, групи підготовки до вузів та середніх спеціальних навчальних закладів.

Для підвищення виробничої кваліфікації або освоєння нової спеціальності при комбінатах створювались найрізноманітніші курси: рільників, тваринників, шоферів, трактористів, комбайнерів, механізаторів широкого профілю, садівників, бджолярів, овочівників. Профілі курсів визначалися залежно від загальноосвітньої підготовки слухачів, вимог та потреб колгоспу, радгоспу, підприємства місцевої промисловості і наявності кваліфікованих викладацьких кадрів. Для тих, хто не мав восьмирічної освіти, навчання на курсах обов'язково мусило поєднуватися з навчанням у відповідному класі вечірньої школи як на умовах регулярного відвідування занять, так і заочно чи екстерном. До навчального комбінату приймали осіб від 16 років; дозволялося приймати й осіб віком до 15 років, при умові, що вони закінчили восьмирічну школу і працювали на виробництві.

Розклад занять на курсах узгоджувався з розкладом занять у школі так, щоб уникнути збігу й цим самим дати можливість учням відвідувати заняття на курсах. В окремих комбінатах заняття у школі відбувались 2 дні по 4 години і 2 дні по 5 годин; а заняття на курсах – раз на тиждень (4 години). Залежно від місцевих умов можливі були й інші варіанти. Практичні заняття були передбачені в післянавчальний час. Облік знань на курсах проводився у формі заліків (протягом року) та кваліфікаційних екзаменів (наприкінці року).

Поряд із вечірніми (змінними) школами, які перебували в підпорядкуванні районних чи міських органів народної освіти, при виробничих об'єднаннях чи великих підприємствах організовувались трирічні школи майстрів, що відповідало постанові Ради Міністрів СРСР від 9 листопада 1962 р. «Про організацію трирічних шкіл майстрів».

У школи майстрів приймали кваліфікованих робітників, які мали значний життєвий і виробничий досвід, але не мали повної середньої освіти. Разом із підвищенням професійної кваліфікації учні шкіл майстрів отримували загальноосвітню підготовку в обсязі вечірньої (змінної) школи. Після трирічного навчання особи, які успішно склали випускні і кваліфікаційні

екзамени, отримували атестат про середню освіту та посвідчення, яке давало право на посаду майстра чи начальника виробничої ділянки.

Трирічні школи майстрів могли бути організовані в тому випадку, якщо підприємство мало контингент учнів не менше 100 осіб. При меншій кількості створювалися не окремі школи, а класи майстрів у складі вечірніх (змінних) шкіл (з мінімальною наповнюваністю 25 осіб). Утримувалися вони за рахунок бюджету органів народної освіти. Прийом учнів у ці класи, зміст навчання і права випускників – такі ж, як і в трирічних школах майстрів.

Згодом виникли і набували все більшого розвитку очно-заочні школи працюючої молоді. Учні могли поєднувати систематичне відвідування школи з консультаціями, у випадку відряджень продовжували навчатися заочно, виконуючи за час відсутності завдання, про які пізніше звітували.

Отже, в другій половині ХХ ст. сформувалася гнучка система вечірньої освіти, що включала різні форми освіти для працюючих дорослих і молоді (вечірні школи, змінні школи, заочне навчання, навчально-консультаційні пункти, навчальні комбінати, школи майстрів, очно-заочні школи).

Велике значення в розвитку мережі навчальних закладів для працюючої молоді і дорослих мало те, що Держплан СРСР, міністерства й відомства в обов'язковому порядку повинні були включати в народногосподарські плани конкретні зобов'язання по загальноосвітній підготовці робітників та службовців підвідомчих підприємств, і при підведенні підсумків виробничої діяльності враховувати виконання цих зобов'язань (ухвала Бюро ЦК по СРСР від 12 квітня 1961 р. «Про заходи поліпшення вечірньої і заочної освіти»). Також Міністерствам освіти союзних республік ставилося завдання розробляти плани охоплення навчанням дорослих, які не мають освіти за семирічну і середню школу.

Для залучення працюючої молоді і дорослих до здобуття загальної середньої освіти була розроблена ціла система заохочень, створювалися всі необхідні умови. Зокрема, в Основах законодавства Союзу РСР та в ст. 37 Закону УРСР про народну освіту зазначалося: «Підприємства, установи й організації зобов'язані сприяти залученню працюючої молоді до вечірніх шкіл, створювати необхідні умови для поєднання роботи з навчанням і для нормальної діяльності цих шкіл та занять учнів».

У 1959 р. постановою Ради Міністрів СРСР «Про встановлення скороченого робочого дня або скороченого робочого тижня для осіб, які успішно навчаються без виробництва в школах робітничої і сільської молоді – вечірніх (змінних, сезонних) і заочних середніх загальноосвітніх школах» визначено пільги, для тих хто навчається без відриву від виробництва: 1) надавався скорочений робочий тиждень – у 9-11 кл. шкіл робітничої молоді на один робочий день, або відповідна йому кількість годин; у IX-XI кл. шкіл сільської молоді – на два робочих дня, або на відповідну їм кількість годин; за час звільнення від роботи виплачувалася заробітна плата у розмірі 50% середньої заробітної плати за основним місцем роботи, але не нижче встановленого мінімального розміру заробітної плати; 2) протягом

навчального року учнів 9-11 кл. зазначених шкіл можна було звільняти від роботи не більше як на 36 робочих днів, або на відповідну їм кількість робочих годин; 3) надавалася оплачувана повністю додаткова відпустка тривалістю 20 робочих днів із збереженням заробітної плати за основним місцем роботи.

У 1962 р. Рада Міністрів СРСР прийняла постанову «Про пільги для осіб, які навчаються без відриву від виробництва в школах робітничої і сільської молоді – вечірніх (змінних, сезонних) і заочних середніх загальноосвітніх школах», за якою надавалася додаткова восьмиденна відпустка зі збереженням заробітної плати для складання екзаменів учнями восьмих класів вечірньої школи.

Крім системи пільг і заохочень, постановою ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР введена єдина система обліку і планування навчання молоді до 29 років, яка не мала середньої або восьмирічної освіти, забезпечувалось підвищення загальноосвітнього рівня робітників та колгоспників віком понад 29 років, які мали лише початкову освіту. Була введена єдина методика обліку працюючої молоді й дорослих, які не мають середньої освіти, на підставі чого районні й міські ради народних депутатів визначали щорічні планові завдання підприємствам, колгоспам та радгоспам по направленню на навчання осіб, які не мають середньої освіти.

Питання набору та збереження контингентів учнів вечірніх шкіл привернуло увагу науковців. Зокрема, в працях А.Давидова «Ширшає виднокруг» (1967) та І. Стафєєва «Організація набору і збереження контингенту учнів працюючої молоді» (1968) висвітлюються регіональні особливості виконання планів з набору контингенту учнів до шкіл робітничої і сільської молоді, до шкіл дорослих). О.Курочка в статті «З досвіду боротьби за сталий склад учнів школи робітничої і сільської молоді», надрукованій у журналі «Радянська школа» (1955) наводить дані про заходи, які проводилися для збереження та набору учнів.

Комплектуванню вечірніх шкіл сприяла також організаційно-педагогічна діяльність щодо залучення молоді до вечірніх шкіл, яку здійснювали представники партійних, радянських, комсомольських та профспілкових організацій, комісії місцевих рад (з народної освіти, у справах неповнолітніх); середня і нижча ланка працівників виробництва (керівники ділянок, майстри, бригадири, ланкові); вихователі молодіжних гуртожитків, учителі шкіл всеобучу, працівники ПТУ; працівники військкоматів; працівники закладів культури; актив працівників житлових контор та домогосподарств, батьків, учнів шкіл.

Організаційним центром такої роботи стали створені Постановою Ради Міністрів СРСР від 27 січня 1961 р. спеціальні комісії сприяння вечірнім (змінним) загальноосвітнім школам робітничої і сільської молоді та заочним середнім загальноосвітнім школам.

Комісії організовувалися при сільських радах і проводили активну роз'яснювальну та організаційну роботу, зокрема, викликали на свої

засідання недбалих учнів, заслуховували звіти про навчання окремих молодих колгоспників, в більшості випадків оперативно реагували на сигнали зі шкіл. Авторитетні спеціалісти часто виступали перед молоддю з доповідями про роль заочного навчання.

Уважно сліdkували за навчанням працюючих і партійні організації. Серед питань порядку денного, які виносилися на обговорення, регулярно стояло питання успішності та відвідування вечірніх (змінних) шкіл. На початку навчального року, як правило, проводилися відкриті партійно-комсомольські збори, на яких підводилися підсумки успішності та відвідування учнів, передусім комуністів та комсомольців, за минулий навчальний рік, намічалися нові плани підвищення загальноосвітнього рівня колгоспників, які не мали середньої освіти.

З метою поліпшення загальноосвітньої підготовки молодих працівників із 1971 р. Міністерством освіти СРСР спільно з Всесоюзнаю центральною радою професійних спілок та ЦК ВЛКСМ проводився Всесоюзний огляд роботи профспілкових організацій, органів народної освіти під девізом «Кожному молодому трудівникові – середня освіта». Огляд об'єднував зусилля всіх громадських організацій, органів народної освіти, спрямовані на надання допомоги школі і виробництву: допомагав залучати працюючу молодь і дорослих до навчання, створювати необхідні умови для занять, сприяв пробудженню у молоді прагнення до знань, культури.

У 1978 р. на основі «Положення про учнівські комітети в загальноосвітній школі» почали діяти учнівські комітети, основне завдання яких полягало у сприянні керівництву школи, педагогічному колективу, комсомольській та піонерській організаціям у забезпеченні отримання кожним учнем повної середньої освіти. Діяльність учкому посилювала контроль за контингентом учнів, а саме: здійснювалась організація обліку відвідування навчальних занять, проводилась боротьба з пропусками та запізненнями на уроки, здійснювався контроль за виконанням учнями режиму дня.

Планування контингентів учнів, як показувала практика, було однією з серйозних проблем у системі загальної освіти дорослих. У зв'язку з цим Міністерство освіти СРСР доручило НДІ загальної освіти дорослих АПН СРСР розробити науково обґрунтовану концепцію подальшого розвитку вечірньої школи. Важливим напрямом концепції стали зміни підходів до стимулювання загальноосвітнього навчання, оскільки однією з причин незадовільного планування і набору контингенту було певною мірою порушення принципу добровільності навчання у вечірній школі. Часто при визначенні контингентів ігнорувалися і такі фактори, як створення сім'ї, народження дітей, що ускладнювало навчальну діяльність молодих людей, особливо жінок; служба в армії, відносно високі міграційні процеси серед молоді. Концепція вказувала на недопустимість будь-яких форм тиску у визначенні набору контингентів. У той же час рекомендувала педагогам вечірніх шкіл, працівникам органів народної освіти, представникам

громадських організацій підприємств здійснювати аргументовану пропаганду серед молоді значення освіти та залучення її до навчання. Також успіх справи організації навчання працюючої молоді та дорослих залежав від спільної роботи школи та виробництва.

Початком перебудови в системі вечірньої освіти вважається 1986-1987 н. р. Зокрема, в 1986 р. Міністерство освіти СРСР прийняло низку нормативних та інструктивно-методичних документів, спрямованих на вдосконалення системи середньої освіти молодих працівників (наказ № 12 від 27.02.1986 р. «Про впорядкування комплектування учнями вечірніх і заочних шкіл»; №57 від 06.06.1986 р. «Про невідкладні заходи з подолання серйозних недоліків в організації вечірньої та заочної освіти працюючої молоді»). У листопаді 1986 р. було прийнято нове положення про вечірню школу, в якому зазначалося, що вечірня школа є складовою ланкою системи народної освіти та має очну і заочну форми навчання. Положенням також встановлено, що на базі денних загальноосвітніх шкіл можуть для працюючої молоді створюватися навчально-консультативні групи, окремі класи очного навчання, групи заочного та індивідуального навчання учнів.

Саме в цей період було відмінено жорстке планування контингентів «зверху» та розпочалася раціоналізація мережі вечірніх шкіл, приведення її в повну відповідність до кількості молоді та дорослих, що виявляли бажання і мали змогу навчатися. У 1990 р. розроблено проект «Положення про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу», де зазначалося, що вечірня середня загальноосвітня школа була однією з ланок у системі неперервної освіти, забезпечувала реальну можливість працюючій молоді та дорослим отримувати профільно-диференційовану загальну середню освіту, створювала основу для подальшої освіти та самоосвіти, професійного навчання і підвищення кваліфікації, зростання загальної культури працюючих, надавала можливість усім бажаючим доповнити одну профільну підготовку іншою. Після розпаду в 1991 р. СРСР розпочалась нова ера в історії розвитку незалежної держави України. Міністерство освіти і науки України ініціювало роботу над створенням освіти на національних та демократичних засадах.

Крім мережі загальноосвітніх навчальних закладів для дорослих, за вечірньою системою навчання з 60-х рр. XX ст. здійснювалася планомірна підготовка кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти. У січні 1962 р. була прийнята Постанова Ради Міністрів СРСР «Про вечірні (змінні) професійно-технічні училища і вечірні (змінні) відділення при денних професійно-технічних училищах», згідно якої такі училища та відділення були створені в багатьох промислових і сільськогосподарських центрах країни.

До цих навчальних закладів приймалися робітники, службовці, колгоспники за направленням підприємств, колгоспів, будівельних, транспортних і інших організацій. Училища (відділення) готували кваліфікованих робітників із понад 370 спеціальностей (слюсарі, токарі,

фрезерувальники, електромонтери, трактористи, шофери, каменярі та ін.). Вечірня професійно-технічна освіта, так само як і денна, включала виробниче навчання, цикли спеціальних технічних та загальноосвітніх дисциплін. Термін навчання у вечірніх міських професійно-технічних училищах складав від 1 до 3-х років, у сільських – 1-2 роки, що залежало від складності спеціальності і необхідної кваліфікації, а також від загальноосвітньої та професійної підготовки учнів. Після закінчення навчання учні складали випускні кваліфікаційні іспити.

За роки радянської влади була створена також державна система вищої і середньої спеціальної вечірньої освіти. Ще в 1920-1930-х рр. при вищих (переважно гуманітарних) і середніх спеціальних навчальних закладах відкривалися вечірні факультети та відділення, були організовані самостійні вечірні вузи й технікуми. Особливо широкого розвитку набула професійна вечірня освіта. Система вечірньої освіти функціонувала також і на загальнотехнічних факультетах, які здійснювали загальнонаукову та загальноінженерну підготовку.

У вечірні вищі й середні спеціальні навчальні заклади мали право вступати за результатами конкурсних екзаменів усі трудящі без обмеження віку: до ВНЗ – ті, хто мав середню освіту; в технікуми, училища – випускники 8-річної або середньої школи. Насамперед приймалися особи, характер роботи яких відповідав обраній у навчальному закладі спеціальності. Деякі пільги надавалися учасникам Великої Вітчизняної війни та воїнам, звільненим у запас із Збройних Сил.

Вища і середня спеціальна вечірня освіта здійснювалася за скороченим (порівняно з денною системою) переліком спеціальностей. Термін навчання – на 0,5-1 рік більше, ніж у денній системі. Навчальні заняття проводилися зазвичай 4 рази на тиждень по 4 години. Програми та підручники – ті ж, що й для денних навчальних закладів. Навчальний план будувався з таким розрахунком, щоб у першу чергу забезпечити в необхідному обсязі вивчення науково-теоретичних (загальнонаукових і загальнотехнічних) дисциплін. Спеціальні дисципліни вивчалися з урахуванням того, що студенти (учні) працюють на виробництві за обраною у навчальному закладі спеціальністю, причому в процесі навчання вони займають на виробництві робочі місця та посади залежно від проходження навчальної програми. Зберігалися всі основні форми навчального процесу, прийняті в денній системі навчання, – лекції (у середніх спеціальних навчальних закладах, як правило, – уроки), лабораторні та семінарські заняття, навчальна практика, переддипломна виробнича практика. Всі типи вечірніх навчальних закладів забезпечували той же обсяг знань і після закінчення ті ж права, що й відповідні стаціонарні ВНЗ, технікуми, училища, школи. Випускники вечірніх навчальних закладів отримували документ про освіту – атестат або диплом – єдиного загальносоюзного зразка.

Масовою формою підготовки робітничих кадрів із числа дорослих та підвищення їх професійної кваліфікації було також виробниче навчання на

підприємстві. Кожному робітникові надавалася можливість оволодіти однією чи навіть кількома професіями і підвищити свою кваліфікацію.

Виробничо-технічне навчання робітників на підприємстві відбувалося в різних формах: підготовка за новими професіями здійснювалася шляхом індивідуально-бригадного навчання на курсах без відриву чи з відривом від виробництва, у навчально-виробничих цехах; підвищення кваліфікації робітників, які потребували удосконалення знань і навичок за своєю спеціальністю, відбувалося в школах передового досвіду, технічних школах майстрів, на виробничо-технічних курсах, на курсах цільового призначення тощо.

Різні типи навчальних закладів для дорослих, які діяли за системою вечірнього (змінного) навчання і забезпечували здобуття середньої, професійно-технічної чи вищої освіти, функціонували в системі формальної - державної системи освіти.

Водночас у радянський період розвивалася і неформальна освіта дорослих, позначувана термінами «культурно-освітня» та «політико-освітня» робота. Однією з основних форм культосвітньої і політосвітньої роботи були публічні лекції, організація яких відома ще з дорадянських часів. У повоєнний період, як підтверджують результати дисертаційного дослідження Л. Шинкаренка, лекційна робота набула статусу державних заходів і входила в компетенції частково Міністерства культури, частково Міністерства освіти. Зокрема, при Комітеті в справах вищих шкіл, яке виконувало функції міністерства, з серпня 1943 р. діяло Лекційне бюро, яке залучало творчу інтелігенцію до усної пропаганди. На його основі пізніше, в липні 1947 р. створено Всесоюзне товариство для поширення політичних і наукових знань, яке очолив академік С. Вавилов. Аналогічне товариство розпочало роботу і в Україні. Зокрема, 16 січня 1948 р. з ініціативи групи українських учених, діячів літератури і мистецтва засновано Товариство для поширення політичних і наукових знань УРСР, за яким пізніше (у 1963 р.) закріпилася назва «Знання». Статутом визначалося, що товариство є добровільною громадською політико-виховною організацією, що має на меті поширення політичних і наукових знань серед населення республіки шляхом організації публічних лекцій з різних галузей знань, циклових лекцій, наукових доповідей, видання стенограм публічних лекцій, журналів та науково-популярної літератури, організації екскурсій тощо.

За розпорядженням уряду УРСР навколо Товариства поширення політичних і наукових знань з 1957 р. зосереджувалася вся лекційна робота. Лекції тривалий час залишалися основною формою роботи товариства «Знання» серед дорослих. Найбільша частка організованих товариством лекцій присвячувалась суспільно-політичній проблематиці. З-поміж інших цікавили дорослих слухачів також питання про міжнародне становище. Практикувалися виїзні лекції на передові будівництва. Особливою популярністю користувалися лекційні виклади, поєднані з наочними

формами роботи. Зокрема, практикувалося проведення лекцій з астрономії, фізики, географії та ін. в планетаріях.

Стараннями членів Товариства «Знання» в практику впроваджувалися нові системні форми просвітницької роботи з широкими верствами населення. Серед таких – Дні науки, які проводилися за участю провідних учених; «Школа вченого», що передбачала виїзди на місця групи науковців та проведення ними занять з проблем, якими вони займалися. Для тих, хто не мав вищої освіти, товариство створювало дворічні тематичні школи «Знання про природу». Також організовувались школи матері, педагогічні лекторії тощо. Складовою діяльності товариства була також екскурсійна робота, яка поєднувалася із лекціями.

Важливим напрямом діяльності товариства «Знання» і пріоритетною формою освіти дорослих були також народні університети. Їм відводилися функції багатопрофільних суспільних установ, покликаних розв'язувати комплекс завдань післябазової освіти: розширювати політичний і культурний кругозір слухачів; здійснювати їхнє етичне й ідейно-політичне виховання; допомагати застосовувати знання на практиці і поширювати передовий досвід; сприяти оволодінню громадськими професіями; прищеплювати навички самоосвіти.

Особливістю народних університетів була їхня загальнодоступність, безкоштовність навчання, охоплення не тільки міського, але й сільського населення.

Мережа діючих у радянський період народних університетів характеризувалася широким спектром профілів. Найбільшу частку складали університети культури, літератури, мистецтва; також діяли педагогічні народні університети (для батьків, учителів, працівників дошкільних дитячих закладів, вихователів робітничих гуртожитків); університети медичних знань, фізкультури та спорту; правові; економічні, науково-технічних знань та передового виробничого досвіду, університети суспільно-політичних знань; природничо-наукових знань; сільськогосподарських знань тощо.

Різновидом просвітницької роботи Товариства «Знання» була й видавнича діяльність: на допомогу лектору і спеціалісту народного господарства друкувалися науково-популярні та методичні брошури; видавалися журнали «Людина і світ», «Наука і суспільство», «Трибуна лектора» та ін.

Зосереджена навколо товариства «Знання» всебічна робота з розповсюдження знань серед дорослого населення характеризувалася розширенням тематики лекторіїв, збільшенням обсягів просвітницької роботи, удосконаленням і збагаченням системних форм і методів. Однак, постійна партійна опіка суттєво звужувала суто просвітницьку роботу, спрямовуючи її в тенета комуністичної пропаганди. Кращим освітянським традиціям суперечили зміщення акцентів у діяльності на партійно-політичну проблематику, заідеологізованість у роботі.

Поступово публічні лекції і народні університети втрачали суспільний і здобували напіввідомчий характер, підсилювалася тенденція перетворення їх у свого роду структури ідеологічної освіти та вузькопрофесійного навчання. Неформальна освіта дорослих трансформувалася в масовий пропагандистсько-освітній інструмент упровадження комуністичної ідеології, масової маніпуляції буденною свідомістю дорослих.

Крім того, що в умовах «будівництва комунізму» радянська влада намагалася підпорядкувати освіту дорослих партійному контролю, надати на практиці різним формами освітньої роботи з населенням партійного забарвлення та ідеологічного нашарування, мала місце чітка система партійної освіти дорослих. Серед її головних завдань - глибоке роз'яснення дорослим внутрішньої і зовнішньої політики КПРС, її економічної стратегії, зокрема, значення реалізації продовольчої, енергетичної та інших народногосподарських програм СРСР. Масова партійна освіта здійснювалася у будинках і кабінетах політичної освіти, де широко пропагувалися суспільно-політичні, науково-технічні знання, формувалася науковий світогляд, підвищувався культурний рівень. Проводилися семінари, науково-практичні конференції, консультації; велася лекційна пропаганда, усна політична агітація та інформування трудящих, обговорювалася діяльність засобів масової інформації і пропаганди, культурно-освітніх закладів тощо.

Постановою ЦК КПРС «Про дальше вдосконалення партійного навчання в світлі рішень XXVI з'їзду КПРС» (1981) була затверджена нова структура системи партійної освіти в країні, поставлені конкретні завдання перед масовими формами пропаганди. До неї входили: школи молодих комуністів, школи основ марксизму-ленінізму, школи наукового комунізму, школи партійно-господарського активу, теоретичні й методологічні семінари, університети марксизму-ленінізму.

Із 1970 р. почала функціонувати система економічної освіти дорослих, представлена школами комуністичної праці, школами конкретної економіки, економічними семінарами, народними університетами економічних і сільськогосподарських знань. У багатьох клубних установах функціонували лекторії і кінолекторії з економічних проблем, питань розвитку сучасної науки й техніки, наукової організації праці. Школи комуністичної праці створювалися на підприємствах промисловості, транспорту, будівництва, в колгоспах і радгоспах, у сфері обслуговування. Заняття проводилися два-три рази на місяць, як правило, на базі клубних установ, у цехових червоних куточках, читальнях, технічних кабінетах, залах громадських музеїв.

У 1946-1990 рр. постійно удосконалювалася мережа культурно-освітніх закладів – клубів, бібліотек, музеїв, парків культури і відпочинку, спортивно-культурних комплексів. Їх діяльність спрямовувалася на підвищення культурно-освітнього рівня населення, оволодіння широкими верствами населення загальною культурою з метою ліквідації на цій основі різниці між розумовою та фізичною працею, ліквідації культурно-побутової різниці між жителями міста і села. За підпорядкуванням і фінансуванням культосвітні

заклади поділялися на державні, профспілкові, відомчі, колгоспні. За призначенням, специфічними ознаками, методами роботи розрізняли такі типи: клубні заклади (клуби, палаци і будинки культури, червоні кутки), бібліотеки, музеї, установи лекційної пропаганди, організації і установи спортивної та масово-оборонної роботи, позашкільні дитячі установи, парки культури і відпочинку. Надзвичайно важливим засобом впливу на трудящих було телебачення і кіномистецтво. У республіці широко організовувалися тематичні покази художніх, науково-популярних і документальних стрічок. Як правило, до кожної знаменної дати приурочувалися кінофестивалі, кінолекторії. З кінця 60-х рр. XX ст. набули поширення агітбригади, виступи яких були чимось середнім між концертом художньої самодіяльності та озвученим плакатом.

Кожний діючий в СРСР тип культурно-освітніх закладів мав свої особливості, свої специфічні форми і методи роботи, але всі вони були об'єднані спільними ідеологічними завданнями, які ставила перед ними компартія в справі організації комуністичного виховання трудящих.

2. Зміст, методи й форми навчання у школах дорослих.

Паралельно із розвитком розгалуженої мережі освіти дорослого населення, представленої різними підсистемами, організаційними формами і методами навчання, здійснювалася розробка дидактичних характеристик процесу навчання дорослих, вироблялися теоретичні і практичні підходи щодо визначення обсягу і структури змісту освіти, вибору адекватних потребам і можливостям дорослого методів і форм навчання; досліджувався вплив навчального процесу на особистість дорослої людини; робилися спроби осмислити закономірності засвоєння дорослими знань, умінь і навичок, формування у них переконань тощо.

Дидактичні характеристики процесу навчання у школах дорослих визначались загальними освітніми цілями і завданнями, сформульованими в партійних і державних документах (Програма КПРС, рішення партійних з'їздів, постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР і союзних республік про школу).

Оскільки школи для працюючої молоді і дорослих мали статус складової загальної середньої освіти, то їх діяльність регламентувалася також Статутом середньої загальноосвітньої школи (1970). Так, статутом підкреслювалася єдність середньої загальноосвітньої школи при різноманітності її видів. Єдність забезпечувалася однаковими навчальними планами, змістом навчання, педагогічними принципами організації навчально-виховної роботи, а також спільними цілями і завданнями. Це означало, що учні вечірньої (змінної) школи повинні оволодіти теоретичними основами наук у тому самому обсязі і такій же глибині, як і учні масової школи. Таким чином, випускникам різних видів шкіл забезпечувалися рівні можливості для продовження освіти в середніх спеціальних і вищих навчальних закладах, можливості розвитку свого культурного рівня

впродовж усього життя і залучення до багатогранних матеріальних і духовних благ суспільства.

Разом з тим вечірня школа мала низку особливостей, що значно відрізняли її від масової школи. Ця специфіка знайшла відображення у Положенні про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу. Тому вечірня школа з її складовими – очним і заочним навчанням – у своїй роботі керувалася і Статутом середньої загальноосвітньої школи, і Положенням про вечірню (змінну) школу.

Вечірня (змінна) загальноосвітня середня школа, як і масова, спрямовувала свою діяльність на розв'язання цілей і завдань освіти й виховання всебічно розвиненої особистості радянської людини. Головне її завдання полягало в завершенні соціально дорослими людьми загальної середньої політехнічної освіти відповідно до встановленого в країні стандарту. Спільність завдань зумовлювалася тим, що вечірня школа – це ланка, складова частина системи загальної освіти, визначений стандарт якої (за обсягом і змістом наукових знань) установлений державою. Водночас вона спадкоємно пов'язувалася із масовою школою, а перспективно – із закладами середньої спеціальної і вищої освіти, а також із різними формами позашкільної освіти. Тому рівень підготовки її випускників визнавався достатньою «вхідною величиною» для подальших ступенів.

Разом з тим вечірня (змінна) школа функціонувала як самостійна ланка зі специфічними можливостями досягнення ефективності навчання, розвитку й формування особистості. Саме в такому ракурсі її презентують фундаментальні дослідження, здійснювані в 60-80-х рр. XX ст. радянськими вченими (Т. Браже, А. Бушля, Н. Верзилін, Ж. Витлін, Н. Громов, А. Даринський, Л. Жарова, Ф. Жежера, Є. Тонконога, Є. Тюріна, Ю. Кулюткін, Ю. Лебедова, І. Левченко, Г. Онушкін, Л. Сімонова та ін.)

Попри те, що державний стандарт висував однакові вимоги до рівня освіти випускників масової і вечірньої (змінної) школи, теоретики і практики освіти дорослих розуміли, що шляхи, які вели до такого рівня, не могли бути ідентичними. Це зумовлювалося низкою особливостей вечірньої (змінної) школи. Серед таких А. Даринський розглядає, по-перше, особливості, пов'язані зі складом учнів вечірньої (змінної) школи, а по-друге, з умовами роботи самої школи.

Перша особливість, за спостереженнями вченого, полягала в тому, що учні вечірньої (змінної) школи помітно відрізняються від учнів масової школи опорними знаннями й уміннями – у вечірню школу вступають, зазвичай, особи з великими прогалинами у знаннях і уміннях. Для одних ці прогалини – результат тривалої перерви в навчанні, для інших, в основному молоді, – результат слабкої успішності в масовій школі, з якої вони недавно вийшли.

Друга особливість учнів вечірньої (змінної) школи, – продовжує А. Даринський, – полягала в тому, що вони поєднують навчання з працею на виробництві. Звідси менший обсяг вільного часу, ніж в учнів масової школи, і як наслідок, менший бюджет часу, який вони спроможні приділити заняттям у

школі та самостійній домашній роботі. Поєднання навчання з виробничою працею зумовлює втомлюваність учнів після робочого дня, послаблює сприймання, осмислення і запам'ятовування навчального матеріалу.

Третя особливість – більш різносторонній, ніж в учнів масової школи, життєвий досвід, зокрема наявність виробничого досвіду. У життєвому досвіді кожного учня вечірньої школи наявні певні фактичні знання і практичні уміння; деякі з них рівноцінні за своїм значенням тим знанням і умінням, які даються учням у масовій школі. Так, учень вечірньої школи, який працює токарем на машинобудівному заводі, вже знайомий з механічним станком, електродвигуном, різними виробничими механізмами, володіє інструментами. Ці знання і уміння можуть слугувати практичною основою для наукових знань з фізики, засвоєння яких у масовій школі потребувало би спеціальних прикладів. Не можна, застерігає А. Даринський, не враховувати також деякі економічні і правові знання, які отримує працююча молодь у процесі виробничої діяльності.

Четверта особливість складу учнів вечірньої (змінної) школи – великі відмінності учнів одного й того ж класу за віком, рівнем підготовки, мотивами навчання, умовами роботи і життя, сімейним статусом, професією, рівнем виробничої кваліфікації і посади, трудовим стажем і життєвим досвідом.

Необхідність дотримання вимоги єдності із загальною середньою освітою та врахування специфіки навчання працюючих осіб знайшло безпосереднє втілення у змісті й організації педагогічного процесу у вечірній (змінній) школі.

У затверджених для вечірньої школи навчальних планах отримали відображення як спільні з масовою школою цілі і завдання освіти, так і специфічні риси. Спільність полягала в тому, що склад навчальних дисциплін і послідовність їх вивчення майже співпадали у вечірній і масовій школі. Так, науки про природу були представлені географією (фізичною), біологією, хімією, фізикою, астрономією, математикою. Важлива роль відводилася вивченню основ суспільних наук (історія, суспільствознавство), статус яких підвищувався у зв'язку з необхідністю формування соціально-значущих моральних рис дорослої особистості, здатної до самоосвіти та практичної реалізації професійних навичок. Орієнтація вечірньої школи, так само як і масової, на виконання поставленого перед ними соціального замовлення тогочасності – формування марксистсько-ленінського світогляду, виховання «будівника комунізму» і т.ін. пояснювало відсутність у навчальних планах таких дисциплін, як історія України, її географія, виробничі відносини. У навчальних програмах з різних дисциплін зовсім не вживалося поняття «український народ», «українська ідея». Україна не розглядалась як держава.

Співвідношення циклів гуманітарної та природничо-математичної освіти майже однакове: на гуманітарні предмети із загального бюджету відводилося 48% навчального часу, на природничо-математичні – 52%. Таке співвідношення відповідало вимогам часу (науково-технічна революція, розвиток економіки і суспільних відносин).

Єдність навчальних планів вечірньої і масової школи забезпечувалася також приблизно однаковою кількістю часу, відведеного на вивчення окремих предметів. Водночас, навчальний план вечірньої школи мав деякі особливості.

Типові навчальні плани вечірніх (змінних) шкіл СРСР були розраховані на тривалість навчального року 36 тижнів (очне навчання) і 28 тижнів (очна форма навчання осіб, пов'язаних із сезонними роботами). У більшості вечірніх (змінних) шкіл із очною формою навчання, а також школах майстрів, навчальний рік тривав 36 тижнів – з 1 вересня по 25 травня і поділявся на два півріччя: перше – 17 тижнів (з 1 вересня по 30 грудня), друге – 19 тижнів (з 11 січня по 25 травня); зимові канікули з 30 грудня по 10 січня (у 50-х рр. XX ст. за наказом міністра освіти України в усіх 8-річних і середніх вечірніх (змінних) та заочних школах УРСР було запроваджено семестрову систему організації навчального року).

Типовими навчальними планами визначалася загальна кількість навчальних годин на тиждень: у 3-4 класах – 20 уроків і 4 години консультацій; у 5-8 класах – 20 уроків і в 9-10 класах з очною формою навчання – 15 уроків і 4 години консультацій і заліків; в школах і класах майстрів – 20 уроків, в тому числі 6-8 уроків упродовж чотирьох півріч і цикл спеціальних предметів. Крім того, виділялися за межами обов'язкових години для факультативних занять. Міністерства освіти союзних республік мали право збільшувати навчальне навантаження на вивчення рідної мови та російської мови ще на 1-2 години на тиждень.

Як бачимо, відмінність навчального плану вечірньої (змінної) школи від масової стосувалася, насамперед, терміну навчання і кількості тижневого навчального навантаження. Так, у 5-8 класах терміни навчання у вечірній (змінній) школі були такими ж, як і в масовій, але кількість тижневих годин – значно меншою (20 год. замість 30 год. у 5-6 класах і 32-34 год. у 7-8 класах). Тому з навчального плану 5-8 класів вечірньої школи було виключено деякі предмети, що в першу чергу спрямовувалися на всебічний розвиток дітей (образотворче мистецтво, музика й співи, фізична культура, трудове навчання), а також факультативні заняття й іноземна мова (іноземна мова в 5-8 класах у сільських вечірніх школах не вивчалася, а в 9-11 класах у всіх вечірніх класах вивчалася факультативно (3 год на тиждень)).

У старших класах вечірньої (змінної) школи термін навчання був на один рік більшим, ніж у масовій школі: три роки у вечірній школі (9-10-11 класи), тоді як у масовій школі завершальний етап навчання складав два роки (9-10 класи). Попри це кількість уроків на тиждень у вечірній школі незначно відрізнялася від масової: по 19 годин у 9,10,11 класах вечірньої школи (тобто всього 57 годин за три роки) проти 36 годин у 9 і 10 класах масової школи (72 години за два роки).

Однак значні прогалини в знаннях учнів вечірньої школи, обмежені можливості домашньої роботи вимагали більше, ніж у масовій школі, часу для класних занять. Якщо проаналізувати типові навчальні плани вечірньої і

масової школи, то помітно, що на предмети, які вивчалися у вечірній школі, відводилося більше годин, ніж у масовій. У навчальному плані вечірньої школи це забезпечувалося за рахунок виключення з нього фізичної культури і трудового навчання, переведення у факультативні заняття іноземної мови. Разом з тим до обов'язкових предметів старших класів вечірньої школи входило креслення, необхідне для виробничої діяльності.

Особливістю навчального плану вечірньої (змінної) школи була його варіативність. Це зумовлювалося необхідністю врахування режиму праці і бюджету вільного часу працюючих учнів. Дві різні організаційні форми навчання у вечірній школі – очна й заочна – також вимагали відмінностей у навчальному плані. Окрім того (хоч і навчання без відриву від виробництва у вечірній школі за своїм змістом було загальноосвітнім), для деякої частини дорослих, які мали виробничий стаж і життєвий досвід, допускалося поєднання загальноосвітньої підготовки з підвищенням кваліфікації. Треба зазначити, що питання підвищення виробничої кваліфікації учнів у вечірніх школах у досліджуваний період було одним із найбільш обговорюваних у педагогічній пресі, про що, зокрема, свідчать публікації К. Ліфшиць, І. Маруняк, М. Носова, В. Просвіріної, В. Чепелева та ін.

Навчання, засноване на поєднанні загальноосвітньої і виробничої підготовки, крім вечірніх шкіл, здійснювалося за особливим планом і в школах (класах) майстрів. Комбіновані навчальні плани розроблялися також для учнів ПТУ, як поєднували професійну підготовку з підвищенням освіти у вечірній школі.

Основними напрямками підвищення професійної кваліфікації у міських школах були: слюсарна, токарна, автомобільна, будівельна справа, основи економіки, планування та організація виробництва, основи машинобудування та суднобудівельного виробництва, технічне креслення, технологія ткацького та прядильного виробництва. У сільських школах учні вивчали агротехніку вирощування польових культур, плодовоовочівництво, зоотехніку, механізацію робіт у тваринництві, економіку та організацію сільськогосподарського виробництва. При визначенні спеціалізації школи бралось до уваги те, що заняття з підвищення виробничої кваліфікації учнів мали бути гнучкими і якомога повніше відповідати запитам виробництва, що в свою чергу забезпечувало можливість швидкого кар'єрного зростання, а, отже, й заробітку учнів.

Варіативність навчальних планів і програм, за оцінкою Є. Тонконогої, відображала врахування соціального становища учнів вечірньої школи, коли їхньою провідною діяльністю є виробнича праця, з характером і режимом якої навчання змушене рахуватися. Зокрема, сезонний характер праці в сільській місцевості вимагав інших термінів початку і завершення навчального року, ніж у містах і робітничих селищах, більшої концентрації та інтенсивності занять у зимовий період. Різна тривалість навчального року в міських і сільських вечірніх школах також зумовлювала необхідність різних варіантів навчального плану. За даними авторів монографії «Вечірня середня школа» В. Онушкіна,

Ю. Кулюткіна, Є. Тонконогої, існувало 13 варіантів різнорежимних типових навчальних планів. Попри зумовленість такого різноманіття «погонею за контингентом», учені визнавали, що така варіативність типових навчальних планів, їх структура і передбачені ними режими навчальних занять дозволяли адаптувати організацію процесу навчання до виробничих режимів, бюджету і структури вільного часу дорослих учнів.

Обсяг навчального матеріалу, який мали засвоїти учні впродовж навчального року в кожному класі, розкривали навчальні програми. Так само як і навчальні плани, програми вечірніх шкіл також були єдиними в принципових основах з програмами масових шкіл. Єдність полягала в дотриманні найбільш суттєвих, принципово важливих аспектів змісту навчання: обсязі теоретичного матеріалу, глибині розкриття наукових понять, зв'язках і закономірностях, світоглядній спрямованості, закладеному в зміст програм потенціалі комуністичного виховання.

Водночас програми вечірньої школи мали деякі відмінності, пов'язані з умовами навчання без відриву від виробництва і специфікою контингенту учнів. Зокрема, А. Даринський, Є. Тонконога, Ж. Витліна та ін. пояснюють необхідність особливих навчальних програм для вечірньої (змінної) школи наступними обставинами:

1) наявністю особливого навчального плану з іншими, ніж у масовій школі, термінами навчання, іншим розподілом навчального часу на предмети і за роками навчання (класами) – термін роботи вечірньої школи на завершальному етапі середньої освіти складав три роки замість двох у масовій школі;

2) меншим бюджетом часу для домашньої роботи в працюючих учнів у порівнянні з часом, який мають у своєму розпорядженні учні масової школи;

3) прогалинами у знаннях з раніше вивченого матеріалу в більшості учнів усіх класів, що зумовлювалося перервою у навчанні чи слабкою успішністю в минулому у масовій школі;

4) наявністю життєвого і виробничого досвіду в багатьох учнів вечірньої (змінної) школи.

На відміну від масової школи, у вечірніх з деяких навчальних предметів скорочувався фактичний матеріал, що не мав першочергового значення для розкриття сутності наукових понять. Наприклад, зменшували кількість країн і географічних об'єктів для вивчення з географії, кількість художніх творів з літератури, кількість прикладів з фізики, хімії, біології тощо.

Практикувалось також об'єднання навчальних предметів або взаємопов'язане вивчення їх окремих розділів. Наприклад, у 1951-1953-х рр. у вечірніх школах УРСР були запроваджені навчальні плани, у яких відбулося об'єднання української мови та літератури, російської мови та літератури в один предмет, натомість з'явилися нові предмети – психологія та логіка.

Тобто, за рахунок скорочення другорядного матеріалу або вводилися нові предмети, або окремі питання програми розширювалися відповідно до практичних потреб дорослих учнів і особливостей їхніх духовних запитів.

Для усунення прогалин у знаннях учнів, які мали значні перерви в навчанні, програми в усіх класах вечірньої школи відводили на вивчення певної дисципліни більше часу, ніж у масовій школі. Крім того, в навчальні програми з усіх предметів у всіх класах вводилися повторювально-корективні розділи, які включали найважливіший опорний матеріал, необхідний для вивчення нового навчального матеріалу з даного курсу. Цей опорний матеріал частково подавався на початку курсу даного класу, а частково в процесі засвоєння нового матеріалу. Час, який відводився на повторювально-корективний розділ, відрізнявся у різних класах з різних предметів і залежав від значущості знання раніше вивченого матеріалу для засвоєння нових знань.

Оскільки дев'ять класи вечірніх шкіл комплектувалися з учнів нового набору, які мали різний рівень готовності до навчання, у програмах з усіх предметів для 9 класу відводилася значна кількість годин на коригуюче повторення. Беручи до уваги низьку грамотність дорослих, які вступали в 5-8 класи, значна кількість годин відводилася програмою з мови на ввідне повторення.

З метою узагальнення і систематизації знань, набутих учнями, великі розділи і навчальні курси в цілому завершувалися заключним повторенням, на яке, так само як і на вхідне повторення, програми, особливо у випускних класах (8 і 11), відводили значну кількість часу. У низці програм узагальнення і систематизація знань здійснювалася не тільки за розділами, але й за центральними проблемами курсу. Особливість програм для вечірньої школи полягала в тому, що вони не тільки передбачали спеціальний час, але й визначали характер узагальнень, а також орієнтовний зміст ввідного і заключного повторення.

Характерною рисою програм вечірньої школи з усіх навчальних предметів була посилена орієнтація змісту навчання на розвиток в учнів умінь і навичок самоосвіти. Поряд з цим кожна програма чітко визначала коло тих практичних умінь і навичок, які зумовлювалися специфікою предмета і теоретичною частиною його змісту.

