

**Національна академія педагогічних наук України**  
**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна**

**Методичні вказівки**  
для підготовки до семінарських занять з дисципліни  
**«РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ»**

для здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні  
вищої освіти у галузі 01 «Освіта / педагогіка»  
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

# Змістовий модуль I.

## Ретроспектива становлення освіти дорослих

### Семінарське заняття 1.

**Тема:** Просвітницькі погляди Миколая Фредеріка Северина Грюндтвіга.

#### Питання для обговорення

1. Біографія Миколая Фредеріка Северина Грюндтвіга.
2. Миколай Фредерік Северин Грюндтвіг – популяризатор данської народної школи.
3. Релігійні погляди Миколая Фредеріка Северина Грюндтвіга.
4. Політична діяльність Миколая Фредеріка Северина Грюндтвіга.

**Методичні вказівки.** У процесі підготовки до семінарського заняття майбутні доктори філософії повинні підготувати матеріал, у якому необхідно акцентувати увагу на таких аспектах щодо питань для обговорення:

**1.** Засновником андрагогіки вважається Миколай Фредерік Северин Грюндтвіг (1783–1872) – данський пастор, богослов, педагог, поет, письменник, філософ епохи Просвітництва, історик і політичний діяч, один із найвпливовіших осіб у данській історії.

Грюндтвіг народився 8 вересня 1783 року в сім'ї пастора. Закінчив Копенгагенський університет, де спеціалізувався у вивченні ісландської мови.

Опублікував кілька томів оригінальних віршів, перевів данською мовою англосаксонський епос «Беовульф» (1820), ряд книг зі світової історії, філологічні дослідження давньоскандинавської літератури, статті по релігійним питанням.

**2.** Погляди Грюндтвіга на навчання та шкільництво глибоко змінили данську шкільну систему, тому його вважають ідейним батьком данської народної школи (народного університету). Педагогічні ідеї Грюндтвіга відносно народних шкіл базуються на двох основних положеннях: свобода і відповідальність. Філософ був переконаний, що до навчання треба мотивувати цікавістю і бажанням вчитися, а не іспитами чи тестами. І саме ця ідея залишається сьогодні провідною у данській освіті. Однак не тільки народна школа, а й уся данська освітня система перебувала під впливом думок Грюндтвіга щодо навчання впродовж життя. Він вважав, що університет повинен навчати студентів брати активну участь у житті суспільства. Таким чином, практичні уміння та навички, так як і національна історія та поезія, мали б стати стрижнем навчальних програм.

Погляди Грюндтвіга щодо шкільної реформи не були обмежені популяризацією народної школи. Він мріяв про створення Великого нордичного університету (Школи для розвитку захоплень).

Спільним знаменником усіх педагогічних зусиль Грюндтвіга було просування духу свободи, поезії та креативності в усіх галузях освітнього життя. Грюндтвіг пропагував важливі людські цінності – мудрість, співчуття, самоідентифікацію, саморозвиток та рівність. Він висловлювався проти будь-якого примусу, зокрема іспитів. Натомість пропагував розвиток людської творчості відповідно до універсального творчого порядку життя. Тільки охочі руки роблять легку роботу. Тому дух свободи, співпраці та відкриття повинен утвердитися не тільки на рівні особистості, а й у науці та громадянському суспільстві в цілому.

Народні школи є характерною рисою данської культури. Вони наклали свій відбиток на різні сторони життя данського суспільства. Із введенням системи народних шкіл, Данія стала першою серед скандинавських країн, що заснувала систему вільної освіти дорослих. Слово «вільна» означає не тільки те, що студенти навчаються добровільно й обирають предмети за власним бажанням, але й відсутність будь-яких тестів та іспитів. Мета такого типу навчання обумовлена потребами самого індивіда, а не інтересами державних структур.

Перша народна школа в Данії відкрила свої двері 7 листопада 1844 року в місті Реддінге, а незабаром вони розповсюдилися по всій країні. Сьогодні в Данії існує 104 народні школи для людей віком від 18 років. За винятком однієї школи, всі вони є навчальними закладами закритого типу, тобто школами-пансіонами. Більшість шкіл пропонують два типи курсів: довгі зимові курси (від 3 до 8 місяців), і короткі літні курси (1-2 тижні). Зимові курси відвідують, головним чином, молоді люди віком від 18 до 25 років, літні курси – для бажаючих усіх вікових категорій.

Отже, народні школи – це навчальні заклади із самоврядуванням, які входять до структури позашкільної освіти Данії. Вони засновані завдяки приватним ініціативам окремих осіб і займають особливе, унікальне становище, так як держава, підтримуючи їх матеріально, не втручається в їх внутрішні справи. Тобто, з одного боку, ці школи одержують значні кошти, а з іншого боку, вони абсолютно вільні від державного контролю. Що стосується фінансової сторони навчання, то курси оплачуються частково студентами, а частково державою. Платня за навчання в школах різна, але, як правило, студенти оплачують тільки витрати на проживання і навчання.

Як показує аналіз дослідження учнівського контингенту народних шкіл, у них можуть навчитися представники не тільки різного віку, але й усіх верств данського населення. Підраховано, що щорічно приблизно 60000 данців навчаються в них. Це складає приблизно 2% від числа усього дорослого населення країни. Більшість студентів відвідують тижневі курси, а 15000 чоловік віддають перевагу тим курсам, які тривають декілька місяців.

Програма навчання народних шкіл передбачає широкий вибір навчальних дисциплін, причому більшість з них незвична для нашої системи освіти. Серед них – драма, танці, мистецтво, фотографія, ткацька справа, кераміка, малювання, кулінарія, хоровий спів і т.д. Перелік предметів у

школах не є однаковим, оскільки кожна окрема школа повністю вільна в їх виборі.

Учні народних шкіл займаються у малих групах по класах. Певна кількість годин на тиждень відведена на лекційні заняття. Основна ж робота в групах проходить у вигляді дискусій, бесід, повчальних екскурсій, індивідуальних занять і т.д. Як правило, деякі заняття обов'язкові для всіх, але крім них, кожен студент має право вільного вибору серед запропонованих школою форм роботи й курсів. Учень самостійно складає свій розклад й обирає відповідну для себе робочу програму. Ця програма включає 20 годин навчання кожного тижня, які студент повинен регулярно відвідувати й активно на них працювати. Усі види роботи на курсах проходять у веселій атмосфері, яка дуже імponує учасникам. Недаремно ці навчальні заклади називають «школами життя», оскільки у них формуються навички спілкування із самими різними людьми, у різноманітних життєвих ситуаціях.

Народні школи стали своєрідними осередками культури у данському суспільстві. У історичній ретроспективі видно, що вони поклали початок потоку утворення у Данії нових шкіл для дорослих, таких, як вільні школи, вечірні школи, сільськогосподарські школи, школи домашніх наук і багатьох інших. Не слід забувати про те, що саме завдяки народним школам, Данія змогла внести свій вагомий внесок в міжнародну систему освіти дорослих. Тому народні школи Данії, які фундаментально відрізняються від усіх інших навчальних закладів, можуть служити однією із моделей для створення шкіл нового типу в нашій країні і стати важливим джерелом для якісного вдосконалення системи освіти дорослих і в Україні.

