

Міністерство освіти і науки України
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

А.В. БОЯРСЬКА-ХОМЕНКО

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В КРАЇНАХ
ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА
СХІДНОЇ ЄВРОПИ:
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ**

Монографія

Харків – 2019

УДК 374.7(4)
ББК
ISBN

Рецензенти:

- Л.Г. Кайдалова**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедру педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету (м. Харків)
- О.Ю. Кузнецова**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедру іноземних мов № 3 Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
- Т.О. Довженко**, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Автори:

А.В. Боярська-Хоменко

Рекомендовано до друку Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 7 від 28 жовтня 2019 року)

Боярська-Хоменко А.В.

Освіта дорослих в країнах Центральної та Східної Європи: ретроспективний аналіз: монографія. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2019. 376 с.

У монографії на основі широкої джерельної бази проаналізовано особливості розвитку освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи у XX – на початку XXI століття; обґрунтовано етапи розвитку освіти дорослих; розкрито особливості мети, завдань, форм та методів навчання дорослого населення країн Центральної та Східної Європи; визначено прогностичні тенденції розвитку освіти дорослих.

Монографія призначена для науковців, викладачів, аспірантів, усіх, кого цікавлять питання безперервного навчання та освіти дорослих.

© Боярська-Хоменко А.В., 2019

ПЕРЕДМОВА

У наш час освіта дорослих є важливою галуззю суспільного життя, її роль та значення постійно зростають. Особливо актуальною нині постає ідея навчання впродовж усього життя. Важливо підкреслити те, що у наш час освіта розглядається не як обов'язкова вимога чи умова, а як можливість особистого розвитку і самостійної організації власного життя. Одним із важливих завдань сучасної освіти дорослих є реалізація права кожної дорослої людини брати активну участь у житті суспільства, незалежно від соціального статусу, етнічного походження, віку, гендерної приналежності тощо. Таким чином, політичний і культурний розвиток кожної людини, можливість заповнити освітній дефіцит і надолужити згаяне в навчанні є важливою соціальною проблемою, яка вимагає уваги науковців, освітян, політиків, промисловців, керівників корпорацій.

З огляду на мінливі потреби ринку праці та прогресивні демографічні зміни, освіта дорослих доводить свою очевидну важливість для соціального співіснування людства і подальшого економічного розвитку кожної держави.

Сучасні умови розвитку суспільства доводять, що базової професійної освіти часто недостатньо в довгостроковій перспективі. Неперервна освіта може стати запорукою отримання стрімкого професійного та кар'єрного зростання та високої заробітної плати. Численні нові професії, нетривалі трудові відносини і технічні інновації підсилюють необхідність дорослим людям відповідати умовам ринку праці і гнучко реагувати на мінливе середовище сучасного економічного простору.

Професійну і загальну післядипломну освіту стає все важче відокремити одну від одної, оскільки в професійному житті

набувають суттєвого значення загальноосвітні знання, соціальні уміння та навички. Галузь безперервної освіти взагалі, та освіти дорослих зокрема, мають суттєвий екзистенційний вплив на людину, а також вимагають умов, в яких доступ до кваліфікованого додаткового навчання відкритий для всіх.

Багато років навчання дорослих було одним із провідних завдань різних політичних режимів. Проте, існують деякі фундаментальні проблеми, які залишаються недостатньо висвітленими у нормативних документах та науковій літературі. Зокрема у наш час освіта дорослих є досить відокремленою з точки зору суб'єктів освіти, їхніх обов'язків, учасників освіти та умов участі в процесі навчання. У той час як професійна освіта має чітку мету, завдання, об'єкти освітньої діяльності та визначену державою структуру. Професійна підготовка включає всю сферу загальної, культурної і частково політичної освіти та підпорядковується державним і місцевим органам влади. У той же час професійна освіта тісно переплітається із навчанням дорослих, які хочуть удосконалити свої навички та оволодіти новими компетенціями. Разом з тим існують труднощі в координації діяльності закладів освіти дорослих, їхнього фінансування, прозорості освітнього процесу, поширення інформації про їхню діяльність, брак викладачів з андрагогічною освітою тощо.

Таким чином питання навчання дорослих є актуальними на сучасному етапі розвитку як українського, так і європейського суспільства. Освіта дорослих потребує докладного вивчення та аналізу. У монографії представлено ретроспективний аналіз процесу розвитку освіти дорослого населення в країнах Центральної та Східної Європи. Дослідження охоплює широкі хронологічні межі від початку XX століття й до сьогодення (2019 р.). У цей період становлення й розвиток освіти дорослих відбувалося в умовах

політичної, економічної та соціальної взаємодії країн Центральної та Східної Європи, які сприяли створенню єдиного освітнього європейського простору. Територіальні межі дослідження охоплюють 10 європейських країн, які географічно розташовані на території Центральної та Східної Європи: Австрія, Німеччина, Словенія, Польща, Словаччина, Чехія, Болгарія, Молдова, Румунія та Україна.