Відмінною особливістю програм вечірньої школи було також виокремлення у них залікових розділів. Тематика їх пропонувалася у кінці курсів і була спільною для очної і заочної форм навчання. Основним критерієм для групування тем у залікові розділи була спільність змісту, яка надавала певної цілісності матеріалу, що виносився на залік. У пояснювальних записках до програм зазначалося, що кожний заліковий розділ повинен представляти собою певний етап у формуванні знань учнів.

Попри те, що на вивчення окремих предметів у вечірній школі відводилася більша кількість годин, ніж у масовій школі, часу на вивчення нового матеріалу та його закріплення у вечірній школі залишалося на порядок менше, ніж у масовій. Причина в тому, що із загального балансу класного часу у вечірній школі вираховувалися години на повторювально-коригуючу роботу, самостійне повторення учнями пройденого матеріалу, заліки.

Відмінність навчальних програм вечірньої (змінної) школи від програм масової школи зумовлювала необхідність створення спеціальних підручників. Доцільність їх розробки А. Даринський доводив наступними аргументами:

1) більшими, ніж у масовій школі, термінами навчання у старшій школі і, відповідно, іншим розподілом навчальних предметів по класах;

2) наявністю особливих програм вечірньої (змінної) школи, в багатьох випадках відмінних від програм масової школи за структурою, змістом і обсягом навчального матеріалу;

3) відмінним від масової школи рівнем підготовленості учнів до навчання у кожному класі;

4) іншим, ніж у масовій школі, співвідношенням класної роботи учнів під керівництвом вчителя та їх домашньої самостійної роботи; необхідністю для учнів у багатьох випадках самостійно вивчати матеріал за підручником.

Треба зазначити, що здійснювалася серйозна робота зі створення навчальної літератури для шкіл дорослих. Участь у їх написанні брали співробітники Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, викладачі провідних університетів та педагогічних інститутів, найбільш досвідчені вчителі шкіл працюючої молоді і дорослих.

Були видрукувані спеціальні підручники для вечірніх (змінних) шкіл для 5-8 класів майже з усіх навчальних предметів – літератури, мови, алгебри, геометрії, фізики, хімії, біології, історії і креслення. Видавалися також підручники для старших класів вечірньої школи – з мови, літератури, іноземних мов, економічної географії СРСР, хімії, креслення.

Видані для вечірньої школи підручники за обсягом, побудовою, відбором навчального матеріалу і методичним апаратом відрізнялися від підручників масової школи. Відповідно до програм навчальних предметів, у підручниках для вечірньої школи розподіл матеріалу по класах, а з деяких предметів і послідовність їх вивчення в кожному класі, відрізнялися від підручників масової школи. Деяко різнилося і співвідношення теоретичного і фактичного матеріалу в курсах.

Враховуючи те, що учні вечірньої школи мали значно менше часу для самостійної роботи з підручником, ніж учні масової школи, обсяг підручника мав відповідати цьому часові й, відповідно, бути меншим за обсяг шкільного підручника.

Скорочення обсягів досягалося за рахунок зменшення фактичного матеріалу (при збереженні всіх основних теоретичних положень курсу); дедуктивного (в більшості випадків) викладу матеріалу (факти наводяться як приклади, ілюстрації і докази викладених раніше теоретичних положень); перенесення деякого матеріалу з тексту в таблиці, схеми, карти, графіки; лапідарного (тезового, стислого, лаконічного, але чіткого, ясного і виразного) викладу матеріалу в тексті підручника.

Для учнів вечірньої школи, які мали зазвичай перерву в навчанні і, отже, прогалини в знаннях, рекомендувалося включати в підручники

матеріал з попередніх класів, який при необхідності вони могли б пригадати і повторити.

На відміну від підручників для масової школи, які використовувалися учнями в основному для повторення і закріплення матеріалу, викладеного вчителем у класі, підручники для вечірньої школи часто слугували книгою первинного читання, тобто використовувалися для самостійного ознайомлення з матеріалом. В умовах заочної форми навчання учні, як правило, самостійно вивчали за підручником новий матеріал.

Таке застосування підручника у вечірній школі висувало особливі вимоги до характеру викладу основного тексту й методичного апарату підручника.

У більшості виданих підручників ретельно проведене дозування матеріалу за розділами і параграфами, що допомагало учням правильно планувати свою самостійну роботу з навчальною книгою.

У кожній главі, а в деяких підручниках також і у вступній частині, подавалися методичні вказівки учням із ключових і найбільш складних питань курсу (як їх потрібно вивчати, на що звертати увагу, що пригадати та ін.); рекомендації для роботи з наочно-графічними матеріалами підручника (як їх використовувати, як зіставляти з текстом, як аналізувати); коментарі й інструкції з розв'язання задач і поданих у підручнику вправ (яке вони мають значення, на які теоретичні положення опираються, до якого типу належать).

Варто зазначити, що багато підручників для вечірньої (змінної) школи містили також вправи і завдання, виконуючи таким чином функції і підручника, і задачника. Це економило час учнів.

У низці підручників була проведена диференціація запитань і завдань для самостійної роботи: з одного й того ж питання пропонувалися завдання репродуктивного характеру (на відтворення, повторення, тренування) і творчого (на осмислення, доведення), дослідницького характеру. Такі різнорівневі завдання відображали спробу авторів враховувати значні відмінності учнів вечірньої школи за рівнем підготовленості, життєвим досвідом, пізнавальними інтересами.

Важливе місце приділялося в підручниках контрольним запитанням, розрахованим на самоперевірку учнями прочитаного. Запитання ставилися на початку розділу чи параграфа (настановчі), за ходом викладу (спрямовуючі увагу) й у кінці (перевірочні); наводилися питання і за наочно-графічним матеріалом.

На допомогу учням у самостійній роботі з підручником спрямовувалися різні сигнали-символи, які підкреслювали нове й особливо важливе в тексті. Підручники зазвичай мали й додатки (словники термінів, іменні покажчики), а також підрядкові примітки, які допомагали розібратися в тексті.

Специфіка навчання молоді і дорослих без відриву від виробництва зумовлювала особливу організацію процесу навчання у вечірніх (змінних) школах. Серед факторів, які визначали організаційні особливості навчання

дорослих, Є. Тонконога виділяє: режим праці, бюджет вільного часу учнів та їх первинна готовність до навчання.

Як показував досвід роботи вечірніх (змінних) шкіл, режим трудової діяльності їх учнів відрізнявся багатоманітністю: робота в одну зміну, в дві чи три зміни, ненормований робочий день, робота, пов'язана з тривалими відрядженнями, сезонна робота тощо. Школа не могла на власний розсуд змінювати режим праці учнів. Цей фактор не міг піддаватися педагогічному регулюванню. Водночас школа не могла не рахуватися з ним, адже ігнорування режиму праці призводило до відсіву учнів, створювало перешкоди в навчанні, зумовлювало низьку якість знань.

Відповідність форм освіти (очної і заочної) і навчальних режимів трудовим режимам учнів визначалася як один з основних принципів організації навчального процесу в вечірній (змінній) школі. Його реалізація на практиці виявлялася у поєднанні різних організаційних форм навчання в стінах однієї школи: очної, заочної з її різновидами – сесійною і екстернатом. У такий спосіб учні могли вибрати той навчальний режим, який підходив режиму їх трудової діяльності.

Одним із важливих шляхів подолання суперечностей між різними варіантами виробничих і навчальних режимів стало створення такої мережі і структури вечірніх шкіл, яка дозволяла наблизити окремі підрозділи школи, особливо дрібні (навчально-консультаційні пункти, окремі класи, групи), до місць розташування потенційного контингенту і створювати в них такі режими навчання, які відповідали трудовим режимам учнів.

Особлива увага приділялася впровадженню школи з розгалуженою системою підрозділів: центральний пункт, периферійні навчальні пункти, навчальні групи при масових школах. Варіативність форм і режимів навчання, на думку А. Даринського, сприяла не тільки залученню молоді до школи, але й забезпечувала стабільність контингенту учнів, що, в свою чергу, впливало на покращення якості навчання.

Важливе значення для правильної організації процесу навчання, за оцінкою А. Даринського, О. Захарченка та ін. дослідників, мала кількість вільного часу, який учні різної статі, віку і сімейного статусу могли реально витратити на навчання. Цей фактор, як і режим виробничої праці, не піддавався педагогічному впливові. Тому школа мала з ним рахуватися.

Залежно від того, в якій організаційній формі протікав навчальний процес – очній чи заочній, виявлялися його особливості. В основу очного навчання так само, як і в масовій школі, покладено класно-урочну систему навчання. Вона характеризувалася такими ознаками: а) учні об'єднувалися в класи; 2) контингент класу відрізнявся постійним складом і однаковим рівнем освіти; 3) навчальні заняття з класами проводилися постійним складом учителів за твердим розкладом; 4) увесь програмовий матеріал поділявся на уроки, кожен з яких спрямовувався на досягнення конкретних дидактичних цілей.

Однак, як зазначала Є. Тонконога, функціонування у вечірній школі класно-урочної системи не означало повного співпадання її ознак із масовою школою. У масовій школі учні певного класу - ровесники за віком, що було нехарактерно для вечірньої школи, в якій у кожному класі навчалися особи різного віку. Принцип комплектування класів на основі однакового віку у вечірній школі здійснити було складно. Аналогічні порівняння стосуються і рівня підготовленості учнів: якщо в масовій школі діти мали порівняно однакову навчальну підготовку, то у вечірній школі можна було однозначно говорити лише про однаковий рівень освіти (на основі документів про попередню освіту). Та навіть однаковий документально засвідчений рівень освіти не міг гарантувати відповідний рівень підготовленості (через тривалу перерву в навчанні, погану успішність у минулому, особливості життєвого, виробничого та ін. досвіду). Різний вік і неоднаковий рівень підготовки учнів вечірніх шкіл накладали суттєвий відбиток на навчальний процес. Тому класно-урочна система навчання, хоч і займала в очній формі питому вагу (20 уроків на тиждень в 5-8 класах і 18, включаючи факультативні заняття з іноземної мови, в 9-11 класах), доповнювалася консультаціями, під час яких навчальний процес здійснювався у формі групових та індивідуальних занять.

На консультації, включаючи й залікові заняття, в очній формі відводилося 4 години. Кількість навчальних годин, передбачених на класні заняття в очній формі навчання, значно менша, ніж у масовій школі: на уроки, консультації, заліки й факультативні заняття у старших класах при 36-тижневому навчальному плану відводилося 22 години проти 36 годин у масовій школі. Тому в вечірній школі з очною формою навчання більш важливу роль відігравало виконання учнями обов'язкових домашніх завдань. Тут домашня самостійна робота учнів виступала як повноправна, а не допоміжна форма навчальних занять.

У системі класних занять переважала фронтальна робота з усіма учнями, які присутні на уроці, водночас вона поєднувалася з індивідуальною і групою роботою. Основним джерелом знань при цьому виступав учитель, друге місце займали підручники й посібники, третє – інші джерела (позашкільні засоби інформації). Педагогічне керівництво в очній формі навчання характеризувалося своєрідним поєднанням видів діяльності вчителя: на перше місце за питомою вагою в навчальному процесі виступала інформаційна діяльність (передача учням змісту навчального матеріалу), на другому – виховна й інструктивно-методична. Остання передбачала пояснення способів різних навчальних дій та їх практичний показ. Третє місце займала гностична, коригуюча й контролююча діяльність, тобто вивчення особливостей самих учнів та їх успішності, пов'язаний із цим контроль за ефективністю навчально-виховного процесу й внесення в нього необхідних коректив. Усі види діяльності, які утворюють зміст поняття «педагогічне керівництво», – резюмує Є. Тонконога, взаємопов'язані між собою і в навчальному процесі не виступали ізольовано.

Характерною рисою процесу навчання в очній формі визначався його зв'язок з підготовкою до самоосвіти, що здійснювалася головним чином через систему самостійної роботи, організованої і спрямованої вчителем. Очна форма вечірньої освіти характеризувалася складною системою врахування знань, для якої показове поєднання поточної часткової та відстроченої цілісної перевірки засвоєння програмового матеріалу. Варто зазначити, що така система обліку й перевірки знань виявилася досить гнучкою: учні, які демонстрували гарні показники засвоєння знань у поточному контролі на уроках, звільнялися від складання заліку з відповідного розділу навчального матеріалу.

Своєрідність заочної форми навчання полягала в тому, що вона більшою мірою, ніж очна, будувалася на самоосвітній роботі учнів. Саме в такому ракурсі презентують заочне навчання дорослих дослідження О. Асєєвої, О. Букреєвої, Г. Колесникової, П. Лебедева, Н. Семенової, Є. Тонконогої, І. Шлейникова та ін.

Основним видом навчальних занять при заочній формі навчання була самостійна домашня робота, що тісно пов'язувалася із груповими й індивідуальними консультаціями, а також із заліками. На відміну від очної форми, де переважала фронтальна робота з класом, тут значне місце в навчальному процесі посідали групові та індивідуальні форми занять.

Обсяг програмового матеріалу і вимоги до рівня його засвоєння були однакові в очній і заочній формах навчання, але кількість годин на класні заняття безпосередньо під керівництвом вчителя була значно меншою. Тому самостійна навчальна робота заочників і за значенням, і за питомою вагою у навчальному процесі виступала на перший план.

Не дивлячись на те, що учні-заочники також працювали за 36-тижневим навчальним планом і за єдиними програмами, заочна форма все ж відрізнялася від очної варіативністю навчальних режимів. У практиці заочного навчання існувало кілька режимів: 1) традиційний (класні заняття проводилися двічі на тиждень і один день відводився на заліки; час навчання – переважно вечірній); 2) навчальний режим, при якому всі класні заняття проводилися один раз на тиждень з 8 (9) години ранку до 6 (7) години вечора (у цей день усі учні повністю звільнялися від роботи); 3) сесійний режим, що передбачав проведення декілька разів на рік сесій з відривом учнів від виробництва в формі групових і частково індивідуальних консультацій.

У зв'язку з тим, що на роботу під безпосереднім керівництвом вчителя при заочній формі відводилося менше часу, ніж в очній, головним джерелом знань для заочників ставали книги (підручники, посібники, першоджерела, довідники). Учитель як джерело знань виступав лише на групових консультаціях, де розкривалися ключові й найбільш складні питання теми й подавалося пояснення способів вивчення теоретичного матеріалу й розв'язання пізнавальних завдань. Однак процес заочного навчання у середній загальноосвітній школі не був самоосвітнім у цілковитому значенні цього поняття. Він передбачав наявність активного педагогічного

керівництва з боку вчителя, який повинен був забезпечити тісний взаємозв'язок домашньої самостійної роботи заочників із системою групових та індивідуальних консультацій і заліків. На вчителя покладалася відповідальність за відбір навчального матеріалу для групових консультацій і домашньої роботи; розкриття найбільш складних понять, зв'язків і законів. Учитель визначав і практично реалізовував раціональне співвідношення між роз'ясненням теоретичного матеріалу і рекомендаціями практичного характеру; встановлював на кожному етапі навчання обсяг і складність домашніх завдань залежно від характеру програмового матеріалу, освітньо-виховних завдань і рівня знань, умінь і навичок учнів. Тому на перший план виступала не інформаційна, а інструктивно-методична функція, пов'язана з управлінням пізнавальною діяльністю учнів. На групових консультаціях вчитель викладав лише частину програмного матеріалу. Центр тяжіння в його діяльності переносився на навчання заочників способом і прийомам самостійної роботи з різними типами навчального матеріалу, на формування умінь і навичок роботи з підручником, різного роду навчальними посібниками, довідниками, додатковою літературою.

Уміння педагога навчати дорослих в умовах дефіциту часу, за оцінкою тогочасних учених, виступало найважливішою умовою удосконалення процесу навчання у школі дорослих. Надзвичайно важливим, як показувала практика, виявлявся етап перетворення змісту освіти в навчальний матеріал для засвоєння його учнями, тобто його дидактична обробка. Головний дидактичний сенс цієї обробки полягав не в спрощенні навчального матеріалу, а в його логічній концентрації і редукції до особисто значущого з метою інтенсифікації навчання. Дидактична обробка передбачала орієнтацію процесу навчання на той рівень розвитку учнів, який уже діагностований педагогом. Відповідно до цього матеріал диференціювався за ступенем складності для учнів: 1) що вони могли засвоїти під керівництвом вчителя, що – самостійно; 2) про що вчителю достатньо розповісти усно, що потребує унаочнення, запису та ін.; 3) що потребує закріплення на самому занятті в класі, а що раціональніше закріпити в процесі подальшого застосування знань чи під час домашньої самостійної роботи.

Ефективним в умовах дефіциту часу на групові заняття визнавався метод вивчення матеріалу великими «дозами». За твердженням П. Ерднієва, його суть полягала в упорядкуванні всього матеріалу розділу шляхом відбору основних понять, виділення причинних залежностей, сфери застосування тощо та надання йому вигляду карти-конспекту теми. Дидактичний ефект від згортання навчального матеріалу у великі блоки, закумульовані в картах-конспектах, полягав у полегшенні засвоєння великих і складних теоретичних тем, сприянні учням засвоїти всю сукупність основних ідей, встановлювати внутрішньо предметні зв'язки між явищами, що вивчаються, засвоювати головне, суттєве; економити час й уможливлувати здійснення поточного контролю без зайвих затрат часу.

Важливим у дидактичній характеристиці навчання є його процесуальний аспект. Вибір оптимальних форм, методів і засобів навчання є одним із ключових у дидактиці дорослих другої половини ХХ ст. Заслугує на увагу, на наш погляд, принципово новий підхід у тлумаченні самого поняття «метод навчання» в контексті дидактики дорослих. Так, окремі дослідники (Г. Онушкін, Ю. Кулюткін, Є. Тонконога) подають таке його визначення: «Методи навчання – це головні процесуально-дидактичні інструменти перетворення змісту навчання в засвоєний зміст, що став надбанням особистості (знання, свідомість, поведінка)».

Питання про вибір методів навчання традиційно визначалося дидактичними цілями, змістом навчального матеріалу, його логічною структурою, психологічною складністю для учнів, специфікою конкретних умов навчання.

Враховуючи загальну спрямованість процесу навчання дорослих на гармонійний розвиток їх репродуктивного і продуктивного мислення, оптимальним визнавалося раціональне поєднання традиційних методів з проблемним навчанням (створення проблемних ситуацій, дослідницький пошук), алгоритмізацією, програмуванням і комп'ютеризованим навчанням.

Проблемне навчання, як підтвердили спеціальні дослідження колективу науковців Науково-дослідного інституту загальної освіти дорослих АПН СРСР, давало найбільший ефект у навчанні дорослих. Організація відносно самостійного розв'язання учнями системи задач-проблем під загальним керівництвом вчителя сприяла глибокому засвоєнню знань, формуванню інтелектуальних умінь, розумовому розвитку й вихованню; стимулювала пізнавальний інтерес та позитивне ставлення до самостійної роботи.

Значна увага приділялася також організації навчальної роботи за методом жорстких приписів (алгоритмів). Доцільність цього методу обґрунтовувалася тим, що зайняті у виробництві дорослі звикли працювати за інструкціями алгоритмічного характеру. Потенціал алгоритмів навчальних дій вбачався у сприянні належній організації самостійної роботи дорослого учня, більш легкому й швидкому її виконанню; забезпеченні згортання умінь і перетворення їх у навички з економією часу; інтенсифікації навчання, дисциплінованості розуму і навчально-пізнавальної діяльності учнів.

У тісному зв'язку з алгоритмічним підходом розглядалося програмоване навчання, суть якого полягала в чіткому й точному виборі інформації, яка подавалася учням невеликими дозами (кроками). Застосування програмованого навчання у вечірній школі, за спостереженнями дослідників (Н. Кузнецова, Ю. Кулюткіна, І. Моргунова, Л. Сукачева, Є. Тонконогої), забезпечувало невідстрочений зворотній зв'язок з усіма учнями, можливість спостерігати за ходом засвоєння навчального матеріалу, негайно вносити корективи і таким чином цілеспрямовано керувати засвоєнням знань. Зазначимо, що з питань програмованого навчання неодноразово проводилися спеціальні республіканські конференції, круглі столи, семінари, що засвідчує актуальність і популярність даного методу навчання.

Водночас дослідники застерігали від універсалізації того чи іншого методу навчання: «У конкретних навчальних ситуаціях важливо знаходити міру співвідношення між проблемним і алгоритмічними підходами у навчанні, між використанням традиційних методів і програмованого навчання». Міра співвідношення цих підходів залежала від багатьох складових: способів організації навчання, часу, яким володіють учитель і учні в умовах різних конкретних організаційних форм навчання, рівня підготовки і загального розвитку учнів. Складність і багатомірність процесу навчання дорослих саме у тому й полягала, що всі різнорідні фактори діють з різною силою і в різних комбінаціях і в кожній конкретній ситуації навчання. Звідси й витікали підвищені вимоги до педагогічної майстерності вчителя школи дорослих, до розуміння усієї складності, глибини й багатогранності процесу навчання дорослих.

Отже, основним у школі дорослих другої половини ХХ ст. став принцип варіативності змісту, організаційних форм і методів навчання. Дидактичний процес у них характеризувався наявністю гнучких і різноманітних навчальних планів, організаційних форм, які забезпечували можливість поєднувати виробничу працю з навчанням, враховувати зміст і характер праці, обсяг і структуру вільного часу та професійні особливості дорослих учнів, їх установки на продовження навчання у різних формах неперервної освіти.

3. Розробка теоретичних основ педагогіки дорослих.

Аналіз літературних джерел підтверджує, що в післявоєнний період наукова розробка питань освіти дорослих здійснювалася у форматі теорії і практики навчання працюючої молоді і дорослих. Постановка й гострота проблеми «робітничого всеобучу» зумовлювалася необхідністю відновлення зруйнованого війною господарства, потребами розвитку науково-технічної революції. Однак цей процес суттєво гальмувався низьким рівнем загальноосвітньої та професійної підготовки осіб працездатного віку, оскільки в роки війни з різних причин молоді люди були змушені залишити шкільне навчання. Саме тому 1950-ті – початок 1960-х рр. позначилися постійним зростанням кількості загальноосвітніх шкіл дорослих. Масове залучення працюючої молоді та дорослих до здобуття загальної середньої освіти вимагало відповідного теоретичного і методичного супроводу. У зв'язку з цим активізувалися наукові дослідження проблем освіти дорослих, які, з одного боку, характеризувалися масштабністю і широким спектром тематики, а з іншого, неформальністю «автономного» понятійного апарату. В якості ключових використовувалися «теорія загальної освіти дорослих», «теорія загальноосвітнього навчання працюючої молоді та дорослих», «педагогіка дорослих» тощо.

Розробка наукових основ загальної освіти працюючої молоді та дорослих без відриву від виробництва й практична допомога школам дорослих у розв'язанні організаційних, педагогічних та методичних проблем стала головним завданням Академії педагогічних наук РСФРР (мала статус

всесоюзної, на її базі в 1966 р. створено Академію педагогічних наук СРСР – Л. Т.). Уже в 1947 р. у планах науково-дослідної роботи академії вперше з'явилася тема «Навчання молоді без відриву від виробництва». З того часу фактично і почала формуватися теорія та методика загальної освіти дорослих в СРСР.

У 1960 р. в складі академії був створений Науково-дослідний інститут вечірніх (змінних) і заочних середніх загальноосвітніх шкіл. Відповідно до завдань, поставлених перед інститутом, науковий колектив у 1960-1969-ті рр. зосередив свою увагу на вивченні тільки однієї підсистеми освіти дорослих – базового загальноосвітнього навчання працюючої молоді та дорослих у вечірній (змінній) школі. Перед дослідниками було поставлено завдання вивчити динаміку й перспективи розвитку освіти дорослих в країні, розробити раціональні для міста і сільської місцевості форми й умови вечірньої та заочної освіти, виявити особливості змісту і методів шкільної освіти дорослих учнів, надати вечірнім і заочним школам практичну допомогу в розв'язанні організаційно-педагогічних та методичних проблем. До завдань інституту входила також розробка програм з усіх предметів шкільної освіти, підручників, методичних посібників, з урахуванням соціально-психологічних особливостей контингенту учнів, бюджету і структури їх вільного часу та умов навчання без відриву від виробництва.

Передумовою розробки інститутської концепції став історико-теоретичний аналіз проблем освіти дорослих. Як зазначав пізніше в своїх спогадах А. Даринський, перед тим, як приймати рішення про проблематику досліджень і структуру інституту, він особисто впродовж трьох місяців вивчав літературу 1920-х рр. з проблем ліквідації неписьменності, культурно-просвітницької роботи. Одночасно вчений вивчав праці зарубіжних науковців з питань освіти дорослих, в основному виданих німецькою і скандинавською мовами. У понятійному сенсі обсяг проблеми А.Даринський окреслив терміном «педагогіка дорослих», чому присвятив статтю «Педагогіка дорослих, її предмет і завдання» (1969). Того ж року вийшла друком книга О. Пінта й М. Бокарева «Деякі проблеми освіти й педагогіки дорослих». Обґрунтовуючи роль педагогічної науки в підвищенні ефективності освітньої і виховної роботи з дорослими, вчені використовують поняття «педагогіка дорослих», визначаючи її предметом виховання та освіти дорослих. Тут варто відзначити цікавий факт: автори у праці пропонують схематичне зображення системи педагогічних наук, в якій поряд із поняттям «педагогіка дорослих» використовують термін «андрагогіка», хоча більше по тексту він не зустрічається. У пізніших працях радянських авторів (кінця 1980-х рр.) ще зафіксовано окремі випадки вживання цього поняття. Дані факти оцінюємо як прогресивні, оскільки в попередні періоди термін «андрагогіка» не набув популярності (попри те, що був вжитий ще 1885 р. київським професором М. Олесницьким, у 1930-х рр. використовувався галицькими педагогами М. Галущинським, І. Ющишиним). У російській науці в дореволюційні часи утвердився термін «позашкільна освіта»

(Є. Мединським запропонований термін «енциклопедія позашкільної освіти», тлумачення якого співзвучне сучасному розумінню андрагогіки). У радянські часи, ймовірно, щоб догодити чи не суперечити більшовицькій владі, дослідники намагалися уникати термінів, які розвивалися у протилежному ідеологічному таборі.

У порівнянні з попередніми роками відбувалося не тільки розширення діапазону досліджень, але й зміна методологічних засад. Уже на підступах до проблеми навчання дорослих науковців цікавив не вузько прикладний її характер, продиктований «державним замовленням», а міждисциплінарний, комплексний, націлений на вивчення освіти дорослих як специфічного соціального інституту в єдності його психологічної, соціологічної та педагогічної проблематики. Подібний підхід виник не як просте індуктивне узагальнення досвіду, а як гіпотетична схема, пов'язана зі ставленням до освіти дорослих як поліфункціонального явища, в якому педагогічні і частково-методичні розробки обумовлені соціальними факторами різного ступеня спільності та психологічними особливостями дорослих учнів. По-суті, подібний інтегральний підхід не мав аналогів у світовій педагогічній теорії.

Розробка теоретичних конструктів спиралася на вже сформовані галузі теоретичного знання, але «занурені в нову сітку зв'язків». Вона була не якоюсь абстрактною побудовою, а орієнтувала на вирішення актуальної суспільної проблеми: не просто «включити» працюючих молодих людей в систему освіти, тобто «охопити» їх шкільним навчанням без відриву від виробництва, а зробити освіту засобом розвитку їх самосвідомості та самореалізації. «Точкою відліку» в розробці концепції дослідження став аналіз соціальної ситуації освіти та особливостей позиції дорослої людини, який спонукав до пошуків шляхів особистісного підходу до освіти. Подібна дослідницька позиція була протиставлена підходу, що виділяє окремі властивості особистості як об'єкт вивчення і не пояснює характер діяльності дорослої людини в сфері освіти. Треба сказати, що офіційна ідеологія фактично не перешкоджала цим пошукам, оскільки освіта дорослих на той час стояла досить далеко від фронту «ідеологічних битв».

Співробітниками Інституту вечірніх шкіл було організовано унікальне за своїми масштабами комплексне вивчення питання освіти працюючої молоді та дорослих, у результаті чого сформувалося декілька актуальних наукових напрямів і шкіл, які очолили провідні вчені країни (див.табл.1).

Проблематика досліджень забезпечувала взаємозв'язок педагогічних і методичних досліджень із соціально-педагогічними та психологічними, виходила за межі властивого радянській педагогіці партійно-ідеологічного «замовлення», розглядала питання освіти працюючої молоді в широкому контексті. Подібний підхід повинен був дати не тільки уявлення про стан вечірньої загальної освіти в країні, але й намітити шляхи підвищення її якості. Передбачалося, що отримані результати дозволять екстраполювати висновки та рекомендації на більш широку спільність дорослих, ніж учні

вечірніх шкіл. Тим самим закладалися основи майбутніх досліджень у галузі безперервної освіти.

Таблиця 1

**Основні напрями досліджень
проблем освіти працюючої молоді й дорослих**

№	Науковий напрям	Тема дослідження	Науковий керівник
1.	Соціологічний	Стимулювання загальної освіти працюючої молоді і дорослих	С. Вершловський, Л. Лесохіна
2.	Психологічний	Розвиток пізнавальних психічних функцій дорослих людей і оптимальні умови їх навчання	Б. Ананьєв, Е. Степанова
		Мотивація пізнавальної діяльності дорослих учнів	Ю. Кулюткін, Г. Сухобська
3.	Педагогічний	Взаємозв'язок навчання з життєвим і виробничим досвідом учнів	А. Бушля
		Особливості формування знань в учнів вечірньої школи	Є. Тонконога
		Особливості змісту, організаційних форм і методів навчання у вечірній школі	Н. Верзилін, Н. Громов, Т. Браже та ін.
		Взаємозв'язок загальної і професійної освіти дорослих учнів	О. Федорова

Соціологічний напрям розвивався груповою науковців під керівництвом С. Вершловського та Л. Лесохіної. В межах науково-дослідної теми «Стимулювання загальної освіти працюючої молоді й дорослих» здійснювалися опитування робітників і службовців у віці від 16 до 36 років, які не мали середньої освіти, жили у великих і малих містах; проводилися інтерв'ю; досліджувалися стенограми диспутів, присвячених проблемам освіти.

Дослідження дозволили розкрити соціалізуючу функцію освіти, побачити в освіті потенціал переломного фактору в формуванні життєвого досвіду на різних етапах життя. Особливе значення, як показали дані досліджень, набуває навчальний досвід, що склався в шкільні роки. Його спрямованість (позитивна чи негативна) багато в чому зумовлює орієнтацію на освіту, можливу розбіжність між вербальним визнанням цінності освіти і пошуком мотивів, що раціоналізує відмову від її продовження. Виявилось, що орієнтації у сфері освіти - важливий індикатор способу життя людини. На цій основі була розроблена особистісна типологія працюючої молоді в залежності від ставлення до освіти, деякі способи його стимулювання та спрогнозована соціально-педагогічна діяльність із розвитку ціннісного ставлення молодих людей до освіти. Результати проведених досліджень знайшли відображення у книгах С. Вершловського «Молодим робітникам і

колгоспникам – середню освіту» (1967), С. Вершловського й Л. Лесохіної «Молодь в дорозі. Соціально-педагогічні нариси» (1971), Т. Щадріної «Минулий навчальний досвід і орієнтація дорослих на освіту» (1973), збірнику наукових праць «Проблеми й методи дослідження питань соціології освіти дорослих» за ред. С. Вершловського, Л. Лесохіної (1973) та ін.

Потреба у вивченні ефективності роз'яснювальної роботи педагогів, працівників підприємств щодо цінності освіти, ступеня підготовленості молодіжної аудиторії до її сприймання спонукала дослідників розробити кілька діагностичних методик, націлених на аналіз ціннісних орієнтацій дорослих у сфері освіти. Серед них варто виділити методику «Понятійний словник» як одну з різновидів контент-аналізу. Повний її опис представлений у публікації «Понятійний словник» як метод вивчення зрозумілості (дохідливості) словесної пропаганди», підготовленої групою вчених (С. Вершловським, В. Кобзарем, Л. Лесохіною, Ю. Солоніним (1967).

Соціологічні дослідження, проведені в ті роки, показали, що стимулювання освіти дорослих ефективно лише в тій мірі, в якій вона спирається на їх ціннісні орієнтації. У свою чергу зростання рівня освіти ще недостатнє, щоб людина була соціально та професійно мобільною. Збагачення її життєвих перспектив, розширення діапазону соціальних зв'язків, критична самооцінка можливі лише в тій мірі, в якій орієнтація на освіту включена в коло життєвих цінностей людини.

Аналіз освіти як цінності та соціальних факторів, що визначають формування ціннісного ставлення до освіти, доповнювався серією психологічних досліджень, в яких чітко виділилися два напрями: 1) вивчення еволюції психофізіологічних функцій як фундаменту навчання дорослих (О. Степанова, Л. Борисова, Я. Петров та ін., керівник напрямку Б. Ананьєв); 2) вивчення мотиваційно-ціннісних основ виборів і переваг у сфері освіти учнів вечірніх шкіл (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська).

Дослідження динаміки психічних функцій дорослої людини на різних етапах життя (від 18 років до 60 років) дозволило зробити висновок, що спади в розвитку інтелектуальних функцій наступають у відносно пізні терміни. Вони дуже індивідуальні й залежать від конкретних соціально-історичних умов життя людини, її трудової, пізнавальної та комунікативної діяльності. В межах одних і тих же вікових категорій у дорослих учнів спостерігалися значні індивідуально-типологічні відмінності, що свідчили про необхідність диференційованого підходу в навчанні різних груп дорослих.

Експериментальні дані показали, що постійне розумове навантаження, включеність особистості в освітню діяльність справляє позитивний вплив на рівень і структурні особливості інтелектуального розвитку. В цьому випадку створюється потенціал розумової активності - база для подальшого зростання професійної компетенції, вдосконалення самоосвіти та успішної соціальної адаптації.

Дослідження мотиваційно-потребнісної сфери молодих людей та дорослих, які навчалися у вечірніх школах, уперше в радянській психології

розглядали особливості соціальної ситуації їх розвитку. Вона проявилася в перебудові суб'єктивних відносин, викликаних зміною об'єктивного становища працюючих учнів у суспільстві. Стосовно пізнавальної діяльності в якості «новоутворень» дослідники розглядали такі властивості, як активність, що виявляється у прагненні визначити для себе власне ставлення до цілей навчання, до предметного змісту навчальної діяльності, до її форм, до викладачів і колег по навчанню; вибірковість, зумовлену професійними і громадськими запитами молодих людей, їх життєвими планами; самоорганізацію, пов'язану зі здатністю направляти, регулювати й контролювати власну діяльність. Ступінь розвитку цих властивостей виступав у якості критеріїв соціальної зрілості молодих людей, які мають соціальний статус дорослого.

Дослідження показали, що освіта ефективна в тій мірі, в якій вона сприяє формуванню соціальної зрілості молодих людей. Їх позиція як дорослих повинна визначати ставлення до них з боку вчителя, встановлення ділового контакту між ними як з повноцінними партнерами з навчальної роботи. У цьому контексті основною умовою повноцінної організації навчально-пізнавальної діяльності стає розвиток їх активності та самостійності в процесі засвоєння знань, формування готовності до самоосвітньої діяльності.

Проблематика досліджень, здійснювана в межах психологічного напрямку, охоплювала практично всі аспекти психології освіти дорослих і знайшла втілення у серії фундаментальних видань, серед яких: «Вікова психологія дорослих» (теоретична і прикладна) за загальною редакцією Б. Ананьєва (1971), «Розвиток психофізіологічних функцій дорослих людей» за редакцією Б. Ананьєва і О. Степанової (1972).

Соціологічні та психологічні дослідження визначили методологію і теорію вивчення організаційно-педагогічних та дидактичних проблем освіти дорослих, здійснюваних колективом учених під керівництвом А. Бушлі, Л. Жарової, Є. Тонконогої. В основу концепції дослідження була покладена ідея адаптації процесу навчання до соціальних факторів. У результаті комплексних вивчень співробітники інституту дійшли висновку, що соціальні фактори (вік, соціальний і трудовий статус, сімейний стан, вільний час і т.ін.) не піддаються педагогічному регулюванню, тому процес навчання дорослих потрібно гнучко адаптувати до них. Передбачалося, що суперечності, викликані несприятливими факторами, можна нівелювати за рахунок створення раціональних організаційно-педагогічних умов і мобілізації внутрішніх ресурсів самого процесу навчання.

На основі аналізу реального бюджету вільного часу і визначення оптимального навчального навантаження дорослих учнів були розроблені й обґрунтовані різні організаційні форми навчання (очна, заочна, екстернат, прискорене навчання та ін.) в рамках одного освітнього закладу (вечірні школи, класи й школи майстрів, шкільно-клубні класи та ін.). Відбір навчального матеріалу для класної і домашньої роботи, співвідношення між

навчальною діяльністю під керівництвом вчителя і самоосвітою, зумовлені відмінністю організаційних форм освіти, виявилися одним з найважливіших напрямів у розробці дидактичних особливостей навчання дорослих, здійснюваної вченими Т. Браже, М. Верзиліним, М. Громовим, О. Соколовською та ін.

Для розробки дидактики дорослих важливе значення мали висновки, отримані в результаті дослідження теми «Взаємозв'язок навчання з життєвим досвідом дорослих учнів». Було виявлено, що дорослі володіють багатим і багатостороннім життєвим досвідом, який може відігравати неоднозначну роль в освіті. У книзі «Особливості формування знань в учнів вечірньої школи» за редакцією А. Бушлі й Є. Тонконогої (1968) вперше в психолого-педагогічній літературі було розкрито поняття «життєвий досвід» як динамічний, здатний до перебудови в часі синтез знань, умінь, переживань суб'єкта, його емоційної пам'яті, ціннісних уявлень і відносин. Така дидактична інтерпретація поняття «життєвий досвід» дозволила виділити в ньому елементи, що сприяють і перешкоджають успішному навчанню. Життєвий досвід виявився фактором, який «зсередини» регулював пізнавальну діяльність дорослих. Залежно від характеру досвіду доросла людина приховано або явно може відкидати нове або навпаки приймати його, синтезуючи старі й нові знання, коригуючи минулий досвід. У вивченні цього досвіду, в передбаченні його впливу полягає складність і своєрідність навчання дорослих.

Аналіз цих особливостей дозволив Л. Лесохіній розробити концепцію актуалізації духовних цінностей у процесі навчання дорослих. Проблемне викладання в її інтерпретації означало орієнтацію на досить широке коло проблем, які зачіпають глибинні сфери особистості. Виявлення проблем тісно пов'язувалося зі специфікою цілей і змісту навчального предмета. Завдяки цьому одна і та ж проблема могла постати перед учнями в різному контексті. Багатосторонній аналіз проблеми сприяв її осмисленню на міжпредметній основі.

На основі великої експериментальної роботи, хід і результати якої викладені в книзі «Формування наукового світогляду в учнів вечірньої школи», вчена прийшла до висновку, що проблемність у навчанні, постановка питань, які зачіпають життєві позиції дорослих і на які не можна дати однозначної відповіді, передбачають обмін думками, живу суперечку, дискусію. Ця особливість навчання імпонує дорослим, оскільки «стан внутрішньої дискусійності допомагає людям на різних стадіях їх морального розвитку, особливо в переломні етапи й у конфліктних ситуаціях».

Дискусійний метод, будучи інструментом пізнання світу, водночас стає засобом перебудови самої особистості: підвищується критичність самооцінки, змінюється стиль мислення, виникають передумови формування внутрішньої переконаності людини. Тим самим навчальний процес не тільки адаптується до соціокультурних умов, але й сприяє їх перетворенню через формування активної позиції дорослих учнів.

Найбільш важливі результати досліджень у галузі педагогіки дорослих були відображені в збірниках за ред. А. Бушлі «Шляхи підвищення якості вечірньої освіти» (1962), «Моральне виховання учнів вечірньої (змінної) школи в процесі навчання» (1964); «Залікова система у вечірній і заочній школі» за редакцією А. Даринського (1967); книзі Є. Тонконогої «Дидактичні особливості уроку у вечірній школі» (1969); збірнику за ред. Є. Тонконогої «Навчання у вечірній школі» (1976) та ін.

У 1960-і рр. вченими-методистами Інституту вечірніх шкіл були розроблені навчальні програми, принципи побудови підручників для дорослих учнів, створені оригінальні підручники і методичні посібники майже до всіх основних предметів вечірньої школи.

Із питань освіти працюючої молоді та дорослих проводилися проблемні семінари, науково-практичні конференції; всесоюзні «Педагогічні читання» (1961, 1963, 1966, 1968); захищалися кандидатські й докторські дисертації.

Результати науково-теоретичних і прикладних досліджень у галузі навчання дорослих публікувалися в педагогічній пресі. Спеціально для висвітлення різних питань освіти дорослих Міністерство освіти СРСР видавало науково-методичний та організаційно-педагогічний журнал «Вечірня середня школа» (заснований у 1958 р. під назвою «Загальноосвітня школа дорослих», з 1961 р. – «Вечірня середня школа»).

Теоретичні та емпіричні дослідження дозволили вперше у вітчизняній науці сформулювати висновок про багатофакторну зумовленість освіти дорослих, розкрити різноманітність цих факторів та визначити їх вплив на освіту дорослих.

Були виділені п'ять груп факторів, що визначають внутрішню структуру, суперечності, динаміку та особливості процесу навчання у вечірній і заочній школі: соціальні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні, дидактичні, матеріально-технічні.

До соціальних факторів належать: сучасні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки працюючої молоді та дорослих і впливаючі з них цілі освіти. Ці фактори надзвичайно важливі, оскільки визначають зміст і структуру загальної середньої освіти, а також час на його вивчення (особливості навчальних планів і програм). До числа соціальних факторів відносяться також реалізація пільг, що надаються державою дорослим, які навчаються без відриву від виробництва, а також соціальний статус дорослої людини, що обумовлює можливості її освіти, зокрема - бюджет і структуру вільного часу.

Соціально-психологічні чинники - це насамперед ціннісні орієнтації у сфері освіти, якими обумовлені особистісні потреби і мотиви навчання. У психолого-педагогічний блок входять психологічні особливості суб'єкта навчання: здатність до навчання дорослих, особливості найважливіших пізнавальних психічних функцій; життєвий і професійний досвід дорослих учнів; особистісні якості, істотні для успішного навчання без відриву від виробництва.

Якість і результативність процесу навчання у вечірній школі багато в чому залежать від організаційно-педагогічних чинників. До них відносяться: стабільність контингенту учнів, відповідність навчальних режимів школи режимам праці дорослих учнів; відповідність організаційної форми освіти (очною, заочною, екстернату) рівню готовності дорослих до навчання в її умовах; відвідуваність класних занять (уроків, групових та індивідуальних консультацій учнів); стимулювання і регуляція навчання дорослих по лінії взаємозв'язку вечірньої школи з виробництвом, громадськістю, сім'єю; характер внутрішкільного управління навчально-виховним процесом.

Найважливішою за значимістю є група педагогічних чинників: це рівень професійної готовності педагога до роботи з дорослими учнями в умовах навчання без відриву від виробництва (в очній та заочній формах освіти); реальний рівень когнітивної та особистісної готовності дорослих до навчання без відриву від виробництва; характер минулого навчального досвіду, отриманого ще в масовій загальноосвітній школі, та ін.