**3.** Грюндтвіг твердо вірив у свободу в церкві. По-перше, громадяни повинні мати свободу вибору церкви. По-друге, пастори повинні мати велику свободу сповідувати свою особисту інтерпретацію християнства, а різні погляди на нього повинні співіснувати в церкві. Грюндтвіг зосереджував свою увагу на промові та співі гімнів. Вплив Грюндтвіга на церкву відчувається до сьогодні в лютеранстві: пастирі мають власну думку, а люди мають свободу вибору пастора.

Був священником, а з 1861 року єпископом (фактичним головою лютеран Данії).

**4.** Учений брав активну участь у політичному житті, не боячись змінювати свої погляди з консервативних на ліберальні. З 1844 року він був членом Установчих зборів, на яких у 1849 році затверджено першу Конституцію Данії.

У 1850-1858 р.р. був членом данського парламенту, а в 1866 році в атмосфері гострої громадянської кризи, після поразки Данії у війні з Прусією повернувся в парламент і очолив в ньому ліву опозицію.

Праці та проповіді Грюндтвіґа, починаючи з 1840-х р.р., заклали основи сучасної данської національної самосвідомості. В них розглядається проблема національної гордості малого народу, успішність держави напряму залежить від щастя та благополуччя її громадян.

Грюндтвіґ займає унікальне місце у світовій культурній спадщині. Його бібліографія налічує майже півтори тисячі найменувань праць.

Іменем Грюндтвіґа названо церкву в Копенгагені, Міжнародну середню школу в Нігерії. Пам'ять Грюндтвіґа вшановують 2 вересня. Він удостоєний свята в літургійному календарі Єпископальної церкви США (8 вересня).

Іменем Грюндтвіґа також названо програму ЄС, покликану розвивати освіту дорослих.

Ідеї Грюндтвіґа значно вплинули не тільки на данське суспільство (філософа вважають ідейним батьком сучасної данської національної свідомості), а також на освіту, політику та церкву у світі.

### **Література**

1. Вовк Л.П. Історія освіти дорослих в Україні: Нариси. – К.: УДПУ, 1994. – 228 с.
2. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособ. – М.: Юнити-Дана, 2005. – 495 с.
3. Основы андрагогики / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
4. Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: Знание, 1998. – 197 с.

### **Інформаційні ресурси**

1. [http://broukgauzefron.slovaronline.com/%D0%93/%D0%93%D0%A0/32225-GRUNDTVIG\\_NIKOLAY\\_FREDERIK\\_SEVERIN](http://broukgauzefron.slovaronline.com/%D0%93/%D0%93%D0%A0/32225-GRUNDTVIG_NIKOLAY_FREDERIK_SEVERIN)
2. <http://konferenciya.jimdo.com/>
3. [http://www.rusnauka.com/ONG/Pedagogica/4\\_bogachova.doc.htm](http://www.rusnauka.com/ONG/Pedagogica/4_bogachova.doc.htm)

## **Семінарське заняття 2.**

**Тема:** Ретроспектива розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах і в Україні.

### **Питання для обговорення**

1. Освіта дорослих у Європі.
2. Освіта дорослих в Північній Америці.
3. Освіта дорослих в Україні.

**Методичні вказівки.** У процесі підготовки до семінарського заняття майбутні доктори філософії повинні підготувати матеріал, у якому необхідно акцентувати увагу на таких аспектах щодо питань для обговорення:

**1.** На переломі XVIII-XIX ст. у Європі активізувався розвиток інституцій, спрямованих на забезпечення ціложиттєвої освіти. Значний вплив на формування традицій освіти дорослих справили ідеї видатного данського письменника, політика та протестантського теолога Грюндтвіга. Він обґрунтував суспільну необхідність закладів освіти для народу, розробив теоретичні й практичні засади їх діяльності, заклав основи концепції народного університету.

Із середини 30-х років XIX ст. у багатьох країнах Європи й Америки відбувається процес активного накопичення й осмислення досвіду освіти народних мас, її теоретичного обґрунтування. У 1833 р. в Німеччині в дискусіях про виховання і навчання вперше з'являється термін «андрагогіка», запропонований ученим-істориком К. Каппом. Проблеми освіти дорослих стають предметом уваги значної кількості мислителів і діячів. Кінець XIX ст. ознаменувався виокремленням поняття «освіта дорослих» у якості самостійного явища.

Водночас у західних країнах з середини XX ст. активізуються андрагогічні дослідження. Проблематика навчання дорослих поступово вводиться у контекст людинознавчих наук. Ще на початку століття вийшла книга Е. Торндайка «Психологія навчання дорослих». Науковці різних країн (Канади – Д. Кідд, Америки – М. Ноулз, Німеччини – Ф. Пеггелер, Югославії – Б. Самоловчев, Польщі – О. Радлінська) детально вивчали широкий спектр питань освіти дорослих – як навчаються дорослі, які їхні освітні потреби, якими повинні бути принципи та методи їх навчання тощо.

Наукове трактування навчання дорослих як комплексного явища здійснено вченими інших країн світу: Ф. Джессап (Великобританія), М. Дюрко (Угорщина), А. Корреа (Бразилія), П. Лангран (Франція), П. Шукла (Індія) та ін. За ініціативою ЮНЕСКО активізувалися міжнародні зв'язки у сфері неперервної освіти, набуваючи сталих форм (проведення порівняльних досліджень, періодичне скликання конференцій з питань освіти дорослих, прийняття декларацій, видання журналів).

Освіта дорослого населення має значне історичне підґрунтя та законодавчий супровід, що є характерним і специфічним для окремих країн регіону. Зміна демографічної ситуації, особливо старіння, міграція в країнах Євросоюзу – ставлять перед освітою дорослих нові вимоги на державному та загальноєвропейському рівнях. Освіта дорослих має адаптуватися для задоволення потреб, що постають перед суспільством. Процеси міграції в країнах Європейського Союзу вимагають набуття все нових навичок та знань. Країни, що приймають емігрантів, мають надавати новим мешканцям можливості для здобуття міжкультурної освіти.

Зміни, що відбуваються в житті немолодих людей, також потребують набуття ними нових знань як для підтримки їхньої професійної діяльності, так і для можливостей якнайдовшого активного громадського життя у пенсійний період. Активне соціальне життя все частіше розглядають як обов'язкову складову підтримки демократичних цінностей, і освіта дорослих у європейській соціальній моделі покликана його стимулювати.

Варто підкреслити, що залучення дорослого населення в систему неперервної освіти є вкрай неоднорідним. Так, регіони, що найбільше її потребують, зазвичай демонструють найнижчі показники. Тому основним завданням освітян та урядів європейських країн є винайдення стимулів та мотивацій для якнайширшого залучення дорослого населення в систему неперервної освіти. Це вимагає переходу від панівної економічної моделі пропозиції до моделі попиту, урізноманітнення підходів до задоволення особистісних та колективних потреб та збільшення державної підтримки розвитку місцевих можливостей для здобуття освіти дорослим населенням.

Хоча загальна статистика Європейського Союзу з цього питання відсутня, відслідковуються загальні тенденції у різних дослідженнях, наприклад:

- участь у освіті дорослих стає менш активною з віком, особливо у професійних галузях;
- чим вищий початковий освітній рівень особистості, тим вища ймовірність її залучення до системи освіти дорослих;
- із погіршенням соціальної ситуації люди менш активно беруть участь у освіті дорослих;
- освіта дорослих є менш розвиненою в сільських районах і має більше поширення в міських районах;
- етнічні меншини не так охоче залучаються в систему освіти дорослих, як корінне населення.