У монографії представлено аналіз понять «освіта», «дорослість», «освіта дорослих», розкрито теоретичні та практичні аспекти навчання дорослих на різних історичних етапах, розкрито провідні педагогічні ідеї щодо навчання впродовж усього життя. У монографії міститься інформація про історію та традиції освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи. Крім того, у роботі представлено сучасні концепції освіти дорослих та навчання впродовж усього життя, що визначаються стратегічними документами Європейського союзу та країн Центральної та Східної Європи.

Метою проведеного дослідження є аналіз розвитку освіти дорослих для визначення спільних та відмінних аспектів у системі освіти дорослого населення країн Центральної та Східної Європи та України. Проведений історико-педагогічний пошук дозволив виявити провідні тенденції розвитку освіти дорослих у наш час.

РОЗДІЛ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ

ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ДОСЛІДЖУВАНОВОГО ПИТАННЯ

Дефініція «освіта дорослих» розглядається з точки зору соціології, педагогіки, психології, філософії, права тощо. Тому для більш глибокого розуміння поняття «освіта дорослих» необхідним є аналіз, узагальнення та систематизація таких дефініцій як «освіта» й «доросла людина». У країнах Центральної та Східної Європи ці поняття мають кілька різних визначень та низку особливостей.

Загальновідомо, що поняття «освіта» бере свій початок у досить далекі часи. Перші джерела, у яких були спроби означити поняття «освіта», сягають раннього середньовіччя. Сучасне ж його значення усталилось у кінці XVIII ст., коли педагогічна наука здобула бурхливого розвитку під впливом ідей Й. Гете, Й. Песталоцці та неогуманістів. У ті часи освіту розглядали як загальний духовний процес формування людини. Важливим було те, що у той період життя людини стало цінністю, а освіта почала розглядатись як особливий шлях пізнання світу та культури. Разом з тим освіта сприяла розвитку спілкування між людьми, а також була шляхом формування особистості.

Пропонуємо розглянути сучасні визначення поняття «освіта», які наведено у міжнародних документах, нормативних актах

окремих країн Центральної та Східної Європи, а також у науково-педагогічних працях.

У теорії походження слова «освіта» зазначено, що воно походить від латинського слова «*educare*» – «ведення» або «вперед».

На XX сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО (1978 р.) було задекларовано, що освіта – це процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [528].

Разом з тим, варто зазначити, що світова спільнота переймається й означенням поняття якісної освіти. У Глобальному Моніторинговому звіті ЮНЕСКО (2005 р.) зазначено, що у наш час немає однозначного визначення якісної освіти [114]. Кожна світова організація має своє визначення, намагаючись однозначно виділити найбільш важливі характеристики освіти, котра може гарантувати високі результати. Незважаючи на відмінності у визначеннях, всі вони містять такі два елементи:

- Здатність розуміти і орієнтуватися в навколишньому середовищі. Орієнтація є ключовим завданням процесу навчання у всіх освітніх системах, а високі досягнення за цим критерієм є чітким показником його якості. Порівняти рівні цього показника відносно легко – принаймні, в окремих суспільствах або порівняння між країнами – набагато важче виявити залежності та пояснити, що потрібно зробити, аби поліпшити результати. Тобто якщо якість визначається орієнтацією, то методи її вдосконалення далекі від загального і легко визначаються.

- Роль освіти в розвитку творчого потенціалу та емоційного становлення в дусі мирного співіснування, безпеки і відповідальності, рівності та безперервності культурних цінностей багатьох поколінь.

Більшість з цих завдань визначені та реалізуються по-різному в різних частинах світу. Зокрема й розуміння самого терміну «освіта» відрізняється у різних країнах. Установлено, що термін «*education*» позначає поняття освіти та включає в себе усі галузі діяльності учасників освітнього процесу. Термін «*education*» використовується у лексиці країн Європи, у США, Канаді, Великій Британії тощо.

Виходячи із зазначеного вище можна стверджувати, що поняття освіти у країнах Центральної та Східної Європи поєднує у собі як навчання так і виховання, що впливає з її культуровідповідності. Разом з тим поєднання навчання та виховання можна розглядати з огляду на інтернаціоналізацію соціальних та культурних цінностей людства (норми, правила, традиції, морально-етичний кодекс, заповіді тощо), які визнаються членами певної частини соціуму. Таким чином зв'язок навчання та виховання у цьому аспекті розглядається як нерозривні елементи єдиного процесу.

Варто зазначити, що у Західній Європі та США встановлена концепція «наукової освіти», коли поняття навчання та освіти ототожнюються. На відміну від країн Центральної та Східної Європи, де освіта і навчання розглядаються як маргінальні поняття, які розділяються і вживаються незалежно один від одного [543]. У наш час з'являються і деякі аргументи на користь прийняття концепції освіти як більш всеосяжної і значущої в процедурному плані. У цьому контексті освіта трактується як результат цілеспрямованої і систематичної діяльності з метою навчання та розвитку.

Розглянемо особливості визначення поняття «освіта» у країнах Центральної та Східної Європи.