Істотно визначають процес навчання у вечірній школі й матеріально-технічні фактори: наявність спеціальних підручників для дорослих, навчального обладнання, оснащеність кабінетів дидактичною технікою, наявність дидактичних матеріалів для диференційованого підходу до учнів та ін.

Отже, впродовж 60-х рр. XX ст. здійснювалися масштабні та всебічні дослідження питань навчання дорослих. Хоча вони проводилися на базі конкретного освітнього інституту – вечірньої (заочної) школи – отримані висновки збагатили загальну теорію освіти дорослих міждисциплінарним підходом, що включає факторний і процесуальний аналізи. Факторний – дозволив охарактеризувати сукупність властивостей, що обумовлюють діяльність дорослого у сфері освіти. Його констатувальний, інструментальний характер доповнився процесуальним, яка дала можливість простежити динаміку змін у позиції дорослого, залученого в освітню діяльність.

Підхід до освіти дорослих як багатоаспектного явища дав поштовх до виникнення ряду нових наук: психології освіти дорослих, соціології освіти дорослих, акмеології, дидактики дорослих, предметних методик.

Разом з тим вивчення соціального інституту освіти (навіть за умови виходу за межі вечірньої школи і при комплексному підході до проблеми) вносило певні обмеження. По-перше, в центрі уваги дослідників переважно перебувала формальна освіта. По-друге, хоча вчені виходили з уявлення про те, що дорослість має свої етапи та перехідні періоди, досліджувався в першу чергу етап життєвого й професійного самовизначення. По-третє, проблема освіти дорослих досліджувалася поза соціально-економічним контекстом.

У 1970-1980-х рр. помічається розширення проблематики дослідження в галузі освіти дорослих, викликане бурхливим розвитком закладів для дорослих (зростання кількості вечірніх і заочних шкіл, народних університетів, установ системи підвищення кваліфікації кадрів тощо) та новими напрямками в діяльності Академії педагогічних наук, яка в цей період з республіканської перетворилася на союзну. На базі Науково-дослідного

інституту вечірніх (змінних) і заочних середніх шкіл у 1970 р. створюється Науково-дослідний інститут загальної освіти дорослих АПН СРСР. У його завдання входило: вивчення історії розвитку освіти дорослих у державі; розробка соціально-педагогічних і психолого-педагогічних основ освіти дорослих; дослідження дидактичних та організаційно-педагогічних проблем навчання дорослих; удосконалення вечірньої і заочної загальної середньої освіти дорослих; розробка педагогічних основ позашкільної освіти дорослих; пошук шляхів удосконалення підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Тобто, в порівнянні з попередніми 1960-ми рр., дослідження проблем освіти дорослих з однією підсистемою (вечірньою і заочною загальноосвітньою школою) в 1970-х рр. поширюється й на інші підсистеми – позашкільну освіту та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Продовжується подальше вивчення проблем загальної освіти дорослих у вечірній (змінній) школі та дослідження організаційних проблем позашкільної освіти дорослих, представленої на той час народними університетами. Результати досліджень були опубліковані в збірниках «Організаційні проблеми народних університетів» (1970) і «Навчально-тематичні плани народних університетів» (1971). Автори цих праць – відомі радянські вчені Ф. Казакова, М. Махлін, А. Юров та ін.

Визначною особливістю цього періоду стає і те, що вивчення актуальних питань освіти дорослих здійснюється в руслі єдиної концепції безперервної освіти. Її розробка розпочалася ще в 1950-х рр. у різних країнах світу низкою дослідників, серед яких П. Шукла (Індія), П. Ленгран (Франція), Ф. Джессап (Англія) та ін. Вони вказували на необхідність створення концепції цілісної системи безперервної освіти в суспільстві.

Першою публікацією про безперервну освіту в радянській педагогічній літературі стала стаття А. Даринського «Безперервна освіта» (1975). Автором зроблена спроба сформулювати теоретичні проблеми безперервної освіти та її здійснення в СРСР. Термін присутній і в інших працях А. Даринського – книзі «Безперервна освіта – народні університети та їх роль у вихованні підростаючих поколінь» (1975), статті «Вечірня школа в системі безперервної освіти» (1976). Незабаром цей термін увійшов у підручники педагогіки, а ідея неперервної освіти стала загальновизнаною.

На засадах загальної концепції безперервної освіти та в зв'язку з програмою ЮНЕСКО Науково-дослідний інститут загальної освіти дорослих АПН СРСР приступає до дослідження таких соціально-економічних проблем освіти дорослих, як функціональна неграмотність дорослих, освіта дорослих в умовах переходу до ринкової економіки, «довічне» навчання в суспільстві, що змінюється. Їх здійснювали відомі вчені Т. Браже, С. Вершловський, Л. Висотіна, В. Кричевський, Ю. Кулюткін, Л. Лесохіна, А. Марон, В. Онушкін, Г. Сухобська, Є. Тонконога, О. Федорова та ін.

Смисловий контекст проведених досліджень склали два взаємопов'язаних аспекти в системі «суспільство - освіта - особистість -

суспільство»: 1) соціальні зміни, які породжують необхідність змін у теорії і практиці освіти дорослих; 2) вплив освіти дорослих на темпи технологічного, економічного і культурного прогресу.

Аналіз соціальних змін, що зумовлюють зміни в змісті та структурі освітніх потреб дорослого населення, дозволив розділити їх на чотири основних види, не рівнозначних за своїми масштабами, змістом та спрямованістю: локальні, регіональні, загальнонаціональні та глобальні. При цьому соціальні зміни поділялися на позитивні, здійснювані в інтересах розвитку людини, і негативні, що завдають шкоди його корінним інтересам.

Особливу увагу було приділено тенденції розвитку глобальних змін, що носять досить суперечливий характер: ускладнення суспільного життя і її урізноманітнення; зростаюча непередбачуваність соціальних процесів та їх наслідків; скорочення попиту на репродуктивні (стандартизовані) види діяльності та зростаюча потреба у видах діяльності, що вимагає високого рівня компетентності та креативності.

Вивчення соціально-економічних проблем освіти дорослих, з одного боку, усунуло «білу пляму» в комплексному підході до дослідження, а з іншого, стало відправним пунктом у розробці концепції безперервної освіти, обумовленої вітчизняними реаліями. Вона передбачала: аналіз її соціальної ефективності, ролі в розвитку творчого потенціалу особистості, розробку системи правових норм, що регулюють різні аспекти освіти людей на різних етапах життя. Подібний підхід не протиставлявся сформованим зарубіжним концепціям, а «визрівав» на основі зіставлення, пошуку спільних і відмінних сторін і властивостей.

Результати досліджень були опубліковані в численних статтях і збірниках наукових праць: «Проблеми безперервної освіти дорослих» за редакцією В. Онушкіна і В. Тарасова (1979), «Соціально-економічні проблеми освіти дорослих» (1980), «Соціально-економічні проблеми безперервної освіти дорослих в СРСР та за кордоном» за реакцією В. Онушкіна (1985), «Теоретичні основи безперервної освіти» за редакцією В. Онушкіна (1987).

У руслі концепції безперервної освіти в 1970-1980-х рр. продовжувалися розпочаті в попереднє десятиліття всебічні й ґрунтовні дослідження, які розкривали соціально-педагогічні, психологічні та дидактичні основи освіти дорослих. Результати наукового вивчення соціально-педагогічних аспектів освіти дорослих представлені в таких публікаціях: С. Вершловський, Л. Лесохіна «Робітнича молодь навчається» (1979); книги С. Вершловського «Виховання активної життєвої позиції особистості» (1981) та «Спільна робота вечірніх шкіл з підприємствами й громадськими організаціями» (1984). Особливої уваги заслуговує капітальна праця С. Вершловського - монографія «Загальна освіта дорослих: стимули й мотиви» (1987). В усіх цих роботах глибоко й різнобічно, на основі переконливого експериментального матеріалу висвітлені такі соціально-педагогічні проблеми, як соціальні функції вечірньої школи, соціальний

статус дорослих учнів, їх ціннісні орієнтації в сфері освіти, адаптація молодих робітників до умов виробництва і поєднання освіти з виробничою працею, вплив колишнього навчального досвіду на ставлення до освіти; типологія особистості дорослих учнів стосовно освіти й система стимулювання освіти дорослих на державному, регіональному, виробничому й особистісно-індивідуальному рівнях; визначені основні шляхи успішного стимулювання освіти дорослих.

Реалізуючи соціально-педагогічний підхід до проблем освіти дорослих, С. Вершловський звертає увагу на доцільність і перспективність педагогіки дорослих, використовуючи при цьому термін «андрагогіка».

На основі теоретичних та емпіричних матеріалів учений окреслює декілька проблем, пов'язаних із визначенням головних напрямів у розвитку педагогіки дорослих. Для її самовизначення особливе значення дослідник вбачає в аналізі основних понять і категорій, якими вважає виховання і освіту дорослих, навчання дорослих, самоосвіту. Також автор виділяє три основні галузі освіти і виховання дорослих: шкільну, виробничу, позашкільну (дозвілєву). Відповідно виділяються три спеціальні галузі педагогіки дорослих: шкільна, виробнича та педагогіка дозвілля. Вони, за оцінкою С. Вершловського, концептуально пов'язані між собою спільністю теоретичних і методичних проблем.

Організовані в 1970-х рр. лабораторією психологічних проблем освіти дорослих дослідження розкривали особливості пізнавальної діяльності дорослих людей і розвитку їх пізнавальних психологічних функцій у різні вікові періоди; вивчали потреби дорослих людей в освіті й самоосвіті, в різних джерелах інформації і галузях знань, пізнавальні інтереси, індивідуально-типологічні особливості дорослих, які проявляються в інформаційно-пошукової діяльності. Результати цих досліджень викладені в численних статтях, збірниках наукових праць, монографіях, до числа яких відносяться насамперед книги Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської «Індивідуальні відмінності в розумовій діяльності дорослих учнів» (1971) та «Дослідження пізнавальної діяльності учнів вечірньої школи» (1977). За результатами дослідження розвитку пізнавальних функцій дорослих людей були опубліковані збірники наукових праць «Вікові особливості розумової діяльності дорослих» під редакцією О. Степанової (1974), «Вікові зміни пам'яті дорослих» під редакцією Я. Петрова, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської (1977), «Структура інтелекту дорослих» під редакцією О. Степанової і Я. Петрова (1977) і «Вікові особливості психічних функцій дорослих у період зрілості» під редакцією Я. Петрова, Л. Фоменко (1984); фундаментальна праця Ю. Кулюткіна «Психологія навчання дорослих» (1985).

У тісному взаємозв'язку із соціально-педагогічними та психологічними дослідженнями в лабораторії дидактичних проблем освіти дорослих (керівник Є. Тонконога) тривала розробка дидактики дорослих: були виявлені об'єктивні фактори, що обумовлюють освіту і навчання дорослих, цілі навчання, зовнішні й внутрішні суперечності процесу навчання, загальні

та специфічні для освіти дорослих дидактичні принципи, дидактичні вимоги до відбору змісту освіти і навчання у вечірній школі, принципи побудови навчальної книги для дорослих, особливості організаційних форм і методів навчання. На основі висновків соціологів, психологів і методистів, а також спираючись на власні численні й масштабні дослідження, вчені-дидакти створюють цілий ряд важливих робіт, що представляють новий напрямок у педагогічній науці – дидактику дорослих. Результати цих дидактичних та організаційно-педагогічних досліджень представлені в книзі Л. Жарової «Шляхи вдосконалення навчального процесу: з досвіду роботи вечірніх шкіл» (1975), а також у книгах А. Попова «Планування навчально-виховної роботи у вечірній школі» (1976), «Основні шляхи вдосконалення мережі та структури вечірніх шкіл» під редакцією А. Попова (1975), у колективній монографії «Навчання у вечірній школі» під редакцією Є. Тонконогої (1976), перекладеної у НДР, Чехословаччині, Польщі та В'єтнамі.

Продовжуючи цей напрям досліджень у 1980-і рр., співробітники лабораторії дидактичних проблем створили серію «Бібліотека директора школи», в якій вийшли такі книги: Є. Тонконога «Дидактичні особливості уроку у вечірній школі» (1984), «Керівництво вечірньою школою і контроль» під редакцією Є. Тонконогої (1985), «Шляхи поліпшення якості знань учнів вечірніх шкіл» під редакцією О. Першаніної (1985), робота В. Кричевського «Управління шкільним колективом» (1986).

У цей період були створені узагальнюючі фундаментальні монографії, навчальні посібники з предметних методик викладання у школах дорослих, серед яких: Т. Браже «Вивчення літератури у вечірній школі» (1977); І. Тонконогий «Викладання історії і суспільствознавства у вечірній школі» (1983); О. Кошелева «Завдання з економічної географії зарубіжних країн для учнів-заочників» (1986) та ін.

Відповідно до завдання Академії педагогічних наук у Науково-дослідному інституті загальної освіти дорослих із середини 1970-х рр. розгорнулися наукові дослідження з проблеми підвищення кваліфікації вчителів і керівних педагогічних кадрів шкіл. Цей напрям з самого початку здійснювався в руслі загальної концепції безперервної освіти. Слід зазначити, що дана проблематика була абсолютно новою не тільки для інституту, але й для радянської педагогічної науки загалом, так як до цього часу проблеми підвищення кваліфікації як особливої підсистеми освіти дорослих ні в соціально-педагогічному, ні в психолого-педагогічному, ні в дидактичному плані не розроблялися. Новим для співробітників інституту був і перехід зі сфери загальної освіти дорослих у сферу професійної педагогіки.

У зв'язку з цим першою проблемою стало виявлення сучасних соціальних вимог до особистості та діяльності різних категорій педагогічних кадрів, особливо - керівників шкіл, професіографічні вимоги до яких і рівні їх кваліфікації ніколи досі не розроблялися, оскільки не були сформовані теоретичні основи управління школою. Дослідження будувалося на основі застосування системного, міждисциплінарного, особистісно-діяльнісного

підходів та загальнонаукового методу моделювання. Професіограми (вчителів-предметників, директора школи або його заступника) як еталонні моделі особистості та діяльності фахівців розроблялися співробітниками інституту та зіставлялися з реальними «моделями», які виявлялися шляхом цілого комплексу методів наукового дослідження. Важливими питаннями були вивчення особистісних професійних потреб у підвищенні кваліфікації та об'єктивна діагностика професійної компетентності на різних етапах діяльності педагогів і керівників шкіл (на старті педагогічної діяльності, в період професійної зрілості, на заключному етапі).

Характеристика реального фахівця (його професійна компетентність, освітні запити й об'єктивні професійні потреби на різних етапах діяльності) дозволила визначити принципи побудови змісту курсового навчання та самоосвіти в системі підвищення кваліфікації, розробити чотири «покоління» зразкових навчально-тематичних планів і програм навчання педагогічних та управлінських кадрів різних категорій.

Разом з тим були вивчені і особливості самого процесу навчання в установах системи підвищення кваліфікації (його організаційні форми і методи), розроблені основні стратегічні напрями вдосконалення післядипломної освіти педагогічних кадрів як підсистеми їх безперервної освіти.

Результати цих досліджень відображені в численних статтях, збірниках наукових праць, монографіях. Серед таких: «Про підходи до дослідження структури професійної педагогічної діяльності» за редакцією Ю. Кулюткіна (1977), колективна монографія «Професійна діяльність молодого вчителя» за редакцією С. Вершловського (1982). За редакцією Ю. Кулюткіна й Г. Сухобської були опубліковані книги «Моделювання педагогічних ситуацій», «Психолого-педагогічні знання в професійній діяльності вчителя» (1981); Є. Тонконогої – «Вивчення професійних запитів і потреб педагогічних кадрів» (1977); В.Онушкіна - «Удосконалення професійних знань педагогічних кадрів» (1978) та ін.

У 1970-1980-ті рр. проведена велика дослідницька робота і з проблем підвищення кваліфікації організаторів народної освіти. Слід зазначити, що у радянській педагогіці до середини 1970-х рр. дослідження цих проблем не проводилися. Співробітниками лабораторії проблем підвищення кваліфікації керівників шкіл (керівник Є. Тонконога) на основі широкомасштабних експериментальних досліджень були вперше розроблені професіограми керівників шкіл різних категорій, виявлено об'єктивні потреби у підвищенні кваліфікації цих кадрів, розроблені принципи моделювання змісту курсового навчання в системі підвищення кваліфікації, загальні та специфічні дидактичні принципи навчання в системі підвищення кваліфікації, апробовані стратегічні напрямки вдосконалення цього процесу, виявлено критерії його ефективності.

Основні результати цих досліджень опубліковані в численних статтях, збірниках наукових праць, методичних рекомендаціях, монографіях:

«Директор школи в системі підвищення кваліфікації» (1983), «Самоосвіта директора школи» (1985), «Проблеми підвищення професійної кваліфікації керівників шкіл» (1987), «Теоретичні основи формування професійних умінь керівників шкіл» (1988) та ін.

У цей же період проводяться дослідження і зі створення моделі поліфункціональних центрів освіти дорослих (керівник Л. Лесохіна). На підставі широкого експерименту, проведеного в різних регіонах країни, модель таких установ безперервної освіти дорослих була розроблена, апробована дослідним шляхом і впроваджена в практику. Результати дослідно-експериментальної роботи та теоретичні основи діяльності центрів безперервної освіти викладені у збірниках наукових праць «Особливості структури та змісту діяльності центрів освіти дорослих» (1983), «Досвід ЦОД» і «Школа дорослих: соціально-педагогічний експеримент», у статті В. Онушкіна і Л. Лесохіної, опублікованій у журналі ЮНЕСКО «Перспективи. Питання освіти» (1989).

Щорічно проводилися всесоюзні та республіканські міжвузівські науково-практичні конференції з різних проблем освіти дорослих, а також конференції вчителів та керівників шкіл – експериментаторів. Результати кожної конференції публікуються у вигляді збірників наукових праць та методичних рекомендацій. Здійснювалася підготовка наукових кадрів: в 1970-1980-і рр. з різних проблем освіти дорослих підготовлені і захищені десятки кандидатських дисертацій і 7 докторських тільки співробітниками Інституту вечірніх шкіл, не рахуючи безлічі здобувачів із різних регіонів країни.

У 1970-1980-ті рр. послідовно розвиваються міжнародні зв'язки. Радянськими вченими у рамках договорів про наукове співробітництво із зарубіжними інститутами підготовлено низку спільних збірників наукових праць: «Проблеми освіти дорослих» (Будапешт, 1978), «Взаємозв'язки теорії і практики в процесі підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» під редакцією Ю. Кулюткіна, Г. Флаха, С. Вершловського (М., 1990), «Підвищення кваліфікації вчителів у Польщі та СРСР» (Варшава, 1990). Водночас праці вітчизняних авторів перекладаються в інших країнах (наприклад, «Вечірня школа» під редакцією А. Даринського (М., 1978) опублікована в Польщі).

Узагальнюючи підсумки наукової розробки проблем освіти дорослих, можна зробити цілком правомірний, на наш погляд, висновок, що в 1950-1980-і рр. в радянській педагогіці зроблено вагомий науковий внесок у розробку загальної теоретичної концепції безперервної освіти дорослих, у створення теоретичних основ її підсистем (шкільної та позашкільної освіти, підвищення професійної кваліфікації педагогічних та управлінських кадрів сфери освіти, психології навчання дорослих, соціології освіти, дидактики дорослих). У кінцевому рахунку все це заклало фундамент нової інтегративної гуманітарної науки - андрагогіки.

4. Проблема адаптації дорослої людини до умов життя в пострадянському суспільстві.

Розпад Радянського Союзу і виникнення нової держави – України, різкий перехід від однієї соціально-економічної системи до іншої зумовили переоцінку цінностей, зміну національної ідентичності, потребу по-новому вибудовувати соціальну, культурну та духовну реальність життя. У цей період відбувається розквіт національної освіти, з'являється багато шкіл, орієнтованих на національні традиції.

На 1990/91 навчальний рік в Україні налічувалося 20819 шкіл, у яких навчалося 6,8 млн учнів. У 15316 школах республіки (3,3 млн учнів) навчання здійснювалося українською мовою, у 1303 – російською мовою. Змішаних українсько-російських шкіл у республіці нараховувалося у цей період 981. У 93 школах України діти навчалися румунською мовою, в 59 – угорською, в 14 – молдавською, у 2 – польською. Водночас не було жодної української школи за межами республіки. У цій ситуації освітнє співтовариство помітно прагматизувалося. Гуманістичний ренесанс 90-х рр. ХХ ст. поступово відходив в історію освіти й педагогічної думки. Першорядного значення набувають такі цінності, як економічна й соціальна ефективність освіти. Навчання – основа успішної соціалізації, освіта – для кар'єри і життя. Популярні в недалекому минулому значення відійшли на задній план, поступившись освітнім компетенціям. Освіта із суспільного і особистого блага все більш перетворюється на платну послугу. Проте сучасний світ істотно відрізняється від минулого, і можна розраховувати, що культуродоцільність у нових педагогічних значеннях збереже і зміцнить свої освітні позиції.

Початок процесів глобалізації та інформатизації, поширення ідей толерантності й захисту прав людини, соціальних груп і народів зумовили ускладнення освітньої реальності, соціокультурну інтеграцію та диференціацію освітніх систем. У світі дедалі більше поширюється конкуренція, і серйозна боротьба розгортається в науково-освітній сфері. Тому розвинені країни спираються, перш за все, на доктрину зростання людського капіталу, розуміючи, що школа в широкому значенні є для цього основою. Для багатьох мудрих урядовців і урядів пріоритетом залишається інвестування в людину, що практично є безпрограшним, оскільки освіта і виховання перетворюються на економічні й етичні дивіденди. У цих умовах виникає потужний мотиваційний чинник: для людини престижно бути грамотним і вихованим. Жодні модернізації, реформи, інтеграційні обіцянки не повинні применшувати роль освіти і науки. Сфера освіти має величезне значення для соціальної, політичної стабілізації та консолідації. Саме коли освітній і науковий потенціал визначатиме статус людини, нації, суспільства, інтеграція у світовий (європейський) освітній процес для України дасть позитивний результат. Усвідомлювати це повинні всі: учені, педагоги, батьки, президенти.

Для багатьох дорослих розпад СРСР став своєрідним іспитом, а розвиток ринкової економіки поставив багато питань, вирішення яких було

не всім дорослим під силу. Втрата роботи, скорочення робочих місць, неможливість працевлаштуватися (тим самим поповнення категорій безробітних), негаразди в родині, почуття безнадії, розчарування в житті, суїцид, тривога за своїх близьких, руйнування життєво важливих цінностей індивіда, – все це може призвести до психологічної смерті. Під психологічною смертю розуміється «загроза для цінностей, із якими організм ототожнює своє існування, втрата здатності адаптуватися, обмеження контактів із оточенням до такої міри, щоб була можливість адекватно використовувати свої здібності для уникнення катастрофічної ситуації». Процес соціально-економічних змін у суспільстві зумовлює перегляд освітньої політики як у цілому, так і її складових, зокрема, стратегії освіти дорослих, яка покликана допомогти людині правильно орієнтуватися у мінливих життєвих ситуаціях. Адаптивна освіта зумовлена соціальними змінами, що диктують необхідність нових підходів до навчання дорослих, мають глобальні стійкі тенденції, властиві не тільки нашій країні, а й усій світовій спільноті. Серед них слід назвати насамперед, становлення комп'ютерного інформаційного суспільства; розширення спектру видів діяльності людини; швидке старіння багажу знань, скорочення термінів їх придатності для професійної діяльності.

Категорія «адаптація» (від лат. *adaptatio*, що буквально означає – *приладнання, приноровлення*) на сьогодні набула міждисциплінарного характеру, і з повним правом її можна віднести до метанаукового глосарію. Уперше цей термін став використовувати Х. Ауберт у XVIII ст. для опису здатності живого організму пристосовуватися до зовнішніх змінюваних умов. Сьогодні поняття «адаптація» широко вживається в таких галузях знань, як кібернетика, менеджмент, педагогіка, психологія, соціологія, фізіологія, економіка, андрагогіка. Наведемо короткий перелік значень поняття «адаптація», що вживаються в наукових джерелах:

- вид взаємодії особи або групи із соціальним середовищем, у процесі якої відбувається узгодження взаємних вимог з урахуванням потенційних тенденцій розвитку як суб'єкта, так і соціального середовища;
- взаємодія особи та соціального середовища, за якої відбувається ідентифікація цілей і цінностей особи з її соціальним оточенням, ототожнення себе з колективом або соціальною групою при одночасному самовизначенні особи у всьому розмаїтті індивідуальних особливостей;
- один із механізмів соціалізації, що дає змогу особам (групі) активно долучатися до різних структурних елементів соціального середовища шляхом стандартизації ситуацій, які повторюються; це дає можливість особі (групі) успішно функціонувати в умовах динамічного соціального оточення;
- цілеспрямована дія елементів свідомості та поведінки соціального суб'єкта й цінностей системи зовнішнього середовища з метою встановлення між ними відповідності і подолання неузгодження взаємодій тощо.

За М.Вебером, адаптація є не просто способом існування людини, а й одним із механізмів соціального прогресу. Соціальна адаптація і розвиток

особи – процеси взаємопов'язані. У зв'язку з цим допускаємо такі інтерпретації процесу, як «адаптація – розвиток», «адаптація – механізм (один з механізмів) розвитку», «адаптація – розвиток особистості в певних умовах або періодах», «адаптація – функція розвитку». Адаптація не тільки враховує тенденції розвитку та сприяє йому, вона сама є розвитком або його частиною, етапом. Розвиток особи виступає головним критерієм, підсумком, метою соціальної адаптації особи і в соціальному, і в особистісному відношенні. Успішність адаптації, тобто темп і рівень досягнення відповідності поведінки дорослої людини, залежить від її психологічних особливостей, індивідуального поєднання психологічних якостей індивіда – характеру. Вона визначається багатьма умовами, які повинні бути забезпечені незалежно від психологічних особливостей суб'єкта адаптації: розумінням суб'єктом новизни і особливостей умов його життя, діяльності та вимог, що ставляться до нього; наявністю мотивів, які спонукають суб'єкта змінювати свою поведінку відповідно до нової обстановки; наявністю мінімуму знань і вмінь, необхідних для орієнтації в новій обстановці й вироблення адекватної поведінки; відповідністю цілей і результатів діяльності особи інтересам суспільства, колективу, групи.

Розглядаючи структуру адаптаційних процесів, дослідники розрізняють сім *стадій адаптації*:

- психологічну переорієнтацію – усвідомлення необхідності пристосування дій, поява стійкої орієнтації на зміну поведінки відповідно до зміни середовища;
- змістовну переорієнтацію – виникнення розуміння відмінності нових умов від попередніх, одержання достатньої інформації про зміни обстановки;
- первинну (пробну) адаптацію – пристосування до нових умов і ситуацій на основі старого досвіду;
- самооцінку дій – оцінку своїх досягнень і поведінки з погляду відповідності новим вимогам;
- накопичення нового досвіду на основі корегування діяльності;
- розвиток позитивних елементів діяльності й усунення негативних нюансів;
- розширення сфери нового досвіду на інші види діяльності (нові ситуації).

Оскільки адаптація завжди пов'язана з подоланням зовнішніх або внутрішніх труднощів, важливу роль у цьому процесі відіграють вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість, витримка, терпіння. Якщо йдеться про адаптацію до видів діяльності, то на перший план виступає ставлення до праці – відповідальність, наполегливість, ініціативність. При адаптації до нового колективу, суспільства найважливішими є якості, в яких виявляється ставлення до людей (доброта, терпимість, товариськість), а також до самого себе (самооцінка, скромність, упевненість у собі й вимогливість до себе).

Аналіз соціально-філософських засад адаптації дав змогу виділити такі суттєві характеристики, як пристосування особи до соціальних норм,

узгодження вимог з урахуванням потенційних тенденцій розвитку як суб'єкта, так і соціального середовища, здатність до подальшого психологічного, особистісного, соціального розвитку. Аналіз сучасного розуміння адаптації з виділенням у ній соціальних, особистісних, психологічних, аксіологічних значень дав змогу визначити концептуальну основу моделювання адаптивних систем.

Адаптивні педагогічні системи (АПС) розглядаються як соціально орієнтовані, розвивальні моделі цілеспрямованих процесів взаємодії педагога й учнів, джерел інформації, основною властивістю яких є поєднання адаптивної та адаптуючої діяльності. Адаптивні системи реалізують функцію пристосування соціально-освітнього середовища до особи, яка навчається. В сучасних умовах основними видами адаптацій є: психологічна мотиваційна адаптація, що ґрунтується на перебудові стереотипу дій особи, її мислення, розуміння активної ролі у виборі стратегій і методів роботи, в досягненні прогнозованого результату навчальної діяльності; організаційно-цільова адаптація, виражена у зближенні цілей учасників і системи організації освітнього процесу на основі врахування їх індивідуальних особливостей; змістовна адаптація, що передбачає відбір функціонально орієнтованого навчального матеріалу, варіативність навчальних планів і програм, розвиток нових моделей інтеграційного навчання.

Уявлення про зміст освіти як про адаптований соціальний досвід відповідає сучасним установкам гуманістичного мислення, дає змогу дорослим бути не тільки хорошими виконавцями, а й діяти самостійно, бути готовими до свободи вибору, до індивідуальних інтелектуальних зусиль; технологічна адаптація, що охоплює проектування технологій, прийомів і методів різнорівневого та диференційованого навчання з альтернативним вибором форм проведення занять (уроків, консультацій), засобів особистісно орієнтованого керування навчально-пізнавальною діяльністю (системи самодіагностики, самоконтролю, самокорекції). Це можливість пристосування навчальної програми до особливостей конкретного процесу навчання з метою його оптимізації. Для адаптивних систем насамперед виділимо сутнісне значення поняття «освіта дорослих», яке позначає вияв і становлення образу, надання правильних уявлень про самого себе і про світ, засвоєння культури, добрих манер та ін. У цьому аспекті можна говорити про полікультурну адаптацію або про полікультурну освіту, що спираються на досягнення дорослим полікультурної освіченості як інструменту самопізнання, розвитку мислення, розуміння навколишнього середовища та гнучкого підходу до національних і культурних норм. Одним із істотних орієнтирів адаптивного навчання дорослих є психологічна перебудова стереотипу дій особи, її мислення та механізмів самореалізації. Г.С.Сухобська вказує на значення двох чинників активізації суб'єктної діяльності дорослого в освітньому середовищі, які значною мірою реалізують ідеї адаптивної освіти. Перший чинник – самореалізація дорослого як особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. Освіта в різних її формах

завжди була сферою самореалізації людини, що розглядає її як психологічний механізм вияву себе в житті та діяльності. Другий чинник – причетність дорослого до навколишньої дійсності як уявне прийняття на себе певної позиції та ролі, «втілення» себе в реальності, емоційний «відгук» свого глибинного «Я» на соціальний заклик і т.ін. Розвиток адаптивних систем пов'язується з використанням широкого спектру технологічного забезпечення освіти дорослих. Йдеться про:

- розгляд технологій освіти як специфічного навчального середовища життєдіяльності дорослого, визначальної можливості його розвитку як людини мобільної, компетентної, творчої, здатної орієнтуватися в мінливій ситуації, ефективно вирішувати практичні завдання та досягати запланованого результату;

- уявлення про технологію освіти дорослих як взаємопов'язану систему способів і засобів навчання, що забезпечує ціннісно-особистісний розвиток на основі реалізації сукупності процедур: планування навчання шляхом орієнтації на прогнозовані еталони навчання (й особові якості); супровід освітнього шляху тих, хто навчається; моделювання формотворчих дій; забезпечення умов навчання, оцінки та самооцінки результату, співвідношення з прогнозованою еталонною моделлю;

- педагогічне проектування технологій освіти дорослих, спрямованих на створення відповідних умов становлення, функціонування, прогнозування та розвитку освіти дорослих як соціального інституту.

Складовими цього проекту вважаємо: розробку теоретичного обґрунтування освітнього проекту стосовно конкретного об'єкта досліджень (змінна школа молоді та дорослих, навчання інвалідів, безробітних та ін.) і конкретних технологій (модульне навчання, дистанційне навчання, телекомунікаційні освітні проекти, індивідуальне навчання, екстернат та ін.); розробку технологічного інструментарію та реалізацію проекту (визначення етапів, процедур і засобів навчання і самонавчання, критерії виміру успішності просування тощо); прогнозування розвитку педагогічних процесів освіти дорослих із урахуванням даних реальної практики (моніторинг, експертиза тощо). Адаптивне навчання з позиції технологічного забезпечення, зрештою, спрямоване на конструювання індивідуальних освітніх програм для дорослих. Основними принципами побудови таких програм вважаємо:

- відкритість освітнього процесу, що дає змогу суб'єктам навчання самостійно формувати освітній маршрут відповідно до особистих побажань і особливостей, що поєднують рівень і якість початкової підготовки;

- високу інтелектуальну технологічність навчання на основі нових педагогічних інтелектуальних технологій, адаптованих до особливостей учнів;

- доступність технологій навчання, що охоплюють персональні ЕОМ, комп'ютерні мережі, віртуальних тьюторів та ін.;

– можливість надавати різні форми навчання: очну (денну, вечірню, вихідного дня, змінну), очно-заочну, заочну, віртуальну;

– гнучкість – можливість вільно варіювати тривалість і порядок освоєння програми;

– модульно-цілісне уявлення про кожний розділ наочної галузі, локалізоване в кожному окремому курсі, з безлічі яких можна формувати будь-яку різноманітність освітніх програм, що дає змогу організувати навчальний процес на всіх ступенях навчання;

– нову роль викладача – персональний викладач-консультант (тьютор), що надає навчально-методичну допомогу на всіх етапах освоєння освітньої програми;

– організацію навчання на комерційній основі, що підвищує вимоги до якості освітнього процесу в цілому;

– реконструйовані програми, які характеризуються вираженням індивідуальним характером і водночас властивістю інваріантності, що стосується структур, які реалізуються у технологічних моделях.

Реалізація вказаних принципів приводить до зміни акцентів у адаптивному освітньому процесі: якщо попередньо викладач виступав у ролі режисера навчального процесу, то тепер режисера міститься у структурі навчального матеріалу для дорослих; якщо раніше відповідальність за результати навчання повною мірою покладалася на педагога, то тепер значною мірою вона покладається і на того, хто навчається; раніше реалізовувалося уміння працювати під керівництвом викладача, тепер – уміння працювати самостійно.

Отже, спостерігаємо подвійну спрямованість адаптації: адаптація через освіту – адаптація дорослої людини до нових умов її життя і роботи і адаптація самої освіти до життя людей, що живуть і працюють у певних умовах. Дорослі внаслідок життєвих обставин (фінансових, психологічних) не можуть дозволити собі безрезультатне навчання. Вони опановують те, що їм потрібно, і навіть якщо розуміють це не цілком. Як свідчать дослідження, головний принцип навчання дорослих – його обов'язкова результативність, гарантія досягнення потрібного якісного результату. Отже, насамперед йдеться про відповідальність не тільки за процес, а й за результати навчання, хоча вони й визначаються не так, як потрібно. Строге стандартизоване знання, оволодіння необхідними вміннями, відпрацювання навиків до рівня автоматизму, чітке розуміння професійних або загальнолюдських, загальнокультурних явищ, новий погляд на них, розширення кругозору, зміцнення глибинних ціннісних орієнтацій в умовах їх зміни – усе це повинно бути гарантовано кожному дорослому. Дорослі мають право на власний темп у вивченні курсу або розділу навіть в умовах організованого навчання, адже вони вирішують свою життєво важливу проблему, яка дає їм можливість змінювати якість свого життя. В умовах відкритого суспільства у практиці освіти дорослих досить часто доводиться зустрічатися з необхідністю навчати слухачів, які прибувають з дальнього і близького

зарубіжжя. Перебування і навчання людини в іншомовному середовищі неминуче пов'язане з процесом адаптації до чужої культури. І в теоретичному, і в методологічному плані проблема дидактичної адаптації до умов навчання в новому соціокультурному середовищі залишається актуальною для соціальних психологів, дидактиків, методистів і викладачів-практиків як у нас в країні, так і за кордоном. Адаптивна освіта зумовлена соціальними змінами, що диктують необхідність нових підходів до навчання дорослих. Це, перш за все, становлення інформаційного суспільства; розширення спектру видів діяльності людини; швидке старіння багажу знань, скорочення термінів їх придатності для професійної діяльності. Трансформації систем освіти в колишніх радянських республіках після розпаду СРСР характеризуються збереженням і пристосуванням до нових реалій установ підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, що виникли в рамках соціалістичної педагогіки й радянської системи освіти; розширенням функцій установ вищої освіти, при яких з'явилися спеціалізовані підрозділи або центри, що пропонують освітні послуги дорослим на комерційних засадах; скороченням просвітницької ролі основного суб'єкта неформальної освіти дорослих – товариства «Знання»; появою недержавних (приватних і громадських) установ і організацій, що пропонують, переважно, програми неформальної економічної, політичної, цивільної, екологічної, професійної освіти тощо.

Таким чином, розпад Радянського Союзу і виникнення нової держави, різкий перехід від однієї соціально-економічної системи до іншої зумовили переоцінку цінностей, зміну національної ідентичності, потребу по-новому вибудовувати соціальну, культурну та духовну реальність життя.

5. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку ХХІ ст.

У 1991 р. утвердилася незалежність Української держави, що відкрило перед освітянами нові перспективи розвитку педагогічної науки – переосмислення пройденого шляху та визначення нових завдань діяльності. У перші роки після здобуття незалежності почала формуватися власна освітня політика та система вищої освіти, але в цілому розвиток освіти дорослих у країні мав стихійний характер. Цей процес можна позначити як часткове руйнування радянських традицій(перш за все, за рахунок скорочення культурно-масової роботи й відмови від насадження єдиної ідеології), а також як появу нових підходів, форм і провайдерів освітніх послуг для дорослих(за рахунок недержавних комерційних і некомерційних програм). Добрі функціонуючі в умовах планової економіки й тоталітарної суспільної системи встанови освіти виявилися, проте, нездатними реагувати на зміну умів в економіці й суспільно - політичному житті країни. Після здобуття незалежності були потрібні перебудова та модернізація національних систем освіти, в тому числі, освіти дорослих, яка повинна була допомогти громадянам адаптуватися до ринку праці і забезпечити їх навичками для усвідомленої та відповідальної участі в політичному житті. Місце освіти в житті суспільства визначається тією роллю, що відіграють у

суспільному розвитку знання людей, їхній досвід, уміння, навички, можливості розвитку професійних і особистісних якостей. Ця її роль стала зростати у другій половині ХХ ст. і продовжує зростати й нині, принципово змінившись в останні десятиліття. Зміни у галузі освіти нерозривно пов'язані з процесами, що відбуваються у соціально – політичному й економічному житті світового співтовариства. Оскільки професійні знання й уміння, набуті в минулому, в нових умовах не завжди задовольняють людину, знижується її професійний рівень, тому зростає значення нових спеціальних знань і навичок, потреба в адаптації. Водночас в Україні, де соціальні зміни мають інтенсивний характер, а соціальне життя набуває ознак неперервного освітнього процесу, завдання розвитку освіти дорослих як одного з головних механізмів становлення нового суспільства й сучасної особистості, на жаль, вусі ще не набули відповідного суспільного попиту і залишаються предметом інтересів і турботи окремих освітніх і дослідницьких структур та колективів, громадських об'єднань, окремих науковців. Після розпаду СРСР трансформація освітнього ландшафту в колишніх радянських республіках була відзначена такими тенденціями :

- збереженням і пристосуванням до нових реалій установ підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, що виникли у рамках соціалістичної педагогіки й радянської системи освіти;

- розширенням функцій установ вищої освіти, при яких з'явилися спеціалізовані підрозділи або центри, що пропонують послуги для дорослих на комерційній основі;

- скороченням обсягу просвітницької діяльності в межах культурно-масової роботи, в тому числі у рамках діяльності основного суб'єкта неформальної освіти дорослих - Товариства «Знання»;

- появою недержавних (приватних і громадських) установ і організацій, що пропонують, переважно, програми неформальної економічної, політичної, суспільної, екологічної, професійної та інших видів освіти.

В умовах незалежності України в Департаменті вищої освіти Міністерства освіти і науки України був створений сектор післядипломної освіти, який опікується освітою дорослих, мета якого координація діяльності вищих навчальних закладів країни щодо розвитку освіти дорослих. За роки незалежності України відбулися принципові, позитивні зрушення в розвитку освіти взагалі й освіти дорослих зокрема. Водночас слід зазначити, що цілісне сприйняття освіти дорослих (професійної та непрофесійної, формальної та неформальної) поки ще не набуло достатнього поширення на рівні державної політики. Традиційний для радянського періоду підхід продовжує домінувати в офіційних колах. Відповідно, існує гостра потреба в опрацюванні й оформленні концептуального бачення розвитку систем освіти і навчання дорослих; ця робота має бути спрямована на ознайомлення з європейським і міжнародним досвідом організації освіти дорослих і разом з тим враховувати і розвивати вітчизняні традиції, підходи і принципи.

Сьогодні в масовій свідомості не сформоване розуміння «суспільної корисності» освіти дорослих. А цей факт є ключовим для забезпечення гарантій права на освіту дорослих, розробки й упровадження системи пільг і стимулів, інституційних форм забезпечення інтересів різних груп населення. Безліч суб'єктів(бізнес, соціальні партнери) практично не беруть участі у формуванні пріоритетів освітньої політики; інституційні форми та процедури такої участі не визначені.

У процесі дослідження на підставі аналізу архівних джерел та наукової літератури визначено тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку ХХІ століття. До них ми відносимо: реалізацію системного підходу до розвитку освіти дорослих; розвиток освіти дорослих у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; зв'язок пріоритетних завдань освіти дорослих з процесами глобалізації та інформатизації суспільства; використання української системи вищої освіти для розбудови фундаменту освіти дорослих; навчання безробітних; розвиток міжнародного співробітництва; вплив соціально - економічних трансформацій на структуру, завдання та зміст освіти дорослих; упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих; створення громадських об'єднань та визначення їх ролі у формуванні політичної свідомості громадян України; посилення функції соціального захисту людини.

Визначимо їх зміст окремо. Державний-політичні й соціально-економічні перетворення в суспільстві в кінці 80-х – на початку 90-х р. ХХ ст. позначилися на розвитку української освіти. Підходи та практичні дії модернізації та розвитку освіти в Україні ґрунтуються на концепції побудови незалежної демократичної держави та її державних пріоритетах: доступ до освітньої та професійної підготовки всіх, хто має здібності, мотивацію до відповідної підготовки; використання освіти й професійної підготовки для захисту соціальних інтересів суспільства; зменшення монопольних прав держави в освітній галузі через створення на рівноправній основі нових закладів освіти недержавних форм власності – навчально-виховних, професійно - технічних і навчальних; формування інвестиційної політики в сфері освіти. З урахування цього стратегічними завданнями реформування системи освіти в Україні є:

- побудова національної системи освіти, формування творчої особистості, забезпечення пріоритетності розвитку людини;
- функціонування та розвиток національної системи освіти на основі принципів гуманізму, демократії, пріоритетності суспільних і духовних цінностей;
- вихід системи освіти в Україні на рівень освітніх систем розвинених країн світу завдяки докорінному реформуванню її концептуальних, структурних та організаційних засад. Провідними напрямками реформування системи освіти при цьому визначено:
- забезпечення всебічної готовності громадян до одержання освіти будь-якого рівня;

– досягнення якісно нового рівня в оволодінні базовими навчальними дисциплінами соціально - гуманітарного та профільного циклів;

– створення умів для задоволення освітніх і професійних потреб особистості та можливостей її вдосконалення завдяки неперервній освіті, зокрема, перепідготовці та підвищенню кваліфікації.