Основними перешкодами до участі населення в освітніх заходах є, насамперед, практичні причини: брак часу, грошей, відсутність необхідних освітніх пропозицій. Також не варто виключати з цього переліку соціально-психологічні причини: несприятливе соціальне оточення, недостатня навчальна культура, негативний попередній досвід навчання, нерозуміння переваг неперервної освіти, тощо.

Економічно розвинені демократичні країни Європи мають систему освіти дорослих, що найкраще задовольняє їхні потреби. Демократичні держави спрямовують свою діяльність у трьох напрямках: фінансова підтримка діяльності незалежних органів та інституцій; забезпечення нормативної бази для функціонування освіти дорослих; підтримка взаємодії різних організацій, що функціонують в системі освіти дорослих. Ця система завжди включала велику кількість різноманітних інституцій, а світового розвитку та визнання набула після Другої світової війни.

Зокрема, Програма імені Жана Монне – одна з освітніх програм Європейської Комісії, спрямована на підвищення знань та інформованості всередині ЄС і поза його межами про питання європейської інтеграції. З 2007 року вона є компонентом європейської Програми ціложиттєвого навчання (Lifelong Learning Programme), разом із такими програмами, як Erasmus та Leonardo. Мета програми – підвищити знання й інформованість суспільства всередині та поза межами ЄС про питання європейської інтеграції, через стимулювання викладання, дослідницької діяльності і дискусій з питань Європейського Союзу, зокрема відносин ЄС із його партнерами за межами Союзу.

Механізмом реалізації завдань Євросоюзу виступають європейські програми, які фінансуються із союзного бюджету. Найважливішими серед них є програми: «Сократ» (шкільна, вища, доросла, мовна освіта й ін.) та «Леонардо да Вінчі» (професійне навчання). Цікаво, що, крім освітніх завдань, вони ще виконують важливу місію як інструменти зміцнення інституту громадянства ЄС, підвищення політичної й соціальної згуртованості народів Євросоюзу, розвитку відчуття європейської ідентичності. Цьому сприяють лінгвістичні проекти, проекти мобільності, Болонський процес.

Оцінюючи в цілому хід реалізації цих програм, можна з повною підставою говорити про їхню ефективність. Зокрема поліпшились показники мобільності європейських студентів і викладачів, зросла чисельність дорослих, які навчаються. Усі ці показники свідчать на користь посилення європейського виміру освіти і професійної підготовки.

Разом з тим, у реалізації зазначених програм існують проблеми, зокрема, недостатнє фінансування, сильна бюрократизація управління програмами, а також високі затрати на утримання управлінського апарату.

Загалом ці програми спрямовані на виконання різноманітних завдань, серед них: на проведення й поглиблення демократичних, ринкових, господарських, виробничих і культурних реформ, об'єднання суспільства, підвищення рівня добробуту населення, розвиток підприємництва, боротьбу з безробіттям і бідністю, інтеграцію країн у світові процеси і світову спільноту. Провідними тенденціями історичного розвитку сфери освіти дорослих у європейських країнах виступає зміна основних провайдерів.



За статистикою Євростату, понад третини населення ЄС віком 25-64 років бере участь у формальній і неформальній освіті й тренінгах. При цьому молодь, незалежно від статі, проявляє більшу активність: понад 80% бере участь у неформальній освіті і тренінгах; близько 6% – у формальній освіті й тренінгах. Формальна освіта триваліша за часом, ніж неформальна чи тренінги. Роботодавці й освітянські інститути з неформальної освіти є найбільшими провайдерами неформальної освіти та тренінгів. Разом вони займають понад половину неформальної активності.

Слід зазначити, що близько двох третин населення ЄС не бере участі у формальній, неформальній освіті чи тренінгах; майже 70% має низький рівень освіти. Середній показник по ЄС – 384 год. на формальну та 76 год. – на неформальну освіту і тренінги. У Німеччині ці показники найвищі: 905 год. припадає на формальну та 76 год. – на неформальну освіту. Далі йдуть Болгарія, Латвія, Австрія. У Великобританії, наприклад, відповідно, – 121 год. і 48 год.

Найпоширенішою причиною є отримання кращої роботи та вдосконалення кар'єрних перспектив. Її назвали в 17 країнах 43% респондентів. Майже 20% респондентів брали участь з цікавості: 10%, щоб отримати сертифікат і 8%, щоб зустрітися з новими людьми.

До інститутів неформальної освіти належать інститути освіти дорослих, професійні інститути, комунальні центри, педагогічні ВНЗ, фолькшколи в Скандинавії, Німеччині, Австрії, Швейцарії, приватні компанії (лінгвістичні). Інші провайдери включають до них комерційні інститути, де на навчання і тренінги відводиться лише 5% часу від загального.

Роботодавці проявляють найбільшу активність – 70% від усієї неформальної активності в Болгарії, а інститути неформальної освіти – 15%. Зокрема у Великобританії – 50%. Між 40-50% у Німеччині, Латвії, Швеції. Інститути неформальної освіти – важливі провайдери в Угорщині, Польщі, Литві, Іспанії, Естонії, Словаччині.

У 2008 році було проведено дослідження Євростату, спрямоване на вивчення специфіки життя чоловіків і жінок у Європі. Результати цього дослідження свідчать, що чоловіче населення Європейського Союзу перевищує жіноче в усіх вікових групах до 45 років, але потім спостерігається збільшення кількості жінок, порівняно з чоловіками, у кожній віковій групі, що перевищує цю відмітку.

Якщо у віковій групі 65-69 років жінок більше, ніж чоловіків на 15%, то у віковій групі 80 років і вище – жінок у два рази більше. Це співвідношення досить стабільне впродовж тривалого часу.

Останнім часом у всій Європі збільшується вік вступу чоловіків і жінок у перший шлюб. Це пояснюється такими чинниками: по-перше, є тенденція до збільшення тривалості навчання до знаходження першого робочого місця; по-друге, почавши працювати, чоловіки й жінки

орієнтуються на вдосконалення в професійній кар'єрі для того, щоб збільшити свої потенційні можливості в майбутньому.

Європейська статистична агенція Євростат у 2009 році опублікувала Доповідь про рівень цін у 37 країнах Європи. Розглядалися ціни 27 країн-учасниць ЄС, трьох кандидатів на вступ до Євросоюзу (Хорватія, Македонія, Туреччина), трьох членів Європейської асоціації вільної торгівлі (Ісландія, Норвегія і Швейцарія), а також ціни в Боснії і Герцеговині, Албанії, Чорногорії і Сербії.

Порівнювалися ціни на 2,5 тисячі видів товарів і послуг у цих країнах. Найдешевшою країною виявилась Македонія. Ціни в ній нижчі на 53%, ніж у середньому в ЄС. Дещо вищими є ціни в Болгарії, Албанії, Боснії і Герцеговині. Найдорожчою державою у Європі виявилась Данія. Рівень споживчих цін у ній на 41% вищий, ніж у середньому в ЄС. Далі йдуть Норвегія і Швейцарія (ціни перевищують середньоєвропейський показник на 39% і 30% відповідно). При цьому Норвегія йде попереду за цінами на продовольчі товари (на 54% дорожче, ніж у середньому в ЄС), на алкоголь і сигарети (на 117%), а також на одяг (25%) і взуття (37%). Чорногорія ж випереджає Македонію за дешевими цінами на тютюн та алкоголь.