У Німеччині, як правило, поняття «освіта» розуміється як шкільна освіта, проте у концепції освіти «*PLAYground education*» наголошено, що освіта не починається зі вступу до дитячого садка або до школи, адже освітні процеси починаються набагато раніше – від самого народження. Відповідно до сучасного розуміння, їх іноді розуміють як процеси самоосвіти, тобто як процеси, організовані та контрольовані людською істотою [321].

У Німеччині освіта розглядається у двох значеннях: в широкому значенні, як розвиток особистості через психічний вплив інших (навчання) та власних зусиль (самоосвіта); в більш вузькому сенсі, як система запланованих заходів, спрямованих на максимально глибокий вплив на дітей (дитяча освіта), молодь (освіта молоді), а також дорослих (освіта дорослих) [171; 424; 425].

Сучасна педагогічна теорія Німеччини включає до розуміння дефініції «освіта» формування духовного світу людини та внутрішнього характеру, оволодіння навчальним матеріалом, розвиток особистості через навчання [27; 39].

Варто зазначити, що деякі педагоги Німеччини розрізняють два окремих поняття: освіта та турбота. Під «освітою» розуміють передачу соціальних цінностей та норм, що передбачає цілеспрямований вплив кваліфікованої людини, наприклад в області соціальної поведінки, звичаїв тощо. Під «турботою» розуміють супровід дітей у повсякденному житті, забезпечення їхніх основних потреб, дотримання прав та забезпечення інтересів дитини.

В австрійській педагогіці освіта розглядається як лінгвістично, культурно та історично обумовлена концепція, що має дуже складний зміст. Виходячи з цього, виявлення точного та однорідного визначення поняття освіти залишається досить складним завданням у педагогічній думці Австрії. Думки науковців

стосовно того, що саме слід розуміти під «освітою», значно відрізняються. Педагогічні дискусії щодо визначення даної дефініції почались в Австрії ще у кінці XVIII – на початку XIX ст. [180].

В австрійській, так само як і у німецькій, педагогіці існує термін «*bildung*» – освіта, що включає в себе два поняття: «*erziehung*» – виховання та «*sozialisation*» – соціалізація. Термін «освіта» в Австрії також часто взаємозамінює такі поняття як: «*wissen*» – знання, «*intellektualität*» – інтелектуальність та «*kultiviertheit*» – культурність.

Отже, в Австрії термін «освіта» трактується як формування людини як особистості, що характеризується певними духовними, фізичними, соціальними та культурними компетентностями. Поруч з цим термін «освіта» також означає процес і результат формування особистості. Варто зазначити, що для дорослих термін «освіта» в Австрії не розглядається як процес, оскільки вважається, що розвиток дорослої людини багато в чому завершено [128].

Інше значення «освіти» відповідає певному освітньому ідеалу, який формується в ході навчального процесу. Особливістю освіти, яку виділяють практично в усіх сучасних педагогічних теоріях Австрії, можна назвати відображення ставлення до самого себе, до інших та до світу.

Сучасна динамічна та цілісна концепція освіти в Австрії означає процес безперервного розвитку людини до особистості, якою він може бути, але ще не є [41]

У чеській педагогічній літературі [250; 336; 337; 338; 355; 455] освіта (*vzdělání*) – це сума знань, навичок та вмінь, які люди отримують через виховання, викладання та навчання. Освіта є цілком контрольованим процесом цілеспрямованого та систематичного навчання.

Варто зазначити, що у чеській мові термін освіта також використовується у вузькому значенні – як офіційно визнані результати навчання або виховання (ступінь чи кваліфікація) [355].

У Чеській педагогічній літературі [250; 336; 337; 338; 355; 419; 455] зазначено, що освіта включає в себе низку понять: навчання (*učení*) – набуття знань, досвіду, звичок, навичок, форм соціальної поведінки тощо; грамотність (*gramotnost*) – це розуміння певних понять та вміння використовувати щось у повсякденному житті або практичній діяльності; кваліфікація (*kvalifikace*) набувається шляхом навчання або практичної діяльності, оволодіння конкретними здібностями або вміннями, часто формально підтверджується дипломом, успішними результатами складання іспиту або сертифікатом [453].

Варто зазначити, що болгарський педагог і дослідники І. Іванов та Т. Драг, погоджуються з думкою більшості науковців країн Центральної та Східної Європи у тому, що поняття освіти залишається одним із найбільш невизначених і суперечливих понять у педагогіці. На їхню думку поняття освіти «походить від розуміння формування та представлення образу дітей в широкому сенсі через освітній процес» [480, с. 18]. Освіта пов'язана з цінностями та прагненнями, незалежно від часу і простору, епохи та навколишнього середовища, що робить розуміння людини як соціальної істоти. І оскільки освіта та навчання досягаються в єдності навчальних закладів з іншими соціальними структурами, вони повинні формувати людину, як того вимагає суспільство.