Це можна досягти, якщо: створити в суспільстві атмосферу загальнодержавного сприяння розвитку освіти; подолати девальвацію загальнолюдських і гуманістичних цінностей; забезпечити розвиток освіти на основі нових прогресивних концепцій, упровадження передових технологій і науково-методичних досягнень; відійти від авторитарної педагогіки, підготувати нову генерацію педагогічних кадрів; інтегрувати освіту і науку, активно залучити до навчального процесу науковий потенціал навчальних закладів, науково-дослідних установ, мотивувати їх до участі в наукових дослідженнях і розробках; реорганізувати існуючі та створити навчально-виховні, професійно-технічні та навчальні заклади нового покоління, змінити управління освітою.

Досвід модернізації системи освіти в Україні показав, що її якість залежить, насамперед, від прийнятих стандартів освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців, інфраструктур внутрішнього і зовнішнього середовища та керування навчальним заставою.

За роки незалежності України на державному рівні реалізовано не мало заходів, що сприяли розвитку системи освіти у складних умовах перехідного періоду. Насамперед йдеться про створення законодавчого освітнього правового поля. Прийняттям Конституції України, ухваленням законів «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту» було визначено основні правові норми демократичного функціонування та розвитку системи освіти. Освітня діяльність на всіх рівнях у порядку реалізації положень державних документів регулюється нормативними актами Верховної Ради, Президента, Кабінету Міністрів, положеннями, наказами й розпорядженнями Міністерства освіти і науки України. З урахуванням соціальних потреб суспільства й фінансових можливостей держави поетапно реалізується програма системної модернізації всіх ступенів системи освіти, здійснюються заходи із організаційно-методичного, матеріально-технічного та кадрового забезпечення навчальних закладів. Наявність багатоступеневого здобуття освіти в країні має принципове значення, оскільки гарантує особистості вільний вибір і дає їй можливість одержати освіту відповідно до розумових і професійних здібностей. Такі можливості додатково розширюють право громадян на одержання освіти завдяки можливості вибору форми навчання: очної, вечірньої, заочної, екстернатної, дистанційної. Маючи на меті досягти статусу розвиненої держави, Україна сприяє розвитку всієї своєї багатоступеневої системи освіти, зростанню інтелектуального потенціалу суспільства. За прогнозами ЮНЕСКО, рівня національного благополуччя, що відповідає світовим стандартам, досягти зможуть лише ті країни, працездатне

населення яких на 40-60 % матиме вищу освіту. Доступ молоді до якісної вищої освіти забезпечують:

- безоплатна освіта на конкурсних засадах;
- створення правових норм одержання освіти за рахунок бюджетів усіх рівнів;
- надання освітніх кредитів студентам із малозабезпечених сімей на пільгових умовах;
- створення умов для одержання вищої освіти дітьми- сиротами, інвалідами;
- поліпшення інфраструктури вищої освіти з метою збільшення можливостей продовження освіти дітьми з менш розвинених регіонів;
- додержання повної справедливості під час вступу до вищих навчальних закладів й зарахування;
- запровадження ефективної системи широкої інформованості громадськості, майбутніх студентів, батьків про можливості одержання вищої освіти з усього спектру спеціальностей;
- розвиток розгалуженої мережі установ для одержання додаткової освіти дорослими, її зв'язок з системою професійної освіти, ринком праці, службою зайнятості;
- ефективна система широкої інформованості громадськості, майбутніх студентів, батьків про можливості одержання вищої освіти з усього спектру спеціальностей.

З метою забезпечити в Україні надання освіти вищої якості та входження в європейське освітнє співтовариство потрібно, на наш погляд, виконати два стратегічних завдання: спрямувати педагогічну науку на розробку та реалізацію стратегії розвитку освіти, перспектив модернізації й розвитку національної освітньої системи; розробити й упровадити в навчальний процес передові інтелектуальні інформаційні технології.

У модернізації освіти в Україні значною мірою враховують об'єктивний вплив загальних для сучасної цивілізації тенденцій розвитку, а саме: посилення глобалізації економіки, взаємозв'язку та взаємозалежності держав світу, наслідком чого є формування загального світового економічного простору й планетарного інформаційного поля, інтенсивний обмін результатами матеріальної та духовної діяльності; формування позитивних умів для індивідуального розвитку особистості, її самореалізації у світі.

Розвиток України на початку третього тисячоліття визначається в контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, обмеження ролі держави в суспільстві тощо. У соціально-політичній сфері – це перехід від тоталітаризму до демократії, в економіці – від адміністративно-командної системи планового господарства до соціально-орієнтованої ринкової економіки, а в освіті – до її модернізації з урахуванням перелічених явищ. Такі зміни в суспільстві потребують відновлення соціальних пріоритетів

особистості. Розвиток освіти – це стратегічний ресурс подолання кризових процесів, досягнення вагомих успіхів у підвищенні якості життя, утвердження національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені, адже освіта є однією з найголовніших умов прориву нашого інтелектуального й виробничого потенціалу на світовий ринок високих технологій. У цих умовах для України особливої актуальності набуває врахування чинників соціально – економічного розвитку, серед яких значна роль належить людському чиннику. Особливого значення при цьому набуває система освіти дорослих.

Освіта дорослих спрямована на максимальне задоволення потреб:

- особистості – у самовдосконаленні, адаптації до змін у соціально - економічному, політичному розвитку життя;
- суспільства – у формуванні соціально активних осіб, які мають адаптуватися до реалій життя, законослухняних та ініціативних громадян, членів суспільства, які орієнтуються на загальнолюдські цінності;
- держави – у підготовці компетентних працівників, здатних вивести країну на високий рівень соціально - економічного й культурного розвитку.

Основа політичної стабільності - інформований громадянин. Розвиток ринкових відносин надає дорослому широкі можливості для нових видів діяльності, спонукає населення країни до зміни свого світосприймання. Виникнення різних політичних партій і суспільних рухів, нові можливості та форми участі в суспільному житті змушують людину сприймати та обробляти значно більший обсяг найрізноманітнішої інформації. У цьому людині може допомогти розвинена система освіти дорослих. Перепрофілювання різних галузей економіки, скорочення Збройних сил України спричиняють вивільненню значних груп дорослого населення. Оптимальні дії в таких обставинах – перепідготовка в системі освіти дорослих до того чи іншого виду діяльності. Освіта дорослих охоплює значну частину споживачів освітніх послуг у сфері як формальної, неформальної, так і інформальної освіти.

Основною метою і завданнями розвитку освіти дорослих є: розширення можливостей освіти дорослих; створення умов для постійного самовдосконалення й адаптації до соціально-економічних змін у суспільстві; розвиток національної системи освіти дорослих.

Зростання значимості освіти дорослих - загальновизнаний факт. У світі немає країни, що не була б тією чи іншою мірою зобов'язана їй своїми технологіями, соціально-економічним і культурним прогресом, як і немає країни, що не пов'язувала б своє майбутнє з подальшим розвитком. Характерна тенденція історичних змін в освіті дорослих – це змістовне й організаційне відокремлення, виражене в розширенні мережі установ, зростаючому різноманітті пропонованих програм, призначених винятково для дорослого населення. Пріоритетне завдання освіти дорослих(як це визначено в матеріалах ЮНЕСКО) – забезпечити людину комплексом знань і вмінь, необхідних для активного творчого життя, що дає задоволення в

сучасному динамічно змінюваному суспільстві. Освіта дорослих у сучасних умовах набула нових якісних ознак. Її сьогодні вже не пов'язують із ліквідацію неписьменності, вечірніми та заочними формами навчання в установах загальної середньої і професійної освіти різного кваліфікаційного рівня. У останнє десятиліття існує стійка тенденція до зростання освітнього рівня дорослих, їх потягу до розвитку свого професійного й особистісного потенціалу. За розрахунками фахівців, тільки потенційний контингент системи освіти дорослих у нашій країні становить майже 73 %.

Специфіка освіти дорослих полягає насамперед у тому, що її контингентом є особини дієздатного віку, які поєднують навчальну діяльність з особистою участю в різних галузях практичного життя. Як відзначено в матеріалах ЮНЕСКО, пріоритетне завдання освіти дорослих полягає у тому, щоб забезпечити людину вмінням жити в динамічно змінюваному суспільстві. Як головні орієнтири політики в галузі освіти дорослих розглядають три провідні ідеї: громадськість; соціальну мобільність; широку участь дорослих у житті суспільства.

Пріоритетним завданням освіти дорослих є неперервний особистісний розвиток людини, поступальне збагачення її діяльних здібностей. Сучасну теоретичну базу досліджень у галузі освіти дорослих становлять ідеї та положення концепції неперервної освіти, відповідно до яких навчальна діяльність є складовою способу життя людини на всіх стадіях її життєвого циклу. Неперервність освіти – найважливіший соціально-педагогічний принцип неперервного становлення й розвитку особистості. Домогтися дотримання цього принципу можна за умови, якщо на всіх етапах освіти особистості – дошкільному, шкільному, базовому, професійному, післядипломному рівні – основні освітні впливи будуть зорієнтовані на забезпечення в перспективі адекватності дорослої людини вимогам часу.

Здобувши незалежність у 1991 р. Україна почала формувати й упроваджувати в життя власну політику вищої освіти, спрямовану на досягнення сучасного рівня якості та доступності, відродження самобутніх національних традицій, докорінне оновлення змісту, форм і методів навчання, організаційних основ діяльності, підвищення інтелектуального потенціалу своєї держави. Концептуальні засади реформи освіти визначила Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Цей документ було розроблено творчим колективом педагогів і практиків, розглянуто і схвалено з'їздом педагогічних працівників України (грудень 1992 року) і затверджено Кабінетом Міністрів України (Постанова № 896 від 03 листопада 1993 року). Реалізація програми передбачала досягнення якісно нового стану вищої освіти, її інтеграцію в міжнародний освітній простір. Програма визначала шляхи забезпечення пріоритетного розвитку освіти України, залучення до активної участі в цьому процесі державних і громадських установ, приватних структур, трудових колективів, Родіну, сучасного громадянина. Один з напрямів реформування – подолання державної монополії в галузі вищої освіти, урізноманітнення джерел

фінансування, вдосконалення і демократизація форм управління, створення навчальних закладів різних типів. Основні напрями державної політики в галузі вищої освіти визначено Конституцією України, Законами України «Про освіту» і «Про вищу освіту», актами Президента України й Кабінету Міністрів України. Закон України «Про вищу освіту» регулює суспільні відносини в царині навчання, виховання, професійної підготовки громадян України, встановлює правові, організаційні, фінансові та інші основи функціонування системи вищої освіти, створюючи таким чином умови для самореалізації особистості, сприяючи забезпеченню потреб суспільства й держави у кваліфікованих фахівцях. Державна політика в сфері вищої освіти ґрунтується на принципах:

- доступності та конкурсного одержання вищої освіти кожним громадянином України;
- незалежності одержання вищої освіти від впливу політичних партій, суспільних і релігійних організацій;
- інтеграції системи вищої освіти України у світову систему вищої освіти за умови збереження та розвитку досягнень і традицій української вищої школи;
- спадкоємності процесу одержання вищої освіти;
- державної підтримки підготовки фахівців із пріоритетних напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень;
- гласності під час формування структури й обсягів освітньої та професійної підготовки фахівців.

Ці принципи забезпечуються шляхом: збереження і розвитку системи вищої освіти та підвищення її якості; підвищення рівня освіченості громадян України, їхніх можливостей для одержання вищої освіти; створення та забезпечення рівного доступу до вищої освіти; надання цільових пільгових державних кредитів для одержання вищої освіти; забезпечення обсягів підготовки фахівців із вищою освітою, здійснюваною у закладах державної та комунальної форм власності за рахунок коштів відповідних бюджетів, фізичних і юридичних осіб із врахуванням потреб особини, а також інтересів держави й територіальних громад; надання студентам пільг і соціальних гарантій, установлених законами; підготовка фахівців із числа інвалідів на основі спеціальних освітніх технологій.

Законом України «Про вищу освіту» передбачено право безкоштовно здобувати вищу освіту, а також право вищого навчального закладу самостійно визначати форми навчання й види організації навчально-виховного процесу, самостійно розробляти власні програми наукової й науково-виробничої діяльності, удосконалювати й актуалізувати організаційну структуру, створюючи структурні підрозділи(інститути, коледжі, технікуми, факультети, відділення, філії тощо). Результати розвитку національної системи вищої освіти за десять років незалежності України було проаналізовано на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (2001), стратегію розвитку системи визначено в Національній доктрині розвитку

освіти. Згідно з доктриною освіта є основою розвитку особистості, суспільства, нації й держави, гарантією майбутнього України, що визначає вектори політичної, соціально-економічної, культурної й наукової організації українського суспільства. Вища освіта й наука – це стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені, утвердження України на світовому ринку високих технологій. Освіта утверджує національну ідею, сприяє розвитку культури українського народу. Наукова праця є обов'язковою в процесі підготовки кваліфікованих фахівців із вищою освітою. Єдність освіти й науки є умовою модернізації системи вищої освіти, основним чинником її розвитку. Головне завдання освітньої політики – забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності й відповідності актуальним питанням сьогодення. Мета модернізації освіти полягає у створенні механізму сталого розвитку системи освіти. Для досягнення зазначеної мети необхідно виділити такі найголовніші завдання:

- забезпечити державні гарантії доступності й рівні можливості здобуття повноцінної освіти;
- сформувати в системі освіти нормативно-правові та організаційно-економічні механізми залучення й використання позабюджетних ресурсів;
- підвищити соціальний статус і професіоналізм працівників освіти, посилити їхню державну й громадську підтримку;
- розвивати освіту дорослих як відкриту державний-суспільну систему на основі розподілу відповідальності між суб'єктами освітньої політики, підвищувати роль усіх учасників освітнього процесу: учнів, педагогів, батьків, освітніх установ.

Модернізація освіти розгортається і відбувається в контексті загального сучасного процесу реформування різних сторін українського життя в тісній взаємодії з іншими реформами, одночасно будучи для них джерелом забезпечення кадрового ресурсу. На цьому етапі модернізація освітньої системи тісно пов'язана з її стабілізацією, виходом на мінімальні бюджетні нормативи завдяки розв'язанню соціально значимих проблем. У контексті зв'язку освіти з розвитком громадянського суспільства має зростати роль громадських рад із питань освіти (регіонально-муніципальний рівень), опікунських рад, різних фондів, окремих меценатів; їхня доля має відчутно впливати на якість діяльності освітянських установ, запобігати їхній замкнутості, стверджувати принципи гуманізму, толерантності, патріотизму і громадянськості. Просвітницька діяльність серед батьків спрямована на формування громадянського суспільства має стати органічною складовою діяльності управлінських освітянських структур, громадських і профспілкових об'єднань учителів, Педагогічного товариства України, різних фондів та опікунських рад тощо. Ще не знайшли належного місця в гуманітарній освітянській галузі й громадські організації культурологічного спрямування, традиційно притаманні українському суспільству, чийм

завданням, як і історичних попередників (громади, просвіти), має стати широка просвітницька робота серед молоді та батьків із підвищення педагогічної культури населення, поширення знань про фізичний, психічний, емоційний розвиток особистості, її права та обов'язки, формування рис громадянськості та патріотизму молоді. Стратегічним завданням міжнародної співпраці є вихід української освіти на ринок світових освітніх послуг, широка участь навчальних закладів, педагогів і вчителів, учнів, студентів і науковців у проектах міжнародних освітніх організацій і співтовариств. Активізації потребує співпраця на дво- та багатосторонній основі із зарубіжними освітянськими фондами, неурядовими міжнародними організаціями та установами, Світовим банком та іншими міжнародними донорами, що є вагомим джерелом фінансової підтримки національної освіти. Українська освіта має опанувати зарубіжний досвід навчання демократії – демократичної освіти, демократичної організації й управління навчально-виховним процесом, переорієнтації на ринкові відносини. Активізація міжнародних зв'язків потребує чіткого визначення стратегічних партнерів. Європейський вибір, задекларований Україною, – головний вектор міжнародного співробітництва, зреалізувати який освіта має притаманними їй засобами і практичними кроками, змінюючи співпрацю з Росією, країнами СНД, Близького Сходу, Японією, Китаєм, іншими державами світу. Багатовекторність зовнішньої політики розширює можливості міжнародного співробітництва в галузі освіти зі Сходом і Заходом. Цю взаємодію полегшують і прискорюють нові інформаційні технології, тому їх засвоєння й упровадження – це першочергове завдання розвитку міжнародних освітянських контактів. Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір має ґрунтуватися на таких головних принципах:

- пріоритет національних інтересів;
- збереження й розвиток інтелектуального потенціалу нації;
- миротворча, людино- і культуротворча спрямованість міжнародного співробітництва;
- орієнтація на загальнолюдські, фундаментальні цінності.

Нові для України ринкові відносини привели до появи такого соціального явища в суспільстві, як безробіття. Подолання загального безробіття потребує радикальних заходів, переорієнтації економічної політики на нові засади. Поняття «безробітний» розглядають як соціальний статус особи, чийе робоче місце виявилось скасованим у результаті зміни кон'юнктури на ринку праці або скорочення попиту на робочу силу певної спеціалізації та рівня кваліфікації. Безробітні як соціальна група є тією частиною працездатного населення, яка через економічні умови вивільнилася зі сфери праці, але самотійно розв'язати проблему нового професійного «старту», повернення до трудової діяльності, не може. Заподій такої проблеми як суб'єктивні, так і об'єктивні. До них ми відносимо:

- низьку соціальну мобільність (багато безробітних не може самотійно знайти роботу);

– низьку конкурентоспроможність(тобто безробітні й представники групи ризику або прихованого безробіття часто не мають переваг порівняно з іншими здобувачами робочих місць, не можуть перемогти у боротьбі за ці переваги або не вступають у боротьбу);

– низький рівень професійної кваліфікації.

Неминучим наслідком безробіття є погіршення якості життя, бідність та інші труднощі. Перед системами освіти дорослих і професійної перепідготовки безробітних сьогодні поставлене важливе завдання – виконати свою функцію в подоланні соціальних наслідків економічних перетворень, оскільки в умовах переходу країни до ринкових відносин, появи та розширення нових спеціальностей, освіта дорослих перетворюється на життєво важливу потребу реалізації власного «Я». До категорії безробітних належать:

– дорослі, вивільнені зі сфери праці;

– робітники та спеціалісти, що мають досвід фахової та освітньої діяльності, які втратили роботу з різних причин;

– потенційні працівники, що стоять перед проблемою вибору нової спеціальності й нового фахового старту;

– особи, що мають різноманітні соціально-демографічні характеристики, але перебувають у психічній і фаховій кризі.

Проблема зайнятості населення – одна з найгостріших соціальних проблем, з якими зіткнулося людство у XX ст. і яка не втратила актуальності й на початку XXI ст. Її розв’язання – головна стратегія розвитку цивілізованих країн, юридично закріплена в загальній Декларації прав людини, де підкреслено право кожної людини на працю, вільний вибір роботи та захист від безробіття.

Виходячи з мети професійної перепідготовки безробітних, до кінцевих критеріїв її соціальної ефективності ми зараховуємо мобільність і конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці, завдяки яким він може залишатися у сфері праці в умовах перерв, працевлаштування, а також успішно адаптуватися на новому робочому місці. В основу професійного навчання незайнятого населення мають бути покладені такі принципи :

– добровільність навчання;

– відповідність навчання державним вимогам і стандартам;

– зв’язок з ринковими перетвореннями, розвитком різних форм власності та господарювання, реструктуризацією економіки й зайнятості населення;

– орієнтація безробітних на перспективні сфери трудової діяльності відповідно до попиту на ринку праці;

– диференційований підхід до різних соціальних груп безробітних;

– упровадження прогресивних форм і методів професійного навчання, з - поміж яких модульна система з використанням індивідуального підходу до кожної особини;

– взаємозв'язок професійного навчання безробітних із загальною системою неперервної професійної освіти.

Одним із каналів зниження рівня безробіття, подолання означених негативних явищ у сфері зайнятості є професійна перепідготовка спеціалістів і безробітних, підвищення фахової конкурентоспроможності зайнятого у сфері праці населення. Здійснюючи або організовуючи професійну перепідготовку дорослих і тих, хто втратив роботу, викладач або спеціаліст служби зайнятості виступає як андрагог. Важливим чинником забезпечення соціальної ефективності професійної перепідготовки безробітних є готовність викладача та спеціаліста служби зайнятості до роботи з безробітними така саме, як і з дорослими, що навчаються. Освітні технології, що реалізуються в професійній перепідготовці безробітних, будуються на основі вихідних позицій андрагогіки:

- дорослому, який навчається, належить головна роль у навчанні;
- дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, самостійності, самоврядування й усвідомлює себе таким у всіх сферах свого життя;
- дорослий, який навчається, має життєвий досвід, який він може використати як для свого навчання, так і для навчання своїх колег;
- доросла людина навчається для того, щоб розв'язувати життєві проблеми та досягати конкретної мети;
- дорослий, який навчається, розраховує на невідкладне застосування набутих у ході навчання знань і вмінь, навичок і якостей;
- навчальна діяльність дорослого, значною мірою зумовлюється тимчасовими просторовими, побутовими, фаховими та соціальними чинниками, що або сприяють навчанню, або перешкоджають йому;
- навчання дорослої людини є спільною діяльністю того, хто навчає, і того, хто навчається, на всіх етапах цього процесу. Завдяки застосуванню інноваційних технологій у професійній перепідготовці безробітних можна :
 - враховувати й розвивати самостійність того, хто навчається, в освітньому процесі;
 - актуалізувати й доповнювати освітній і професійний досвід;
 - створювати сприятливі умови для самооцінки можливостей і усвідомлення професійно - освітніх потреб;
 - допомагати усвідомити готовність до вибору нової професії та перенавчання;
 - розвивати готовність до виконання конкретних професійних і життєвих завдань;
 - формувати базові професійні знання й уміння.

Результат професійної перепідготовки безробітних, її успішність характеризуються поняттям «соціальна ефективність результату професійної перепідготовки», яка полягає в тому, щоб навчити дорослого самостійно здобувати нові знання й набувати вміння.

В умовах глобалізаційних процесів у світі, створення єдиного освітнього простору стратегічним завданням державної освітньої політики є вихід української освіти на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародної співпраці, розширення участі навчальних закладів, педагогів, студентів і науковців у проектах міжнародних організацій і співтовариств. Держава сприяє розвитку співробітництва навчальних закладів з міжурядовими та неурядовими міжнародними організаціями й установами (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Європейський Союз, Рада Європи), зі Світовим банком, зарубіжними освітніми фондами, іншими міжнародними організаціями.

Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір ґрунтується на принципах пріоритету національних інтересів, збереження й розвитку інтелектуального потенціалу нації, миротворчої та культуротворчої спрямованості міжнародного співробітництва, орієнтації на національні, європейські й загальнолюдські фундаментальні цінності, системного й взаємовигідного співробітництва й толерантності в оцінці й сприйнятті зарубіжних систем освіти. Основними напрямками міжнародного співробітництва в галузі освіти й науки є :

- здійснення загальних наукових досліджень, співробітництво з міжнародними фондами;
- проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів;
- сприяння участі українських наукових і педагогічних працівників у відповідних заходах у зарубіжних країнах, різноманітних формах освітніх і наукових обмінів, стажуванню та навчанню в зарубіжних навчальних закладах учнів, студентів, педагогічних працівників, науково-педагогічних діячів і науковців;
- видання і поширення зарубіжної наукової й навчальної літератури.

Українська освіта – відкритий соціальний інститут, що співпрацює з міжнародними установами та організаціями (Рада Європи, ЮНЕСКО), прагне одержувати додаткову інформацію й демонструвати свої напрацювання в освіті дорослих. Світ розрахував і усвідомив, що в освіту дорослих треба вкладати майже 6% валового національного продукту, виділяючи в кожній галузі народного господарства (промисловість, сільське господарство, будівництво тощо) частку її бюджету, розглядаючи витрати на освіту дорослих як капіталовкладення у виробництво на підприємстві. Освіта має бути основним неперервним видом діяльності всього дорослого населення. Таким чином, вона стане окремою, самостійною супергалуззю в житті суспільства, оскільки добре відомо, що питання вирішення розвитку суспільства – виняткова прерогатива дорослого населення планети. Для дорослих людей освіта ніколи не закінчується.

Дорослі люди – це посередники між минулим, сьогоденням і майбутнім; старші покоління йдуть із життя, забираючи з собою цілу бібліотеку; 880 млн зовсім неписьмених і 4,5 млрд безнадійно відсталих від

сучасних знань людей – шлях до планетарної трагедії. Якщо нам вдасться впоратися зі змінами освітніх установ, з'явиться надія подолати труднощі в освіті багатьох народів світу.

Контингент освіти дорослих – це особи, які так чи інакше поєднують навчально-пізнавальну діяльність із практичною участю в різних сферах життєдіяльності суспільства: працівники сфери професійної праці; тимчасово незайняті, серед яких і безробітні; особи, зайняті винятково в домашньому господарстві; пенсіонери за віком; дорослі з обмеженими фізичними можливостями(інваліди); люди, що змінили через певні обставини звичний спосіб життя, наприклад, військовослужбовці(вони є пенсіонери); мігранти; дорослі засуджені, позбавлені волі.

Важливими елементами формування соціально- ефективних економічних механізмів модернізації та розвитку освіти, що забезпечують фактично нові принципи й систему фінансування галузі, мають стати :

- система державного освітнього кредитування, субсидування громадян із малозабезпечених родин і віддалених територій для одержання ними професійної освіти;
- розвиток освіти дорослих за бюджетні кошти всіх рівнів, включаючи і кошти на придбання установами навчально-лабораторного устаткування та інформаційно - обчислювальної техніки;
- розвиток бібліотек та інформаційних ресурсів, передбачення коштів на підвищення кваліфікації викладачів;
- забезпечення цільового використання коштів, виділених на розвиток освіти дорослих з бюджетів різних рівнів;
- стимулювання установ, які вкладають кошти в розвиток освіти дорослих;
- послідовне забезпечення прозорості фінансової діяльності освітніх установ, підвищення їхньої фінансово - економічної відповідальності;
- прозорість у фінансовому забезпеченні освіти дорослих;
- створення умів для залучення додаткових коштів у заклади освіти; систематизація пільг, а також податків;
- розширення на базі освітніх установ додаткових платних освітніх послуг для населення;
- стимулювання інноваційних освітніх процесів;
- створення на базі освітніх установ(особливо в сільській місцевості) культурно-освітніх, навчально-виробничих, медико-оздоровчих центрів.

Система освіти дорослих має бути орієнтована не тільки на державні завдання, а й на постійно зростаючий освітній попит, на конкретні інтереси, місцевих співтовариств, підприємств. Саме орієнтація на реальні споживи конкретних користувачів освітніх послуг має створювати основу для залучення додаткових фінансових і матеріальних ресурсів.

Зміни в сфері освіти нерозривно пов'язані із процесами, що відбуваються в соціально-політичному й економічному житті світового

співтовариства. Знання в прямому розумінні цього слова можливі лише за наявності двох умов: достатності інформації та розуміння її змісту.

Мета використання інформаційних технологій – забезпечення ефективної інформаційної підтримки навчально-виховного процесу. Це дає змогу найбільш повно використовувати педагогічні можливості нових інформаційних технологій, реалізовувати процеси інтенсифікації й оптимізації навчального процесу, індивідуалізації та диференціації; розвивати самостійність дорослих у вирішенні конкретних навчальних завдань; здійснювати поетапний і підсумковий контроль результатів навчання з наступною оцінкою ефективності навчального процесу. Інформатизація освіти сприяє розкриттю особистісних якостей людини, збереженню та розвитку індивідуальних можливостей тих, кого навчають; формуванню в учнів (студентів) пізнавальних інтересів, прагнення до самовдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природознавством, технікою, гуманітарними науками та мистецтвом; постійному відновленню освіти, форм і методів процесу навчання і виховання.

Сучасні інформаційно-технологічні революції, що відбуваються на всіх континентах і у багатьох країнах світу, зумовили необхідність пошуку нових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців всіх напрямів і галузей господарства, і зокрема розвиток дистанційної освіти. Саме ця система може найбільш адекватно й гнучко реагувати на потреби суспільства, забезпечувати реалізацію конституційного права на освіту сучасного громадянина країни. На зміну старої моделі навчання дорослих повинна прийти нова модель, заснована на засадах гуманізації та андрагогізації освітнього процесу.

6. Перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні.

Нагальність розвитку освіти дорослих детермінується необхідністю розв'язання таких суперечностей між: об'єктивною потребою розвитку навчання дорослих у системі формальної, неформальної й інформальної освіти та відсутністю належного нормативно-правового, науково-методичного, організаційного забезпечення; необхідністю врахування потреб ринку праці, вимог роботодавців, а також освітньо-культурних потреб дорослих, мотиваційних, ціннісних орієнтацій дорослих громадян щодо професійної й особистісної самореалізації та відсутністю сучасних технологій їхньої професійної підготовки і перепідготовки; зростаючими вимогами роботодавців до рівня професійної компетентності дорослих працівників і відсутністю комплексної науково обґрунтованої системи організації їхньої професійної перепідготовки. соціально-економічними умовами життя, наростанням у ньому кризових явищ і дезорієнтацією у цих умовах дорослих людей, їх нездатністю адаптуватися до нових життєвих ситуацій; зростанням потреби у розбудові системи освіти дорослих в Україні і недостатньою увагою до цієї сфери на державному, регіональному і локальному рівнях; державним і суспільним регулюванням розвитку освіти

дорослих; реалізацією законодавчих актів про освіту та відсутністю правової законодавчої бази щодо розвитку освіти дорослих; упровадженням цільових програм – проєктів, грантів із залученням зарубіжних інвестицій та відсутністю прозорого інформування дорослих про можливість участі в них; механізмами фінансування та кредитування освіти дорослих; організацією навчання безробітних та справжнім їх станом; потребами педагогічної науки та практики щодо врахування зарубіжного досвіду організації освіти дорослих і недостатнім їх осмисленням та узагальненням у вітчизняній педагогічній науці.

Вирішення наведених суперечностей вимагає переосмислення мети, змісту і завдань освіти дорослих, яка була б конкурентоспроможною на сучасному ринку праці, забезпечувала соціальний захист людини в умовах швидкозмінного світу та визначала б перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні.

У доповіді ЮНЕСКО на засіданні Міжнародної комісії з освіти ХХІ ст. було виділено такі напрями освіти майбутнього : вчитися бути, вчитися знать, вчитися робити і вчитися жити разом. Стосовно дорослих освіта розглядається як всебічне набуття досвіду впродовж усього життя. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням уваги до людського чинника, до окремої особистості. В усіх сферах соціального життя стверджується лідерство особистості, пріоритет її прав. Там, де це порушується зазвичай спостерігається регрес; політичні, національні й соціокультурні переваги слугують чинником дезінтеграції сучасних співтовариств, тоді як пріоритет особи - засобом інтеграції.

Якщо раніше освіта була орієнтована на «уніфікацію», тобто декларований рівний рівень освіти для всіх, рівень професійної підготовки та можливість підвищення професійної кваліфікації у межах «уніфікації» або порівняльної одноманітності, то сьогодні зростає роль освіти у формуванні особистого досвіду людини(не людина – для інститутів освіти, а інститути освіти – для людини). Перехід на позиції особистості означає те, що саме вона виступає критерієм ефективності освітньої системи. Логіка прогнозу розвитку освіти дорослих в Україні в даному разі не припускає її здобуття упродовж двох-десяти років, оскільки розгортається за власною схемою та характеризується суперечністю, нерівномірністю, варіантами розвитку в кожному конкретному випадку. Дистанція в реалізації прогнозу в різних регіонах, країнах і материках може бути настільки істотною, що «випередження» і відставання виражається не роками, а десятиріччями і навіть сторіччями. Заявлене в загальноцивілізаційному контексті і прийняте за ідеальний орієнтир досягається з різною швидкістю і з різним ступенем вірогідності в різних геополітичних системах. Тоталітарні режими з їх прихильністю до управління всіма соціальними системами(таке саме, як і людиною в цілому) затримують розвиток освіти й освіти дорослих зокрема. Необхідність будь-якого наукового пізнання видається незаперечною, проте, як показує досвід, співвідношення наукових даних про прогноз залежить від

ряду причин, у тому числі й політичних. Основний вектор сучасної освітньої політики та стратегії спрямовано на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально-орієнтованої економіки та інтеграцію в європейське та світове співтовариство.

Оскільки освіта дорослих розглядає вищу освіту як свою складову, то на прикладі розвитку вищої освіти проаналізуємо стан та її трансформацію в ХХІ ст. Слід наголосити, що курс на загальноєвропейський рівень розвитку було узятो нашою державою ще на початку 1990-х років, коли система вищої освіти України пережила ряд прогресивних реформ, результатом яких стало вдосконалення нормативно-правового та методичного забезпечення підготовки фахівців із вищою освітою. Серед тогочасних новацій були: перехід до гуманістично-інноваційної парадигми освіти, впровадження нових освітніх стандартів, введення ступеневої системи підготовки фахівців, оновлення змістової частини навчальних програм, запровадження системи контролю якості через ліцензування й акредитацію, виборність ректорів, демократизація через розширення прав органів самоврядування, в тому числі студентського. Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», згідно з якими відбувалися ці зміни, пройшли експертизу в Раді Європи. Багатоступенева система вищої освіти України, запроваджена відповідними Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», відповідними нормативними документами Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти і науки України, загалом відповідає моделі, що її запропонували країни - учасниці Болонського процесу. Подальша модернізація вищої школи України зорієнтована на інтегрування національної системи вищої освіти в європейський освітній та науковий простір. Приєднання нашої держави до Болонського процесу, а отже, до загальноєвропейського освітнього простору, зумовлено потребами ринку праці та загальносвітовими тенденціями розвитку освітньої діяльності. Основними напрямками культурно-освітньої та науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширення власних культурних та науково-технічних здобутків у ЄС. Інтеграційний процес у культурно-освітній сфері охоплює галузі середньої та вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво. Адаптація законодавства України до законодавства ЄС є одним із важливих інструментів входження вітчизняної освіти до єдиного освітнього простору Європи. У рамках цієї стратегії та Програми інтеграції до ЄС Україна створила організаційну структуру та правову базу для досягнення цієї мети. Так, у 1998 р. було створено Міжвідомчу координаційну раду з адаптації законодавства України до законодавства ЄС, а в 1999 р. – єдину систему планування, координації та контролю за підготовкою проектів законів та адаптації законодавства органами виконавчої влади. При Міністерстві юстиції України діють Центр порівняльного права та Європейський центр перекладів законодавчих актів. Організаційну структуру цього процесу було посилено у 2000 р. створенням Національної ради при Президентові України з питань адаптації законодавства України до

законодавства ЄС. Указом Президента України від 5 березня 2004 р. схвалено Концепцію адаптації інституту державної служби в Україні до стандартів Європейського Союзу. Прийняттям Закону України «Про загальнодержавну програму адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу» (27 листопада 2003 р.) український парламент законодавчо закріпив стратегію та національний механізм повної інтеграції України в європейський правопорядок, а відтак – досягнення відповідності одному з основних критеріїв вступу до ЄС. Розвиток національної освіти в контексті розвитку світових освітніх систем, у тому числі європейських, потребує подальшого розвитку законодавчої та нормативно-правової бази України відповідно до світових вимог. У цьому контексті модернізація вищої освіти України здійснюватиметься з урахуванням вимог Міжнародної стандартної класифікації зайняти освіти. У 2001 р. набув чинності «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти». Цим документом регламентуються нові вимоги до освіти та професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, що зумовлено ідеями та принципами ступеневої освіти в Україні. Серед чинників, які зумовили виникнення концепції ступеневої освіти, названі: демократизація суспільства, формування нових соціально-економічних структур, їх орієнтація на ринкові відносини, жорстка професійна конкуренція; необхідність розрізнення двох процесів, що є основою діяльності вищого навчального закладу, освіти та професійної підготовки. Відповідно до ступеневої освіти підготовка фахівців (4 ступені) орієнтована на мобільність і змінюваність соціальної та виробничої діяльності, адаптація до яких виступає як одна з ознак рівня освіти:

- забезпечення випускникам можливості здійснювати професійну діяльність при одночасному дотриманні ними принципів соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей і моралі;

- диференціація вимог до характеру та змісту освіти й професійної підготовки фахівців із вищою освітою різних освітньо - кваліфікаційних рівнів;

- запровадження в практику механізму об'єктивного педагогічного контролю з визначення результатів діяльності системи вищої освіти та навчальних досягнень тих, хто навчається. До такого механізму віднесена технологія стандартизованого тестування.

Виходячи із загальноцивілізаційних тенденцій розвитку, які системотворчо впливають на реформування освіти України, ми дійшли до висновку, що головними пріоритетами розвитку освіти є:

- приведення у відповідність до вимог Болонської декларації, Закону України «Про вищу освіту» у частині визначення змісту та статусу освітньо - кваліфікаційних рівнів вищої освіти;

- перехід до динамічної двоступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольнити можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей і забезпечити її мобільність на ринку праці;

– розробка та затвердження нормативно-правових актів щодо сертифікації на відповідність кваліфікації, за якої встановлюється рівень компетентності індивіда та його відповідність соціальним ролям, на які він претендує;

– розробка та законодавче врегулювання процедури контролю якості й акредитації, а також посилення міжнародної конкурентоспроможності випускників вищої школи України;

– формування мережі вищих навчальних закладів, які за формами, програмами, термінами навчання та джерелами фінансування задовольнили б інтереси та споживи кожної людини й держави загалом;

– підвищення освітнього та культурного рівня суспільства, створення умов для навчання протягом усього життя;

– створення сприятливих умов, спрямованих на демократизацію й автономність українських вищих навчальних закладів: виборність ректора та керівників структурних підрозділів, самоврядування університетів і вплив на процеси управління студентства та громадськості, створення пільгових умов щодо фінансової діяльності вищих навчальних закладів;

– піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти розвинутих країн та її інтеграція в міжнародне науково-освітнє товариство.

Одним із головних завдань реформування національного освітнього простору є підвищення якості вищої освіти, яка є основою входження до Європейського простору вищої освіти. Якість освіти в Україні сьогодні значною мірою регулюється стандартами вищої освіти. При розробці нормативних вимог стандартів враховуються рекомендації передусім Лісабонської конвенції та Болонської декларації. Вища освіта України сьогодні функціонує за 78 напрямками, 857 спеціальностями. Можна сказати, що вітчизняні вищі навчальні заклади забезпечують увесь спектр спеціальностей, які є в усьому світі. Найбільші сектори за напрямками підготовки – це гуманітарні та педагогічні, економічні й управлінські, інженерно-технічна та природнича освіта. Останнім напрямком Україна по праву пишається. Фахівці цієї галузі знань не лише на батьківщині, а й у Європі та світі. На законодавчому рівні вже затверджена система стандартів за кожним освітньо-кваліфікаційним рівнем і профілем підготовки. Стандарти, розроблені вже на 80% напрямів підготовки, містять усі вимоги до компетентності, формування змістових модулів, кваліфікаційну характеристику та системи діагностики якості знань. Держава контролює рівень якості освіти та фахової підготовки за допомогою показників якості вищої освіти, які взяла особа внаслідок реалізації вищим навчальним закладом освітньо – фахової програми підготовки за критеріями досягнення цілей вищої освіти. З адаптацією національної нормативно-правової бази вищої школи до умов Болонського процесу стає дедалі очевиднішою необхідність розробки довгострокової програми структурної адаптації національної освітньої політики до нових міжнародних умов. Відповідно до Указу Президента України від 17 лютого 2004 р. Кабінет Міністрів

затвердивши «Державну програму розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки», в якій знайшли відображення невідкладні завдання, що постали перед українською вищою освітою. Перша група завдань пов'язана з реформуванням вищої школи відповідно до потреб різних галузей економіки, тобто до сучасних вимог, які склалися в Україні; друга група завдань пов'язана з інтеграцією у європейський освітній простір, що є, як відомо, своєрідним рухом освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в європейському просторі. Головною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації сучасного громадянина України, оновлення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних здобутків. Стратегічним завданням реформування вищої освіти в Україні є трансформація кількісних показників освітніх послуг в якісні. Цей трансформаційний процес має базуватися на засадах національної ідеї вищої школи, зміст якої полягає у збереженні та примноженні національних освітніх традицій. Концептуальні засади модернізації освіти, спрямовані на досягнення якості освіти світового рівня, диктують необхідність запровадження новітніх освітніх технологій. При збереженні термінів навчання у вищій школі запровадження інноваційних форм і методів навчання допоможе вирішити комплекс взаємопов'язаних завдань: моніторинг ринку праці, створення принципово нових науково-методичних і навчально-дидактичних ресурсів, упровадження нових інформаційних технологій, організацію наскрізної практичної підготовки відповідно до вимог багатоступеневої освіти, застосування нових технологій діагностики знань студентів, удосконалення їх самостійної роботи тощо. Концепція навчання впродовж життя важлива для модернізації здійснюваних в усіх країнах з перехідною економікою, до яких належить і Україна. У цих країнах мають зростати інвестиції в людський капітал і вдосконалення рівня вмінь громадян. Лише в такий спосіб зможуть упоратися з такими фундаментальними змінами у світовій економіці, як глобалізація ринків, швидкий темп технологічного розвитку та світова конкуренція. Організація і вдосконалення системи освіти протягом життя, освіти для дорослих і неперервної професійної освіти мають стати пріоритетними завданнями освітньої національної політики в Україні. Технічний та економічний розвиток набуває прискореного характеру; професії постійно змінюються, і лише в окремих випадках людина працює на одному і тому ж робочому місці усе життя. Багатьом необхідно постійно перенавчатися в абсолютно нових галузях, й освітні встанови не встигають за змінами. Більшість працівників потребує вищої кваліфікації. Навчання впродовж життя допоможе громадянам адаптуватися до змін в економіці та суспільстві й сприятиме розвитку культури навчання. Навіть якщо все це і є довгостроковими цілями, готуватися до них слід вже зараз, для того, щоб люди були підготовлені до змін. Шкода, що відійшла в минуле колись добре організована для

централізованої економіки система підвищення кваліфікації та перепідготовки. Нової системи, що задовольняла б споживачів ринкової економіки, в Україні поки що не створено. Тому важливий європейський принцип ціложиттєвого навчання не може реалізовуватися повністю. Робота навчальних закладів і підрозділів системи підвищення кваліфікації фахівців в умовах ринкових відносин потребує детального вивчення та аналізу. У зв'язку з цим з'явилася необхідність об'єднання фахівців у асоціації. Асоціації необхідні як учителям шкіл, ліцеїв, гімназій, викладачам вищих навчальних закладів, лікарям, інженерам, а також робітникам різних спеціальностей. Створення асоціацій дасть змогу скоординувати зусилля з навчання та перепідготовки фахівців усіх рівнів відповідно до потреб суспільства.