Електрика, газ та інші енергоносії найдорожчі в Данії (на 69%). Ціни на меблі найвищі на Мальті (на 17% дорожчі). У цій же державі найдорожчі побутові й електроприлади. Данія попереду за цінами на персональний транспорт (переважно автомобілі). Дешевше за все він обходиться для Румунії. Найдорожчий громадський транспорт у Норвегії. Там також найдорожчі ресторани й готелі. А найдорожчий зв'язок – в Іспанії.

На основі аналізу досліджень Євростату, можна дійти висновку про рівень життя в країнах ЄС. Зокрема, Данія, Норвегія, Швейцарія, Ірландія, Фінляндія, Ісландія, Люксембург, Швеція, Франція, Бельгія – це країни з найдорожчим рівнем життя. Македонія, Болгарія, Албанія, Боснія і Герцеговина, Сербія, Чорногорія, Румунія, Литва, Польща, Словаччина – «найдешевші» країни Європи.

Меморандум з неперервної освіти Європейського Союзу, який відбувся в Лісабоні в березні 2000 році, став значною подією у визначенні політики і практики Європейського Союзу. Його висновки підтверджують, що Європа вже вступила в «епоху знань» зі всіма відповідними наслідками – економічними й соціальними. Відповідно, швидко змінюються звичні моделі освіти, роботи і самого життя. Висновки Лісабонського саміту підтверджують, що успішний перехід до економіки і суспільства, заснованого на знаннях, повинен супроводжуватися процесом неперервної освіти – навчання впродовж життя (lifelong learning).

Європейська комісія і країни-члени ЄС визначили навчання впродовж життя у межах Європейської стратегії зайнятості як всебічну навчальну діяльність, що здійснюється на постійній основі для поліпшення знань, вмінь, навичок і професійної компетенції. Головна ідея нового підходу

полягає в тому, що неперервна освіта перестає бути лише одним з аспектів освіти і перепідготовки. Вона стає провідним принципом освітньої системи й участі в ній людини впродовж усього неперервного процесу навчальної діяльності.

Цей принцип повинен реалізовуватись у європейських країнах упродовж наступного десятиліття. За допомогою системи неперервної освіти всі жителі Європи повинні отримати рівні можливості адаптуватися до вимог соціально-економічних змін і брати активну участь у формуванні майбутнього Європи. Для цього є дві основні причини: Європа стала «суспільством, заснованим на знанні» (knowledge-based society). А це означає, що інформація, знання, а також мотивація до постійного оновлення, вміння та навички, необхідні для цього, стають вирішальним чинником європейського розвитку, конкурентноздатності й ефективного ринку праці.

Європейці живуть у складному соціально-політичному середовищі, де розвиток особистості стає неможливим без уміння брати активну участь у суспільних процесах і адаптуватися до культурної, етнічної і мовної різноманітності. Ці два аспекти соціально-економічних змін взаємопов'язані.

У науковій літературі простежується тенденція звуження значення цього поняття до позначення «інституціоналізованих послуг з освіти дорослих» після отримання основної освіти, зближуючи його із сучасним визначенням зарубіжними авторами понять «подовжена освіта» та «додаткова освіта дорослих». Така тенденція простежується і в зміні назв освітніх організацій: Національний інститут освіти дорослих у Великобританії змінив назву на Національний інститут неперервної освіти дорослих («National Institute Adult Continuing Education»), а в США працює Американська асоціація освіти дорослих і неперервної освіти («American Association Adult and Continuing Education») тощо.

На даному етапі історичного розвитку важливо критично переосмислити історико-педагогічний досвід освіти дорослих, напрацьований у нашій країні та в інших країнах світу для формування державної політики зайнятості населення, розробки нової стратегії розвитку освіти дорослих як соціального інституту, його правової основи, соціальних, економічних і фінансових механізмів розвитку дорослих, визначення ролі та функцій регіонів і місцевих організацій, органів освіти, центрів служби зайнятості та соціального захисту населення.

Національні реформи у сфері освіти дорослих пов'язані з запровадженням національних стандартів розвитку освітньої політики «навчання впродовж життя», концептуальних засад забезпечення готовності дорослого населення до активної участі в діяльності різноманітних громадських асоціацій, взаємодії на європейському рівні.

Необхідність оптимізації освіти дорослих зумовлена важливістю системного вдосконалення політики, нормативно-правового забезпечення,

фінансування цієї галузі, а також змісту, методів і форм організації системи післядипломного навчання, підвищення кваліфікації, виявлення теоретико-методичних основ і психолого-педагогічних закономірностей ефективного навчання, розробки психолого-педагогічних рекомендацій тощо. Виконання вищезазначених завдань тяжко уявити без відповідної підготовки фахівців у галузі андрагогіки.

Аналіз нормативного забезпечення освіти дорослих у країнах ЄС, зокрема у Німеччині, Великобританії, Франції, а також в Україні свідчить про впровадження спільних порівняльно-педагогічних проєктів у цій сфері. Аналіз основних напрямів Програм ЄС початку ХХІ ст. («Сократ», «Коменіус», «Еразмус», «Лінгва» та ін.) свідчить про ефективну міжнародну співпрацю, наукові обміни, стажування, спільні освітянські проєкти ЄС і «третіх країн». В освіті дорослих на рівні ЄС ефективно функціонує програма «Грюндтвіг».

2. Особливого успіху в розробленні та втіленні ідей освіти та навчання дорослих досягли країни Північної Америки, зокрема США. Дослідження проблеми становлення та розвитку американської неформальної освіти дорослих дає підстави стверджувати, що ідеї додаткового навчання дорослого населення країни виникають відповідно до вимог часу та потреб суспільства. Серед нетрадиційних видів освіти заслуговує на увагу модель неформального навчання дорослих чоловіків і жінок у США, яку називають неформальною освітою. Аналіз джерел засвідчує, що становлення неформальної освіти у США починається на теренах руху за освіту дорослих, руху населення країни за громадянські права та феміністичного руху за звільнення жінок. Ці громадські ініціативи, що виникають на хвилі демократичних перетворень і прагнень, призводять до виникнення цілої наукової школи додаткової освіти дорослих чоловіків та жінок у США, яку у різні часові періоди називають освітою дорослих (adult education), неформальною освітою (nonformal education), тривалою освітою (continuous education), популярною освітою (popular education) тощо. Прагнення громадськості запровадити демократичний суспільний устрій в країні зумовило створення фундаменту та основних засад неформальної освіти у США. Вперше ідеї освіти дорослих та її відмінності від шкільного навчання пояснює Едуард Ліндемман у праці «Значення освіти дорослих» 1926 року. Грунтуючись на ідеях прогресивізму і прагматизму та дослідженнях Д. Дьюї, Е. Ліндемман робить висновок, що існує певна залежність між інформованою громадськістю і розвитком демократії. Відстоюючи права дорослих на продовжене і додаткове навчання, він розвиває ідеї Д. Дьюї про значущість освіти для повноцінної участі населення у розбудові демократії. Науковець зазначає, що обізнані, знаючі особистості матимуть змогу брати участь у соціальних та економічних процесах у країні, що, відповідно, впливатиме на їхній добробут. Основною відмінністю освіти дорослих від інших видів освіти Е. Ліндемман вважає її соціальні цілі, зазначаючи, що освіта дорослих є