Т. Драг та І. Іванов переконані, що дефініція «освіта» є збірною назвою для всього, що пов'язано з підготовкою особистості до її соціальної і професійної самореалізації та розвитку. Дефініція «освіта», на думку науковців, включає в себе такі компоненти:

- зміст (гуманітарний, науковий, практичний);

- рівень розвитку особистості (високий, низький або середній,);
 - рівень освіти (початковий, середній, вища освіта);
 - якість навчання (низька, задовільна, добра, відмінна)
- [543, с. 10].

Вивчення науково-педагогічної літератури Болгарії [525; 550; 593; 606] показало, що тут освіта визначена як процес навчання та набуття знань, оволодіння навичками, вироблення цінностей, переконань та звичок. Освіта – це система наукових, культурних та технічних та практичних знань, накопичених людьми в періоди їх існування та розвитку [550]. Варто зазначити, що освіта може здійснюватись як у формальних умовах, так і у неформальних. Наголосимо на тому, що особистий досвід людини, який має вплив на її думки, відчуття, рішення та дії, може вважатись освітою.

Разом з цим встановлено, що болгарські педагоги розглядають освіту у різних аспектах:

- у широкому соціальному розумінні як соціальний інститут, котрий сприяє суспільному, економічному і культурному розвитку й функціонуванню суспільства, зокрема, за допомогою організованої та цілеспрямованої соціалізації індивідів [543];
- як соціальне явище, згідно з яким освіта є найбільш важливим елементом соціальної системи [543];
- у педагогічному аспекті як цілеспрямований процес навчання в освітньому закладі або через систему самоосвіти, з метою оволодіння знаннями, навичками, методами і досвідом практичної роботи у відповідності з певними державними вимогами і відповідно до ціннісних орієнтацій і установок. Тобто, як педагогічна категорія, освіта є процесом формування соціальної та професійної придатності людини до публічного вираження [490, с. 19].

- у якісному аспекті, як відображення кількісних характеристик досягнутого рівня знань, навичок, методів, досвіду пізнавальної та практичної діяльності [484; 571; 606].

Разом з тим, освіта має соціально-історичний порядок характерних взаємодій, що виникають у процесі здійснення певної діяльності, а також специфічну стійкість існуючих соціальних зв'язків. З точки зору змісту освіта розглядається як набір відповідних орієнтованих стандартів поведінки у певних ситуаціях, сукупність позицій і норм поведінки, соціальних цінностей [543, с. 15].

Використання терміну «освіта» також означає й систему навчання – заклади освіти, в яких здійснюється виховання, навчання, підготовка та кваліфікація зростаючого покоління для майбутнього суспільства і виконання професійних функцій – так звана система освіти [480, с. 18].

У Польщі освіту розглядають як стан та процес поширення знань і культури в суспільстві, дефініція освіти стала популярною у ХІХ ст., і часто використовувалась для позначення освітньої діяльності. У свою чергу освітня діяльність розглядалась як процес, що виходить за межі поширення грамотності, включаючи розширення соціально-політичної та національної свідомості (наприклад, народна освіта, етнічна освіта). Сучасна система освіти у Польщі розуміється як організація загальної освіти та професійної освіти через шкільну систему та інститути паралельної освіти [316, с. 142].

Установлено, що у Польщі існує термін «*edukacja*» – освіта. Але єдиного підходу до означення даного поняття серед науковців немає. Так, поняття «освіта» часто ототожнюється з поняттям «система освіти» – мережа спеціалізованих навчальних закладів, завданням яких є передача знань, компетенцій та навичок. Зокрема

у «Малому словнику польської мови» (*Małym słowniku języka polskiego*) зазначено, що поняття «освіта» можна розглядати як синонім поняття «система освіти». Разом з тим професори Е. Ліпинський та М. Зюлковський також стверджують, що освіта є синонімом освітньої інституції (установи) [120; 121].

У роботі «Педагогіка. Лексикон» Б. Мілерські та Б. Шліверські визначають освіту як взаємодію між поколіннями, що формує всі аспекти життя людини (фізіологічні, когнітивні, естетичні, моральні та релігійні), у результаті якої людина стає зрілою, свідомою, культурно освіченою, здатною до конструктивної критики, а також до самовдосконалення [316].

У польській педагогічній літературі поняття освіта (*edukacja*) охоплює процеси викладання і виховання. Проте Б. Мілерські та Б. Шліверські переконані, що у такому розумінні доцільніше використовувати термін «навчання» (*kształcenie*). Освіта має технологічну основу, а як наслідок й адаптивну складову: підготовка конкретних навичок та здібностей, вимірювання результатів навчання та їх оптимізація. Разом з тим дослідники зауважують, що освіта не обмежується передачею нових відомостей – це діалог, в якому обидві сторони (педагог і учень), користуючись культурною спадщиною даного суспільства, не тільки надають чи отримують інформацію, але й розкривають та втілюють етичні, естетичні цінності і релігію. Такий підхід до освіти відповідає розумінню поняття педагогіки, що стосується інтелектуального, психічного та морального становлення дитини [316].

У межах дослідження варто зазначити, що В. Оконь надає таке визначення освіти: освіта – це всі процеси та взаємодії, метою яких є зміна людей, особливо дітей та молоді, відповідно до ідеалів та освітніх цілей, що існують у даному суспільстві [302, с. 84].