Розглядаючи питання навчання фахівців у системі підвищення кваліфікації, вважаємо за доцільне реалізувати таке: прийняти положення про систему післядипломної освіти; узаконити державний стандарт якості навчання; визначитися у вимогах до викладачів(з огляду на якість викладання та його фінансування).

Перехід економіки до ринкових відносин, формування ринку праці потребують більш оперативного та гнучкого реагування освітньої галузі. З цією метою навчальним закладам і підрозділам системи післядипломної освіти доцільно надати самостійність як у господарсько-правовій, так і навчально-методичній діяльності. Завдання системи підвищення кваліфікації полягає в забезпеченні освоєння працівниками основ ринкової економіки, ліквідації чи профілактиці функціональної неграмотності населення. Однак, крім економічних знань, система післядипломної освіти повинна сприяти підвищенню професійної майстерності фахівців на основі досягнень науки. Ключ до життєздатного розвитку у ХХІ ст. і знаряддя розширення справедливості, світу й солідарності усіх народів земної кулі - вісь визначення глибинної суті руху за освіту й навчання дорослих, учасником якого є Україна. До цього руху приєдналися представники понад 90 країн на V Додатковій конференції з освіти дорослих Азійсько-Тихоокеанського регіону, що була проведена Інститутом освіти ЮНЕСКО у вересні 2003 року у Бангкоку. Як свідчать висновки її учасників, незважаючи на очікування, задекларовані Гамбурзькою декларацією про освіту дорослих у 1997 році, освіта дорослих ще не здобула тієї уваги, яку заслуговує. А тим часом освіта й навчання дорослих є невід'ємною складовою зусиль, спрямованих на збереження світу, встановлення й розвиток демократії, подолання бідності й насильства над дорослими людьми. Міжнародні фахівці, скликані Інститутом ціложиттєвої освіти ЮНЕСКО, одностайні в заклик до поновлення зобов'язань національних урядів і міжнародних інституцій щодо досягнення поставлених цілей у сфері освіти дорослих, більшої відповідальності в аспекті їх реалізації, виділення національних фінансових ресурсів на цю справу, розвитку творчої співпраці між урядами, громадянським

суспільством і приватним сектором для піднесення освіченості дорослого населення кожної країни.

Водночас слід зазначити, що розвитку освіти дорослих в Україні перешкоджають:

1. Відсутність нормативно-правової бази. У більшості розвинених країн ухвалено або законодавчі акти про освіту дорослих, або окремі закони, або відповідні частини загальних законів про освіту. В Україні, крім того, важливо створити й довести до практичного застосування систему персонального кредитування освіти дорослих, забезпечити податкові пільги підприємствам, що акумулюють кошти на освіту дорослих, відповідним освітнім установам.

2. Практична відсутність організаційної структури освіти дорослих. У багатьох країнах світу освіту дорослих розглядають як особливу і досить самостійну сферу освітніх послуг. В Україні всі форми навчання дорослих організаційно й адміністративно перебувають у різному підпорядкуванні, відірвані одна від одної, не об'єднані державною політикою.

3. Недостатній розвиток теоретичних та методичних основ андрагогіки як науки про навчання дорослої людини. Теоретичну базу навчання дорослих у більшості країн світу становлять концепції освіти дорослих. Навчання дорослих, що ґрунтується на специфічних принципах, відмінних від традиційних педагогічних, за рубежом вже має давні традиції та багату історію. У нашій країні почала розвиватися нова наука про освіту дорослих - андрагогіка, але практичне все навчання дорослих поки що побудоване на традиційних педагогічних принципах, що істотно знижує його ефективність; не вистачає навчально-методичної літератури; наукові дослідження в галузі освіти дорослих і андрагогіки проводяться недостатньо масштабно.

4. Відсутність системи у підготовці фахівців (андрагогів) з освіти дорослих. Викладачі, що пропонують освітні послуги дорослим, які навчаються, не мають спеціальної андрагогічної підготовки. Освітою дорослих займаються викладачі вищих навчальних закладів, але, як правило, не мають спеціальної викладацької підготовки. Підготовку фахівців з освіти дорослих жоден навчальний заклад в Україні не здійснює.

5. Відсутність інформаційно-технологічної підтримки освіти дорослих. Недостатньо використовуються комп'ютерні технології пошуку інформації і така прогресивна для освіти дорослих форма навчання з використанням різних інформаційних технологій, як дистанційне навчання.

Завдання на ХХІ ст. у сфері навчання дорослих і розвитку демократії пов'язані з реалізацією Гамбурзької декларації. Для зміцнення демократії необхідно розширити можливості навчання дорослих, підвищити пізнавальну активність громадян, створити такі умови, які сприяли б підвищенню продуктивності і які могли б стати основою для культури справедливості й світу. Для цього активісти українського руху освіти дорослих мають сприяти виявам активної громадянської позиції дорослих та вдосконаленню

демократії в суспільстві шляхом участі у діяльності державних органів влади та громадських об'єднань.

Має бути визнаною важлива місія недержавних, зокрема громадських організацій, у формуванні громадської думки та розширенні прав дорослих людей, що має життєво важливе значення для демократії, суспільної злагоди та людського розвитку. Одним із фундаментальних свідчень такого визнання має стати фінансування громадських організацій і товариств відповідно до значимості їх суспільної місії у справі забезпечення освітніх можливостей дорослих громадян України в усіх секторах суспільного життя, охоплення найбільш вразливої, обмеженої у своїх майнових соціальних і психофізичних можливостях частини населення, сприяння становленню дієвого громадянського суспільства. Дорослі змушені призупинити власний освітній розвиток для інвестування в майбутні покоління. Витрати на навчання дорослих слід розглядати у співвідношенні з тими набутками, які визначаються підвищенням їх компетентності та культурних обріїв суспільства, де превалюють молодь, зрілі, літні та старі люди. Суспільство не може чекати, доки наступне покоління почне здобувати більш якісну середню освіту.

Потреба у творчій і компетентній участі українських громадян у суспільному житті невідкладна й актуальна. Світ накопичив достатньо знань і досвіду, щоб довести, що освіта дорослих може слугувати людям. Настав час зробити так, щоб освіта слугувала всім.

Право на освіту не може бути реалізоване без оновлених, сильних, енергійних, діяльних громадян, об'єднаних спільною метою, спільною довірою та спільним натхненням. Освіта дорослих людей сприяє зміцненню впевненості в собі й самостійності, здійсненню їхніх основних прав і зростанню продуктивності та ефективності їхньої праці. Дакарські рекомендації проекту «Освіта для всіх» закликають розглядати освіту дорослих й ціложиттєве навчання як необхідне доповнення до освіти людини, одержаної в дитячому та юнацькому віці; ця освіта має повністю фінансуватись у межах національних освітніх програм.

Освіта дорослих, прокладаючи шляхи в незвідане, накопичуючи й систематизуючи індивідуальний життєвий досвід кожної людини, повинна ґрунтуватися на пізнавальних інтересах громадян і розвивати їхню ініціативу. Тільки громадська ініціатива, прагнення дорослого громадянина до збереження, примноження та передачі духовно-культурних цінностей один одному, поширення їх серед усього суспільства, щоб потім передати нащадкам, – наголошуємо на цьому – тільки громада може бути рушійною силою освітньо-культурного зростання усіх і кожної зрілої особистості зокрема протягом життя людини. Запровадження Європейської рамки кваліфікації (ЄРК) дасть змогу міжнародним галузевим організаціям поєднати їхні системи кваліфікацій зі спільним європейським баченням і в такий спосіб показати зв'язок між міжнародними галузевими кваліфікаціями та національними системами кваліфікацій. Рекомендації Комісії ЄК сприяють

поширенню ідеї освіти упродовж життя, модернізації системи освіти та підготовки; взаємодії освіти, навчання, зайнятості та побудові мостів між формальною та неформальною освітою, ведучи до утвердження результатів, які здобуваються з досвідом. Більшість європейських країн прийняли рішення(текст було схвалено Комісією як проект від 6 вересня 2006 р. Європейський Парламент та Рада успішно обговорили проект протягом 2007 р., результатом чого стало офіційне затвердження ЄРК у лютому 2008 р.) щодо розвитку власних національних структур кваліфікацій, співвідносячи їх з європейською рамкою кваліфікації (ЄРК). Такий розвиток є важливим для гарантування того, що процес співробітництва на європейському рівні буде відповідним чином підтримано на національному рівні. Потенційний контингент для освіти дорослих в Україні становить 72% всього населення країни. У нових соціально-економічних умовах практично увесь народ виявився незахищеним як економічно, соціально, фізично, так і екологічно. Завдання модернізації держави за допомогою освіти не можна виконати, не узгодивши вітчизняну теорію і практику освіти дорослих зі світовою практикою.

До числа необхідних заходів, які становлять перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні в XXI ст., слід віднести:

- створення законодавчо-правової бази з проблем освіти дорослих;
- здійснення пільгового оподаткування чи скасування оподаткування для підприємств, фірм, які впроваджують освітню реформу;
- єдине підпорядкування всіх форм навчання дорослих державній політиці;
- надання податкових пільг підприємствам, що акумулюють кошти на освіту дорослих для відповідних освітніх установ;
- створення на державному рівні умів для неперервного навчання дорослих на безоплатній основі;
- створення і практичне застосування системи персонального кредитування освіти дорослих;
- демократизація і автономізація українських вищих навчальних закладів з метою створення умів для навчання дорослих упродовж усього життя;
- надання керівникам вищих навчальних закладів права затверджувати навчальні плани та програми з широким використанням модульного методу, приймати на навчання слухачів без вікових обмежень;
- перебудову навчального процесу відповідно до потреб ринку праці;
- створення на базі вищих навчальних закладів кафедр андрагогіки, науково-дослідних лабораторій з проблем освіти дорослих;
- здійснення системних наукових досліджень з проблем андрагогіки;
- розгортання консультативної роботи з питань упровадження нових технологій, нової техніки;

- створення бази даних про наявність видів освітніх послуг, що надаються навчальними закладами й підрозділами системи післядипломної освіти;
- поширення дистанційного навчання для дорослих людей;
- розв’язання кадрових питань: підготовка андрагогів - фахівців для роботи з дорослими;
- активне поширення нетрадиційних форм освіти дорослих (створення університетів для людей третього віку, курсів для навчання без вікових обмежень);
- надання освітніх послуг незахищеним верствам населення.

Отже, узагальнивши побажання дорослих громадян нашої країни, визначимо найголовніші з них: на державному рівні визнати освіту дорослих необхідною складовою системи освіти - одним із пріоритетів державної політики; вважати сферу освіти дорослих пріоритетною для проведення наукових, зокрема філософських, психолого-педагогічних та інших досліджень, звернувши увагу на необхідність розвитку теоретичних основ створення цілісної теорії навчання дорослих і просвітньої діяльності з-поміж них.

Питання для самостійної роботи:

1. Які особливості побудови системи навчальних закладів для дорослих?
2. Охарактеризуйте зміст, методи й форми навчання у школах дорослих.
3. У чому полягає сутність процесу розробки теоретичних основ педагогіки дорослих?
4. Які проблеми адаптації дорослої людини до умов життя в пострадянському суспільстві?
5. Які тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку ХХІ ст.?
6. Визначте перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні.

Тема 6. Досвід організації освіти дорослих у зарубіжних країнах.

Мета вивчення сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес до вивчення досвіду організації освіти дорослих у зарубіжних країнах, розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

План лекції:

1. Огляд систем освіти дорослих у вибраних зарубіжних країнах.
2. Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих як складової освіти впродовж життя.

Література:

1. Лук’янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.

2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.

3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія /За ред. А.Василюк, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.

4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.

5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.

6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Ключові поняття: освіта дорослих, освіта впродовж життя, зарубіжні країни, досвід, система, законодавство.

Основний зміст

1. Огляд систем освіти дорослих у вибраних зарубіжних країнах.

Велика Британія

Питання розвитку освіти дорослих, зокрема подальшої (пост-базової) освіти, набуття додаткових навичок і можливості підвищення конкурентоспроможності, завжди знаходилися у полі зору представників влади Великої Британії. Неперервна освіта покликана забезпечити стабільне економічне майбутнє та повну самореалізацію особистості. Освіта дорослих розглядається як кінцева ланка системи неперервної освіти та охоплює всі форми просвітницького впливу на дорослу людину.

Система освіти дорослих у Великій Британії має такі складові:

- 1) навчальні заклади формальної і неформальної освіти,
- 2) комітети, ради і асоціації з питань освіти дорослих,
- 3) система підготовки викладачів до навчання дорослих.

Цікавим є факт, що в уряді Великої Британії існує посада *Міністра з подальшої освіти, кваліфікацій і навчання впродовж життя* (Minister of State for Further education, Skills and Lifelong Learning).

Головним органом, що відповідає за планування, моніторинг та реалізацію урядової політики у галузі освіти загалом та освіти дорослих зокрема, є Департамент освіти та вмінь (Department for Education and Skills), що підпорядковується Державному секретареві Англії у справах освіти та вмінь. Офіційно освіта дорослих знаходиться у підпорядкуванні Департаменту бізнес-інновацій та навичок (Department for Business Innovation and Skills), який, окрім освіти дорослих, додаткової та вищої освіти, охоплює низку галузей: інновації, науку, ділові кола, законодавство, економіку, статистику, зайнятість, торгівлю, експорт.

На національному рівні управління системою освіти дорослих у Великій Британії разом із Департаментом бізнес-інновацій та навичок і Департаментом освіти та вмінь здійснюють: Рада з питань навчання та вмінь (Learning and Skills Council); Рада з питань фінансування вищої освіти Англії (Higher Education Funding Council for England); Інспекторат навчання дорослих (Adult Learning Inspectorate); Національний інститут неперервної освіти дорослих (National Institute of Adult and Continuing Learning), Агенція з питань базових вмінь (Basic Skills Agency), Агенція з питань розвитку вмінь у галузях (Sector Skills Development Agency).

Рада з питань навчання та вмінь розпочала свою діяльність у 2001 р. Це окремий неміністерський урядовий відділ, що виник у результаті об'єднання Ради з питань фінансування подальшої освіти (FEFC), Національної консультаційної ради з питань освіти та професійної підготовки (NACETT) та Рад з питань професійної підготовки і виробництва (TECs). Рада відповідає та координує роботу всього сектору післяшкільної (крім вищої) освіти.

Її основними функціями є: фінансування сектору подальшої освіти; фінансування державної програми розвитку та професійної підготовки робочої сили; розвиток програми «Adult and Community Learning»; організація ефективної діяльності служб інформування, консультування та орієнтації дорослого населення щодо перспектив їх освітніх можливостей.

У структурі Ради функціонують два консультативні комітети: комітет з питань навчання молоді (Young people's learning committee) та комітет з питань навчання дорослих (Adult learning committee). Саме останній займається питаннями надання освітніх послуг для дорослих та консультує Раду щодо ефективних й оптимальних шляхів забезпечення освітніх потреб дорослого населення.

Головним контролюючим органом у справах якості та стандартів сектору освіти дорослих є Інспекторат з питань навчання дорослих, створений у 2000 р.

Останніми роками у Великобританії спостерігається істотне збільшення витрат на освіту дорослих. Загалом фінансування цієї освітньої ланки відбувається з різних державних, приватних джерел, добровільних пожертв та приватних внесків.

Провідною організацією, що займається проблемами грамотності і базових умінь дорослих в Англії та Уельсі, є *Агенція з питань базових вмінь*, яка є незалежною неприбутковою структурою та утримується за рахунок державних коштів.

Діяльність Агенції спрямована на вирішення таких завдань: зменшення кількості дітей, молоді та дорослих з низьким рівнем базових умінь; забезпечення якості та освітніх можливостей для різних категорій населення; активне використання інноваційних методів навчання задля підвищення ефективності та результативності навчальної діяльності дорослих.

Коледжі подальшої освіти (further education college) є провідними провайдерами професійної освіти дорослих у країні. Понад 400 коледжів подальшої освіти, до яких належать загальні та спеціалізовані коледжі, 105 дворічних коледжів 6-го класу (sixth-form college), охоплюють нині майже 3 млн «зрілих» студентів (73% від загальної кількості студентів коледжів) професійно орієнтованими програмами. Саме ці навчальні установи реалізують більшу частину програм професійної підготовки та перепідготовки для безробітних (в рамках державної програми «Нова справа для дорослих віком 25+», «Нова справа для батьків-одинаків», «Нова справа для людей зі спеціальними освітніми потребами» та ін.), продуктивно співпрацюють з компаніями, які ініціювали програми розвитку та допомоги персоналу (EDAP), а також є одними із головних провайдерів курсів підвищення професійної кваліфікації для робітників.

Університети через свої відділення неперервного навчання (які раніше називалися відділеннями подовженої освіти або заочним відділеннями) також здійснюють освіту дорослих, використовуючи певні державні субсидії.

Заслуговує на увагу діяльність *Британського національного інституту неперервної освіти дорослих* (National Institute of Adult Continuing Education, NIACE), створеного у 1921 р. Його провідна мета полягає у залученні дорослих студентів до сфери формальної і неформальної освіти в Англії та Уельсі та удосконаленні можливостей широкого доступу до навчання усіх дорослих.

Інститут здійснює роботу за різними напрямками, провідними з яких є: реалізація національної освітньої політики у сфері освіти дорослих; надання інформаційних послуг, консультацій та професійне консультування як окремим фізичним особам, так і навчальним закладам та організаціям; здійснення науково-дослідної роботи, проведення наукових конференцій та семінарів; координація освітніх ініціатив, розрахованих на дорослих осіб; публікація періодичних видань, наукової, науково-методичної літератури з проблем освіти дорослих.

Програми Інституту розраховано на залучення різних категорій дорослого населення, особливо тих, які мають низький рівень кваліфікації, безробітних, в'язнів, емігрантів, представників національних меншин, фізично хворих, біженців, людей похилого віку і спрямовані на сприяння розвитку в них мотивації до отримання професійної підготовки; а також підтримку провайдерів освіти у наданні якісних освітніх послуг; активізацію та поширення своєї діяльності на регіональному, національному та міжнародному рівнях; співпрацю зі світовими освітніми організаціями у всіх секторах освіти дорослих.

Неформальне та інформальне навчання відбувається у бібліотеках, галереях і музеях, а також громадських і волонтерських організаціях, наприклад, Університети третього віку, Жіночий інститут, мистецькі організації, клуби та товариства. Засоби масової інформації роблять суттєвий внесок у підтримку та розвиток освіти дорослих.

Слід зазначити, що система освіти дорослих у Великій Британії мала значний вплив на розвиток освіти дорослих у багатьох країнах світу й зумовила виокремлення педагогічних субдисциплін («освіта дорослих», «неперервна освіта») у навчальних закладах Англії та інших країнах

У країні діють декілька асоціацій освіти дорослих.

Освітня асоціація працівників (WEA – The Workers’ Educational Association), заснована в 1903 р., є найбільшим у Великобританії провайдером у сфері добровільного навчання дорослих та однією з найбільших британських благодійних організацій. WEA є демократичним та добровільним рухом для дорослих, мета якого розширення участі дорослих у навчанні та освіті соціального призначення. Асоціація забезпечує локальні курси для дорослих в громадах в Англії та Шотландії. В Уельсі функціонує автономний підрозділ асоціації WEA Cymru. Загалом WEA охоплює велику кількість дорослих учнів. Наприклад, у 2015-2016 рр. Асоціацією було проведено понад 8000 курсів, організованих у 1800 місцевих громадських закладах, що дозволило значно наблизити освітні послуги до конкретних споживачів.

WEA підтримується урядом через Агенцію з нагляду за фінансуванням в Англії, а в Шотландії – виконавчими та місцевими органами влади Шотландії. Асоціація також частково фінансується слухачами за деякі курси, проведення лотереї та за рахунок інших джерел для освітніх проєктів у місцевих громадах по усій країні.

Асоціація провайдерів з працевлаштування та навчання (AELP – The Association of Employment and Learning Providers) – це провідна національна професійна асоціація, діяльність якої спрямована на розвиток навичок та пошук робочих місць відповідно до потреб роботодавців, студентів та місцевих громад. Понад 770 її членів є незалежними, приватними, неприбутковими та волонтерськими організаціями, що займаються добровільно освітньою підготовкою та наданням окремих освітніх послуг. AELP наразі співпрацює з 340 000 роботодавцями по всій країні, що забезпечує високоякісні ефективні механізми працевлаштування дорослих згідно з їх набутими навичками, затребуваними роботодавцями.

Членство в асоціації є відкритим для будь-якого провайдера освіти дорослих, який прагне забезпечити якісне забезпечення освітніх послуг, зокрема на робочому місці. AELP проводить навчання 75% із 850000 дорослих учнів, які зараз навчаються за такими освітніми програмами.

Асоціація організацій освіти та навчання дорослих (AAETO – Association of Adult Education and Training Organisations), в рамках якої функціонує орган освіти та навчання в громадах (HOLEX). Його членами є 120 провайдерів освітніх послуг для дорослих, громадські навчальні заклади, представники місцевого самоврядування (ACL), спеціалізовані інституції (SDI) та незалежні освітні провайдери. Члени HOLEX щороку навчають, готують та здійснюють перепідготовку 700 000 дорослих учнів.

Метою Асоціації є забезпечення дорослих необхідними навичками та подальшим навчанням, що дає другий шанс, підтримує їх перспективи працевлаштування та добробут, що в свою чергу підвищує продуктивність та створює умови для економічного успіху країни.

Асоціація навчальних центрів (ECA – The Educational Centres Association) – це практикоорієнтована організація, яка займається навчанням дорослих та навчанням впродовж життя. Сфера її діяльності – навчання дорослих мистецтва та культури у громадах на національному та місцевому рівнях.

Асоціація бере участь у місцевих проектах, партнерствах та широких мережах. Її діяльність спрямована на вирішення недоліків та викликів села та міста через освіту, яка розглядається як засіб сприяння соціальній інтеграції, відродженню міст та оновленню сільської місцевості.

Асоціація університетів з навчання впродовж життя (UALL – The Universities Association for Lifelong Learning) є консультативним органом з формулювання та просування освітньої політики в секторі вищої освіти Великої Британії, забезпечуючи дорослим учням неповний робочий день, гнучкий графік, залучаючи роботодавців, використовуючи потенціал навчання на робочому місці та залучаючи громади.

Асоціація представляє вищу освіту урядовим відомствам, органам фінансування та національним організаціям вищої освіти у чотирьох країнах Сполученого Королівства. Крім того, Асоціація також представляє усі аспекти цього освітнього сектору на міжнародному рівні, пропагуючи серед громадськості та роботодавців переваги навчання упродовж життя.

Асоціація коледжів (AoC – The Association of Colleges), створена у 1996 р. для представлення і просування інтересів коледжів та надання членам Асоціації професійної підтримки на національному і регіональному рівнях, зокрема експертні поради щодо працевлаштування, комунікації, охорони здоров'я, безпеки, управління, викладання та навчання.

Членами Асоціації є 317 навчальних закладів подальшої освіти (FE), коледжі шостого класу, вищі та фахові коледжі, що складають 95% усього освітнього сектора Великої Британії.

Грецька Республіка

Греція, як і багато інших країн Європейського Союзу, вважає освіту дорослих вагомим складовою неперервної освіти й формує власну політику у цій сфері з урахуванням кращих зарубіжних досягнень.

Загалом проблемами освіти дорослих в країні опікується Міністерство у справах освіти і релігії Греції, яке визначає цілі для впровадження національної політики навчання впродовж життя. Провідними з них є: модернізація системи освіти та початкової професійної підготовки; взаємозв'язок формальної і неформальної освіти та навчання з потребами ринку праці; підвищення ролі особистості, розвиток соціальних та культурних навичок через навчання впродовж життя, а також створення післядипломних курсів з урахуванням потреб ринку праці.

Інститут неперервної освіти для дорослих і Префектурна комісія народної освіти Міністерства освіти Греції займаються розробкою як загально цільових навчальних програм, так і програм для особливих груп населення.

Сучасна політика освіти дорослих Греції як складова загальної освітньої політики країни функціонує в рамках Робочої програми ЄС «Освіта та підготовка 2010» і ґрунтується на положеннях Європейської стратегії зайнятості, збереження мультикультуралізму і здійснення спроб Європейської спільноти у напрямі формування Суспільства знань.

Неперервна професійна освіта та підготовка (Continuing Vocational Education and Training) здійснюються у багатьох закладах та установах, провідними з яких є: Центри професійної підготовки (Vocational Training Centres); Навчальні Центри освіти дорослих (Education Centres for Adult Education); Центри Дистанційної освіти та підготовки дорослих впродовж життя (The Centre for Distance Lifelong Learning and Training of Adults); Префектурні Комітети освіти дорослих (Prefectura l Committees for Adult Education).

З 2000 р. розпочав свою діяльність Грецький відкритий університет, який відіграє провідну роль у розвитку освіти впродовж життя у країні.

Італійська Республіка На розвиток освіти дорослих в Італії суттєво вплинули проблеми соціальної сфери, зокрема суттєва різниця між економічними структурами півночі та півдня, а також сучасні міграційні процеси. Усі зазначені чинники змусили політичні сили Італії включити освіту дорослих до державних соціальних програм.

У країні не має окремого закону про освіту дорослих. Проте чинними є декілька законодавчих актів, що безпосередньо стосуються цього освітнього напрямку.

З 2000 р. завдяки європейським стимулам італійська система освіти дорослих була перетворена на мережеву структуру, основу якої складали численні центри: вечірні школи, регіональні системи професійної підготовки, служби зайнятості, асоціації, університети і заклади культури (бібліотеки, музеї та ін.).

У 1997 р. у зв'язку із завданнями Європейського Союзу досягти більш високого рівня освіти серед дорослого населення, включаючи мігрантів, регіональним та місцевим владам було надано повноваження для створення *Постійних територіальних центрів для дорослих та вечірніх курсів* (Centri Territoriali Permanenti (ПТР), які мали функціонувати у школах усіх рівнів, що посприяло змінам в освіті дорослих і спонукало до прийняття відповідних законодавчих актів.

Декрет Міністерства Народної Освіти від 25.10.2007 р. визначив загальні критерії, за якими Постійні територіальні центри були реорганізовані в Територіальні центри для освіти дорослих, та конкретизував вимоги, яким вони повинні відповідати (наявність інноваційних освітніх матеріалів; гнучкість та корегування освітніх програм; прозорість шляхом

визнання системи кредитів; зв'язок з культурним середовищем; поновлення освіти в дорослому віці; вивчення мов та соціальних предметів).

Декрет набув чинності в січні 2009 р. Затвердження нових правил відбулося згідно з рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради із встановлення Європейської Кредитної Системи для професійної освіти та підготовки 2006 р.

Дорослі можуть здобути освіту у школах писемності для дорослих (початкова освіта); середніх школах для дорослих; курсах для дорослих; інтегрованих курсах (навчання та практика).

Державні органи / міністерства, відповідальні за освіту дорослих.

Інститут розвитку професійної підготовки робітників (ISFOL) здійснює і заохочує дослідження активності, оцінку, консультації та технічну допомогу для організації професійної підготовки, соціальної політики та праці.

Національний Союз по боротьбі з неписьменністю (UNLA), заснований Франческо Саверіо, відповідає за безперервну освіту і функціональну грамотність.

Діяльність Національного агентства з розвитку автономії школи (ANSAS) спрямована на підтримку автономії шкіл та інноваційних навчальних закладів.

Важливу роль у розв'язанні завдань освіти дорослих у країні відіграє науково-дослідний інститут Міністерства праці (Isfol), а також Національний інститут оцінки освітньої системи (INVALSI), який є науково-дослідним інститутом Міністерства освіти. INVALSI проводить дослідження і оцінювання загальної якості навчання, що відбувається у навчальних закладах та на курсах професійної підготовки, зокрема у контексті безперервної освіти, здійснює керівництво національною системою оцінки.

Унаслідок політичних та соціально-економічних змін, що посприяли зростанню повноважень регіональної та місцевої влади, відповідальність за освіту дорослих поступово перекладається державою на регіони.

У країні освіту дорослих надають і державні і приватні провайдери.

Перші курси для дорослих, так звані «соціальні школи», було створено ще у 1947 р. з метою надання базової грамотності та навичок рахування.

Формальна освіта здійснюється у Територіальних Центрах освіти дорослих. Центри та вечірні школи є основними державними структурами, що надають освіту дорослим. З іншого боку, приватні організації та компанії працюють в тісному контакті з державною владою і також надають формальну освіту.

Головною метою Центрів є надання базової грамотності та спеціальних знань, навчання іноземних мов, італійської мови для іноземців, надання середньої освіти з отриманням диплома про неповну середню освіту. Ці курси можуть відвідувати дорослі та молоді люди, які досягли 16 років, але не отримали першого початкового циклу освіти або прагнуть поглибити свою освіту. Курси є безкоштовними та фінансуються Міністерством Освіти. На

курсах викладають вчителі шкіл, в яких не вимагають додаткової кваліфікації. Наприклад, типовий Центр має п'ятиособовий персонал, надає освіту з 4-х предметів: італійська мова, математика, іноземні мови та комп'ютерні технології.

Центри освіти дорослих відкриті по усій країні, в кожному регіоні, у кожній провінції. Нині у країні функціонує понад 600 центрів, де викладають близько 4000 викладачів.

Паралельно з Територіальними Центрами освіти дорослим надають і на вечірніх курсах, де громадяни старше 16 років мають можливість здобути середню освіту. Тут також можна здобути базові знання з мови, математики, а також іноземної мови, інформатики, комп'ютерних технологій та програм.

Приватний освітній сектор пропонує різноманітні курси для поглиблення знань. Вечірні курси сприяють культурному та професійному розвитку дорослих. Тут також можна підтвердити свої професійні навички і отримати відповідний сертифікат. З цією метою створюється спеціальна комісія для оцінювання кожного заявника окремо. За відвідування вечірніх курсів береться платня, але вони можуть фінансуватись державними фондами (національними та регіональними).

Важливу роль в освіті дорослих відіграють *університети*, які пропонують різні типи навчальних курсів для дорослих. Державні технічні і професійні навчальні заклади також пропонують курси професійної підготовки, функціонального навчання грамоті (ІТ, іноземні мови) та курси мовної і соціальної інтеграції для дорослих.

Неформальна освіта здійснюється в Асоціаціях та некомерційних організаціях, зокрема в Народних Університетах, до яких входять приватні та державні організації. Їхня специфіка полягає у популяризації освіти дорослих. Вони надають різноманітні освітні послуги для дорослих, а також молодих людей. Перші Народні Університети були відкриті на початку ХХ ст. Найбільший Університет – УПТЕР, розташований в Римі, пропонує широкий спектр курсів (іноземні мови, спорт, італійська мова як іноземна тощо).

Universita delle LiberEta-дель-Fvg в Удіні був визнаний як один із найважливіших центрів освіти дорослих в рамках неформальної системи на півдні Європи.

Для людей пенсійного віку, які бажають підвищити освітній рівень, активно функціонують Університети Третього Віку. Кожний регіон має свої правила для відкриття такого університету, але існують декілька загальних вимог (пропонувати мінімум 6 різних курсів на 100 академічних год. кожний; 2/3 викладачів повинні мати науковий ступінь; заклад має бути економічно автономним з постійною адміністрацією; бути членами національних та міжнародних асоціацій Університетів Третього Віку).

Італійський союз «Освіта дорослих» (UNIEDA) складається з асоціацій, фондів, громадських організацій, Університетів Третього Віку та інших організацій, що беруть участь в неперервному навчанні.

У країні діють Італійська Асоціація для Освіти Дорослих – UNIEDA *Unione Italiana per l'Educazione degli adulti*; Італійська Конфедерація Народних Університетів – CNUPI *Confederazione Italiana delle Università Popolari*; Національна Асоціація Університетів для Третього Віку УНІТРЕ – UNITRE (*National Association of Università per la Terza Età*); Італійська асоціація підготовки фахівців (AIF) та Професійна асоціація фахівців у галузі освіти.

Національним координатором асоціацій освіти дорослих є Форум освіти дорослих.

Канада

Освіта дорослих у Канаді має тривалу історію та певну специфіку, яка відображає політичні, економічні, соціальні і культурні зміни у країні. Проте, окрім власної історії розвитку та формування національних традицій у галузі освіти, система освіти Канади зазнала значного впливу таких країн, як Велика Британія і США.

Канада має федеральний устрій і складається з 10 провінцій та 3 територій і за Конституцією кожна провінція самостійно вирішує питання освіти й освіти дорослих зокрема з урахуванням культурних, історичних, економічних особливостей провінції.

Освіта дорослих в Канаді – це практична галузь, розвиток якої значно активізувався після Другої світової війни. Зокрема упродовж 1930–1960 рр. канадською торговою палатою було ініційовано розвиток освітніх програм для дорослих та відбулося значне посилення державної підтримки професійної підготовки і освіти дорослих.

Водночас з 1960 р. освіта дорослих стала також галуззю дослідження, якій приділяється значна увага. Перше дослідження, проведене з метою визначення кількості дорослого населення, яке навчається, було проведене у Канаді у 1934 р., а його результати показали, що значна кількість канадійців приділяє освіті впродовж життя значну частку вільного часу, а у процесі навчання використовуються різноманітні його види і форми.

У 1972 р. було опубліковано дві доповіді, які безпосередньо стосувалися аналізу стану освіти дорослих, зокрема концепції неперервної освіти у провінціях Онтаріо і Альберта. У доповіді «Вибори майбутнього», яку було підготовлено комісією Уолтера Ворта (провінція Альберта), концепція навчання впродовж життя розглядалася з філософсько-ліберальної точки зору, наголошувалося на важливості індивідуальних досягнень, оптимістичній вірі у здатність суспільства до здійснення реформ. У доповіді «Суспільство, що навчається», над підготовкою якої працювала комісія під керівництвом Дугласа Райта (провінція Онтаріо), головний акцент було зроблено на секторі вищої освіти як ланці неперервного навчання.

Загалом у провінціях значну роль у сфері освіти дорослих відіграють Громадські ради. Наприклад, на території провінції Альберта функціонує близько 85 Громадських рад з навчання дорослих, які пропонують програми з розвитку грамотності, вивчення англійської як другої мови, розвитку навичок

працевлаштування, формування активної громадянської позиції, навчання впродовж усього життя, завершення програми середньої загальноосвітньої школи, розвитку кар'єри.

У провінції Квебек функціонує близько 180 автономних громадських об'єднань і 200 освітніх центрів для дорослих, які надають можливість завершення середньої загальноосвітньої школи, пропонують програми з розвитку грамотності, підготовчі курси для професійної освіти, програми соціальної та соціально-професійної інтеграції.

У провінції Новий Брансвік працює понад 200 центрів навчання дорослих, об'єднаних у загальну мережу закладів для навчання дорослих. Нова Шотландія стала першою провінцією, де в 1946 р. у структурі Департаменту освіти було засновано Відділ освіти дорослих.

Канада приділяє особливу увагу навчанню мігрантів. Навчання дорослих мігрантів регулюється низкою законів (Закон про захист іммігрантів та біженців, Закон про громадянство), стратегій, програм, планів дій. Бюджетами федерального та провінційного рівнів передбачено фінансування цільових програм, спрямованих на професійне навчання мігрантів за різними категоріями: професійна категорія («Федеральна програма для кваліфікованих спеціалістів», «Провінційна програма професійної імміграції»), категорія підприємців, категорія сімейної імміграції.

Система освіти дорослих Канади має такі складові: базова освіта дорослих, подальша освіта; освіта осіб третього віку.

Найбільш популярними серед мешканців Канади є заняття з основ бізнесу, охорони здоров'я, інженерної справи та освіти. Близько 50% слухачів навчаються за програмами, що фінансуються вищими навчальними закладами, близько 15% – бізнесом та промисловістю. Понад 80% компаній організовують власні програми підготовки та перепідготовки. Багато великих корпорацій пропонують повні програми навчання з присвоєнням кваліфікацій та вчених ступенів, а деякі навіть фінансують власні технічні і підприємницькі коледжі та університети. Біля 8 млн. канадців беруть участь у системі корпоративної освіти певного напрямку.

Міжнародна співпраця Канади у сфері освіти дорослих здійснюється через Міжнародний конгрес університетів безперервної освіти та ЮНЕСКО.

Щороку понад 2 млн. осіб (близько 10% дорослих) навчаються на різноманітних курсах. За статистичними даними, до 4,5 млн. дорослих канадійців слухають лекції в університетах, коледжах, професійних та урядових установах.

Базова освіта дорослих у Канаді здійснюється у державних і громадських центрах та інституціях професійної освіти. Її цільовими групами є іммігранти, корінне населення, особи, які не мають базової освіти. Запропоновані ними навчальні програми уможливають розвиток грамотності, визнання попередньо здобутої освіти, навчання на виробництві.

Шкільні ради, які відповідають за початкову та середню освіту, пропонують різноманітні програми освіти дорослих у вечірній час та впродовж вихідних днів. Консорціуми – об'єднання кількох інституцій – надають освітні послуги дорослому населенню країни, фінансуються за рахунок коштів їхніх членів, є підзвітними перед урядом, уніфікують власну діяльність задля уникнення повторення програм освіти дорослих та ефективнішого використання власних ресурсів. Окрім того, державні та приватні інституції пропонують різноманітні дистанційні програми освіти дорослих.

Освітні послуги дорослим надають професійні організації, об'єднання, асоціації, спілки, діяльність яких спрямована на професійний розвиток фахівців певної галузі бізнесу чи промисловості (професійна освіта). Також освіту дорослим надають інституції арт-терапевтичного і парамедичного спрямування тощо (медична освіта). Центри навчання корінного населення, спеціалізовані агенції (освіта корінного населення) сприяють дорослим у процесі адаптації до нових умов життєдіяльності, спричинених зміною місця проживання, а відтак сприяють працевлаштуванню, поселенню, здобуттю освіти, охороні здоров'я тощо.

Освіта осіб третього віку реалізується у церквах, громадських організаціях, бібліотеках, через інтернет-мережі та спрямована на створення можливостей для інтеграції літніх людей у життєдіяльність суспільства, забезпечення їхнього добробуту.

Система професійної освіти Канади (інституції, організації та установи, серед яких – університети, коледжі, інститути, центри навчання дорослих) надає можливість здобуття вищої професійної освіти, мовної освіти, що уможливорює неперервність професійного розвитку, а також розвиток Умів і навичок використання ІКТ.

Першу університетську програму освіти дорослих у Канаді було впроваджено у 1951 р. в Коледжі Онтаріо, а через п'ять років такі програми було розроблено у сімох канадських університетах. У 1969 р. Університет Монреалю представив першу програму на здобуття наукового ступеня доктора у галузі освіти дорослих.

У 1952 р. розпочав свою діяльність Канадський інститут освіти дорослих (ICEA), який обслуговує франкомовний сектор освіти дорослих в Канаді.

У різні періоди в Канаді було засновано чотири провідні національні асоціації освіти дорослих:

- Канадська асоціація освіти дорослих (CAAE), заснована у 1935 р., нині вже припинила своє існування;
- Канадська асоціація університетів неперервної освіти (CAUCE), що здійснює діяльність з 1954 р.;
- Канадська Асоціація дослідження освіти дорослих (CASAE), створена у 1981 р., займається науковими проблемами глобалізації освіти дорослих. Головною метою її діяльності є обговорення загальної політики, стратегії та перспективного розвитку освіти дорослих для запобігання

непорозумінь і перешкод в освітній галузі на регіональному та міжнародному рівнях. Асоціація бере активну участь у розробці спільних наукових проєктів щодо розвитку освіти дорослих. Провідними напрямками роботи Асоціації є такі: здійснення досліджень з проблем освіти дорослих; сприяння та поширення знань про освіту дорослих; фасилітація та співпраця у дослідженнях освіти дорослих, експертиза наукових досліджень у розвитку професійного навчання дорослих тощо. Результати своєї діяльності Асоціація друкує в науковому журналі «Canadian Journal for the Study of Adult Education (CJSAE)»;

– Асоціація дорослих студентів Торонто (Toronto Adult Students Association), створена у 1997 р. Місією Асоціації стало надання дорослим студентам допомоги у досягненні особистих та академічних цілей, пропагування народної системи освіти з підкресленням її неперервного характеру.

Усі асоціації є членами Міжнародної ради з освіти дорослих (International Council for Adult Education – ICAE) та інших міжнародних організацій, що уможлиблює їх участь у формуванні європейської політики освіти дорослих та розбудові канадської системи освіти дорослих з урахуванням світових тенденцій.

Китайська Народна Республіка

Китай має одну із найбільш диверсифікованих систем освіти дорослих у світі. У 1987 р. китайський уряд визначив, що освіта дорослих є основним елементом модернізації країни. Так, у «Керівництві з освітніх реформ і розвитку Китаю» (1993 р.) було зазначено, що освіта дорослих – це нова система, яка здійснює вагомий внесок у безперервну освіту і сталий розвиток нації»¹³⁶, вона є необхідною умовою розвитку економіки, прогресу науки і техніки сучасного суспільства.

У Китаї освіта дорослих виконує декілька функцій: дає «другий освітній шанс» тим, хто прагне доповнити освіту в початковій, середній школі та вищих навчальних закладах; забезпечує додаткове навчання та професійне удосконалення дорослих, які працюють; реалізує освітньо-культурні програми для дорослих.

23 червня 1987 р. Державна Рада Китаю затвердила Рішення Державної комісії з освіти щодо *Реформування і розвитку освіти дорослих*, в якому наголошувалося на ролі освіти дорослих у соціально-економічному розвитку, зокрема було сформульовано принцип «енергійного розвитку освіти дорослих». Таким чином, у країні було створено механізм взаємної підтримки і взаємодії уряду, соціуму, сім'ї та навчального закладу, формування сприятливого суспільного клімату, що сприяє постійному удосконаленню системи, забезпечує можливість неперервної освіти у будь-якому віці.

У країні створено Департамент професійної освіти та освіти дорослих. Китайська національна комісія у справах ЮНЕСКО об'єднала експертів і вчених з Китайської Асоціації освіти дорослих, Китайського Національного

інституту досліджень у галузі освіти та інших установ. Їх зусиллями впродовж 1997–2007 рр. було зібрано матеріали і дані про розвиток освіти дорослих, які покладено в основу *Національної доповіді про розвиток і сучасний стан освіти та навчання дорослих у Китаї*.

Система освіти Китайської Народної Республіки, окрім шкільної освіти (дошкільна, початкова, середня та вища освіта), системи дев'ятирічної обов'язкової освіти, включає і *систему професійної освіти і освіти дорослих*. Система освіти дорослих Китаю має п'ять основних ланок:

- 1) початкова освіта дорослих (зокрема класи грамотності),
- 2) середня і вища освіта дорослих;
- 3) різні види дистанційної освіти, заочне навчання,
- 4) освіта у вільний час для сертифікованої шкільної освіти,
- 5) навчання на короткотривалих курсах.