невід'ємною від демократичної боротьби. У публікаціях Е. Ліндемана та інших дослідників початку ХХ ст. вперше потрапляємо на поєднання слів «освіта» і «дорослі». Тому саме 20-ті р.р. ХХ ст. називають роками становлення освіти дорослих. Однак, слід зазначити, що ідея додаткового та продовженого навчання дорослих виникає у США значно раніше, на початку зародження американської нації (1780– 1865 рр.), у період між революцією та громадянською війною. У цей час виникають перші заклади для додаткового навчання дорослих у великих містах, що отримують назву ліцеїв, а бібліотеки і музеї набувають статусу осередків неформальної освіти для дорослих завдяки запровадженню публічних лекцій. Наприкінці ХІХ ст. в країні з'являються перші осередки для додаткового навчання дорослих. Їх називають «Чатаквами» (“Chautauqua”) від назви озера, біля якого було створено перший осередок 1874 року. Грунтуючись на релігійних ідеях, засновники осередку мали на меті поширення освіти для дорослого населення країни під лозунгом «Освіта для всіх». Однак згодом «Чатакви» перетворюються на літні школи популярної освіти та своєрідні рекреаційно-навчальні центри на берегах озер, що функціонують у цьому статусі до сьогодні, здебільшого на комерційних засадах, втративши першочергові ідеї масової освіти і релігійний підтекст. Напередодні Першої світової війни додаткова освіта населення стає побічним завданням робітничого руху. Як стверджують Г. Греттен (1955) та М. Ноулз (1977), великого значення набуває індустріальна освіта, оскільки із швидким розвитком економіки та мануфактурного виробництва виникає потреба у кваліфікованих робітниках. Підприємства започатковують власні корпоративні школи, що пропонують технічну освіту молодим робітникам. З виникненням великої кількості коледжів та університетів виникає і нова форма навчання для дорослих – літні сесії, що проходять у навчальних закладах. У той самий час виникають неакадемічні, неформальні види освіти на ґрунті громадських товариств, клубів, бюро, видавництв, бібліотек тощо. Їхня діяльність вивчена недостатньо. Заслуговує уваги жіночий клуб «Сорозіс» (“Sorosis”), який, починаючи з 1892 року, стає ініціатором щорічних з'їздів жіночих клубів, де збиралося близько 300 делегатів із 185 клубів у 29 штатах країни. Діяльність жіночих клубів кінця ХІХ – початку ХХ ст. сприяє поширенню неформальної освіти серед жінок, допомагає жінкам із працевлаштуванням та вирішенням юридичних проблем. Керівним органом, який опосередковано впливає на розвиток неформальної освіти, стає «Американська асоціація освіти дорослих» (American Association for Adult Education, АААЕ), яку було створено 1926 року. Ця асоціація об'єднала під єдиною егідою теоретиків і практиків освіти дорослих. Щороку ця асоціація проводить міжнародні конференції, круглі столи, зустрічі та виїзні сесії з питань освіти і навчання дорослих чоловіків і жінок, які поповнюють теоретичний доробок педагогічної науки в цілому і неформальної освіти зокрема. Втіленням ідей Е. Ліндемана щодо соціальних цілей освіти можна вважати Народну школу «Хайлендер» (Folk School “Highlander”), засновану 1932 року Майлзом

Хортоном у штаті Теннессі. Головним завданням цієї школи було створення незалежного центру освіти, де дорослі матимуть змогу навчатися один в одного, використовуючи свої знання для зміни несправедливого суспільного устрою, заснованого на нерівності. Ідеологією радикальної освіти М. Хортона є твердження, що офіційні, «формальні», освітні заклади вчать лише пристосовуватися до наявної в суспільстві системи, а організована ним Народна школа має на меті створення підґрунтя для розвитку та наснаги особистості, розкриття її індивідуальності та неповторності, віднаходження віри в себе, що сприятиме трансформації суспільства в цілому. Діяльність цієї школи мала велике значення в організації робітничих спілок та утвердженні антирасистської політики на півдні країни у першій половині ХХ ст. А впродовж 60-70-х років ХХ ст. під керівництвом першої жінки-директора Сьюзен Фарр школа «Хайлендер» активно долучилася до відстоювання прав жінок та сексуальних меншин, запровадивши навчальні програми для жінок-лідерів. Упродовж багатьох років прагматичні ідеї Д Дьюї, Е. Ліндемана та М. Хортона щодо значущості освіти для демократичних процесів мали значний вплив на додаткову освіту дорослих. Це передусім відобразилося на її меті – визначенні соціальних проблем та їх вирішення за допомогою самих учасників навчання. Однак, зв'язок між соціальною боротьбою та додатковою (неформальною) освітою дорослих із розвитком демократичного американського суспільства поступово змінюється, набуваючи інших вимірів. Зокрема у 1950-х та 1960-х роках під впливом «холодної війни» із СРСР, наслідків «супутникової ситуації» та виникнення теорії людського капіталу (Human Capital Theory), відповідно до якої освіта – це не лише сфера споживання, а й інвестування, простежується тенденція збільшення продуктивності людського капіталу, професіоналізації населення для забезпечення економічного добробуту країни. Це спричинило збільшення обсягу шкільних навчальних програм та виникнення великої кількості неформальних освітніх курсів. Відповідно, змінюються й погляди на додаткову освіту дорослих, що отримує урядову підтримку. Її головними завданнями вважають продовження професіоналізації дорослого населення, збільшення особистісної і колективної продуктивності, що забезпечить економічний добробут та розвиток країни. Особливої ваги набувають освітні програми та курси, що дають змогу людині, яка з певних причин не отримала формальної освіти, здобути знання й уміння, необхідні для успішного працевлаштування. Обмеження ідей освіти дорослих лише навчанням для успішного працевлаштування отримують критику з боку реконструктивістів, які стверджують, що індивідуальний добробут неможливий без супроводжувальної модифікації і розвитку суспільства в напрямі рівності та демократії. Їх погляди є відгуком на ідеї П. Фрейре у Чилі та Бразилії. Результатом ідей Фрейре у Північній Америці стає створення центрів «фрейрерівської» освіти дорослих на ґрунті церковних і громадських організацій, яка отримує назву популярної освіти. Педагогіка П. Фрейре дає поштовх ідеям, що стосувалися збереження людської ідентичності та

розвитку самосвідомості, тому освіту дорослих починають розглядати як чинник соціальних змін, а учнів – їхнім дієвим агентом.

В період 60-70-х р.р. ХХ ст.. У США Було окреслено заходи, що визначали шляхи розвитку, джерела фінансування та підтримки освіти дорослих. У США В системі освіти дорослих (без урахування формальної освіти) зайнято 22,5% працездатного населення. За підрахунками американських спеціалістів у країні навчається до 50% дорослих американців. У Канаді навчається кожний п'ятий дорослий житель країни. Одним із головних завдань неформальної освіти дорослих у США вважають забезпечення провідної ролі країни на світовому економічному ринку. Неформальним навчанням займається великий відсоток громадських організацій. Тому громадська освіта орієнтована на вдосконалення суспільства та його членів. Її керівні положення частково співпадають з положеннями само директивної та популярної освіти. Г. Бідер зазначає, що на розвиток освіти дорослих в США взагалі, та неформальної освіти зокрема, вплинули ідеї розвитку кожної особистості, вдосконалення її професійних знань, умінь, навичок, гуманістичні погляди андрагогіки М. Ноулза.