Разом з тим, у польській педагогічній думці освіта розглядається як основна концепція педагогіки, що охоплює багатовимірні заходи і процеси виховання людей або соціальних груп [313].

Освіта відповідає двом основним функціям: соціалізації та свободи. Перше з яких означає соціалізацію людської особи, що робить її здатною належним чином контролювати та субліматизувати емоції, стаючи членом людської спільноти, вирішувати конфлікти за допомогою дискурсивних засобів. Функція свободи зводиться до того щоб звільнити людей від соціального та екологічного панування, вийти за рамки статус-кво, визнати невинуваті позови в житті людей, щоб вони могли розвивати власний бізнес творчо і звертатися до нових якісних практик та форм соціального та особистого життя з метою переходу до нових способів існування людини. Освіта є, з одного боку, чинником, що формує особистість людини, а з іншого – неодмінним творчим станом його природного розвитку.

На думку польського дослідника З. Квічинського [235], освіта в широкому сенсі породжує такі процеси:

- глобалізація (світ, глобальні проблеми, війна, екологічні загрози, відключення енергії, політичний поділ світу в центрі та периферії, моно- та поліцентрична проблема глобальної системи);
- вічність (держава, її суверенітет, система, демократичний апарат, місце в світі, союзники та противники, сила і стабільність);
- націоналізація (нація, її традиції, культурна специфіка, суть зв'язків та особливості);
- політизація, бюрократизація, професіоналізація (організації та інститути, освіта для розподілу праці, раціональність та дисципліна в організаційному суспільстві,

інституціоналізованому світі, формування ідейних поглядів, необхідність та справедливість розподілу функцій, професій);

- соціалізація (взаємодія первинних груп: сім'я, однолітки, місцева громада, взаємодія з існуючими нормами);
- культуризація та персоналізація (культурна та соціальна особливість, людина в результаті міжкультурного та автономного вибору, передача філософських та релігійних систем);
- навчання та юридіфікація (громадянин, реалізація та прийняття громадянських ролей і дій, формування правової обізнаності);
- навчання та гуманізація (людина, знання, світогляд, навички, звички, гідність, інтерактивна компетентність, взаємність та симпатія);
- олюднення (організм, формування людських якостей, освіта здоров'я, гігієна, сексуальність, принцип уникнення покарання, задоволення, без шкоди іншим, формування первинних потреб) [235].

Таким чином у залежності від теоретичних і соціально-політичних детермінант, освіта у Польщі розглядається як:

- процес постійного навчання людей протягом усього життя;
- право і громадянський обов'язок особи та соціальний імператив;
- інструмент політичної влади для здійснення певних соціальних, партійних, торговельних, національних, культурних та інших інтересів і цілей;
- область соціального саморегулювання, головний чинник розвитку людського капіталу, якість життя в суспільстві або цивілізації;

- тип символічного насильства, який нав'язує домінуючу групову культуру представникам інших соціальних груп, а отже, чинником соціальної стратифікації, що створює механізми та можливості для соціального просування, відбору та маргіналізації;
- «екран культури», що пояснює її багатогранність, значення та символи;
- тип нормативного дискурсу, який формує певний погляд і дає змогу одностороннім світоглядним, ідеологічним або моральним конфліктам обирати певну позицію [235; 318; 363; 364; 389].

В українській педагогічній думці існує ряд визначень поняття «освіта». Більшість науковців розглядають освіту одночасно і як процес і як результат засвоєння знань, умінь та навичок. Зокрема визначається, що освіта є процесом і результатом засвоєння здобувачами систематизованих знань у певній галузі, оволодіння навичками й вміннями. Також освіта визначається як процес і результат формування наукового світогляду, розвитку творчих здібностей, моральних та особистісних якостей [599; 607].

І.В. Зайченко подає наступне визначення дефініції: освіта – це процес (і його результат) безперервної передачі досвіду від одного покоління до іншого. Цей досвід представляє собою генетичну програму становлення особистості та процесу її соціалізації. Також І.В. Зайченко зауважує, що освіта організована і нормована суспільством, в якому вона здійснюється [535].

У контексті досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне навести визначення поняття освіти, запропоноване С. Максимюком. Так, науковець визначає освіту як результат навчання, що організоване суспільством, а також як результат самостійного оволодіння знаннями. На думку науковця, освіта передбачає формування моральних та соціальних якостей особистості, її

наукового світогляду, творчих нахилів та здібностей тощо. Разом з тим С. Максимюк наголошує на тому, що головним призначенням процесу навчання є підведення особистості до розуміння необхідності у самоосвіті [559].

Наведемо ще одне визначення поняття освіти. Науковці В. Лозова та Г. Троцько також розглядають освіту як процес та результат оволодіння і засвоєння досвіду, досягнення певного рівня освіти, розуміння індивідом культурних цінностей людства [556].