Історична назва освіти дорослих Китаю – «робітничо-селянська освіта» або «освіта, що набувається у позаробочий час». З 1990-х рр., з розширенням сфери і форм освіти, вона офіційно набула назву «освіта дорослих». У 2000 р. в країні було введено систему обов'язкової початкової освіти, спрямовану на ліквідацію неписьменності серед молоді та людей середнього і старшого віку, а також було значно розширено вплив вищої освіти, коли кількість студентів збільшено з 7 до 16 млн. осіб, що загалом сприяло активному розвитку освіти дорослого населення. Таким чином, з 2000-х рр. освіту дорослих включено до системи освіти впродовж життя.

У країні традиційно існують дві форми освіти дорослих: формальна (передбачає отримання диплома) і неформальна (без отримання диплому). Формальна освіта має чотири рівні (початкова, середня, вища й післядипломна) і передбачає навчання на основних і спеціальних відділеннях університетів, інститутів, коледжів, технікумів та шкіл, а також навчання у телеуніверситетах та через інші дистанційні форми.

Неформальна освіта спрямована на ліквідацію неписьменності, здобуття практичних навичок, попереднє навчання за місцем роботи, продовження навчання після закінчення ВНЗ та ін.

У КНР активно розвивається освіта впродовж життя, яка передбачає популяризацію культурних знань переважно серед зайнятих осіб, професійну підготовку безробітних або тих, хто бажає змінити професію, підвищити рівень класифікації; задоволення запитів тих, хто має певну освіту (зокрема вищу), але потребує оновлення знань; задоволення духовних запитів громадян, впровадження здорового та культурного способу життя. Китайський уряд реалізує політику всебічного розвитку особистості, встановлюючи і зміцнюючи зв'язки й контакти для отримання освіти різних ступенів і категорій, стимулюючи людей поетапно завершувати освіту і продовжувати вчитися.

У системі навчальних закладів різного типу для дорослих реалізується принцип «однаковий рівень, однакові стандарти». У 1990 р. у Китаї працювало 1 300 вищих шкіл для дорослих, у яких навчалася понад 1,5 млн.

осіб; функціонувало 58 000 середніх шкіл для понад 15 млн. дорослих учнів та понад 250 тис. початкових шкіл, у яких навчалося майже 23 млн. осіб. Навчання у школах для дорослих відбувається в різному режимі навчання: денному, вечірньому, заочному, екстерном або змінному. Більшість навчальних витрат бере на себе держава, проте учні або студенти вносять невелику платню.

Нині у країні відкрито понад 17 тис. професійних навчальних закладів різного типу і ступеня, 2090 центрів професійної підготовки, понад 400 тис. центрів підвищення кваліфікації робітників і службовців, курсів технічної підготовки для дорослих.

Набули поширення різноманітні форми продовження загальної освіти та підвищення професійної кваліфікації дорослих. Такими формами навчання охоплено понад 12 млн. осіб. Окрім того, існує система професійної перепідготовки для осіб, що втратили роботу на державних підприємствах.

Освіта дорослих здійснюється за різними формами: аудиторне навчання (повний навчальний день) днем, заочне навчання із забезпеченням аудіовізуальними навчальними посібниками, навчання з повним або частковими відривом від виробництва, вечірнє навчання та ін.

Останніми роками було оновлено навчальні приміщення, лабораторне обладнання, підвищена кваліфікація викладацького складу у вищих навчальних закладах для дорослих, значно поліпшено якість та ефективність навчання. Навчання дорослих є однією з важливих складових народної освіти сучасного Китаю.

Королівство Іспанія

Важливою ознакою системи освіти дорослих Іспанії є децентралізація освітніх повноважень і підпорядкування урядам автономних регіонів. У їхні обов'язки входить розробка і застосування відповідних положень щодо освіти дорослих. Так, в Іспанії є ряд документів, розроблених і прийнятих на регіональному рівні: в Андалузії (1991), Каталонії (1992), Валенсії (1995).

Система освіти дорослих Іспанії включає Програми початкової професійної освіти (Programas de Cualificaciyn Profesional Inicial), орієнтовані на молодих людей, які не змогли здобути обов'язкової початкової освіти. За цими програмами вони здобувають як загальну, так і професійну освіту.

Основна освіта для дорослих становить один рівень, початковий етап якого – володіння грамотністю, а підсумковий – отримання сертифікату «Graduado en Educaciyn Secundaria». У більшості областей Іспанії ця освіта поділяється на три етапи. Перші два – початкова освіта, третій – навчання для отримання сертифікату «Graduado en Educaciyn Secundaria». Початковий етап основної освіти для дорослих включає два рівні: рівень I – грамотності, рівень II – закріплення знань і основних інструментальних навичок. Останній вважається підготовчим до третього рівня.

У професійному навчанні дорослих існує дві організаційні моделі:

1) освіта, що регулюється Основним законом Про освіту від 1970 р. (LGE), куди включено технічну професійну освіту в майстернях;

2) освіта, що регулюється Основним законом про загальну організацію системи освіти 1990 р. (LOGSE), яка складається з спеціального професійного навчання середнього та просунутого рівнів (comprising Intermediate and Advanced).

Навчаючись за будь-якою з моделей ті, хто навчається можуть змінювати форму навчання з очної на заочну і навпаки. Також вони можуть переводитися з однієї області в іншу, з одного населеного пункту в інший. Це стосується і виправних закладів. Але змінити спеціальність студент не може.

У вересні 2003 р. був виданий Національний каталог професійних кваліфікацій (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales). Каталог включає зміст професійного навчання для кожної кваліфікації, яке поділяється на модулі, представлені у каталозі. Мета каталогу – розвинути і сприяти навчанню впродовж життя.

На думку іспанських вчених освіта дорослих є способом стимулювання і пропаганди неперервної освіти впродовж життя, яка може структуруватися у різний спосіб. Загалом неперервна освіта передбачає утворення груп, зокрема, молодих дорослих, дорослих, осіб, які знаходяться у групах соціального ризику, люди похилого віку, соціальні групи і асоціації, які обмінюються досвідом, інтересами, проводять разом вільний час, займаються спортом, захоплюються культурою.

В Іспанії освіта дорослих здійснюється державними освітніми установами та приватними організаціями – компаніями, які мають ліцензію Міністерства освіти. Навчання дорослих відбувається у денній і дистанційній формі. Дистанційне навчання вважається більш прийнятним, оскільки уможливорює навчання осіб, які проживають у сільських та віддалених місцевостях.

Освіту надають спеціалізовані установи для дорослих, народні університети, об'єднання, асоціації сусідів, місцеві корпорації, університети для дорослих, центри соціального захисту. Такі центри зазвичай спрямовані на соціально-культурну роботу у суспільстві. У сільській місцевості існують Центри – майстерні для навчання дорослих.

Неформальна освіта активно впроваджується при навчанні мігрантів і циган, а також інших маргінальних верств населення, таких як: літні люди, жінки, іммігранти, інваліди. Існує багато навчальних курсів, які переважно орієнтовані на особистісний розвиток та залучення до соціальної участі.

Провідними провайдерами освіти дорослих в Іспанії є:

- Національний університет дистанційного навчання (займається врегульованою університетською освітою);
- Центри освіти дорослих – у сфері неуніверситетської освіти;
- Центр інновацій та розвитку дистанційної освіти (неуніверситетська освіта через дистанційне навчання);
- Народні університети.

Республіка Польща

Освіта дорослих загалом, а також питання щодо системного підходу в організації неперервної освіти завжди були об'єктом уваги уряду країни.

У законодавстві країни відсутній окремий закон про освіту дорослих.

У сучасній Польщі освіта дорослих здійснюється у початкових школах для дорослих, гімназіях для дорослих, середніх школах для дорослих, вищих школах, центрах неперервного навчання, центрах практичного навчання і центрах перепідготовки і професійного вдосконалення, а також університетах третього віку. Навчання дорослих у державних школах фінансується державою.

Позашкільні форми неперервної освіти передбачають: післядипломне навчання; професійні кваліфікаційні курси; курси професійної майстерності; курси загальних компетенцій; інші курси, що дають можливість отримання та поповнення професійних знань, навичок і кваліфікацій, професійні семінари, стажування, спеціалізоване стажування, професійна практика, кероване самонавчання.

Позашкільна освіта дорослих може здійснюватися державними і недержавними просвітницькими установами (громадськими організаціями і товариствами, підприємствами фізичних осіб; різними фондами; профспілковими організаціями, релігійними організаціями, приватними фірмами, зокрема одноосібними суб'єктами господарської діяльності, організаціями самоврядування повітів і воєводств). Позашкільні форми навчання здебільшого фінансуються споживачами освітньої послуги.

Окрім розгалуженої системи неперервного професійного навчання, в Польщі діють народні університети – недержавні установи, головною метою яких є просвітницька діяльність у сільській місцевості і малих містах.

Популярними у Польщі є університети третього віку, діяльність яких спрямована на відповідні освітні цілі: попередження старості (пропаганда фізичної і психічної активності); підготовка до пенсії (семінари з психології і філософії життя, встановлення контактів з іншими людьми); підготовка до суспільної діяльності (участь у благодійних акціях, що допомагає їм відчувати власну значущість). Окрім Університетів третього віку, в країні працюють й інші освітні установи геронтоосвіти: академії, народні школи, дискусійні клуби, агенції, центри геронтоосвіти, курси, консультативні установи, творчі майстерні, технічні, спортивні, оздоровчі, реабілітаційні, комп'ютерні центри, лекторії, спеціалізовані інститути підвищення кваліфікації, перепідготовки для літніх співробітників тощо. Освітні програми реалізують вищі й середні навчальні заклади, міські, сільські школи, політичні партії, культурно-просвітницькі установи і організації, благодійні фонди.

Скандинавські Країни

Освіта і навчання дорослих є пріоритетним напрямом у співробітництві скандинавських країн. З метою розвитку цього напрямку у 2004 р. було створено Північну мережу з освіти дорослих (Nordis ktnätver kförvuxnas lärande) (NVL) – так званий Північний проект на замовлення міністрів Північних країн. План роботи NVL розроблено відповідно до плану дій

міністрів освіти і наукових досліджень та співробітництва Комітету з освіти дорослих (SVL).

Освіта дорослих скандинавських країн є важливою складовою, передумовою розвитку загальної освітньої політики цих країн, забезпечуючи її ефективне функціонування та впливаючи на ефективність і динаміку змін.

Важливе місце у реалізації освіти дорослих відіграють органи державної влади, муніципалітети, місцева спільнота, суспільні організації, окремі групи населення, які виконують одночасно декілька функцій: *законодавців*, що встановлюють правові основи функціонування та розвитку освіти дорослих; *фінансистів* освіти дорослих; а також *замовників та споживачів кадрів*, які готує система освіти дорослих; *координаторів діяльності системи* освіти дорослих; *політичної сили*, яка здатна значною мірою визначати ставлення всього суспільства до проблем розвитку освіти дорослих.

Система освіти дорослих у скандинавських країнах традиційно позиціонується як національна система, що базується на місцевій ініціативі та регулюється на муніципальному рівні. Муніципальні органи мають широку автономію щодо розвитку освіти дорослих та розподілу фінансування. Тоді як державні органи відповідають за розробку загальної стратегії розвитку системи освіти дорослих, визначення національних цілей, фінансової підтримки та контроль.

Освіта дорослих у скандинавських країнах має два аспекти, які вирізняють її існування: глобальний та локальний. Їх взаємодія є діалектичною. У глобальному аспекті провідним є вплив загальних глобалізаційних процесів. Локальний аспект є критерієм, який відрізняє різні системи освіти дорослих й визначає відмінності на національному рівні: цінності, методи тощо. Такими локальними характеристиками системи освіти дорослих у Скандинавії є: справедливість, участь та добробут, спрямовані на забезпечення рівності в освіті.

Управління скандинавською системою освіти дорослих здійснюється на п'яти рівнях, кожний з яких має свої цілі та завдання: 1) загальноскандинавський, 2) національний, 3) регіональний, 4) локальний, 5) рівень навчального закладу.

На *загальноскандинавському рівні* розробляються стратегії функціонування та розвитку; здійснюється розвиток організаційно-управлінських механізмів міждержавної співпраці; гармонізуються національні законодавства; поширюється міжкультурний діалог; розробляються і реалізуються освітні програми та проекти; здійснюється інтеграція скандинавської системи освіти дорослих до європейського освітнього простору.

На *національному рівні* розробляється стратегія функціонування та розвитку освіти дорослих; формування єдиного скандинавського освітнього простору; гармонізація законодавств скандинавських країн; а також визначаються джерела фінансування та самофінансування; координується

діяльність регіональних та муніципальних органів управління освітою дорослих; здійснюється моніторинг системи освіти дорослих.

На *регіональному рівні* визначаються освітні потреби, приймаються нормативні акти; формуються мережі навчальних закладів, соціальне партнерство; забезпечується фінансування.

На *локальному рівні* відбувається надання освітніх послуг згідно з освітніми потребами та забезпечується фінансування.

На *рівні навчального закладу* розробляються навчальні плани, програми, відбирається зміст, форми і методи навчання.

Отже, створена загальнонаціональна скандинавська система освіти дорослих забезпечує інтеграцію систем освіти дорослих цих країн в єдиний скандинавський освітній простір, завжди враховує міжнародні тенденції та впливи, проте ґрунтується на певних місцевих цінностях та методах.

Сполучені Штати Америки

Нині в галузі освіти дорослих США має місце позитивна тенденція, зумовлена прагненням створити конкурентоспроможну, інноваційну країну. Відповідні законодавчі та нормативні документи підтримують реалізацію такого курсу. Так, за результатами аналізу Центру освіти та робочої сили університету Джорджтауна (Georgetown's University Center of Education and Workforce – CEW) економіка США у 2007 р. потребувала 59% працівників з вищою освітою, тоді як за прогнозами у 2018 р. ця потреба вже збільшиться до 63%. Прогноз справджується на практиці, навіть може перевищити очікувані показники.

У США федеральна підтримка освіти дорослих та її фінансування забезпечується низкою законів і законодавчих актів. Загалом законодавча база сфери освіти дорослих є надзвичайно потужною і розгалуженою.

Сучасна освіта дорослих у США має розгалужену мережу провайдерів. Коледжі та університети упроваджують вечірні програми, додаткове навчання, курси без заліків, кореспондентські курси, програми дистанційного навчання і онлайн-курси. Громадські коледжі є особливо активними в цій галузі.

Національний центр управління системою вищої освіти (National Center for Higher Education Management System – NCHES) – приватна некомерційна організація, яка збирає інформацію у галузі вищої освіти у штатах, федеральних освітніх закладах США та за кордоном. Головна мета Центру – покращити стратегічне планування у галузі вищої освіти США. У одному із його підрозділів організовано секцію, яка займається винятково дорослими учнями.

Декілька організацій у США займаються питаннями освіти американців, які працюють. Зокрема діяльність *Комітету Сенату з освіти та праці (the United States House Committee on Education and Labor)* спрямована на підготовку законодавчих документів з освіти працівників. Комітет займається розробкою навчальних програм для американців будь-

якого віку: від дошкільної та вищої освіти до навчання на робочому місці та виходу на пенсію.

Комісія «Робоча сила 21 століття» (Twenty-First Century Workforce Commission) контролює дотримання положень відповідного до Закону про вимоги до робочої сили 21 століття. У комітеті обов'язково представлені не менше трьох педагогів усіх ступенів освіти: дошкільної, шкільної, післяшкільної.

Комісія з робочої сили та її професійного розвитку (Committee of Workforce and Professional Development – CWPД) розвиває та популяризує неперервну освіту серед працівників з метою поглиблення їхніх знань, розвитку нових компетенцій, надання більше можливостей для кар'єрного зростання та професійного розвитку.

Національна консультаційна рада з неперервної освіти (National Advisory Council on Continuing Education, NACCE) виступає радником Президента США, Конгресу та Секретаріату освіти на федеральному рівні, а також є партнером Департаменту зайнятості США. Особлива функція Ради – надавати допомогу та гарантії безробітним і кваліфікованим фахівцям, які тимчасово втратили роботу. Рада забезпечує ці категорії дорослих освітніми послугами, що уможливорює отримання нової роботи, професії, другої освіти, сприяє підвищенню кваліфікації, розвитку кар'єри, реалізації потенціалу працівника.

Рада з освіти дорослих і емпіричного навчання (Council for Adult and Experiential Learning – CAEL) – національна некомерційна організація, яка є лідером у розробці та впровадженні освітніх програм для окремих осіб та організацій за їх потребою. У партнерстві з освітніми закладами, роботодавцями, різними організаціями, урядовими органами та громадами Рада сприяє розвитку освітніх стратегій в контексті неперервної освіти, формує громадську думку щодо важливості освіти дорослих та необхідності її підтримувати на державному та національних рівнях.

Асоціація професійної освіти (Association of Career and Technical Education) – національна некомерційна освітня організація (створена в 1926 р.). Налічує 25 тис. членів: університети, коледжі, громади, дослідники тощо. Її мета – підготовка молоді та дорослих до висококваліфікованої, високооплачуваної роботи та сприяння успішній кар'єрі.

На місцевому рівні державні школи беруть активну участь у наданні послуг і допомозі приватній освіті дорослих у багатьох громадах. Громадські центри, політичні та економічні об'єднання, драматичні, музичні і художні групи розглядаються багатьма як діяльність в галузі освіти дорослих. Часто місцеві публічні бібліотеки є спонсорами для таких груп.

Значну роль в освіті дорослих США відіграють бібліотеки. Так, ще у 1926 р. Американська бібліотечна асоціація провела дослідження «Бібліотеки та освіта дорослих». Було створено Раду з бібліотечної і освіти дорослих (пізніше Рада освіти дорослих). Концепція бібліотеки як установи неперервної освіти для дорослих утвердилася в американському суспільстві. Багато бібліотек мають центри грамотності, інші пропонують консультації

для дорослих або, принаймні, місце для викладачів, щоб зустрітися зі студентами. Програми сімейної грамотності також вельми популярні в бібліотеках і школах. Американський Інститут музейних і бібліотечних послуг допомагає створювати цікаві навчальні спілки.

Угорщина

Основу системи освіти дорослих країни було закладено після Другої Світової Війни за ініціативи уряду Угорщини. Головною метою цієї системи була підтримка соціальних змін, особливо в сфері соціальної мобільності населення.

В Угорщині є окремий Закон Про освіту дорослих Угорщини (Закон СІ, 2001 р.), який набув чинності у січні 2002 р. Цей закон регулює надання освітніх послуг для дорослих, їх фінансування, а також контролює відповідні заходи.

В Угорщині поняття *навчання дорослих* та *освіта дорослих* не є тотожними. *Навчання дорослих* ототожнюється з системою шкільної освіти (домінують загальноосвітні предмети), тоді як *освіта дорослих* охоплює знання спеціального характеру, професійні знання, усе, що є поза межами шкільної освіти. Тобто існує навчання дорослих згідно з шкільною системою та освіта дорослих відповідно до позашкільної системи. Використовується також поняття *освіта для ринку робочої сили* (навчання, спрямоване на збереження робочого місця та здобуття нового. Однак є й більш вузьке його визначення – професійне навчання безробітних, яке підтримується переважно з державних джерел).

Освіта дорослих Угорщини знаходиться у юрисдикції міністра освіти (Oktatási Minisztérium) і Національної Ради підготовки дорослих (Országos Felnőttképzési Tanács), що складається з 13 членів.

У країні діє Національний інститут професійно-технічної освіти і освіти дорослих та Центральна бібліотека для дорослих.

Відповідно до законодавства Національний інститут професійно-технічної освіти і освіти дорослих (Nemzeti Felnőttképzési Intézet) відповідає за організацію міжнародних зв'язків, за розвиток професійних та методологічних аспектів підготовки, координацію технічної документації, дослідницьку роботу, підтримує зв'язки між усіма складовими системи освіти. Також рада функціонує як секретаріат Національного комітету акредитації підготовки для дорослих.

Відповідно до Закону фінансування освіти дорослих є багатоканальним: з центрального бюджету, від роботодавців, фонду робочого ринку, а також існують спеціальні стипендії. Уряд надає підтримку для кожного учасника такої підготовки за умови отриманні першої кваліфікації за професією, прописаної у Національному реєстраторі підготовки. Уряд також виділяє кошти для підтримки інвалідів, які беруть участь у цій підготовці.

За рекомендацією міністра освіти уряд щороку визначає групи людей і їх кількість, які можуть отримувати індивідуальну урядову підтримку.

Бюджетна підтримка може надаватися для підготовки дорослих людей, які потребують підготовки для виконання завдань підвищеної складності.

До інституцій, які надають освітні послуги дорослим, належать громадські освітні інститути й вищі навчальні заклади, регіональні центри підготовки. Навчання також може здійснюватися і на підприємствах.

Навчання дорослих, яке реалізується на шкільній основі, відбувається в громадських освітніх інституціях (одноструктурних школах, основних середніх школах, професійних школах, вищих навчальних закладах), у вечірніх класах або на заочних курсах.

Регіональні центри розвитку людських ресурсів і підготовки, засновані у 1990-х рр., представляють новий тип інституцій, що надають професійну підготовку дорослим. Крім програм професійної підготовки, центри проводять консультації та надають інші освітні послуги. Вони також функціонують як інформаційні центри та центри тестування. Центри встановлюють зв'язки з професійними школами, які працюють у тому ж регіоні (школи здійснюють теоретичну підготовку, а центри – практичну). Центри також надають освітні послуги компаніям (ця практика нині швидко поширюється).

Великою популярністю користується підготовка на робочому місці. Існує два типи такої підготовки: 1) в рамках внутрішньої системи підготовки на робочому місці, 2) отримання послуг, доступних на ринку підготовки (зовнішня підготовка).

Згідно з чинним законодавством організації можуть надавати освітні послуги дорослим лише за умови реєстрації у національному реєстраторі підготовки дорослих. Цей реєстратор підтримується Національним громадським центром оцінювання суспільної освіти та тестування.

Зареєстровані організації, які надають освітні послуги, повинні складати щорічні плани, що містять підготовчі програми, їх цілі, методи викладання та умови підготовки, а також повинні готувати звіти про свою діяльність двічі на рік та можуть подавати заяву про акредитацію на 4 роки. Програми підготовки повинні бути акредитовані.

Рада з акредитації освіти дорослих (FAT) складається з 20 членів, які призначаються міністром освіти на 3 роки. Рада регулює функції і повноваження урядових постанов і міністерські нормативні акти, що стосуються його роботи, таким чином: 1) приймає рішення щодо інституційних програми і програм акредитації; 2) здійснює класифікацію навчальних закладів і освітніх програм для дорослих, видає сертифікати якості; 3) контролює діяльність освітніх закладів та результати перевірки закладу, приймає рішення щодо його акредитації або анулювання ліцензії та інформує про результати міністра; 4) затверджує підготовку експертів та нові навчальні програми.

Інституції, що пропонують підготовчі програми для дорослих, повинні укладати контракт з учасниками підготовки. Близько 25% кваліфікацій (понад 1000), описаних у національному класифікаторі професій, можуть

здобуватися тільки на основі шкільної підготовки, але більшість професій можуть бути отримані на підготовчих курсах позашкільної системи.

Франція

Франція має тривалу історію та багаті традиції у сфері освіти дорослих.

Найбільш вагомим сектором неперервної освіти Франції є *неперервна професійна освіта* (FPC), що забезпечується великою кількістю організацій і установ з різним статусом. Неперервна професійна освіта регулюється частиною шостою Трудового кодексу, проте його положення стосуються також посадових осіб і фахівців з охорони здоров'я, пов'язаних із неперервним професійним розвитком.

Загалом існує 6 видів навчальних відпусток:

1. Неоплачувана, як правило, відпустка для загальної, культурної і професійної підготовки, що має відношення до соціальної і економічної діяльності або підготовки до екзаменів. Збільшується кількість фірм, які оплачують цей вид відпустки.

2. Оплачувана освітня відпустка для особистих або професійних цілей зі збереженням заробітної плати і можливістю отримати гранти.

3. Робоча освітня відпустка оплачується за певних умов, переважно надається працівникам профспілок для участі у спеціальних семінарах.

4. Викладацька відпустка надається тим, хто готується проходити навчання з повним навантаженням у фірмах, школах або професійних інститутах.

5. Молодіжна відпустка надається особам молодше 25 років.

6. Відпустка для молоді надається кваліфікованим робітникам віком до 20 років для короткотермінової підготовки тривалістю не більше 200 годин.

Основним структурним елементом *системи неперервної професійної освіти дорослих* у Франції є об'єднання навчальних закладів ГРЕТА (GRETA). У 1990 – 1998 рр. Міністерство національної освіти Франції видало декрети про організацію і функціонування цих установ. Водночас було видано й інші декрети, зокрема про роль освіти дорослих в державних службах; чисельні циркуляри з питань персоналу, який працює у сфері освіти дорослих. Було опубліковано національну «Хартію якості». Міністерство видало циркуляр з розвитку практики роботи з дорослими.

У центрах мережі ГРЕТА функціонують три основні види освітніх програм: формальні освітні курси, індивідуалізоване навчання і навчання у формі навчальних одиниць. Освітні програми, що надає ГРЕТА, охоплюють провідні сфери професійного ринку праці і відповідають потребам дорослих людей, які прагнуть підвищити свій професійний рівень, кваліфікацію або офіційно підтвердити уже набуті знання і вміння.

Неперервність освіти дорослих у ГРЕТА забезпечується відповідними рівнями професійної кваліфікації:

– V рівень – аналог Сертифіката про професійну придатність (CAP) або Сертифіката професійних знань (BEP);

– IV рівень – аналог Атестації зрілості або Сертифіката професійних знань (BER);

– III рівень – аналог Сертифіката старшого інженера-техніка (BTS), Диплома про закінчення Технічного Університету (DUT) або Свідоцтва про закінчення першого циклу вищого навчального закладу;

– II рівень – аналог Свідоцтва про закінчення другого циклу ВНЗ.

Надзвичайно велику роль у розбудові системи освіти дорослих відіграє Національний Інститут освіти дорослих у Нансі, який розпочав свою діяльність 14 жовтня 1963 р. Місія Інституту полягає у здійсненні досліджень у сфері освіти і навчання дорослих та поширенні принципів й методів навчання дорослих серед професорсько-викладацького складу і кадрів різних галузей економіки.

Загалом освітня діяльність і курси дають можливість виокремити шість типів навчання дорослих відповідно до цілей. Зокрема це:

- навчання, що уможливорює перекваліфікацію, готує до нової роботи;
- підготовче навчання для тих, у кого немає виробничої кваліфікації;
- адаптувальне навчання для осіб, які шукають першу або нову роботу;
- навчання, що забезпечує просування у кар'єрі;
- оновлення і удосконалення знань (загальне і спеціальне навчання);
- навчання, що забезпечує підготовку до майбутньої професійної діяльності.

У системі освіти дорослих Франції можна виокремити три групи освітніх установ, які відрізняються рівнями вимог до якості освіти:

1. Система загальної та вищої освіти, де здійснюється жорсткий нагляд держави за виконанням стандарту. Загальнодержавний характер дипломів, централізований прийом на роботу, зокрема викладачів, узгодження з муніципальними органами управління кандидатур визначаються загальнодержавними стандартами. Головним критерієм якості в цих сферах залишається державний знаннявий стандарт. Широко розвинена і система сертифікації, прив'язана не тільки до виробництва, але і до роботи у сфері освіти.

2. Освітні установи з професійної підготовки, які самостійно вирішують, за якими спеціальностями необхідна підготовка і перепідготовка у даному регіоні (ці установи посідають одне з провідних місць у системі освіти дорослих Франції). В установах існує гнучкий підхід до організації занять: вони проводяться в робочий та позаробочий час у вигляді сесій від двох днів до декількох тижнів. Форми та методи навчання ґрунтуються на врахуванні особливостей контингенту, в деяких випадках заняття проводяться за індивідуальними програмами.

Ці навчальні заклади об'єднані в Національну Асоціацію з професійного навчання, в яку входять понад 200 центрів та університетів з усіх регіонів країни. Навчання в центрах здійснюється за загальнонаціональними і міжнародними програмами, програмами, створеними безпосередньо в центрах і університетах. Підготовка відбувається практично

за усіма спеціальностями народного господарства (близько 500). У центрах працюють викладачі, які мають великий практичний досвід роботи на підприємствах та пройшли педагогічну і методичну підготовку взаємодії з дорослою аудиторією.

3. Особлива група центрів та університетів, які реалізують соціально значущі освітні проекти загальнокультурного напрямку: курси іноземних мов, краєзнавчі та фольклорні клуби, клуби за інтересами, спортивні об'єднання. Ці установи існують за рахунок плати споживачів, підтримки муніципальних влад та допомоги спонсорів.

Отже, система освіти дорослих Франції покликана допомагати людині гармонійно розвиватися впродовж життя.

2. Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих як складової освіти впродовж життя.

Для ефективної реалізації неперервної освіти й, зокрема освіти дорослих, формується законодавча основа, що передбачає відповідальність держави, підприємців, територіальних громад і громадських організацій за підтримку професійного і особистісного розвитку громадян, визначає порядок фінансування цієї діяльності, атестаційні вимоги. У більшості європейських країн прийнято підзаконні акти щодо механізмів нормативно-правового урегулювання освіти дорослих, якими визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, взаємодію між основними суб'єктами освітнього процесу, їхні права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Наприклад, у Норвегії «Акт про освіту дорослих» набув чинності ще у 1976 р., у Німеччині діють відповідні земельні закони. На пострадянському просторі Закон про освіту дорослих першою прийняла Естонія. Тобто, керуючись гамбурзьким символом, більшість країн Європи вже активно користуються цим потужним «ключем у ХХІ століття».

Історичні розвідки свідчать, що першими офіційно зафіксованими документами, які унормовують доступність дорослих до освіти є:

- Створення першої школи для дорослих (*Ноттінгем, Велика Британія, 1798 р.*);

- Виокремлення у державному бюджеті спеціальної статті на дотації «народних селянських шкіл», що були прототипом народних вищих шкіл у Данії (*Данія, 1852 р.*);

- Прийняття Закону про суспільну освіту, спрямованого на підтримку створення вечірніх і недільних класів для дорослих, які не здобули освіти або прагнуть підвищити рівень своїх знань (*Іспанія, 1857 р.*);

- Визнання освіти дорослих та обов'язків держави щодо її підтримки (*Конституція Веймарської Республіки, 1919 р.*).

Варто згадати й про те, що одна з перших книг з проблем освіти дорослих «Історія виникнення й розвиток шкіл для дорослих» вийшла друком ще у 1816 р., автором якої був доктор Т.Поул.

У Концепції розвитку освіти дорослих в Україні (2011 р.) наголошується на необхідності визнання освіти дорослих на державному рівні як невід'ємної складової національної системи освіти й розроблення нових підходів її правового регулювання, насамперед на необхідності підготовки проекту Закону України «Про освіту дорослих».

Важливою умовою підготовки такого законопроекту є вивчення, узагальнення та систематизація міжнародного досвіду, його осмислення й виявлення перспективних напрямів, які можуть бути адаптовані в Україні. Це дозволить цілісно враховувати інтереси суспільства загалом і кожної особистості зокрема.

З цією метою було проаналізовано законодавчу базу у сфері освіти дорослих в окремих країнах світу.

В *АВСТРИЇ* Закон «Про сприяння освіті дорослих» (*Erwachsenenbildungs – Förderungsgesetz*) набув чинності 21.03.1973 р. Зміни до Закону було внесено у 1990 і 2003 рр. У документі описано напрями освіти дорослих, типи закладів, способи їх акредитації, принципи і джерела фінансування, форми контролю і перевірки діяльності закладів освіти дорослих.

«Закон про стимулюючі заходи» також спрямований на підтримку освіти дорослих. Зокрема він містить положення щодо технічного обслуговування і керування федеральним центром сприяння освіті дорослих (*Fürderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung*) в межах окремих провінцій.

У чинному законодавстві *ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ* освіта дорослих не представлена окремими законами.

Відповідну нормативну платформу було закладено у 1964 р. з прийняттям Закону «Про професійну підготовку на підприємствах», мета якого полягала у покращенні зв'язків між професійною освітою та технічним розвитком, підвищенні загального рівня професійної підготовки, встановленні мінімальних стандартів, а також у врегулюванні питань рівномірного розподілу коштів на професійну підготовку між різними галузями економіки.

Підґрунтя сучасної моделі системи освіти дорослих було поступово закладено з прийняттям ряду законів, зокрема Закону «Про реформу освіти» (*Education Reform Act*) (1988 р.), Закону «Про подальшу та вищу освіту» (*Further and Higher Education Act*) (1992 р.), Закону «Про навчання та професійні вміння» (*Learning and Skills Act*) (2000 р.).

У 2000 р. набув чинності Закон про освіту і професійну підготовку (*Education and Vocational Training Act*), який надав повноваження *Раді з освіти і професійної підготовки* (LSC) здійснювати керівництво і забезпечувати фінансування коледжів подальшої освіти (навчальних закладів для дорослих) і громадських організацій, які опікувалися освітою дорослих, а також заохочувати роботодавців та фізичних осіб до участі у навчанні. Законом було встановлено такі обов'язки: надання інформації, консультацій і

рекомендацій з послуг, забезпечення рівних можливостей та задоволення освітніх потреб людей з проблемами у навчанні.

Закон про подальшу освіту та навчання, прийнятий у 2007 р. (*Further Education and Training Act 2007*), дозволив коледжам з подальшої освіти видавати власні дипломи за 2-річне навчання (скорочений цикл), на відміну від повного циклу університетів.

У Законі про освіту та навички, прийнятому у 2008 р. (*Learning And Skills Act.*), йдеться про офіційне підтвердження права дорослих не лише на безкоштовну первинну професійну підготовку, навчання грамотності і навичкам рахування, але і можливість досягнення першого повного рівня другої кваліфікації.

З прийняттям у 2009 р. Закону про учнівство, навички у професійному навчанні дітей та навчання дорослих (*Apprenticeships, Skills, Children And Learning Act*) було продовжено реформу системи освіти дорослих. Так, згідно з цим Законом для осіб віком від 14 до 19 років передбачалося послідовне сприяння у навчанні. Зокрема було передбачено створення Агенції з навчання молодих людей, що мала підтримувати місцеві освітні органи. Завдання місцевих органів освіти – навчати молодь після завершення обов'язкової шкільної програми; молодь, яка знаходиться у місцях позбавлення волі, а також деякі категорії учнів з труднощами в навчанні до 25 років.

У 2002 р. Департаментом освіти було оприлюднено Офіційний документ «Освіта та вміння. Стратегія розвитку до 2006 р.», в якому визначались основні цілі, завдання та стратегічні напрями розвитку освіти до 2006 р.

У країні систематично відбуваються офіційні консультації з проблем освіти дорослих, приймаються відповідні документи. Найбільш відомими з них є так звані Зелені і Білі.

ГРЕЦІЯ має достатньо розгалужене законодавство у сфері освіти дорослих.

Перший Закон 3369/2005 (*Systematisation of Lifelong Learning and Other Regulations*)¹⁸⁴, який унормовував усі заходи з неперервної освіти у країні, було прийнято у 2005 р. Цей документ визначив неперервну освіту як необхідну діяльність людини впродовж життя, спрямовану на набуття й поліпшення рівня загальних і наукових знань, навичок і умінь, а також особистісний розвиток і працевлаштування. Слід зазначити, що одним із головних пунктів Закону передбачалося створення Національного комітету з неперервного навчання (*the National Committee for Lifelong Learning*), мета якого полягала у з'ясуванні освітніх потреб і професійної підготовки, а також координації та оцінці якості діяльності інституцій неперервної освіти і підготовки.

У вересні 2010 р. набув чинності Закон 3879/2010 «Розвиток навчання впродовж життя», мета якого – раціоналізація державної системи освіти і навчання дорослих. Закон скасовував низку попередніх законів й передбачав

розробку загальної стратегії навчання впродовж усього життя (зокрема вищої освіти). Законом було встановлено правову базу державної рамки кваліфікацій (the Hellenic Qualifications Framework, HQF).

У 2013 р. було прийнято надзвичайно важливий Закон 4115/2013 «Організація і діяльність Інституту у справах молоді та неперервної освіти і Національної організації з сертифікації кваліфікацій і професійної орієнтації та інші положення». У Законі уперше було порушено питання про знання і навички, набуті у результаті неформальної й інформальної освіти, та механізми їх визнання.

Загалом у Законі йдеться про: створення і розвиток Національної рамки кваліфікацій та її співвіднесення до Європейської рамки кваліфікацій; посилення на Національну рамку кваліфікацій міжнародного сектора кваліфікацій; співвіднесення навичок, набутих у формальній освіті, у результаті неформального й інформального навчання з рівнями Національної рамки кваліфікацій; створення секторних дескрипторів у вигляді знань, навичок і компетентностей, які відповідають рівням Національної рамки кваліфікацій.

У 2013 р. було прийнято ще один Закон 4186/2013, який разом із Законом 3879/2010 створили законодавче підґрунтя, що формує державну політику навчання впродовж життя у країні.

Так, Закон 3879/2010 є основою для розвитку навчання впродовж життя і значною мірою формує національні пріоритети, а також регулює питання управління діяльністю у сфері навчання впродовж життя, зокрема визначення основних понять і розмежування органів управління та обслуговування. Закон представляє Національну мережу для навчання впродовж життя, яка об'єднує органи управління і провайдерів послуг неперервного навчання.

Натомість Закон 4186/2013 доповнює і підтримує традиційну політику шляхом визначення організації й адміністрування питань органів навчання впродовж життя, організації та управління органами навчання протягом життя. Відповідно до Закону 4186/2013 діє фундація Директоратів неперервного навчання (Life Long Learning Directorates) регіонального і місцевого рівнів, що представляють децентралізовані відділення Генерального секретаріату з питань навчання впродовж життя. Їхнім головним завданням є управління, контроль і нагляд за Інститутами професійної підготовки (Vocational Training Institutes, IEK), Школами професійної підготовки (Vocational Training Schools, SEK), Школами другого шансу (Second Chance Schools, SDE) і Центрами навчання впродовж життя (Life Long Learning Centres, KDBM).

У країні діє ще один Закон «Зміцнення неперервної освіти в Греції» (Enhancing of Lifelong Learning in Greece), спрямований на впровадження заходів щодо посилення участі громадян в ініціативах навчання впродовж життя.

ЕСТОНІЯ була однією з перших пострадянських країн, які розробили й прийняли спеціальні закони про освіту дорослих. У документах було

зроблено спробу цілісного сприйняття цієї освітньої ланки як повноцінної складової національної системи освіти.

Закон Естонії про навчання дорослих набув чинності у 1993 р.

Закон є центральною ланкою в системі освіти дорослих.

Через три роки до Закону було внесено перші зміни, які оновлювалися практично щороку.

У 1998 р. набув чинності Закон про внесення змін до Закону про навчання дорослих (RT 1, 1998, 61, 988).

Загалом в Естонії законодавче забезпечення сфери освіти дорослих представлено таким чином:

- загальна освіта дорослих – формальна і неформальна освіта (Закон про освіту дорослих від 1993 р. із допов. і змін., Закон про базові і середні школи від 1993 р. із допов. і змін);

- освіта дорослих в рамках університетів та вищих шкіл (Закон про вищу освіту 1998 р. і Закон про університети 1995 р. із змін. і допов. у 2002 і 2003 рр., Закон про приватні навчальні заклади 1998 р.);

- професійне навчання, яке здійснюється державними і приватними провайдерами (Закон про професійні навчальні заклади, 1998 р., та постанова Міністерства освіти, 2001 р.);

- навчання для потреб ринку праці, зокрема для безробітних (Закон про службу зайнятості, 2000 р., Закон про соціальний захист безробітних, 2000 р.).

Важливою особливістю законодавства є наявність навчальної відпустки. Для завершення навчання з метою досягнення певного освітнього рівня чинним законодавством передбачено надання додаткової відпустки різної тривалості (28, 35, 42 чи 49 календарних днів).

За робітником або службовцем, який перебуває у навчальній відпустці, пов'язаній із досягненням певного освітнього рівня, роботодавець зберігає середню заробітну плату впродовж десяти днів. На інші дні навчальної відпустки зберігається заробітна плата у розмірі не менше чинного мінімуму заробітної плати.

1 липня 2015 р. набув чинності новий Закон про навчання дорослих, згідно з яким навчання поділяється на рівневе і додаткове. Організація рівневого навчання регулюється Законом про основну школу та гімназії, Законом про професійні навчальні заклади, Законом про вищі прикладні навчальні заклади, Законом про університети та Законом про приватні навчальні заклади. Додаткове навчання – це цілеспрямована й організована навчальна діяльність, що відбувається на підставі навчальної програми поза рівневим навчанням.

Відповідно до цього Закону відбулися й інші зміни. Зокрема більше не потрібно отримувати дозвіл на проведення більшості навчальних курсів, достатньо подати повідомлення про початок господарської діяльності у сфері додаткового навчання дорослих. Здійснювати додаткове навчання набули право не лише приватно-правові юридичні особи, а також установи органів

державного і місцевого самоврядування та суспільно-правові юридичні особи.

Поправки було також внесено і до Закону про освітній кредит: з 1 липня 2015 р. можна взяти позику на навчання з частковим навантаженням.

Окрім Закону про навчання дорослих, в країні діють багато інших нормативних актів, що регламентують різні аспекти освіти і навчання дорослого населення.

Зокрема Постанова Міністра освіти і науки «Про порядок і умови навчання в базовій або старшій середній школі у формі вечірніх курсів й дистанційного навчання і закінчення школи екстерном» регулює навчання дорослих в основній і старшій середній школах. Постанова Міністра освіти і науки «Про процедуру та умови для організації професійної освіти для дорослих у професійному навчальному закладі» визначає особливості організації професійного навчання дорослих в установах професійної освіти.

У 2005 р. Урядом Естонії було прийнято Стратегію освіти впродовж життя Естонії на 2005 – 2008 рр. (Lifelong Learning Strategy), яка на той час стала важливим документом, що закріпив державні цілі в галузі освіти дорослих після відновлення незалежності. План розвитку освіти дорослих Естонії на 2009 – 2013 рр. став продовженням Стратегії освіти впродовж життя.

В *ІТАЛІЇ* не має окремого закону про освіту дорослих. Проте чинними є декілька законодавчих актів, що безпосередньо стосуються цього освітнього напрямку.

Так Закон №59 від 15.03.1997 р. Про Реформування Органів Державного Управління стосується реформування всіх державних закладів, зокрема навчальних. У Ст. 21 Закону йдеться про надання автономії навчальним закладам в організаційних та дидактичних питаннях для розширення освітніх пропозицій (послуг), у тому числі і для освіти дорослих

Дві постанови Міністерства Освіти №7809/1990 та №305/1997 сприяли розвитку вечірніх курсів та регулювали адміністративну діяльність центрів.

Пізніше Наказ Міністерства Державної Освіти №455/1997 закріпив право на освіту та професійну підготовку. Угода між урядом, регіонами, провінціями та гірськими комунами реорганізувала та офіційно визнала освіту впродовж життя й освіту дорослих на законодавчому рівні (Об'єднана Конференція від 2 березня 2000 р.). Закон №53/2003 (53/2003 Act) закріпив доступ до освіти впродовж життя як право на культурний та особистісний розвиток.