Період від кінця Другої світової війни до 70-х років ХХ ст. у США вирізняється особливими акцентами на налагодженні й відновленні соціального добробуту та безпеки. Відповідно, змінюються і погляди на додаткову освіту дорослих, яка отримує урядову підтримку і контроль. Її цілі зміщують у приватну сферу, до проблем окремих особистостей та їхніх родин, що також сприяє розвитку центрів сімейної грамотності (family literacy). Як зазначив М. Велтон, емансипаційні цілі освіти дорослих (економічна демократія, активність громадян, політична свідомість), що мали велике значення для прогресивістів, змінилися на такі малозначущі цінності, як соціальна мобільність, приватне життя, стимуляція споживацького інтересу, керівництво та порядок. «Нову» філософію освіти дорослих того часу характеризують такі зміни: критичні погляди освіти дорослих змінила ідея розвитку здібностей дорослої особистості, її професійних знань і умінь; гуманістичні погляди андрагогіки М. Ноулза відтіснили трактування дорослої особистості як споживача, а сама освіта дорослих набула систематизації та інституалізації, що звузило її значущість та уподібнило до шкільної формальної освіти. Зазначені зміни в поглядах на додаткову освіту знаходять своє відображення в організації та керівництві «Американської асоціації освіти для дорослих» (ААОД). «Недемократичне» керівництво призводить до виходу із асоціації її колишніх активістів та засновників Е. Ліндемана та М. Хортон, які продовжували відстоювати соціальне покликання неформальної освіти населення. Критики називають цей період періодом зміщення пріоритетів від Е. Ліндемана до М. Ноулза, переходом від соціального контексту до проблеми освітніх технологій, коли перед дослідниками постали проблеми науково-теоретичного обґрунтування нових видів освіти і навчання дорослих зокрема. Упродовж 70-х - до середини 80-х років ХХ ст. неформальна освіта продовжує розвиватися спільно з освітою

дорослих, з одного боку, на засадах біхевіоризму та технократизму, що мають на меті здобуття міцних знань та збагачення людського капіталу, а з іншого, на засадах концепцій диверситивності і реформ, запроваджених президентом Ліндоном Джонсоном, який виступив на захист усіх відкинутих меншин. Соціальні цілі додаткової освіти населення набувають нових вимірів. У наукових працях цього періоду розглядають проблеми, що стосуються процесу творення знань, зокрема, їхньої залежності від гендерних, расових, національних, класових упереджень та шляхів подолання існуючих у суспільстві стереотипів. Зокрема дослідниця М. Фінгер зазначає, що новий соціальний рух за гендерну рівність, охорону навколишнього середовища та мир на планеті стає сучасним продовженням колективних цілей прогресивістської освіти дорослих, оскільки соціальна трансформація невід’ємна від особистісної трансформації. Дослідження 80-х років ХХ ст. відображають дебати довкола соціальних цілей і місії неформальної освіти дорослих, даючи поштовх виникненню терміну «трансформаційна зміна», автором якого вважають Джека Мезірова (1989). Д. Мезіров підтримав ідею значущості соціальних дій (social action) для неформальної освіти дорослих, однак не вважав їх першочерговими цілями, стверджуючи, що дія не обов’язково передбачає негайну зміну поведінки, вона може початися з прийняття певних особистісних рішень.. Нова хвиля розвитку неформальної освіти починається 1984 року, коли на міжнародній конференції з питань освіти і навчання дорослих “Відновлені зобов’язання” (“Rekindling Commitment”), що відбувається за сприянням Ратгерс університету, Вчительського коледжу Колумбійського університету та Стокгольмського інституту освіти Швеції, було створено «Інтернаціональну лігу за соціальні зобов’язання освіти дорослих» (International League for Social Commitment in Adult Education). Завданням ліги вважали відновлення віри в додаткову освіту дорослих як могутнього чинника соціальних перетворень. Зініційована 1988 року М. Хортоном та Д. Мезіровим зустріч теоретиків і практиків освіти дорослих спричинила створення Північноамериканського альянсу популярної освіти та освіти дорослих (North American Alliance for Popular and Adult Education). В альянс увійшли організації, що репрезентують неформальну та популярну освіту в Інтернаціональній раді освіти дорослих. Відтоді неформальна освіта дорослих стає прерогативою громадських організацій і місій.

За останні десятиріччя неформальна освіта продовжує процвітати у Північній Америці, хоча її вважають відгалуженням від основної більшості навчальних сертифікованих програм. Прикладами є проект «Момент» Єзуїтського центру громадської віри і справедливості, «Центр Ліндемана громадського уповноваження за допомогою освіти» у Чикаго, Центр «Хайлендер» у Теннессі тощо. Однак, слід зазначити, що неформальна освіта стає прерогативою громадських організацій і місій. Відновлений дискурс неформальної освіти дорослих у США сьогодні містить ідеї критичної теорії (Welton, 1995), деконструктуралізму (McLaren, 1995) та постмодернізму



(Usher and Edwards, 1994). Їх пропагують представники популярної освіти (Beder, 1996), феміністичної освіти (Tisdell 1993; Stalker 1996), політичної та критичної освіти дорослих (Welton 1993, 1995). Переглянутий та оновлений зміст неформальної освіти у США стосується сьогодні як особистісного вдосконалення кожної особистості, так і соціального контексту та трансформаційних процесів у суспільстві.

**3.** Паралельно з розвитком освіти дорослих у Європі відбувалося становлення освіти дорослих в Україні. З середини ХІХ ст. на українських землях Російської імперії поширеною стає практика відкриття недільних шкіл для народу, що сприяло появі теоретичних узагальнень, осмислень проблеми освіти дорослих.

Розвиток освіти дорослих в Україні тісно пов'язаний з діяльністю і теоретичним доробком М. Пирогова. У статті «Питання життя» (1856) він обґрунтував право людини на соціальну й культурну спрямованість освіти, широкий світогляд, критичне мислення, загальнодоступність навчання. У праці «Про недільні школи» педагог аргументує необхідність відкриття недільних шкіл, які мали стати першим кроком практичного втілення ідеї неперервної освіти народу – від елементарної грамотності до самоосвіти, до народного університету.

Наприкінці ХІХ ст. передова громадськість зініціювала поглиблені дослідження стану народної освіти та перспектив її розвитку. Прикладом розуміння освіти дорослих як відправного моменту для створення концепції взаємозалежності співвідношення загальної, професійної та додаткової освіти стали теоретичні здобутки Т. Лубенця. У праці «Педагогические беседы» він порушив питання про неперервність освіти, про місце позашкільної освіти в розв'язанні цієї проблеми. У недільних школах широко впроваджувалися укладені ним підручник «Арифметичні задачі» та методичний посібник з арифметики.

У 1890-х рр. українська громадсько-педагогічна інтелігенція започаткувала ідею комплексного розв'язання завдань позашкільної освіти через об'єднання різних видів культурно-освітніх закладів в один – народний будинок. Організаційні й змістові аспекти діяльності народних будинків як закладів підвищення інтелектуального й культурного рівня визначив професор В. Данилевський у праці «Народний будинок і його суспільно-виховне значення» (1898).

Вагомим доробком для освіти дорослих стали також праці дослідників О. Музиченка, С. Русової, Я. Чепіги, О. Флерова, П. Блонського, П. Каптерєва.