Н. Лебедева, О. Джурелюк, Д. Самойленко зазначають, що освіта – це процес і результат засвоєння особою певної суми знань, умінь і навичок і забезпечення на цій основі відповідного рівня розвитку особи. Вона здійснюється через освітню систему – всі види освітніх установ з їх матеріальною базою, кадрами, науково-методичним забезпеченням. За допомогою освіти йде управління розвитком людини [569].

Проведене науково-педагогічно дослідження показало, що визначення освіти в педагогічній енциклопедії трактується також як процес і результат оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Також в енциклопедії визначено, що основним шляхом отримання освіти є навчання в навчальних закладах різного типу. Поруч з тим, у виданні наголошено, що значну роль в процесі одержання освіти, оволодіння знаннями та у розумовому розвитку особистості відіграють такі види діяльності як: самоосвіта, культурна робота, просвітницька діяльність, суспільне життя та трудова діяльність людини [572].

У педагогічному словнику зазначено, що освіта – це духовне обличчя людини. Воно формується через вплив духовних і моральних цінностей на особистість. Разом з тим освіта – це ще й процес виховання та самовиховання, що впливає на особистість, «шліфує» її якості, тобто формує духовне обличчя людини [528].

В українській педагогічній думці визначено критерії освіченості. Зокрема головним критерієм визнано системність знань і мислення. Системність виявляється у тому, що особа може за допомогою логічних суджень та роздумів самостійно встановити певні зв'язки в системі знань. Варто зазначити, що освітою не можна вважати просту сукупність знань, начитаність людини, її пам'ять чи знання великої кількості наукових фактів. Саме уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та уміння мислити і вважається освітою. Разом з тим людину, яка не має вищого рівня освіти, не можна назвати неосвіченою.

У ході науково-педагогічного пошуку з'ясовано, що розрізняють різні рівні та ступені освіти: початкова загальна, базова загальна, повна загальна, базова вища та повна вища. Визначення ступенів залежить від обсягу знань, які засвоїв індивід, а також від уміння самостійно мислити. Також установлено, що освіту розрізняють за характером та спрямованістю і виділяють такі види: загальна, професійна, політехнічна [535].

З огляду на досліджуване питання варто зазначити, що освіта розглядається і як педагогічне явище. Так з педагогічної точки зору освіту розуміють як:

- процес і результат оволодіння певною системою знань, що сприяє розвитку людини, держави та суспільства;
- різнопланову особистісно-орієнтовану діяльність, що сприяє самореалізації особистості, її самовизначенню в середовищі, яке постійно змінюється;
- становлення та розвиток людини як особистості [549].

У ході проведеного пошуку установлено, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, визначають таку класифікацію видів освіти в залежності від форми її здобуття: стихійна (одержується як в процесі цілеспрямованих так і спонтанних дій); формальна

(одержується організована в спеціальних закладах та освіті них системах). Також розрізняють освіту за змістом: загальна, професійна, спеціальна тощо [549].

Таким чином науковці країн Центральної та Східної Європи розглядають поняття «освіта» у кількох значеннях та надають різні визначення дефініції, які зручно розглянути за допомогою таблиці (Таблиця 1).

Таблиця 1

Зміст поняття «освіта» у країнах Центральної та Східної Європи

О С В І Т А	<i>Зміст</i>	<i>Країна</i>
	Формування особистості, передача духовних, фізичних, соціальних та культурних цінностей, що передбачає цілеспрямований вплив кваліфікованої людини.	<i>(Австрія, Німеччина)</i>
	Сума знань, навичок та вмінь, які люди отримують через виховання, викладання та навчання.	<i>(Чехія, Словаччина)</i>
	Процес взаємодії між поколіннями, яка формує фізіологічні, когнітивні, естетичні, моральні та релігійні аспекти життя, зміною людей, особливо дітей та молодь, відповідно до ідеалів та цілей, що існують у даному суспільстві.	<i>(Польща)</i>
	Процес і результат набуття знань, навичок, цінностей, переконань та звичок.	<i>(Болгарія, Україна)</i>

У контексті теми дослідження варто також розглянути визначення дефініції «доросла людина» у країнах Центральної та Східної Європи. У ході науково-педагогічного пошуку встановлено, що поняття «дорослість» можна розглядати з різних точок зору:

- соціальна точка зору та юридична точка зору передбачають розгляд поняття «дорослість» як такого, що дає можливість дотримуватись певних встановлених норм та правил життя у соціумі, дає змогу займати певні посади, дозволяє демонструвати рівень своїх досягнень в освіті, у професійній діяльності, у соціальному житті, зобов'язує нести відповідальність за свої вчинки.
- психологічна точка зору передбачає розуміння людиною свого біологічного віку, урахування своєї приналежності до певної вікової категорії.

Вивчення загальносвітових нормативно-правових документів, дозволило встановити, що у 1976 р. під час роботи генеральної сесії ЮНЕСКО у м. Найробі було означено поняття «доросла людина». Так, у соціальному аспекті доросла людина розглядається як будь-яка особа, котра визнана дорослою тим суспільством, у якому вона проживає [494].

Пропонуємо розглянути визначення понять «дорослість» та «доросла людина» у різних країнах Центральної та Східної Європи.