Відповідно до Закону №53 Про підтримку батьківства, материнства, про право на освіту та координацію термінів від 08.03.2000 р. працівники державних або приватних установ, які пропрацювали не менше 5 років на одному місці, мають право призупинити свою професійну діяльність та здобувати освіту на будь-якому рівні (продовжувати обов'язкову шкільну освіту, підвищувати рівень кваліфікації, здобувати диплом про вищу освіту). На час навчання за працівником зберігається робоче місце, але без

збереження заробітної платні. Курси мають бути акредитовані та визнані національними і європейськими законодавчими освітніми структурами.

Загалом з 2000 р. завдяки європейським стимулам італійська система освіти дорослих була перетворена на мережеву структуру, основу якої складали численні центри: вечірні школи, регіональні системи професійної підготовки, служби зайнятості, асоціації, університети і заклади культури (бібліотеки, музеї та ін.).

Декрет набув чинності в січні 2009 р. Затвердження нових правил відбулося згідно з рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради із встановлення Європейської Кредитної Системи для професійної освіти та підготовки 2006 р..

Кожна провінція *КАНАДИ* самостійно вирішує питання освіти й освіти дорослих. На федеральному рівні окремого закону про освіту дорослих у Канаді немає.

Важливим для розвитку національної освіти дорослих стало прийняття у 1960 р. Закону про технічну і професійну підготовку (Technical and Vocational Training Assistance Act). Згідно з цим Законом федеральний уряд мав надавати значну фінансову підтримку закладам технічного профілю, створивши умови для відкриття нових та переобладнання старих навчальних центрів.

Важливою подією для подальшого розвитку освіти дорослих у Канаді стало прийняття у квітні 2008 р. Національної стратегії розвитку освіти Канади «Освічена Канада 2020» (Learn Canada 2020 Declaration). Це спільна декларація міністрів освіти провінцій і територій Канади (Council of Ministers of Education, Canada – CMEC), узгоджена на рівні Ради міністрів освіти Канади щодо основних принципів забезпечення якості навчання впродовж життя для всіх канадійців. Програмою передбачено розвиток доступної, розгалуженої, інтегрованої та гнучкої системи освіти дорослих, яка створює можливості для навчання дорослої людини, забезпечує її професійну підготовку у будь-який момент, коли вона її потребуватиме.

У кожній провінції та території відповідальність за освіту дорослих покладена на певний департамент чи міністерство. Кожна провінція має свої програми і напрями розвитку освіти дорослих. Наприклад, у провінції Квебек було впроваджено Нормативне положення про базову загальну освіту дорослих провінції Квебек (Quebec Basic Adult General Education Regulation) (2003 р.), в якому визначено сутність освіти дорослих та основні підходи до її реалізації у провінції. У

У провінції Манітоба у 2009 р. набув чинності Закон про грамотність дорослого населення провінції Манітоба (Manitoba's Adult Literacy Act) (2009 р.).

Через рік провінція Нова Скотія прийняла Закон про навчання дорослих провінції Нова Скотія (Nova Scotia's Adult Learning Act) (2010 р.), спрямований на посилення стандартизації програм навчання дорослих у провінції.

У *КИТАЇ* окремого закону про освіту дорослих немає.

Починаючи із 1980 р. в країні було прийнято ряд освітніх законів і нормативних актів, які певним чином стосувалися освіти дорослих: Закон про освіту, Закон про обов'язкову освіту, Закон про професійну освіту, Закон про вищу освіту Китаю, Закон про розвиток громадянської освіти, Положення про грамотність, Положення про освіту для людей з обмеженими можливостями.

У Законі про освіту Китайської Народної Республіки передбачено, що держава стимулює розвиток різних форм освіти дорослих.

23 червня 1987 р. Державна Рада Китаю затвердила Рішення Державної комісії з освіти щодо Реформування і розвитку освіти дорослих, в якому наголошувалося на ролі освіти дорослих у соціально-економічному розвитку, зокрема було сформульовано принцип «енергійного розвитку освіти дорослих». Таким чином, у країні було створено механізм взаємної підтримки і взаємодії уряду, соціуму, сім'ї та навчального закладу, формування сприятливого суспільного клімату, що сприяє постійному вдосконаленню системи, забезпечує можливість неперервної освіти у будь-якому віці.

У *КНЯЗІВСТВІ ЛІХТЕНШТЕЙН* діє Закон «Про сприяння освіті дорослих», прийнятий у 1997 р. Зміни до Закону було прийнято 13 грудня 2007 р.

Система державного заохочення освіти дорослих була створена у 1979 р. в результаті набуття чинності відповідного законодавства (LGB1.1979 No. 45).

Важливим нормативним документом, що також впливає на розвиток системи освіти дорослих у країні, є Закон Про фонд «Освіта дорослих». Фонд «Освіта дорослих» Ліхтенштейну – це установа суспільного права, яку було засновано у 1999 р. Його місія полягає у сприянні і координуванні освіти дорослих в країні, а також контролі щодо використання бюджетних коштів парламенту відповідно до Закону про освіту дорослих.

В *ІСПАНІЇ* немає окремого закону про освіту дорослих. Різні аспекти цього освітнього напрямку розглядаються у низці законів. Так, Загальний закон про освіту (Ley General de Educación) 1970 р. містив три статті, в яких йшлося про освіту дорослих, мета якої полягала у набутті базової, професійної і продовженої освіти.

Основоположним документом у сфері освіти дорослих Іспанії є Закон про загальну структуру системи освіти (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) (LOGSE), який набув чинності у 1990 р., де уперше було використано термін «освіта дорослих». У Законі представлено нову концепцію освіти дорослих, а неперервність закріплено як провідний принцип усієї системи освіти. Слід зазначити, що відповідно до ст. 51.4 LOGSE доступ до освіти гарантовано кожному члену суспільства.

Загалом у Законі виокремлено три основні сфери, що стосуються освіти дорослих. По-перше, інструментальна або основна сфера з метою набуття і

оновлення базової підготовки та забезпечення доступу до різних рівнів системи освіти. По-друге, робота у сфері здобуття або підвищення професійної кваліфікації, щоб мати можливість працювати в інших професійних сферах. І, по-третє, заохочення до участі в соціальному, культурному, політичному та економічному житті.

У Ст. 52.6 Закону зазначено, що «освітні влади повинні сприяти підписанню угод університетів з місцевими об'єднаннями та іншими державними або приватними організаціями з метою розвитку сфери освіти дорослих» (причому перевага надається некомерційним організаціям, що займаються освітою дорослих).

У Законі йдеться про те, що освіта дорослих може бути як очною, так і дистанційною. А у розділах I і III наголошено, що студентам, які не можуть навчатися стаціонарно, влада повинна створити умови для навчання за дистанційною формою. Зокрема у Ст. 53.3. зауважено, що «компетентні органи повинні розширювати перелік послуг дистанційної освіти, аби відповідати принципу неперервності освіти дорослих». Міністерство освіти і науки (MEC) відповідає за це питання через Центр інновацій і розвитку дистанційної освіти (CIDEAD).

У Законі, прийнятому у 2006 р. (Ley Organica de Educación, 2006), закріплено чинну правову основу освіти дорослих. Зокрема у Законі зазначено, що освіта дорослих має на меті надати можливість людям віком старше 18 років (іноді від шістнадцяти років) набуту, оновити, поповнити або розширити свої знання та сприяти їх особистісному і професійному розвитку. Вона інтегрує базове навчання, а також постобов'язкове навчання, яке підвищує рівень шкільної кваліфікації і професійної підготовки.

Закон визначає такі цілі освіти дорослих: дати можливість дорослим здобути базову освіту; підвищити професійну кваліфікацію або набуту навички, необхідні для нової професії; сприяти розвитку кадрового потенціалу (комунікативні навички та культури міжособистісних відносин); залучити громадян до активного суспільно-політичного життя; сприяти зменшенню соціальної ізоляції; сприяти зростанню гендерної рівності.

Іспанія докладает значних зусиль щодо підвищення рівня професійної освіти дорослих. Так, у 2002 р. був прийнятий Органічний закон про професійне навчання та кваліфікацію (Ley Organica de las Cualificaciones y la Formación profesional 5/2002), який регулює професійну освіту і підготовку для праці. Згідно з Законом в Іспанії існує три типи професійного навчання: для молоді у початковий період навчання, для безробітних і для тих, хто працює.

Інші Закони 56/2002 та 56/2003 з питань зайнятості стосуються заходів з підвищення кваліфікації та перекваліфікації в рамках політики зайнятості. «Органічний закон 2/2006 про освіту» регулює діяльність усіх неуніверситетських навчальних закладів, а «Органічний закон 4/2007»²⁰⁶ має певні доповнення до «Органічного закону 6/2001 про університети» та визначає специфіку вищої освіти.

Сфера освіти дорослих *РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ* регулюється різними законодавчими актами, виданими центральними і місцевими органами влади, а також різними міністерствами та відомствами. Однак аналіз чинного законодавства свідчить, що воно переважно стосується системи підвищення кваліфікації та перепідготовки. Тоді як неформальна освіта і самоосвіта дорослих (інформальна освіта) у нормативно-правовій базі країни фактично не представлені.

Ст. 49 Конституції РБ та ст. 3 Закону «Про освіту в Республіці Білорусь» гарантують громадянам право на освіту. Однак у чинному законодавстві освіта дорослих не згадується безпосередньо ні як суспільне завдання, ні як самостійна сфера освіти. Згідно з останньою редакцією Закону «Про освіту в Республіці Білорусь» ст. 42 гарантує дорослим право на здобуття додаткової освіти, але лише у професійній сфері.

У Республіці Білорусь Законом «Про освіту» (1991 р., із подальшими змінами і доповненнями) система освіти розділена на дві складові: основна освіта (від дошкільної до вищої) і додаткова (позашкільне виховання і навчання дітей і молоді та підвищення кваліфікації і перепідготовка кадрів).

Державні освітні заклади та відповідні структури переважно орієнтовані на розвиток професійних знань, підвищення кваліфікації, перепідготовку кадрів. Водночас низка важливих документів, серед яких – Кодекс Республіки Білорусь про освіту, Національна стратегія сталого розвитку Республіки Білорусь до 2020 р., Програма реалізації концепції розвитку педагогічної освіти, Концепція державної кадрової політики, Програма розвитку післядипломної освіти на базі провідних вищих навчальних закладів сприяють розвитку додаткової професійної та неформальної освіти дорослих у Білорусі.

Кодекс Республіки Білорусь про освіту, який набув чинності 1 вересня 2011 р., впровадив зміни у систему додаткової освіти дорослих. Так, уперше на законодавчому рівні було дано визначення поняття «додаткова освіта дорослих» – вид додаткової освіти, спрямований на професійний розвиток та задоволення пізнавальних потреб слухача, стажера та ін. (п.1. ст. 240) і закріплено формальну і неформальну освіту як складові національної системи освіти.

З метою розвитку освітньої діяльності та навчання дорослих Асамблея *РЕСПУБЛІКИ КОСОВО* 15 травня 2001 р. ухвалила Закон про освіту і навчання дорослих.

Закон має такі розділи: спеціальне забезпечення, освітні програми, умови, заклади оцінювання, управління, фінансування, адміністративні санкції.

Провідними дефініціями, які використовуються у Законі, є: дорослі, освіта і навчання дорослих, заклади освіти і навчання, адаптація системи освіти дорослих, андрагог, сертифікація, е-навчання, неформальна освіта, формальна освіта, неформальне навчання, компенсаторне навчання, навчання впродовж життя, оцінювання навчання та ін.

Метою Закону є сприяння навчанню впродовж життя для всіх людей. Закон встановлює рамки для забезпечення навчання дорослих, зокрема компенсаторного навчання та інших видів освіти і професійної підготовки для дорослих, які не регулюються Законами про початкову і середню освіту, вищу освіту, Законом про професійну освіту і навчання. Рамки не поширюються на навчання дорослих, передбачене статутними документами інших урядових установ, (наприклад, розпорядження 2001/19 (зі змінами) або, яке відбувається за межами освітніх і навчальних закладів, що регулюються цим Законом.

У Законі акцентовано увагу на тому, що Міністерство освіти, науки і технологій повинно в рамках своїх правових обов'язків створювати необхідні умови для дорослих, що навчаються, задля набуття знань і навичок відповідно до власних потреб та інтересів суспільства.

У законодавстві *РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА* відсутній окремий закон про освіту дорослих. Загалом нормативно-правова база функціонування освіти дорослих у Польщі визначена низкою законів, ключовими з-поміж яких є Закон про систему освіти, а також Закони Про вищу освіту, Про вищі професійні школи, Про сприяння зайнятості та установи ринку праці, Трудовий кодекс, Податкове законодавство та інші документи, що містять кваліфікаційні вимоги до окремих професій (наприклад, учителів, лікарів, психологів тощо).

Закон про систему освіти (*Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*), що набув чинності у вересні 1991 р., докорінно змінив умови функціонування польської освіти, неодноразово оновлювався і доповнювався. У Законі наголошується на необхідності підготовки дітей і підлітків до навчання впродовж життя, а також набутті знань, що сприяють їх реалізації на локальному, національному та глобальному рівнях (Ст. 1, п. 11). Громадяни мають можливість поновлювати загальну освіту, здобувати нові спеціальності, змінювати або підвищувати професійну кваліфікацію (Ст. 1, п. 8). Згідно з цим законом неперервність освіти поза школою забезпечується такими інституціями, як: установи неперервної освіти, заклади практичної освіти та центри перепідготовки й підвищення кваліфікації, що забезпечують отримання й поповнення знань, навичок і професійної кваліфікації (Ст. 2, п. 3а). У Ст. 9 йдеться про те, що здійснювати освіту дорослих можна у профільних ліцеях для дорослих, професійних училищах для дорослих, спеціальних професійних школах для дорослих.

У 1996 р. було прийнято перші доповнення до Закону про систему освіти, які стосувалися й освіти дорослих. Так, до встановленого Законом переліку освітніх установ було додано заклади неперервного навчання і заклади практичного навчання, в яких дорослі могли набути нових знань, вдосконалити навички та підвищити професійну кваліфікацію. Загалом було задекларовано, що неперервна освіта забезпечує розвиток особистості, а також набуття знань, формування навичок і розвиток здібностей з урахуванням потреб ринку праці. У Законі зазначається, що система

неперервної освіти охоплює навчання, підвищення кваліфікації й удосконалення у шкільних і позашкільних формах; цей процес може здійснюватися в системі денного, вечірнього, заочного, дистанційного навчання, екстернату або поєднання цих форм.

У червні 2003 р. було внесено чергові зміни до Закону, що безпосередньо стосувалися неперервної освіти і освіти дорослих. Найважливішим нововведенням стало врегулювання навчання і підвищення кваліфікації дорослих у позашкільних закладах, акредитації освітніх установ, що здійснюють навчання дорослих.

У 2011 р. було внесено зміни до Закону, зокрема у Ст. 8 зазначалося, що здійснювати освіту дорослих можна у профільних ліцеях для дорослих, професійних училищах для дорослих, спеціальних професійних школах для дорослих.

Окрім Закону про систему освіти, питання врегулювання освіти і навчання різних категорій дорослих прописано і в інших документах. Так, у жовтні 1993 р. було підписано Розпорядження Міністра освіти і Міністра праці та соціальної політики, згідно з яким було встановлено правила і умови підвищення професійної кваліфікації та загальної освіти дорослих.

Упродовж 1991–1996 рр. було прийнято три варіанти Закону Про сприяння зайнятості та установи ринку праці: Закон про зайнятість і безробіття від 16 жовтня 1991 р. Закон про зайнятість і боротьбу з безробіттям від 14 грудня 1994 р. та Закон про зміни до Закону про зайнятість і боротьбу з безробіттям від 6 грудня 1996 р.

В останній редакції Закону від 20 квітня 2004 р. (Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy) наведено положення, що стосуються професійного консультування та активізації професійної діяльності, які накладають низку зобов'язань на місцеву владу (Р. 10, Ст. 38, Ст. 39).

Наступна хвиля змін до чинного законодавства, пов'язаного з освітою і навчанням дорослих, відбулася у 2010 – 2012 рр. Зокрема 20 травня 2010 р. ухвалено Закон про внесення змін до Трудового кодексу і до Закону про прибутковий податок з фізичних осіб.

У нових положеннях Трудового кодексу визначено поняття «підвищення кваліфікації» як набуття або поповнення знань і навичок працівника за ініціативою роботодавця або з його згоди (Ст. 1031 § 1 к. р.). Тобто ключовим чинником підвищення кваліфікації є ініціатива роботодавця або його згода у випадку, коли з такою пропозицією виступив сам працівник. Доповнення врегульовують питання договору навчання, винагороди та пільг, що належать тим працівникам, які підвищують кваліфікацію, покриття додаткових витрат, умов, рівня і результатів навчання, а також відпрацювання чи відшкодування коштів, які надав роботодавець на навчання.

У 2012 р. набули чинності чотири правові акти – зміни до Закону про систему освіти: перші два були прийняті ще в 2011 р., наступні – в липні 2012 р. У цих актах зафіксовано найбільш важливі законодавчі рішення щодо

організації діяльності та фінансування шкіл для дорослих. Зокрема у змінах від 19 серпня 2011 р. до Ст. 3 внесено пояснення, що школи для дорослих організовують навчання для осіб, яким виповнилося 18 років; неперервна освіта – це освіта для дорослих, а також набуття і розвиток знань, навичок і кваліфікації в позашкільних формах для тих, хто завершив обов’язкову освіту.

У 2012 р. було видано ще два важливих документа. Перший – Розпорядження Міністра освіти від 11 січня 2012 р. щодо питання неперервної освіти в позашкільних формах (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych) – визначає: 1) умови, організацію та режим здійснення неперервної освіти в позашкільних формах і види цих форм; 2) умови організації і проведення кваліфікаційних професійних курсів, згаданих у Ст. 3 п. 20 Закону про систему освіти; 3) способи перевірки результатів навчання, набутих у результаті завершення навчання, яке здійснюється в окремих позашкільних формах; 4) умови і порядок внесення оплати за навчання, що здійснюється у державних позашкільних закладах і центрах; 5) види державних установ і центрів та їх завдання; 6) зразки документів, що видаються після закінчення навчання у різних позашкільних формах.

Другий документ – Розпорядження Міністра освіти від 11 січня 2012 р. щодо іспитів за результатами навчання екстерном (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych) – визначає: 1) умови і порядок проведення цих іспитів, визначених у рамкових планах навчання: початкової школи для дорослих, гімназії для дорослих і старшій школі для дорослих, у тому числі умови оцінювання тих іспитів; 2) умови допуску до іспитів, що підтверджує кваліфікацію за фахом в обсязі відповідної кваліфікації; 3) розмір оплати за іспити, а також визначено професії, за якими не проводяться такі іспити.

Основним документом, згідно якого будується вся система освіти *ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ*, у тому числі і освіта дорослих, є Конституція, де знайшов своє місце конфуціанський принцип постійного духовного, морального самовдосконалення (у част. 5 ст. 31 сформульовано ставлення держави до освіти як безперервного процесу впродовж життя людини).

Особливість законодавчої політики в галузі освіти Південної Кореї полягає в тому, що на відміну від інших систем тут одночасно приймається і сам закон, і документ, який прописує конкретні заходи щодо його реалізації.

Стосовно освіти дорослих у розгорнутому вигляді ці положення викладено у *Законі про неперервну освіту*, метою якого є створення правової бази для реалізації принципу освіти впродовж життя, що визначає відповідальність держави і місцевих органів влади у цій сфері.

Серед законодавчих актів Південної Кореї, найбільш важливими для розвитку освіти дорослих, є Закон про розвиток професійної освіти і підготовки (1974); Закон про розвиток професійних компетенцій; Закон про неперервну освіту (1999). Окрім цих законодавчих актів Міністерством освіти і розвитку людських ресурсів і Міністерством праці було прийнято

закони, які відграють важливу роль у заохоченні дорослих людей до навчання. Зокрема: Закон про визнання кредитних годин (1997); Закон про розвиток е-навчання на виробництві (2003).

Слід зазначити, що у країні було прийнято й інші законодавчі акти.

Закон про трьохсторонню комісійну винагороду для економічного та соціального розвитку Південної Кореї (№ 5990, від 24 травня 1999 р.) був прийнятий з метою запровадження соціального партнерства і проведення систематичних консультацій між працівниками, працедавцями та урядом щодо спільної політики у галузі управління людськими ресурсами, умов праці, забезпечення працевлаштування відповідних економічних і соціальних політик на основі взаємодовіри і співпраці (стаття 1).

Закон про розвиток внутрішньофірмового е-навчання Південної Кореї, в якому зазначається, що «уряд має підтримувати активізацію е-навчання на місцевому рівні для мінімізації освітніх розбіжностей у різних регіонах».

Нерегулярні працівники та вразливі групи дорослих також не залишаються поза увагою законодавців у Південній Кореї. Закон про нерегулярний тип працевлаштування спрямовується на усунення будь-якої дискримінації в оплаті праці, професійній підготовці таких працівників і працівників малих та середніх підприємств.

Закон про захист тимчасових працівників і працівників з фіксованим терміном контракту (№ 8074 від 21 грудня 2006 р.) спрямовується на усунення їхньої дискримінації у підготовці (стаття 1).

Закон про добробут людей похилого віку стосується населення віком старше 64 років. Найбільш важливим законом про неперервну професійну освіту немолодих людей є Закон про поширення найму людей похилого віку (Закон № 5882, 1 липня 1992 р.).

У Південній Кореї законодавча база спрямовується на забезпечення добробуту та гідних умов життя працівників. З цією метою було прийнято такі акти: Закон про трудові стандарти від 13 березня 1997 р., який встановлює стандарти умов праці відповідно до конституції, і спрямований на удосконалення життєвих стандартів працівників, досягнення збалансованого розвитку національної економіки (ст. 1). У ст. 77 визначені права учнів на виробництві; *Декрет про базовий рівень добробуту працівників* від 27 грудня 2001 р.).

У Південній Кореї зусилля зазвичай спрямовувалися саме на формування «системи практичного розвитку людських ресурсів». У поправках до відповідного закону наголошувалося на необхідності поєднання «навчання на робочому місці, що проводиться у зв'язку із працевлаштуванням на підприємствах, та аудиторної підготовки у закладах освіти або підготовки» для нових випускників.

Закон про розвиток професійних компетенцій Південної Кореї набув чинності у 1997 р. (№ 5474 від 24 грудня 1997 р.).

У липні 2003 р. Міністерство праці Південної Кореї видало Оновлений закон про професійну підготовку працівників, основні положення якого

наголошують на необхідності створення урядом умов для неперервного професійного розвитку, зокрема, розвитку компетенцій працівників, поширення і диверсифікації урядової підтримки для підприємств та працівників, забезпечення доступу до професійної підготовки вразливих груп населення, створення в суспільстві атмосфери поваги до технічного виробничого персоналу, поліпшення акредитаційної системи та інфраструктури для професійної підготовки

Закон про неперервну освіту в Південній Кореї набув чинності у 1999 р., а у січні 2002 р. було запропоновано *Загальний план для розвитку неперервної освіти*.

Мета першого законодавчого акту про неперервну освіту у Південній Кореї полягала у забезпеченні доступу до здобуття освіти усім громадянам задля покращення якості життя. Результатом ухвалення цього акту стало створення на федеральному і на локальному рівнях нової спеціалізованої адміністративної структури – Центрів неперервної освіти.

У 2007 р. було прийнятий другий акт про неперервну освіту. У документі наголошувалося, що неперервна освіта – це усі види просвітницької діяльності, зокрема, додаткова освіта, підвищення освітнього рівня дорослих, розвиток професійних здібностей. Крім того, на державному рівні було закріплено право здобуття якісної освіти тими, хто раніше був позбавлений цієї можливості, трудовими мігрантами, їхніми дружинами, біженцями з Північної Кореї.

НОРВЕГІЯ стала першою серед країн світу, яка у 1976 р. прийняла Закон про освіту дорослих.

Сучасну основу норвезької політики у сфері освіти дорослих складають три нормативних акти: Закон про освіту дорослих, Закон про навчання, Закон про умови праці та дві Доповіді Урядової комісії.

До середини 1960-х рр. у Норвегії не існувало прямої законодавчої підтримки освіти дорослих, але набула чинності низка законів, які опосередковано впливали на освіту дорослого населення. Нормативними актами, що регулювали сектор освіти дорослих стали Проект про заочне навчання (1948 р.) та Проект про народні вищі школи (1949 р.).

На початку 60-х рр. ХХ ст. держава визнала освіту дорослих важливою складовою національної системи освіти та розпочала пошуки шляхів забезпечення можливості навчатися у дорослому віці. Серед важливих законодавчих актів парламенту Норвегії, що передували Закону про освіту дорослих, вирішальне значення мала «Біла книга з освіти дорослих» (1964–1965 рр.). У 1965 р. Міністерство церкви та освіти Норвегії видало Положення №92 (1964–1965 рр.) «Про навчання дорослих», яке визнавало та рекомендувало поширення освіти у трьох важливих напрямках:

- 1) навчання, що дає дорослим право отримати середню освіту;
- 2) курси хобі та дозвілля; 3) професійне навчання. Роль університетів, бібліотек, засобів масової інформації та курсів заочного навчання полягала у наукових дослідженнях з питань освіти дорослих. У Положенні також

розглядалися питання кваліфікації та оплати викладачів дорослих, фінансування освіти загалом. Усі три напрями розвитку освіти дорослих ґрунтувалися на таких самих засадах, як і шкільна освіта.

Закон про освіту дорослих Норвегії, спрямований на допомогу людині досягти більш гідного рівня життя і гарантує рівні можливості на здобуття знань, умінь та навичок для зміцнення почуття цінності, індивідуального зростання у професійній діяльності та суспільному житті.

Закон не закріплює право індивідів на здобуття подальшої освіти, дорослих за рахунок держави, хоча гарантує відкриття кредитних ліній на навчання і надання стипендії. Таке право здійснюється за рішенням кантональної і муніципальної влади, які розглядають кожну заявку на навчання окремо та приймають рішення за сукупністю факторів.

Закон 1976 р. складений відповідно до всіх європейських норм і стандартів, проте містить ряд положень, які суттєво відрізняють національну систему освіти дорослих від систем освіти дорослих інших європейських країн.

По-перше, освіта дорослих у Норвегії вважається найбільш комплексною серед західноєвропейських країн. Вона охоплює всі ланки, що складають систему освіти дорослих (окрім заочного навчання, що регулюється власним законом, та діяльності довгострокових курсів у народних вищих школах, які є, ймовірно, аспірантурою, ніж складовою освіти дорослих).

По-друге, Закон не розмежовує окремо професійну освіту та загальну освіту дорослих.

По-третє, організація, управління та планування освіти дорослих здійснюється самою державою, а не місцевими управліннями як в інших європейських країнах. Цей закон регулював діяльність навчальних курсів для дорослих, що надавали сертифікати початкової та середньої освіти; вечірніх та короткотермінових курсів у закладах середньої та вищої освіти; короткотривалих курсів у народних вищих школах; інших навчальних курсів дорослих для задоволення спеціальних потреб; курсів професійного навчання дорослих.

У Законі зазначається, що освіта дорослих організовується відповідно до певних правил та інструкцій, її провайдерами можуть бути і державні освітні структури, які не пропонують шкільні паралельні програми (первинну, вторинну та подальшу освіту), і освітні асоціації, структури ринку праці. У норвезькому освітньому словнику записано, що, «з одного боку, освіта дорослих включає усі види навчання поза основною освітою задля набуття кваліфікацій для самоутвердження у сім'ї, спільноті громадян, роботі. З іншого боку, освіта дорослих – це складова освітньої системи, яка надає можливість дорослій людині впродовж життя удосконалюватися на особистісному і професійному рівнях.

Закон про навчання стосується обов'язкової освіти для дорослих. Згідно з цим Законом відповідальність за початкову та неповну середню

освіту дорослих покладається на муніципалітети та графства, які можуть залучати різні організації, а також пропонувати дистанційне навчання.

У Р. 12 Закону про умови праці йдеться про надання освітньої відпустки для тих, хто працює на ринку праці не менш ніж три роки, в тому числі два роки в одного роботодавця. За результатами виконання положень Закону в 1986 р. була опублікована доповідь Комісії Скарда про розвиток права на навчання впродовж життя.

У 1997 р. Комісія Бюера (Buer) з питань освіти для дорослих та розвитку умов для працюючої громадськості опублікувала доповідь «Про нові здібності. Основи загальної політики для подальшого навчання».

У 1989 р. за результатами роботи Комісії з аналізу стану вищої освіти, педагогічної підготовки і перманентного навчання міністр освіти опублікував Білу книгу «Більше знань для більшої кількості людей».

У 1966 р. у структурі Міністерства освіти був створений Департамент освіти дорослих. У країні існує Норвезький Інститут досліджень освіти дорослих.

У *ШВЕЦІЇ* немає окремого закону про освіту дорослих.

Система формальної освіти дорослих країни має три складові: базова освіта, старша середня та додаткова (доповнювальна) освіта, кожна з яких регулюється відповідним законодавством. Зокрема базова освіта дорослих унормовується Законом про освіту, нова редакція якого набула чинності 1 липня 2011 р.

Згідно із Законом про освіту Швеції муніципалітети зобов'язані надавати інформацію про базову освіту дорослих. Кожен громадянин муніципалітету старше 20 років має право на здобуття базової освіти для дорослих, яка є безкоштовною і необов'язковою. Вона має на меті надання дорослим знань та вмінь, які необхідні їм для участі у соціальному та професійному житті (вивчення англійської мови, шведської (або шведської як другої), які є необхідними для одержання сертифікату, що засвідчує завершення обов'язкової середньої освіти). Законом регулюються, перевіряються та схвалюються індивідуальні навчальні плани для усіх трьох типів шкіл.

У 1977 р. шведський уряд постановив забезпечити базовою освітою усіх дорослих, які через певні обставини її не здобули, що мало задовольнити освітній мінімум усім дорослим шведів, мігрантів з метою працевлаштування та забезпечення професійної діяльності у соціумі.

Середня освіта дорослих Швеції регулюється Законом про школу. Повна середня освіта для дорослих дає знання і навички в обсязі гімназії. У рамках середньої освіти для дорослих пропонуються ті ж самі програми і предмети (за винятком фізкультури і естетики), що і у звичайній гімназії. Додаткова спеціальна освіта – це організовані курси, які не мають аналогів у загальній системі шкільної освіти. Такі курси спрямовані на підвищення професійної кваліфікації або набуття нової професії.

У 1991 р. було прийнято «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» та засновано недержавну організацію – Загальношведську Раду

неформальної освіти дорослих. Зазначений нормативний документ підтверджує статус незалежності кожної навчальної асоціації освіти дорослих, що одержує повну свободу, визначає власні цілі і напрями діяльності, бере на себе повну відповідальність за результат діяльності.

У 2002 р. вступила у дію державна постанова, яка відкрила можливість надання фінансової підтримки для розвитку освіти дорослих з особливими потребами

Умови проектування державних грантів затверджено Законом «Про державні субсидії для вільної освіти дорослих». У 1991 р. було створено Шведську національну раду з освіти дорослих, яка реалізує освітню політику держави у цій галузі. Рада є неприбутковою організацією і об'єднує трьох її членів: Національну федерацію навчальних асоціацій; Федерацію сільських рад; Організацію народного руху вищих шкіл.

У ДАНІЇ немає єдиного закону про освіту дорослих.

Законодавство, система субсидій, контроль, умови участі та зобов'язання уряду, місцева влада формують достатньо різноманітний сценарій розвитку освіти дорослих у Данії.

Слід зазначити, що у сучасній Данії як формальна, так и неформальна освіта дорослих базуються на різних законах.

Розглянемо основні їх положення.

Закон про освіту робітників (Закон №237, 1985 р.) – один з перших законів, що почав врегульовувати освіту дорослих у країні. Його мета полягала у наданні можливості малоосвіченим робітникам підтримати, розвинути і поліпшити їх кваліфікації відповідно до технологічного прогресу і вимог ринку праці.

Закон про освіту для дорослих іммігрантів (Закон №355, 1986 р.) зобов'язував місцеві влади надавати освіту усім іммігрантам Данії старше 18 років. Закон сприяв створенню умов для людей, які через певні причини потрапили у країну, надавав можливість набути елементарних знань данської мови, задля підвищення шансів знайти роботу або продовжити освіту.

Метою Закону про відкриту освіту (Закон №347, 1989 р.) було дати дорослим широкий вибір здобуття професійної освіти. У якості відкритої освіти освітні установи пропонують професійну освіту на різних рівнях. Це можуть бути кваліфікаційні курси з одного предмету або вечірні курси. Важливою рисою є те, що отримані кваліфікації прирівнюються до кваліфікацій, здобутих після денної форми навчання.

Закон «Про надання фінансової підтримки «Folkeoplysning» (Закон №410, 1990 р.) регулює надання однакових можливостей отримання фінансової підтримки від місцевої влади. Учасники сплачують внесок за навчання. Приблизно 1 млн. дорослих щороку бере участь в освіті для дорослих. Третина витрат оплачується учасниками, решта – місцевою владою, що становить близько 500 млн. крон на рік.

Закон про виробничі школи (Закон №411, 1990 р.) регулював діяльність відповідних освітніх установ, які були створені як метод боротьби з

безробіттям серед молодих людей віком від 15 до 30 років. Мета такої освіти полягала у поліпшенні якості освіти дорослої молоді та надання можливостей для працевлаштування. У школах пропонуються програми комбінованого освіти та виробничого навчання. Учасники виконують практичну роботу і водночас отримують теоретичні інструкції.

Закон про народні денні вищі школи (Закон №411, 1990 р.) визначав особливості діяльності зазначених закладів. Їх створення також було спрямовано на подолання безробіття. Це приватні, незалежні безприбуткові установи, що пропонують широкий вибір предметів і видів діяльності як в соціальному, так і в культурному аспектах. Освіта ґрунтується на загальних і професійних аспектах. Цільова група – безробітні з недостатнім рівнем освіти.

Закон про спеціальну освіту для дорослих (Закон №473, 1991 р.) – зобов'язує округи надати навчання і спеціальну освітню підтримку людям з розумовими чи фізичними вадами з метою полегшити або обмежити дію цих недоліків.

На основі завдань десятирівневої програми у 1993 р. було прийнято Закон Про освіту для дорослих та подальше навчання.

Декілька законів було розроблено урядом країни спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання. Так, Закон про допомогу для освіти дорослих (Закон №336, 1989 р.) надає фінансову допомогу робітникам з недостатнім освітнім рівнем, щоб вони могли брати участь у загальному або професійному навчанні в робочий час (за угодою з роботодавцем). Працівник вибирає курси відповідно до особистих потреб і уподобань. Закон визначає рівний статус загальної і професійної освіти.

Відповідно до Закону «Про оплачувану відпустку державним і приватним службовцям для освіти» (Закон №283, 1992 р.) робітники державних і приватних підприємств мають можливість навчатися у робочий час з компенсацією втрат у заробітку до 80% від допомоги по безробіттю. Період відпустки для навчання може тривати від 4 до 36 тижнів.

Правове регулювання системи освіти у *ФІНЛЯНДІЇ* здійснюється відповідно до законів, що приймаються Парламентом, указів Державної Ради і Міністерства освіти, а також інструкцій та інших нормативних актів Міністерства освіти.

Загалом основними законодавчими актами системи освіти дорослих є: Закон і Указ про професійне навчання дорослих (1998 р.); Закон про неформальну освіту дорослих (набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010-2011 рр.) Закон і указ про професійне навчання для дорослих (1998 р.); Закон і указ про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.), а також Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Закон і указ про професійну підготовку вчителів (2003 р.).

Професійна освіта дорослих регулюється додатково окремим законом. Навчання, що здійснюється за програмами працевлаштування, фінансується державою окремо, оскільки цей вид навчання характеризується певними

особливостями. Університети Фінляндії мають свої спеціальні організації з навчання дорослих.

Закон і Указ про професійне навчання дорослих набули чинності у 1998 р. Згідно з Законом право осіб, які проживають у країні, навчатися, набувати знання у будь-якій галузі має законодавче підґрунтя й належить до основних громадянських прав.

У Конституції безпосередньо закріплено право на навчання, на рідну мову і культуру (стосується шведськомовного і фінського населення, саамів, циган та інших етнічних груп). Важливим соціально-правовим принципом, зафіксованим у Конституції, є положення, за яким кожний громадянин Фінляндії може здобути освіту відповідно до його здібностей.

Провідними принципами освітньої політики є рівноправність у здобутті освіти незалежно від статі, національності, місця проживання. Надзвичайно важливим є також принцип ціложиттєвого навчання: кожний має право здійснювати саморозвиток, бути відповідальним членом суспільства.

Рада з навчання впродовж життя життя (The Council for Lifelong Learning) є експертним органом при Міністерстві освіти і культури з питань, що стосуються поєднання освіти і праці, а також умов для навчання впродовж життя і розвитку освіти дорослих. Рада складається з 14 членів та їх заступників, які володіють відповідним досвідом.

У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ підтримка освіти дорослих та її фінансування забезпечується низкою законів і законодавчих актів. Загалом законодавча база сфери освіти дорослих є надзвичайно потужною і розгалуженою.

Основу законодавчої бази становлять: Закон про професійну освіту, 1963 р. (*Vocational Education Act*), Закон про економічні можливості, 1964 р., Закон про освіту дорослих, 1966, з доповненнями 1970 р., 1998 р. (*the Adult Education Act*), Закон про загальну зайнятість та професійну підготовку, 1973 р. (*the Comprehensive Employment and Training Act*), Закон про освіту впродовж життя, 1976 р. (*Lifelong Learning Act*), Національний акт про освіченість, 1991 р. (*National Literacy Act*).

Окрім того, різні аспекти освіти дорослих відображено в інших законах США: Законі про підготовку і працевлаштування робочої сили, 1973 р. (*Job placement and training act*); Законі про партнерство в галузі професійної освіти, 1983 р. (*Job Training Partnership Act*); Законі про професійне навчання ветеранів, 1985 р. (*Veteran's Job Training Act*); Законі про професійно-технічну підготовку фахівців, 1985 р. (*National Advanced Technician Training Act*); Законі про професійну освіту та прикладні технології К. Д. Перкінса, 1990 р. (*C. D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act*); Законі про права дорослих на отримання освіти, 1991 р. (*Bill of Rights for the Adult Learner*); Законі Перкінса про кар'єру та технічну освіту, 1998 р. зі змінами 2006 р. (*Perkins Career and Technical Education Act*); Законі про освіту дорослих та письменність, 1998 р. (*Adult Education and Family Literacy Act*); Законі про освіту для всіх, 2007 р. (*The Education for All Act*.)

Закон про професійну освіту, що набув чинності у 1963 р. (*Vocational Education Act*) і передбачав створення місцевих професійних шкіл, розширював зміст поняття «професійна освіта» завдяки включенню програм фахового спрямування у середні школи, зокрема з бізнесу та комерції. Крім того, Закон також унормовував програми професійної освіти та передбачав освітні послуги для студентів, які належали до вразливих груп, зокрема студентів із фізичними вадами.

У 1984 р. Закон було доповнено і схвалено федеральним урядом. У 1998 р. до Закону було внесено зміни і названо Законом про професійну та технічну освіту К.Д.Перкінса (*Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act.*). Наступний перегляд та доповнення до Закону відбулися у 2006 р. Саме з цього часу це – Закон Карла Д. Перкінса про покращення кар'єри та технічної освіти (*Carl D. Perkins Career and Technical Education Improvement Act*). Згідно з Законом для підтримки освітніх програм для кар'єри та технічного навчання у 50 штатах країни виділяється 1,3 мільярди доларів.

Засадином законом у галузі освіти дорослих вважається Акт про освіту дорослих (*Adult Education Act*), в якому визначаються пріоритетні напрями навчання дорослого населення різних категорій. Передумовою створення Закону стала Програма базової освіти дорослих (*Adult Education Program*), про яку вперше йшлося у частині Б Закону від 1964 р. Про економічні можливості (*Title II B of the Economic Opportunity Act of 1964*). Результатом впровадження програми стало схвалення системи надання освіти дорослим усіма штатами країни та розробка місцевих освітніх програм. Якщо у цій програмі дорослий визначався як особа старше 18 років, то вже у 1966 р. у прийнятому Законі про освіту дорослих дорослим вважалась особа старше 16 років². У документі йшлося про дорослих без початкової або середньої освіти та неосвічених осіб, які могли здобути освіту. За Законом на освіту дорослих державою виділялося 260 мільйонів доларів щорічно.

У 1998 р. Закон було допрацьовано, зокрема було внесено ряд змін і включено до Акту про інвестування робочої сили від 1998 р. (*Workforce Investment Act – WIA of 1998*). Однак всі підрозділи Акту про інвестування робочої сили діють як окремі закони. Кожен штат в контексті цього Закону розробляє свої законодавчі документи з урахуванням регіональних потреб. Мета – консолідувати, координувати та покращити зайнятість, навчання, освіченість та професійні програми. Частина II Закону називається Актом про освіту дорослих та сімейну грамотність 1998 р. (*Adult Education & Family Literacy Act of 1998*). Закон містить положення про реформування федеральної зайнятості, про освіту дорослих, професійно спрямовані реабілітаційні програми, урегулювання інвестицій з метою створення безперервної системи інвестицій в робочу силу та навчальну діяльність дорослих та молоді. Згідно з цим Законом особи мають набути необхідних навичок для успішної адаптації на ринку праці, що базується на нових технологіях.

Закон про загальну зайнятість та професійну підготовку, 1973 р. (*the Comprehensive Employment and Training Act*) передбачає консолідацію низки

федеральних освітніх програм на робочих місцях задля допомоги безробітним, неповністю зайнятим на роботі та тим, хто перебуває у скрутному становищі. У результаті дії Закону фрагментарні освітні послуги, спрямовані на окремі групи дорослого населення в кожному штаті, було об'єднано, а їх фінансування доручено урядам штатів та місцевим органам влади, які стали їх «головними спонсорами». Саме вони визначають навчальні потреби дорослих в регіонах, фінансують і здійснюють навчання згідно з федеральним курсом. Послуги, що фінансуються, охоплюють навчання на робочому місці, аудиторне навчання, послуги щодо зайнятості населення.

У 1982 р. цей Закон було замінено на Закон про партнерство у галузі професійної освіти (*Job Training Partnership Act*), який сприяв подальшій децентралізації федеральних програм професійного навчання на рівні штатів та місцевих громад, зокрема у забезпеченні навчанням юних дорослих американців, представників меншин, колишніх військових. Наприклад, Закон забезпечував фінансування таких програм, як: Літнє навчання юних дорослих від 14 до 21, Програма для мігрантів, Програма для сезонних працівників на фермах тощо.

Закон про зайнятість (*Employment Law*) врегулює відносини між роботодавцями та працівниками. Згідно з Законом роботодавець зобов'язаний переконатися, що працівник, якого він наймає на роботу, має достатню кваліфікацію для виконання своїх професійних обов'язків. Роботодавець також повинен надавати відповідне навчання та здійснювати у подальшому контроль.