Цінними для визначення «самостійності» проблеми позашкільної освіти, її характеру, змісту й форм були праці С. Русової та О. Музиченка про досвід вирішення проблеми в зарубіжній освіті, зокрема про роль громадських організацій, розкриття відповідності змісту освіти дорослих за кордоном та його впливу на культурний розвиток робітників. С. Русова дійшла висновку

про необхідність підготовки навчальної та методичної літератури для дорослих, результатом якої стало укладання «Українського букваря» (1906) і «Початкової географії» (1911).

Важливою ознакою даного періоду стало те, що не тільки розроблялися питання теорії та практики освіти дорослих, а й започатковано історико-педагогічне вивчення даної проблеми як такої, що має порівняльний і взаємозалежний характер. У історико-педагогічній статті «Просвітний рух в Україні в 60-х роках» (1911) С. Русова простежила розвиток теорії та практики освіти дорослих в Україні й зарубіжних державах, на основі порівняльного аналізу визначила проблеми її змісту й характеру діяльності.

Розвитку історії освіти дорослих в Україні сприяли учасники недільних шкіл. Зокрема, Я. Абрамов у статтях, брошурах, газетних замітках висвітлював досвід організації недільних шкіл в Україні та їх стан, розкривав характер і зміст викладання в закладах для дорослих, їх вплив на розвиток учнів, пошуки вчителями шляхів удосконалення навчання. Детальному аналізу роботи Харківської жіночої недільної школи Х. Алчевської присвячені праці Я. Абрамова та С. Миропольського.

У післяреволюційні роки (з 1917 р.) теорія та практика освіти дорослих набула особливого поширення у зв'язку з ліквідацією масової неписьменності народу. Основними типами загальноосвітніх закладів для дорослих були робітничі курси, робітничі факультети, вечірні загальноосвітні школи. У цей період у працях багатьох педагогів і діячів народної освіти М. Басова, О. Брюнеллі, С. Гайсиновича, І. Голанта, Л. Лейко, А. Пінкевича, С. Цибульського, К. Попова, А. Риндича, А. Фільштинського доводилося, що навчання дорослих повинно здійснюватися на основі принципів демократизму, загальноосвітнього навчання на широкій політехнічній основі, поєднання навчання з виробничою працею, тісного зв'язку з життям, політичною просвітою робітників, з практичною діяльністю.

Серед наукових праць названого періоду помітно вирізняються численні роботи С. Сірополка («Національне виховання і позашкільна освіта» (1925), «Писемні праці в культурно-просвітній роботі серед дорослих» (1925), «Кооперація та просвіта» (1925), «Самоосвіта» (1928), у яких викладені організаційні та змістові питання позашкільної освіти в Україні, висвітлена проблема самоосвіти народу, особлива увага звернена на роль книги в піднесенні освітнього рівня народу.

На початку 30-х років ХХ ст. відбулася докорінна перебудова шкіл дорослих. У 1936 р. вони були зреформовані в новий тип загальноосвітньої школи – неповну середню та середню школу, внаслідок чого увага держави до вечірніх шкіл поступово послабилася. Це спричинило звуження розвитку світи дорослих і майже повне припинення наукових розробок у цій галузі.

Якщо вивченню історії освіти дорослих у Наддніпрянській Україні присвячено значну кількість наукових праць, то історія освіти дорослих на українських землях австрійського підпорядкування вивчена частково. В

останні роки активізувалися дослідження, які різною мірою висвітлюють розвиток освіти дорослих на теренах Галичини. У дисертаційних роботах, статтях, монографіях, навчальних посібниках особлива увага дослідників звернена на розвиток національної школи й освіти в Галичині (М. Барна, Т. Завгородня, І. Курляк, І. Мельник, І. Мицишин, В. Моцюк, І. Прокоп, Н. Сабат, Б. Ступарик), діяльність просвітніх і громадських товариств (І. Андрухів, Г. Білавич, О. Винничук, Д. Герцюк, З. Нагачевська, Б. Савчук), видатних освітніх діячів (Б. Гречин, О. Джус, В. Ковальчук, О. Ковальчук, Р. Кіра, В. Лаврів, Р. Михайлишин, Н. Опанасенко, Г. Панкевич, М. Стельмахович), розвиток педагогічної преси (І. Зайченко, С. Лаба, І. Мельник).

Історико-педагогічний аналіз процесу становлення і розвитку системи освіти дорослих у Галичині здійснений у дослідженнях Б. Ступарика, Є. Поточни, І. Воробець.

У дисертації польського педагога Є. Поточни «Розвиток освіти дорослих у Галичині (1867-1918 рр.)» простежено процес становлення та еволюцію освіти дорослих у період австро-угорського підпорядкування; розкрито суспільно-політичні й соціально-економічні передумови її розвитку; проаналізовано зміст, особливості, загальні тенденції розвитку, організаційні форми. У дослідженні вперше відтворено цілісну картину діяльності українських і польських культурно-освітніх та господарських товариств, партійних, релігійних, професійних організацій щодо популяризації та поширення знань, розвитку теорії, практики освіти дорослих у Галичині.

Вивченню історії освіти в Галичині у хронологічно розширений період – 1891-1939 рр. – присвячена наукова робота І. Воробець. Автор акцентує увагу на вивченні стану освіти дорослих у міжвоєнний період, коли умови функціонування українських організацій значно ускладнювалися дотично до антиукраїнської політики польської влади. Розроблена періодизація розвитку освіти дорослих дозволила дослідниці простежити кількісні та якісні зміни, які відбулися у цьому процесі, виявити основні його особливості та тенденції.

Окремі питання розвитку освіти дорослих знайшли відображення у працях Б. Ступарика, які мають комплексний характер і розкривають основні тенденції культурно-освітніх процесів у Галичині. Особливу увагу звернено на боротьбу українського народу проти онімечення і полонізації, висвітлення ролі передової педагогічної думки в розвитку ідеї національної освіти та виховання.

Широку інформацію для повного й об'єктивного вивчення освіти дорослих як суспільного явища, важливого компонента соціокультурного розвитку українців містять дослідження, які стосуються історії Буковини, розвитку крайової освіти й шкільництва.

Аналіз літератури та наукових досліджень з історії Буковини, надрукованих у різні часи, дозволяє з'ясувати соціально-економічні, політичні та культурно-освітні передумови розвитку освіти дорослих на

Буковині в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., визначити основні періоди цього процесу, оцінити андрагогічну діяльність крайових громадських і культурно-освітніх товариств та передової громадськості.

Особливе місце у вивченні історії освіти дорослих на Буковині займають праці історико-педагогічного змісту, які зосереджують увагу на освітніх процесах, дозволяють здійснити порівняльний і зіставний аналіз не тільки кількісних, але й якісних показників. Серед таких досліджень ми насамперед проаналізували наукові історико-педагогічні праці, які є сучасними, автентичними періоду, що вивчається.

Першим фундаментальним дослідженням історії буковинського шкільництва стала праця професора Чернівецького університету С. Смаль-Стоцького «Буковинська Русь: культурно-історичний образок» (1897), у якій на основі узагальнення історичних даних про Буковину від часів Галицько-Волинського князівства до середини 90-х років ХІХ ст. простежено еволюцію навчально-виховних ідей та форм шкільництва, розкрито питання впливу соціально-політичного становища краю на організацію та здійснення навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Праця С. Смаль-Стоцького має важливе значення для розкриття ролі культурно-просвітніх товариств у здійсненні освіти дорослих, формуванні національної свідомості буковинських українців.