Установлено, що в Німеччині розрізняють біологічні, медичні, юридичні та політичні ступені дорослості людини, а також філософські, соціологічні та педагогічні. Відповідно до певної точки зору і визначається поняття «доросла людина» [494].

Вважаємо за доцільне відзначити думку відомого німецького дослідника С. Лерча, який зауважує, що дефініція «доросла людина» фактично не розглядається в освітніх дискусіях Німеччини [240; 241]. У свою чергу, ще один німецький науковець Д. Каде поділяє думку свого співвітчизника і пояснює це тим, що чітке

наукове означення терміну «освіта дорослих» зовсім не «сприяє формуванню педагогічної теорії, а також не стимулює на теоретичні та емпіричні інноваційні дослідження в галузі освіти і навчання» [207, с. 403]. Тобто, можна зробити висновок, що педагогічна думка Німеччини у визначенні поняття «дорослість» здебільшого спирається на міжнародні та федеративні нормативні акти.

У Німеччині дорослою вважають людину, яка є старшою за юнака. Зазначимо, що в Німеччині існує біологічний синонім дорослості, це час статевої зрілості людини. Зазначимо, що суспільство Німеччини вважатиме людину дорослою тоді, коли вона оволоділа певним рівнем знань та отримала певні навички, які дають їй змогу відповідально та самостійно приймати необхідні рішення [178].

У німецькому законодавстві визначено, що доросла людина має більше прав та більше обов'язків ніж діти і підлітки. Зокрема це право на керування автомобілем, право на вживання алкоголю, право на паління, на самостійний виїзд за кордон, право на шлюб тощо.

Більшість з цих прав жителі Німеччини отримуються у віці 18 років. У цьому ж віці вони здобувають повну працездатність, право на самостійне проживання та виборче право. Поруч з цим хочемо зазначити, що до 21 року за молодими німцями продовжують зберігатись певні обмеження. Німецьке законодавство підтримує думку про те, що особи, котрі не досягли віку в 21 рік, не є дорослими, а процес досягнення їхньої зрілості ще не завершився. Цікавим є той факт, що у німецькому законодавстві (соціальне право Німеччини SGB VIII) поруч із поняттям «доросла людина» існує поняття «молода доросла людина». Це особа, яка перебуває у віці від 18 до 27 років [387].

Також у межах предмету дослідження варто зауважити, що німецькі науковці (С. Лерч, Д. Каде, Х. Меулманн, Р. Тіппелт та інші) розглядають поняття «дорослість» саме з педагогічної та психології точок зору. Так, особливо гостро науковці підіймають питання визначення чіткої межі між закінченням юності та початком дорослого віку. Х. Меулманн зауважує, що визначення межі між періодами юності й дорослості є відносно поверхневим. Науковець обґрунтовує свою думку тим, що навіть ті люди, які не починають професійну діяльність або не створюють власну сім'ю, все одно стають дорослими. Х. Меулманн серед ознак дорослої людини відзначає досягнення людиною певного розвитку особистості. Це відбувається у три етапи:

1. розуміння власного «Я», усвідомлення своєї унікальності, свого самовідображення та саморозуміння;
2. участь у трудовій діяльності, створення власної сім'ї, соціальна активність людини;
3. визнання дорослості на законодавчому та суспільному рівнях [257].

Х. Меулманн вважає, що перехід від юності до дорослості припадає на період життя людини від 16 до 30 років. науковець визначає «верхню межу молодості» – це вік 30 років. Х. Меулманн говорить, що це останній заклик до переходу у доросле життя [257].

В австрійській педагогіці поняття «дорослості» спирається на дослідження німецьких педагогів. Також, як і в Німеччині, згідно законодавства Австрії дорослою вважається людина, яка досягла 18 років. Але в Австрії, на відміну від Німеччини, поняття молодшої дорослої особи як перехідного періоду не розглядається. Але, варто зауважити, що офіційно встановлений вік «дорослості» в Австрії змінювався впродовж XX ст. Так, у 1919 р. згідно із Загальним цивільним кодексом (*Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch*)

дорослою вважалась людина, яка досягла 21 року, а от у 1973 році уже 19-річна особа [449].

У польській педагогічній літературі [8; 16; 21; 22; 198; 199; 200; 233; 247; 248] науковці визначають поняття «дорослості» з точки зору різних наукових напрямів і відповідно використовують такі показники дорослості: біологічні, соціальні, психологічні, правові тощо.

Установлено, що польські андрагоги визначають доросле життя людини як особливий соціальний стан. Вони намагалися описати доросле життя через характеристики діяльності людини в особливо важливих сферах суспільного життя, котрі можуть визначити їхнє місце в різних масштабах соціальної диференціації. Зміст та характер роботи, сімейні та батьківські обов'язки, кількість вільного часу, особисті прагнення та стиль життя вважаються особливо важливими показниками освітньої діяльності дорослих.