Закон В. Мондале про освіту упродовж життя або Білл Мондале, 1976 р. (*Walter Mondale Lifelong Learning Act of 1976*) фактично є частиною I-B Доповнень до Закону про вищу освіту від 1976 р. (*Title I-B of the 1976 Higher Education Amendments*). Закон передбачає надання освітніх послуг близько 20 категоріям населення: базова освіта дорослих, навчання батьківству (догляду за малими дітьми та вихованню дітей), післяшкільна освіта, неперервна освіта, самоосвіта, лікувальна освіта, спеціальні освітні програми для груп чи окремих осіб із особливими потребами, навчальні програми на робочому місці, передпенсійна освіта, освіта людей похилого віку, пенсіонерів тощо.

До освіти упродовж життя Закон відносить також будь-яку освітню діяльність, яка призводить до підвищення фахових та професійних навичок. Загалом Закон визначає освіту упродовж життя як «набуття знань і навичок людьми через формальні та неформальні освітні можливості, через освітні програми, проекти, діяльність чи послуги, мета яких задовольнити освітні потреби американців упродовж їх життя, що змінюються». Незважаючи на відсутність прописаного механізму фінансування зазначених федеральних ініціатив з освіти упродовж життя, труднощі та перешкоди в отриманні політичної підтримки, значення Закону полягає в тому, що відповідно до нього ініційовано обговорення проблем освіти упродовж життя у комітетах, комісіях, інститутах на всіх рівнях влади США, підтверджено необхідність

всестороннього розвитку освіти упродовж життя. Завдяки йому освіта дорослих у США продовжувала розвиватися.

В *УГОРЩИНІ* діє окремий Закон Про освіту дорослих (Закон СІ, 2001 р.), який набув чинності у січні 2002 р. Цей закон регулює надання освітніх послуг для дорослих, їх фінансування, а також контролює відповідні заходи.

У вирішенні питань, які не врегульовуються Законом Про освіту дорослих, керуються Законом про професійну освіту (LXXVII, 2011 р.); Законом Про суспільну освіту (Закон LXXIX, 1993 р.), Законом Про вищу освіту (Закон LXXX, 2011 р.), з поправками 2017 р. Деякі питання регулюються робочим зібранням законів (закон XXII, 1992 р.), а також Законом Про працевлаштування (Закон IV 1991 р.).

1 липня 2013 р. набув чинності новий Закон про освіту дорослих.

Закон врегульовує такі питання: порядок і вимоги до продовження освіти дорослих; процедурні правила для реєстрації, управління, контролю та ліцензування закладів, що забезпечують сферу освіти дорослих; систему відстеження професійного зростання, порядок подання даних, а також правила щодо завдань органу, відповідального за функціонування системи професійного зростання; навчання, спрямоване на набуття набути цифрової грамотності; правила нормативної підтримки освіти дорослих.

Окрім того, Закон визначає обсяг, тривалість, управління, реєстрацію, оплату за освітні послуги, а також розмір штрафу у разі їх невиконання; умови для неперервного навчання дорослих; освітні програми і консалтингову діяльність експертів у галузі навчання освіти дорослих; завдання і кількість членів експертного комітету дорослих; практичну підготовку та моніторинг, а також систему забезпечення якості освіти дорослих.

Відповідно до Закону здійснюється організація курсів для розвитку компетентностей, необхідних для громадської роботи та роботи в соціальних кооперативах для уразливих груп населення. Курси повинні проводити спеціально організовані установи для освіти дорослих. Законом також урегульовуються вимоги до професійних освітніх програм та професійних компетентностей і мовних навичок, необхідних для певної професії, а також критерії до освітніх програм та їх реєстрації.

У новому Законі прописано джерела фінансування освіти дорослих, провідними з яких визначено центральний уряд, фонди Європейського Союзу, обов'язкові внески організацій, співробітники яких навчаються (відповідно до Закону про підтримку і розвиток професійної підготовки).

У Законі також зазначено, що освітні послуги для дорослих можуть надавати тільки ліцензовані організації. Натомість у Законі 2001 р. зазначалося, що ці послуги можуть надавати будь-які організації або навіть приватні особи. Згідно з чинним законодавством Угорщини дорослий – це особа, старша 18 років, проте до цієї категорії не входять ті, хто навчається у вищій школі.

Закон по освіту для дорослих Угорщини виходить з ширшого розуміння поняття, проте акцентує увагу саме на позашкільній освіті.

Підготовчі програми, що підвищують можливість працевлаштування, передбачені Законом IV 1991 р. Про надання підготовки безробітним. Роботодавці також можуть брати участь у підтримці підготовки дорослих згідно з Законом LI 2001 р., за яким відбувається регулювання професійної підготовки та її розвиток.

ФРАНЦІЯ має тривалу історію та багаті традиції у сфері освіти дорослих, відображені у відповідному законодавстві. Перші правові акти щодо освіти дорослих було видано у Франції ще в кінці XVIII ст. Однак освіта дорослих загалом не була предметом законодавчого регулювання аж до XX ст. У XIX ст. приймалися важливі акти, але вони стосувалися лише окремих аспектів освіти дорослих.

На сьогоднішній день у країні існує детально розроблена система правових актів, які регулюють різні напрями освіти дорослих. Важливим аспектом, який регламентується цими правовими документами, є взаємовідносини держави, підприємців і громадян. Водночас і сама система освіти дорослих країни, і законодавча база, що регулює цей освітній напрям, перебувають у процесі неперервного розвитку і перетворень.

Одним із перших законів, що унормовував сферу освіти дорослих у Франції, був Закон Дебре «Про соціальне просування», прийнятий у 1959 р., який дозволяв центрам освіти організовувати вечірні курси для дорослих і надавав можливість робітникам здобувати професійну підготовку, яка з 1966 р. стала національним обов'язком, прийнятим на рівні уряду країни.

У 1968 р. було укладено угоди Гренеля. Провідними цілями цих угод стали: задоволення потреб підприємств у кваліфікованій робочій силі; задоволення особистісних прагнень щодо індивідуального розвитку; подолання нерівності в освіті. Результатом попередніх перемовин і підписання цих угод стало укладання Національної міжгалузевої угоди (ANI) від 9 липня 1970 р. Це була перша угода щодо професійної освіти, яка заклала законодавчі підвалини для спільного керування соціальними партнерами системою неперервної освіти і ввела професійну освіту у сферу трудового права.

Таким чином, у зв'язку із зростаючими потребами в освіті дорослих і пропозиціями теоретиків неперервної освіти Франції було здійснено підготовку урядових рішень, що регулюють систему навчання і професійного розвитку. Ця робота сприяла розробленню й прийняттю одного із перших у світі законів про неперервну освіту.

Найбільш вагомим сектором неперервної освіти Франції є *неперервна професійна освіта* (FPC), що забезпечується великою кількістю організацій і установ з різним статусом. Неперервна професійна освіта регулюється частиною шостою Трудового кодексу, проте його положення стосуються також посадових осіб і фахівців з охорони здоров'я, пов'язаних із неперервним професійним розвитком.

У липні 1971 р. було прийнято Закон №71-575 Про організацію професійної неперервної освіти, відомий як закон Делор. У Законі зазначено, що неперервна професійна освіта є національним обов'язком. Текст Закону

включає вісім розділів, які описують і встановлюють організації, відповідальні за навчання, розкривають принципи професійного навчання і удосконалення, форми допомоги тим, хто навчається, визначає суб'єктів у фінансуванні неперервної освіти і т.д.

Закон сприяв створенню цілої системи інститутів для розвитку неперервної професійної освіти. Цілісність їх діяльності забезпечує міжміністерський комітет під керівництвом прем'єра, заступником якого є міністр освіти.

Іншим фундаментальним аспектом розвитку освіти дорослих у 1970-х рр. стало законодавче вирішення питання щодо фінансування неперервної освіти дорослих. Закон 1971 р. зобов'язував роботодавців брати участь у фінансуванні неперервної професійної освіти, визначив роль держави у фінансуванні підготовки робочих та інших категорій зайнятого населення. Так, витрати на освіту мали здійснюватися за рахунок підприємств (якщо там працює понад 10 працівників) у розмірі 0,80% від фонду заробітної плати. Загалом було створено ринок освітніх послуг, орієнтований на попит і пропозиції.

У липні 1990 р. було ухвалено Закон щодо контролю та якості підготовки у навчальних організаціях, мета якого полягала у переформатуванні ринку праці підготовки на моральних засадах. Закон давав право проводити кваліфікацію організацій з підготовки через Професійне бюро кваліфікації установ неперервної підготовки (OPQFC).

Францію можна вважати однією з перших європейських країн, яка почала формувати законодавчу базу щодо ідентифікації, визнання і оцінювання результатів неформальної та інформальної освіти. Перші французькі ініціативи з цього питання було прийнято ще у 1985 р. із запровадженням системи реєстрації компетентностей, мета якої полягала у сприянні роботодавцям і працівникам з ідентифікації в оцінюванні професійних компетентностей, а також сприянні професійного зростання особистості.

Закономірним продовженням цієї ідеї було прийняття у липні 1992 р. Закону Про визнання професійних знань, що надавав право отримувати свідоцтво про професійну освіту на основі оцінки неформальної освіти і попереднього навчання. Такі нововведення означали фактичне визнання формальної, неформальної та інформальної освіти як рівноцінних підсистем освіти дорослих, що відіграють активну перетворюючу роль в соціально-економічному і культурному розвитку суспільства.

Закон Обрі, що набув чинності від 19 січня 2000 р., встановлює правовий принцип, який зобов'язує роботодавців здійснювати адаптацію працівників до змін у їхній роботі. Таким чином, будь-яка діяльність працівника з підготовки розглядається як частина його робочого часу (Ст. L.932-2 Трудового кодексу Франції). Таким чином, здійснюються два заходи щодо захисту працівника: винагорода працівника не повинна змінюватися, а відмова працівнику від участі у діяльності з підготовки не вважається серйозною причиною для його звільнення.

Закон №2004-391, прийнятий у травні 2004 р., встановлює право на професійну підготовку упродовж життя. Він зрівнює права роботодавців та робітників щодо вибору видів навчальної діяльності, надає працівникам більше ініціативи у створенні траєкторії своєї професійної підготовки, забезпечує більшу наочність і прозорість проблем навчання.

На особливу увагу заслуговує Закон №2009-1437 від 24 листопада 2009 р. Про профорієнтацію та професійну підготовку упродовж життя, за яким відбулося оновлення змісту професійної підготовки та розширення функцій спільних органів щодо збору коштів (OPCA).

У 2014 р. набув чинності Закон №2014-288 Про професійну підготовку, зайнятість та соціальну демократію, що уможливив впровадження низки заходів, передбачених Національною міжпрофесійною угодою про реформу професійної підготовки, ухваленій головними соціальними партнерами 14 грудня 2013 р. Зокрема Закон встановлює персональний навчальний рахунок, який замінить DIF (індивідуальне право на освіту), починаючи з 1 січня 2015 р. На відміну від останнього він належатиме кожній людині упродовж усього її професійного життя, навіть у випадку безробіття.

Законодавство *ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНА* у галузі освіти дорослих має дворівневий характер та регламентується такими документами: 1) на федеральному рівні: положенням Конституцій, що закріплюють правовий статус і гарантії підтримки освіти дорослих; 2) на рівні земель: земельними законами «Про освіту дорослих».

Проаналізуємо документи кожного рівня. Основою законодавства сучасної ФРН є Конституція – Основний закон (Grundgesetz) від 23 травня 1949 р., що закріплює суспільний державний устрій країни, основні права та обов'язки громадян.

На *федеральному рівні* немає законів, прийнятих спеціально для врегулювання питань освіти дорослих і практично не міститься спеціальних положень про освіту дорослих. Проте констатується відповідальність федеральних земель за її здійснення. Така децентралізація управління системою освіти ФРН, з одного боку, забезпечує різноманітність, створює конкурентні умови, але, з іншого боку, зумовлює наявність відмінностей у системі освіти на рівні федерації.

На федеральному рівні є закони, що регламентують підтримку заходів професійної й академічної освіти дорослих, реалізацію дослідницьких програм та апробацію нових підходів. Наприклад, основні федеральні положення про освіту дорослих висвітлено у законах «Про сприяння освіті» (Bundesausbildungsförderungsgesetz, 1971 р. зі змінами у 2010 р.), «Про сприяння праці» (Arbeitsförderungsgesetz, 1969 р. зі змінами у 1996 р.), «Про вищу освіту» (Hochschulramengesetz, 1999 р.), «Про заочну освіту» (Fernunterrichtsschutzgesetz, 2000 р.), «Про професійну освіту» (Berufsbildungsgesetz, 2005 р.), «Про сприяння професійній освіті» (Berufsbildungsförderungsgesetz, 1994 р. зі змінами 2003 р.).

Варто звернути увагу, що Федеральний уряд відповідає за професійну освіту, діяльність якої регламентує «Закон про професійну підготовку» (Berufsbildungsgesetz). Тоді як «Кодекс соціальної безпеки» у 12-ти томах (Sozialgesetzbuch I – XII) регулює субсидії для спеціальної підготовки для безробітних. Інший закон – «Закон про підвищення кваліфікації» (Aufstiegsfortbildungsgesetz, 1996 р. зі змінами 2016 р.) – передбачає фінансову допомогу людям, які прагнуть покращити свою професійну компетенцію і стати «майстром». Залежно від повноважень різним федеральним органам влади, федеральним і державним міністерствам доручено займатися питаннями неперервної освіти, що значно ускладнює створення координованої політики.

На федеральному рівні ключові позиції у законодавчому врегулюванні сфери освіти дорослих посідає Міністерство освіти та досліджень, яке складається з восьми Генеральних дирекцій, кожна з яких має свою сферу відповідальності. Наприклад, Дирекція 3 відповідає за Професійну освіту і навчання упродовж життя й поділяється на три секції, одна з яких (Секція 32) охоплює сферу освіти впродовж життя, освітніх досліджень і неперервного навчання. У своїй діяльності керуються «Концепцією ціложиттєвого навчання», схваленою 23.04.2003 р.

Федеральні землі керуються своїми законами, в яких окреслюється рівень підтримки освіти упродовж життя громадським сектором, підтримка існуючих закладів. Зокрема визнання державою, розроблення правил навчальних програм, необхідних кваліфікацій для вчителів та рівень доступу до освіти всіх членів спільноти. З часом було внесено зміни і у положення щодо впливу політики ринку праці на освіту, що зміцнило безперервну професійну освіту.

Безпосередньо принципи, механізми регулювання та підтримки системи освіти дорослих, права та обов'язки закладів освіти дорослих, персоналу, учасників навчання та ін. регулюються земельними законами «Про освіту дорослих», «Про продовжену освіти» або «Про сприяння освіті дорослих», які є в усіх землях, за винятком Гамбурга й Берліна. Загалом у західній Німеччині земельні закони про освіту дорослих набули чинності переважно у період з 1970 по 1976 рр., тоді як у східних землях ФРН відповідні події відбулися у 90-ті роки ХХ ст.

Перший закон про освіту дорослих у Німеччині було прийнято у Федеративній землі Нижня Саксонія 13 січня 1970 р. Закон «Про освіту дорослих землі Нижня Саксонія», Новий закон ухвалили 17 грудня 1999 р., а 23 листопада 2004 р. Закон переглянуто та повторно ухвалено. Остаточного він набув чинності 1 січня 2005 р.

Аналіз земельних законів про освіту дорослих показує їхню подібність у положеннях, що стосуються дефініції, змісту, мети, організації освіти дорослих. Загалом назви законів переважно сформульовано у такій редакції «Закон про освіту дорослих» (Тюрингія); «Про врегулювання і сприяння продовженій освіті у землі Бранденбург»; «Про продовжену освіту» (землі

Макленбург-Передня Померанія; Райнланд-Пфальц); «Про продовжену освіту у землі Бремен»; «Про сприяння продовженій освіті» (земля Саар); «Про організацію і сприяння продовженій освіті» (земля Північний Рейн-Вестфалія); «Про сприяння освіті дорослих» (Баварія); «Про сприяння освіті дорослих в землі Саксонія-Ангальт»; «Про сприяння продовженій освіті» (землі Баден-Вюртемберг, Гессен); «Про врегулювання і сприянні продовженій освіті у землі Бранденбург».

Другим важливим документом, прийнятим у багатьох землях, є Закон «Про надання навчальної відпустки для участі у заходах загальної, професійної і політичної освіти дорослих».

Слід зазначити, що закони одинадцяти з шістнадцяти земель передбачають тривалі освітні програми на декілька днів (5 і більше) щороку за певних умов для працівників із збереженням їх заробітної плати

Головним критерієм відмінності у цих законах є питання підпорядкування закладів освіти дорослих. Так, в одних землях законодавство орієнтоване на надання гарантій інституційної самостійності муніципальним і громадським закладам освіти дорослих, в інших приписує державі провідну роль у наданні послуг у сфері освіти дорослих.

Першим Законом, що урегулював взаємовідносини між працівниками і роботодавцями в Японії, був Закон про трудові стандарти праці, прийнятий у 1947 р. (№49 від 7 квітня 1947 р.).

Пізніше було прийнято низку подібних Законів, зокрема Закон про розвиток людських ресурсів (№64, 1969 р.). Стратегічні напрями розвитку людських ресурсів викладені у Восьмому базовому плані розвитку людських ресурсів Міністерства здоров'я, праці та добробуту Японії (липень 2006 р.).

Особлива увага у країні завжди приділялася створенню умов для розвитку особистості впродовж життя. Наприклад, *Доповнення №40 від 8 травня 1978 р. до Закону про розвиток корпоративних проектів працевлаштування (№116 1961 р.)* визначає основну мету корпорації – поліпшення добробуту людини шляхом працевлаштування та поліпшення умов набуття навичок та мобільності; *Наказ Міністерства праці №3 1987 р. щодо внесення змін до Закону про розвиток людських ресурсів* стосується покращення навчальних програм професійної підготовки; *Постанова Міністерства праці щодо внесення змін до Закону про розвиток людських ресурсів (№146 1991 р.)* стосується певних курсів підготовки для слухачів професійних програм та ін.

В Японії протягом тривалого періоду ряд законів і стратегічних заходів було прийнято з метою забезпечення прав працівників. Прикладами цього є: «Закон рівних можливостей працевлаштування (одержання робочого місця)», «Закон трудових стандартів», «Закон про відпустку по догляду за дитиною». Подібним чином «Закон про професійні спілки» і «Закон про робочі правила» разом із Законом про заходи щодо працевлаштування (№132 від 1966 р.) регулюють принципи трудових взаємовідносин в окремих компаніях і в соціумі. Умови праці визначаються Законом про стандарти праці (№49

1947 р.), доповнення, прийняті пізніше, стосуються тривалості контракту (розділ 14), терміну праці, фіксованого терміну контракту (з 1 до 3 років або з 3 до 5 років) (№104 2003 р.).

Отже, здійснений аналіз законодавчої бази вибраних країн у галузі освіти дорослих дав підстави для таких висновків.

Загалом закони, що діють у правовому полі освіти дорослих, можна умовно об'єднати у дві групи:

Перша група – законодавства, засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, Закон «Про освіту дорослих» (США, 1966 р.; Естонії, 1993 р. (нова редакція 2009 р.), Норвегія, 2009 р.); «Закон про освіту і навчання дорослих» (Республіка Косово, 2001 р.); «Закон про подальшу освіту та навчання» (Велика Британія (2007 р.), Закон «Про сприяння освіті дорослих» (Австрія, 1979 р.) та ін.

Друга група – законодавства, в яких освітня практика як предмет врегулювання не потрапляє у сферу застосування інших законів. Наприклад, «Закон про неформальну освіту дорослих» (1998 р., оновлений в 2010 – 2011 рр.), «Закон про вищі народні школи» у Данії; «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (Швеція, 1991 р.), Закон «Про фонд «Освіта дорослих» (Ліхтенштейн, 1998 р.) та ін.

Водночас в окремих країнах законодавство у сфері освіти дорослих є надзвичайно потужним, розгалуженим й поєднує обидві групи законів. Наприклад, у Фінляндії діють Закон і Указ про професійне навчання дорослих (1998 р.), Закон про неформальну освіту дорослих, що набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010 – 2011 рр.; Закон і Указ про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.), а також Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Закон і указ про професійну підготовку вчителів для дорослих (2003 р.). У Данії також система освіти дорослих регулюється сукупністю законодавчих актів. Так, у 1985 р. набув чинності один із перших законів – «Закон про освіту робітників», що врегульовує освіту дорослих у країні. Окрім цього, у країні є чинними «Закон про освіту для дорослих іммігрантів» (1986 р.), «Закон про спеціальну освіту для дорослих» (1991 р.), Закон «Про оплачувану відпустку для навчання» (1992 р.). У 1993 р. у країні було прийнято Закон «Про освіту для дорослих та подальше навчання». Декілька законів було розроблено урядом спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання, зокрема «Закон про допомогу для освіти дорослих» (1989 р.).

Питання для самостійної роботи:

1. Охарактеризуйте системи освіти дорослих у зарубіжних країнах.
2. Проаналізуйте світовий досвід законодавчого врегулювання освіти дорослих.
3. Які європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих як складової освіти впродовж життя?

ІНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ **до практичних занять із навчальної дисципліни** **«Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»**

Тема 1. Історико-педагогічний та прикладний аспекти розвитку андрагогіки.

Мета вивчення: познайомити студентів з теоретичними положеннями дисципліни «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»; сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес проблем історії андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих, розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

Обсяг навчального часу: 2 години.

Основні питання.

Мета і завдання курсу «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки». Історія андрагогіки як окремий вид гуманітарного знання. Підходи до визначення поняття «андрагогіка». Передумови виникнення андрагогіки, особливості освіти дорослих. Головні етапи становлення та розвитку андрагогіки в Україні.

Література:

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія /За ред. А.Василук, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю:

Кожен студент за рахунок годин самостійної роботи, що відведена робочою програмою навчальної дисципліни, готує презентацію за темою

практичного заняття, в якій відображає власний погляд на становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих.

На плановому занятті за рахунок годин, що відведені робочою програмою навчальної дисципліни, кожен студент коротко доповідає про виконану роботу із підготовки презентації та представляє її для подальшого обговорення.

Виконана робота зараховується кількістю балів відповідно до розподілу балів, які отримують студенти (див. Робочу програму навчальної дисципліни).

Тема 2. Андрагогіка і вища педагогічна школа в умовах неперервної освіти: теоретичні й практичні аспекти.

Мета вивчення: сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес до проблем навчання дорослих у концепції позашкільної освіти, розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

Обсяг навчального часу: 2 години.

Основні питання.

Питання навчання дорослих у теорії позашкільної освіти. Організаційно-педагогічні засади функціонування закладів навчання дорослих у системі позашкільної освіти. Розробка теоретичних основ змісту освіти дорослих. Дидактичні особливості організації навчання дорослих. Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу для дорослого населення.

Література:

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія /За ред. А.Василюк, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю:

Кожен студент за рахунок годин самостійної роботи, що відведена робочою програмою навчальної дисципліни, готує презентацію за темою практичного заняття, в якій відображає власний погляд на проблеми навчання дорослих у концепції позашкільної освіти.

На плановому занятті за рахунок годин, що відведені робочою програмою навчальної дисципліни, кожен студент коротко доповідає про виконану роботу із підготовки презентації та представляє її для подальшого обговорення.

Виконана робота зараховується кількістю балів відповідно до розподілу балів, які отримують студенти (див. Робочу програму навчальної дисципліни).

Тема 3. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки.

Мета вивчення: сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес до особливостей еволюції змісту і форм підготовки кадрів для освіти дорослих, розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

Обсяг навчального часу: 2 години.

Основні питання.

Кадрове забезпечення освіти дорослих. Підготовка фахівців для освіти дорослих. Формування педагогічних кадрів для освіти дорослих.

Література:

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія /За ред. А.Василюк, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю:

Кожен студент за рахунок годин самостійної роботи, що відведена робочою програмою навчальної дисципліни, готує презентацію за темою практичного заняття, в якій відображає власний погляд на особливості еволюції змісту і форм підготовки кадрів для освіти дорослих.

На плановому занятті за рахунок годин, що відведені робочою програмою навчальної дисципліни, кожен студент коротко доповідає про виконану роботу із підготовки презентації та представляє її для подальшого обговорення.

Виконана робота зараховується кількістю балів відповідно до розподілу балів, які отримують студенти (див. Робочу програму навчальної дисципліни).

Тема 4. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.)

Мета вивчення: сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес до особливостей формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти (перша половина XX століття), розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

Обсяг навчального часу: 4 години.

Основні питання.

Еволюція понятійно-термінологічної бази теорії навчання дорослих. Розвиток системи навчальних закладів для дорослих. Обґрунтування теорії змісту освіти дорослих. Пошуки шляхів удосконалення навчального процесу в освітніх закладах для дорослих. Навчально-методичне забезпечення дорослих.

Література:

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія /За ред. А.Василіук, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.

6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю:

Кожен студент за рахунок годин самостійної роботи, що відведена робочою програмою навчальної дисципліни, готує презентацію за темою практичного заняття, в якій відображає власний погляд на особливості формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти (перша половина ХХ століття).

На плановому занятті за рахунок годин, що відведені робочою програмою навчальної дисципліни, кожен студент коротко доповідає про виконану роботу із підготовки презентації та представляє її для подальшого обговорення.

Виконана робота зараховується кількістю балів відповідно до розподілу балів, які отримують студенти (див. Робочу програму навчальної дисципліни).

Тема 5. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям освіти працюючої молоді та дорослих (друга пол. ХХ – початок ХХІ ст.)

Мета вивчення: сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес до проблем розвитку теорії і практики освіти працюючої молоді та дорослих (друга пол. ХХ – початок ХХІ ст.), розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

Обсяг навчального часу: 4 години.

Основні питання.

Система навчальних закладів для дорослих. Зміст, методи й форми навчання у школах дорослих. Розробка теоретичних основ педагогіки дорослих. Проблема адаптації дорослої людини до умов життя в пострадянському суспільстві. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку ХХІ ст. Перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні.

Література:

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія /За ред. А.Василук, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.

4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю:

Кожен студент за рахунок годин самостійної роботи, що відведена робочою програмою навчальної дисципліни, готує презентацію за темою практичного заняття, в якій відображає власний погляд на проблеми розвитку теорії і практики освіти працюючої молоді та дорослих (друга пол. XX – початок XXI ст.).

На плановому занятті за рахунок годин, що відведені робочою програмою навчальної дисципліни, кожен студент коротко доповідає про виконану роботу із підготовки презентації та представляє її для подальшого обговорення.

Виконана робота зараховується кількістю балів відповідно до розподілу балів, які отримують студенти (див. Робочу програму навчальної дисципліни).

Тема 6. Міжнародний досвід організації навчання людей третього віку.

Мета вивчення: сприяти розвитку навичок аналізу педагогічних категорій, залучити майбутніх професіоналів до творчого дослідництва та критичного осмислення педагогічних теорій; виховувати інтерес до вивчення досвіду організації освіти дорослих у зарубіжних країнах, розширювати науковий світогляд здобувачів, формувати в них прагнення до систематичного підвищення професійної майстерності.

Обсяг навчального часу: 4 години.

Основні питання.

Огляд систем освіти дорослих у вибраних зарубіжних країнах. Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих, як складової освіти впродовж життя.

Література:

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
2. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.

3. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія /За ред. А.Василюк, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
4. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
6. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

Основні завдання для засвоєння навчального матеріалу та поточного контролю:

Кожен студент за рахунок годин самостійної роботи, що відведена робочою програмою навчальної дисципліни, готує презентацію за темою практичного заняття, в якій відображає власний погляд на особливості досвіду організації освіти дорослих у зарубіжних країнах.

На плановому занятті за рахунок годин, що відведені робочою програмою навчальної дисципліни, кожен студент коротко доповідає про виконану роботу із підготовки презентації та представляє її для подальшого обговорення.

Виконана робота зараховується кількістю балів відповідно до розподілу балів, які отримують студенти (див. Робочу програму навчальної дисципліни).

ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
навчальна дисципліна
«Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»

Завдання 1.

Підготувати презентацію на тему: «Внесок зарубіжних і українських вчених у становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих».

Вимоги до оформлення презентації (див. додаток А)

Завдання 2.

Схематично представити систему закладів навчання дорослих у позашкільній освіті.

Завдання 3.

Підготувати презентацію на тему: «Форми підготовки кадрів для освіти дорослих»

Вимоги до оформлення презентації (див. додаток А)

Завдання 4.

Підготувати доповідь на тему: «Система навчальних закладів для дорослих у першій половині XX століття»

Вимоги до оформлення доповіді (див. додаток А)

Завдання 5.

Схематично представити систему закладів навчання дорослих у другій пол. XX – на початку XXI ст.

Завдання 6.

Написати есе за такими проблемами (проблема за вибором):

1. Проблеми адаптації дорослої людини до умов сучасного життя.
 2. Тенденції та перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні у XXI ст.
 3. Освіта впродовж життя як головна ідея сучасної освітньої системи
- Вимоги до написання есе (див. додаток А)*

КОНТРОЛЬНІ ПИТАННЯ З ДИСЦИПЛІНИ

1. Мета і завдання курсу «Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки».
2. Історія андрагогіки як окремий вид гуманітарного знання.
3. Підходи до визначення поняття «андрагогіка».
4. Передумови виникнення андрагогіки.
5. Особливості освіти дорослих.
6. Головні етапи становлення та розвитку андрагогіки в Україні.
7. Питання навчання дорослих у теорії позашкільної освіти.
8. Організаційно-педагогічні засади функціонування закладів навчання дорослих у системі позашкільної освіти.
9. Розробка теоретичних основ змісту освіти дорослих у системі позашкільної освіти.
10. Дидактичні особливості організації навчання дорослих у системі позашкільної освіти.
11. Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу для дорослого населення у системі позашкільної освіти.
12. Кадрове забезпечення освіти дорослих (кінець XIX – початок XX століття).
13. Підготовка фахівців для освіти дорослих у 20-40-і роки XX століття.
14. Формування педагогічних кадрів для освіти дорослих в 1950-1980-ті роки.
15. Еволюція понятійно-термінологічної бази теорії навчання дорослих.
16. Розвиток системи навчальних закладів для дорослих (перша половина XX століття).
17. Обґрунтування теорії змісту освіти дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти.
18. Пошуки шляхів удосконалення навчального процесу в освітніх закладах для дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти.
19. Навчально-методичне забезпечення навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти.
20. Система навчальних закладів для дорослих (друга пол. XX – початок XXI ст.).
21. Зміст, методи й форми навчання у школах дорослих на сучасному етапі розвитку суспільства.
22. Розробка теоретичних основ педагогіки дорослих.
23. Проблема адаптації дорослої людини до умов життя в пострадянському суспільстві.
24. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI ст.
25. Перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні.
26. Огляд систем освіти дорослих у вибраних зарубіжних країнах.
27. Світовий досвід законодавчого врегулювання освіти дорослих.
28. Європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих як складової освіти впродовж життя.

ПОЛІТИКА
щодо вивчення навчальної дисципліни
«Історія розвитку теорії та практики освіти дорослих і андрагогіки»

Політика регулюється:

1. Положення про організацію освітнього процесу Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»: <http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/025.pdf>
2. Положення про освітні програми Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»: <http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/026.pdf>
3. Положення про практичну підготовку (практику) здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»: <http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/024.pdf>
4. Положення про академічну доброчесність педагогічних, науково-педагогічних працівників та здобувачів у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»: <http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/012.pdf>
5. Положення про внутрішнє забезпечення якості освіти у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»: <http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/039.pdf>
6. Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»: <http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/006.pdf>
7. Положення про контрольні заходи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»: <http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/003.pdf>
8. Положення про дистанційне навчання Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»: <http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/005.pdf>
9. Положення про розроблення навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»: <http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/017.pdf>
10. Положення про робочу програму навчальної дисципліни Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»: <http://www.slavdpu.dn.ua/images/stories/news/normativ/008.pdf>

ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

1. Автомонов П.П. Педагогіка діалогу: інновації зарубіжної школи: навч. посіб. Київ : ВПЦ «Київ. ун-т», 2012. 271 с.
2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. Київ: Інформ. системи, 2010. 342 с.
3. Боярська-Хоменко А.В. Освіта дорослих в країнах Центральної та Східної Європи: ретроспективний аналіз: монографія. Харків: ХНПУ, Мітра, 2019. 376 с.
4. Десятов Т., Лещенко І. Андрагогіка: теорія, досвід, перспективи: навч. посіб. Для студентів ЗВО пед. спеціальностей. Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2022. 164 с.
5. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття): монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: АртЕк, 2005. 472 с.
6. Доповідь Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта Дорослих в Україні», що діє за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО «Про стан і перспективи розвитку освіти дорослих в Україні» на V Міжнар. «Тиждні освіти дорослих» під девізом «Освіта дорослих для демократії», 20–25 вересня 2004 р. / авт. кол. : Болтівець С. І. (голова), Здіорук С. І., Сігаєва Л. Є., Чепа М. та ін. *Педагогічний процес : теорія і практика*: зб. наук. пр. Київ, 2004. Вип. 2. С. 12 – 19.
7. Історія становлення ДО в Україні.
URL : <http://www.osvita.org.ua/distance/ukraine/>
8. Історія України. Соціально-політичні аспекти.
URL : <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=15265>
9. Калінічева Г. І. Модернізація системи вищої освіти України як засіб регулювання ринку праці та зайнятості. *Вища освіта України*. 2006. Дод. 3, Т. 2. С. 139 – 150.
10. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей / кол. авторів; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. Київ: Знання України, 2018. 616 с.
11. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл. : Лук'янова Л. Б. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2011. 24 с.
12. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.
13. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
14. Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XVII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П.Рудницької / наук.ред.: Г.І.Сотська, М.П.Вовк. К.: Талком, 2020. Вип. 3 (15). 282 с.

15. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих? [Академія педагогічних наук України] 2007. URL : <http://www.apsu.org.ua/ua/information/press/956784>.
16. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія /За ред. А.Василюк, А.Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
17. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія / авт. кол.: Лук'янова Л.Б., Сігаєва Л.Є., Аніщенко О.В. та ін. Київ: Педагогічна думка, 2012. 420 с.
18. Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Вища шк., 2001. 159 с.
19. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія /за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. Черкаси: ВІБІР, 2000. 368 с.
20. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. 452 с.
21. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.
22. Сігаєва Л. Є. Професійна перепідготовка безробітних: соціально-педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2014. № 1. С. 90–97.
23. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
24. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П.Вовк, Г.І.Сотська, Н.О.Філіпчук, Ю.В.Грищенко, С.О.Соломаха, Л.Ю.Султанова, Н.С.Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.
25. Якою має бути політика навчання дорослих в Україні? Аналітичний звіт / Р.Колишко, О.Лазоренко. Київ: Проект «Громадянська синергія», 2018. 52 с.

Інформаційні ресурси в Інтернеті

1. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років: проєкт. URL:<http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>
2. Он-лайн платформа неформальної освіти. URL: <https://learnlifelong.net/platform>
3. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 1 лип. 2014 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitkupedagogichnoyi-osviti>.

5. Проєкт Закону України «Про освіту дорослих (Про освіту впродовж життя)» URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-zakonu-ukrayini-pro-osvitu-doroslih>.
6. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року: проєкт. URL:
http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf

Зразок оформлення самостійної роботи

Вимоги до оформлення презентації

Презентація (від англ. presentation – представлення, показ) – це набір картинок-слайдів на певну тему, який зберігається у файлі спеціального формату. Кожен слайд містить довільну текстову, графічну, відеоінформацію, анімацію, звук, діаграми та графіки, табличні й інші матеріали. Мультимедійна презентація створюється за допомогою програми PowerPoint, якою можуть використовувати викладачі, які не є фахівцями у галузі інформаційних технологій.

Вимоги до змісту презентацій:

- кожен слайд має відображати одну думку;
- текст має складатися з коротких слів та простих речень;
- рядок має містити 6–8 слів;
- усього на слайді має бути 6–8 рядків;
- загальна кількість слів не повинна перевищувати 50;
- дієслова мають бути в одній часовій формі;
- заголовки мають привертати увагу аудиторії та узагальнювати основні ідеї слайда;
- у заголовках мають бути і великі, і малі літери (а не тільки великі);
- слайди мають бути не надто яскравими – зайві прикраси лише створюють бар’єр на шляху ефективного передавання даних;
- кількість блоків статистичних даних на одному слайді має бути не більше чотирьох;
- підпис до ілюстрації розміщується під нею, а не над нею;
- усі слайди презентації мають бути витримані в одному стилі.
- відповідність змісту презентації поставленим дидактичним цілям і завданням теми;
- дотримання прийнятих правил орфографії, пунктуації, скорочень і правил оформлення тексту (відсутність точки в заголовках тощо);
- відсутність фактичних помилок, достовірність інформації;
- лаконічність і завершеність тексту на слайді;
- найбільш важлива інформація – у центрі слайду;
- наявність не більше одного логічного наголосу: яскравість, обведення, миготіння, рух;
- інформація подається привабливо, оригінально, що звертає увагу слухачів.;
- презентація не повинна бути монотонною і громіздкою (оптимальна кількість 7–10 слайдів).

Вимоги до оформлення доповіді

Час виступу – до 10 хвилин, обсяг – 1-2 сторінки.

Текст приймається в редакторі Word for Windows, шрифт – Times New Roman, розмір кегля – 14. Друкується через 1,5 інтервали; ширина поля ліворуч – 3 см, праворуч – 1,5-2 см, зверху-знизу – 2 см. Обов'язкова нумерація сторінок.

Посередині друкуються прізвища й ініціали автора, під прізвищем – назва роботи. Через один інтервал друкується основний текст.

Таблиці мають бути пронумеровані й містити назву. Примітки та виноски до таблиці необхідно друкувати безпосередньо під нею. Розмір шрифту тексту таблиць може бути зменшений (до 8–10 pt).

Перелік застосованих літературних джерел наводять у порядку посилань. У тексті посилання слід наводити у квадратних дужках цифрами, що відповідають їхнім порядковим номерам у списку. Не допускаються посилання на неопубліковані матеріали. Небажані посилання на підручники, енциклопедії, довідники, інтернет-видання.

Найпоширенішою є така структура доповіді: вступ, основна частина, висновок.

У вступі потрібно визначити тему доповіді, причини її вибору, вказати актуальність проблеми, її значення, сформулювати мету доповіді, викласти історію питання.

В основній частині – подати характеристику проблеми (виділити основний аспект проблеми, а потім – основні положення, які детально і послідовно проаналізувати).

Висновки мають бути чіткими, лаконічними. Рекомендується повторити основну думку, а потім підсумувати найбільш важливі положення.

Кажуть, що перші слова оратора повинні завоювати увагу слухачів, а останні – посилити ефект виступу.

Вимоги до написання есе

Есе ([фр.](#) *essai* «спроба, проба, нарис», від лат. *exagium* «зважування») – літературний жанр прозового твору невеликого обсягу й вільної композиції.

Есе повинне містити: чіткий виклад суті поставленої проблеми, включати самостійно проведений аналіз цієї проблеми з використанням концепцій і аналітичного інструментарію, розглянутого в рамках дисципліни, висновки, що узагальнюють авторську позицію з поставленої проблеми.

Есе виражає індивідуальні враження й міркування автора з конкретного приводу або предмета й не претендує на вичерпне трактування. Відносно обсягу й функції межує, з одного боку, з науковою статтею й літературним нарисом, з іншого боку – з філософським трактатом. Есеїстичному стилю властиві образність, рухливість асоціацій, нерідко антитиповість мислення, орієнтування на відвертість і розмовну інтонацію.

Структура есе

Титульний аркуш

Вступ: місія здобувача щодо розгляду теми есе, його авторське бачення – гіпотеза або сутність та обґрунтування вибору цієї теми. Мета та

завдання роботи – очікуваний результат роботи в цілому та конкретні результати, які будуть отримуватися в ході розкриття теми. На цьому етапі дуже важливо правильно *сформулювати питання, на які ви збираєтесь знайти відповідь у ході свого дослідження*.

При роботі над вступом можуть допомогти відповіді на наступні питання: «Чи потрібно давати визначення термінам, що пролунали в темі есе?», «Чому тема, яку я розкриваю, є важливою в даний момент?», «Які поняття будуть залучені в мої міркування?», «Чи можу я розділити тему на трохи більше дрібних підтем?» тощо.

Основна частина: теоретичні основи обраної проблеми й виклад основного питання. Ця частина припускає розвиток аргументації й аналізу, а також обґрунтування їх, виходячи з наявних даних, інших аргументів і позицій щодо питання. У цьому полягає основний зміст есе й це являє собою головні труднощі. Тому важливе значення мають підзаголовки, на основі яких здійснюється структурування аргументації; саме тут необхідно обґрунтувати (логічно, використовуючи дані або строгі міркування) пропоновану тезу. Там, де це необхідно, як аналітичний інструмент можна використати графіки, діаграми й таблиці. Залежно від поставленого питання аналіз проводиться на основі наступних категорій: причина – наслідок, загальне – особливе, форма – зміст, частина – ціле, сталість – мінливість.

У процесі побудови есе необхідно пам'ятати, що один параграф повинен містити тільки одне твердження й відповідний доказ, підкріплений графічним або ілюстративним матеріалом. Отже, наповнюючи розділи аргументацією, необхідно в межах параграфа обмежити себе розглядом однієї головної думки. Добре перевірений спосіб побудови есе – використання підзаголовків для позначення в головній частині ключових моментів аргументованого викладення. Сукупність підзаголовків допомагає побачити те, що пропонує зробити здобувач (чи є добрим його бачення). Ефективне використання підзаголовків – не тільки визначення основних пунктів, які здобувач бажає висвітлити, це також наявність логічності у висвітленні теми есе.

Висновок: узагальнення й аргументовані висновки до теми тощо (підсумовує есе або ще раз вносить пояснення, підкріплює зміст і значення викладеного в основній частині). Методи, що рекомендують для складання висновку: повторення, ілюстрація, цитата. Висновок може містити такий дуже важливий, що доповнює есе, елемент як вказівка на застосування дослідження, на розвиток взаємозв'язків з іншими проблемами.

Стиль викладу

Есе (1) як жанр письмової творчої роботи.

Мета творчого аналітичного есе (1) полягає в тому, щоб у довільній формі (письмово) викласти свою позицію щодо проблеми, що розглядається.

Внутрішня структура есе може бути довільною (хоча в рекомендаціях пропонується структуру есе). Оскільки есе – це мала форма письмової роботи, доцільним є повторення висновків у кінці.

При формулюванні проблеми потрібно враховувати, що есе відрізняє конкретна тема та суб'єктивне її трактування. Предмет теми в есе набагато вужчий, ніж, наприклад, в рефераті.

Есе (2) як елемент формалізованого виду письмової роботи.

Есе (2) – це теж творча аналітична письмова робота, однак вона характеризується адресністю, тобто адресується, наприклад, викладачам і повинна відобразити не стільки своєрідність студентської точки зору, скільки володіння здобувачами певним колом знань. Тому в есе (2) важливо продемонструвати здатність побудувати відповідь на поставлене питання за відповідним планом, передавши основні змістові моменти. Очікуваний формат есе (2) являє собою зв'язний текст, що може бути структурованим в пункти, підпункти.

При написанні есе Вам необхідно досягти певних цілей. Коли Ваша розповідь готова, перевірте наступне:

- Чи відповів я на поставлене запитання?
- Наскільки зрозуміло і точно я виклав свої думки?
- Чи природно звучить те, що я написав, чи немає помилок?