Широкий обсяг наукової інформації та статистичних матеріалів містить праця І. Карбулицького «Розвій народного шкільництва на Буковині» (1905). У ній проаналізовано крайове шкільне законодавство, кількісно й якісно висвітлено діяльність різних типів шкіл, стан підготовки вчительських кадрів, розкрито діяльність видатних освітян.

Науковий інтерес викликає мемуарна праця О. Поповича «Відродження Буковини» (1933). Вона охоплює суспільні процеси, активним організатором і учасником яких був автор. Характеризуючи процес зародження і розвитку українського шкільництва Буковини до початку ХХ століття, автор висвітлює історію студентського руху в краї, аналізує культурно-просвітницьку діяльність українського товариства «Руська Бесіда».

Цінну інформацію про діяльність громадських і культурно-освітніх товариств Буковини містять також праці М. Гараса, Є. Дмитріва, В. Сімовича.

У роки панування комуністичної ідеології дослідження історії української освіти в краї були нечисленними, частіше розглядалися у контексті загальної історії Буковини, або у вивченні розвитку народної освіти на західноукраїнських землях. Історико-педагогічні праці Л. Баїка, Б. Мітюрова, А. Ігната, колективні монографії 60-х - початку 90-х років ХХ ст. інформують про утвердження і стан українського шкільництва на Буковині й Галичині в австрійський період, шкільну політику австро-угорських властей. Важливі аспекти генезису навчальних закладів краю, діяльність освітніх товариств, видатних освітян знайшли відображення у працях М. Щербини, С. Далавурака.

Сучасні історико-педагогічні дослідження українського шкільництва Буковини О. Пенішкевич, Л. Кобилянської, І. Петрюк, І. Ковальчук розкривають динаміку розвитку початкового й середнього шкільництва, фахової освіти краю; розкрито внесок українських культурно-освітніх товариств та видатних діячів Буковини в розбудову шкільництва краю. Простежується взаємозалежність між шкільництвом і освітою дорослих, аналізується діяльність прогресивних товариств і об'єднань, передових представників педагогічної думки краю, які зробили значний внесок у розвиток освіти дорослих на Буковині. Однак освіта дорослих не виокремлюється як самостійне соціальне й педагогічне явище.

Висвітлення освіти дорослих у контексті діяльності просвітницьких організацій України має місце в монографії Л. Березівської «Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)» (1999). Автором доведено, що українські просвітні товариства досліджуваного періоду не обмежувалися лише поширенням елементарної грамотності серед дорослого населення, а зміст і основні форми позашкільної освіти спрямовувалися на всебічний розвиток особистості, опанування глибокими й ґрунтовними знаннями з різних наук, самовдосконалення і неперервність процесу навчання.

У дослідженні С. Дмитренко «Громадсько-просвітницька діяльність української інтелігенції в Лівобережній Україні другої половини ХІХ століття» (2000) окрема увага приділяється діяльності недільних шкіл як однієї з форм освіти дорослих.

У дисертації Н. Коляди (2004) здійснено детальний аналіз розвитку недільних шкіл в Україні в другій половині ХІХ - на початку ХХ ст., розкрито особливості їх організації та навчально-методичного забезпечення, висвітлено роль прогресивних діячів і учнів недільних шкіл у підвищенні загальноосвітнього й культурного рівня населення.

Розробки теоретичних основ загальної освіти працюючої молоді й дорослих було відновлено в СРСР у повоєнні роки. Фундаментальні дослідження у сфері освіти дорослих з 1960 р. здійснювалися в межах діяльності Науково-дослідного інституту вечірніх (змінних) і заочних середніх загальноосвітніх шкіл. Численні наукові праці вчених 60-х років ХХ ст. Б. Ананьєва, А. Бушлі, М. Верзиліна, С. Вершловського, М. Громова, А. Даринського, В. Корсунської присвячені вивченню динаміки й перспектив розвитку освіти дорослих, розробці її теоретичних основ, обґрунтуванню раціональних форм і умов вечірнього, заочного навчання тощо.

Бурхливий розвиток освіти дорослих у СРСР (зростання кількості вечірніх і заочних шкіл, народних університетів, закладів системи підвищення професійної кваліфікації кадрів тощо) зумовив розширення проблематики досліджень у сфері освіти дорослих. Наукове розуміння навчання дорослих як комплексного явища, що виступає невід'ємною складовою соціокультурного розвитку суспільства й людини, зумовило в 70-80-х роках ХХ ст. введення проблематики освіти дорослих у структуру

неперервної освіти. Значний внесок у цьому напрямі був зроблений радянськими вченими Т. Браже, С. Вершловським, Л. Висотіною, О. Добринською, Ю. Кулюткіним, В. Кричевським, Л. Лесохіною, А. Марон, В. Онушкіним, Г. Сухобською, В. Тарасовим, О. Тонконовою, О. Федоровою. У 90-ті роки ХХ ст. дослідження освіти дорослих збагачуються системним розглядом цього явища як соціального інституту, аналізом регіональних проблем освіти дорослих.

Серед причин відставання освіти дорослих України від практики зарубіжних країн можна виділити такі:

- недооцінювання потенційних можливостей освіти дорослих;
- недостатність наукового обґрунтування освітньої політики в цілому;
- зосередження уваги на проблемах освіти школярів;
- відсутність нормативно-правової бази;
- недостатність дослідження зарубіжного досвіду в даній сфері;
- недостатня кількість рекомендаційних документів міжнародних організацій.

Саме тому важливо досліджувати історичні та порівняльно-педагогічні аспекти розвитку освіти дорослих, а також виявляти зв'язок із сучасністю.

Пошук Україною власної моделі розвитку національної політики в сфері освіти дорослих, розробка та впровадження Концепції освіти дорослих (автор – Лук'янова Л.Б.), ефективна діяльність різноманітних інституцій у галузі потребує усвідомлення наявних проблем у контексті загальноєвропейської парадигми. Постає необхідність аналізу міжнародних нормативно-правових документів; створення та укріплення власної нормативної бази впровадження стратегічних завдань ефективної національної системи освіти дорослих; системного та детального аналізу теоретичних засад розвитку й практичного досвіду освіти дорослих у розвинених країнах західної Європи; виявлення тенденцій розвитку сучасної методології освіти дорослих та розробку критеріїв адаптації практики європейських систем освіти дорослих до вітчизняного досвіду.

### Література

1. Вовк Л.П. Історія освіти дорослих в Україні: Нариси. – К.: УДПУ, 1994. – 228 с.
2. Ковальчук Л.О., Ковальчук О.Б. Система освіти зарубіжних країн: навч. посіб. – Л.: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 136 с.
3. Митина А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие. – М.: Наука, 2004. – 304 с.
4. Професійна освіта у зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія / за ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.
5. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

6. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. – Суми: Університетська книга, 2013. – 300 с.

### **Періодична**

1. «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи»
2. «Порівняльна професійна педагогіка»
3. «Територія успіху»

### **Інформаційні ресурси**

1. <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/80/14180-istoriko-pedagogichni-tendenci%D1%97-rozvitku-osviti-doroslix-druga-pol-xx-poch-xxi-st.html>
2. <http://iovrao.spb.su/extensions/56-history-found-academy.html>