У словнику польської мови поняття дорослості визначено так: дорослий – це особа, котра досягла певного віку та певного рівня розвитку [382]. Тобто дорослою людиною вважається той, хто досягнув 18 років та став фізично зрілим [319, с. 9]. Так само розглядає дорослий вік і педагогічна наука Польщі. У ході наукового пошуку установлено, що такі ж вікові межі встановлює і польське законодавство. Так, у Польщі нормативно визначено, що вік вступу особи до періоду дорослості становить 18 років.

Незважаючи на чітко визначені законодавством Польщі вікові межі дорослого віку, педагогічна дискусія у визначенні цього питання триває і донині. Зокрема у наукових колах активно обговорюються питання щодо типологічного розуміння дорослості. Зазначається, що дорослішання передбачає наявність у особи певних рис і якостей, які визнаються на нормативному рівні. Іншими словами, дорослішання є позитивно оціненим та бажаним етапом особистості

й соціального розвитку людини, який якісно відрізняється від попередньої стадії [494].

Найбільш простою та очевидною шкалою визначення етапів дорослості є біологічна (вікова) шкала. Так, кожна вікова фаза дорослості передбачає виконання певних соціальних завдань та ролей, які залежать від приналежності індивіда до певної структури соціуму. Кожний індивід поступово проходить всі етапи біологічного циклу, накопичує життєвий та соціальний досвід завдяки виконанню певних соціальних ролей. Таким чином, індивід асимілює нові цінності, змінює ставлення, переоцінює свої прагнення та ставить перед собою нові завдання, тобто зазнає адекватних психічних змін. Таким чином, дорослішання – це поєднання фізичних, соціальних та психологічних змін, які, охоплюючи весь життєвий цикл, визначають хід кожної окремої біографії [494].

Об'єднавши свій курс відповідно до визнаної соціокультурної моделі дорослості, суспільство стабілізує спадкоємність між поколіннями і зміцнює існуючий системний порядок [174]. Дорослість, таким чином, не є особистою ціллю, вона є невід'ємною властивістю соціальної системи, нормативної соціально-культурної конструкції, добре переноситься через практику соціалізації до життя кожної людини. Таким чином, життя кожного індивіда змінюється в межах призначення статусу дорослого, відповідно до очікувань і вимог, які породжує цей статус.

Зазначений вище аргумент доводить той факт, що дорослість має досить мінливий історичний характер, який обумовлений соціальними, матеріальними, економічними та політичними історичними умовами розвитку суспільства. Разом з тим він підкреслює нормативний характер конструкції дорослого віку, що

робить статус дорослої людини джерелом очікувань для людей, які його мають, і можуть впливати на їхню поведінку [494].

На основі польської андрагогіки, концепція дорослого віку, заснована на етиці прямолінійності, запропонована Р. Урбанським-Коржа, мала конструктивістський характер [494]. Ґрунтуючись на знаннях у галузі психології розвитку, він стверджував, що розвиток дорослої людини проходить декілька стадій і спрямований на досягнення дорослого життя. Разом з тим, жодна, прийнята наукою, шкала не має остаточної точки, і як наслідок доросле життя повинно розглядатись як недсяжна мета, до якої кожен хоче наблизитись, але наколи не зможе цього здійснити. Таким чином, можна прийти до висновку, що у такій концепції дорослість розглядається як ідеал розвитку людини, який і породжує мотивацію до розвитку та спонукає докладати зусилля в навчанні та особистісному розвитку [442].

Варто зазначити, що окремо в польській педагогіці розглядають поняття дорослого учня. Так, дорослий учень – це дорослий, який підпорядковується організованій взаємодії і усвідомлено ускладнює навчання за допомогою різних джерел отримання знань [441].

Зокрема Ф. Урбанчук наводить характеристики дорослого учня: він на достатньому рівні володіє візуальною психікою, може піддаватися свідомому та навмисному «освітньому впливу»; здатний функціонувати у всіх соціальних ролях, вивчає інформацію та навички, необхідні для правильного вирішення життєвих проблем; виконує професійну роботу, має психічний та фізичний розвиток; він має досвід у житті, йому виповнилося 18 років, і він характеризується серйозним і відповідальним ставленням до життя, внутрішньою рівновагою, пробудженою потребою до незалежності та високою стійкістю до труднощів у житті [441; 494].

Установлено, що поняття дорослості розглядається в Польщі також із соціологічної, психологічної та біологічної точок зору. Так, дорослі з точки зору соціології мають два виміри:

- об'єктивний вимір – це соціальна норма і форма людського життя, визначена хронологічними рамками (прийняття їх як формально-правових норм);
- суб'єктивний вимір – досвід особи, яка сприймає себе як дорослу за зовнішніми ознаками, притаманними певній фазі розвитку людського організму, спираючись на особисті та соціальні події свого життя та реалізуючи певний шаблон поведінки [251].

Розглянемо поняття дорослості з біологічної та психологічної точок зору. Польська дослідниця З. Сарота зазначає, що дорослішання є частиною життєвого циклу людини, під час якого завершується період росту та біологічного дозрівання організму. У період дорослішання індивід починає виконувати всі життєві функції. На думку дослідниці, цей період припадає на період 18-22 років – час дозрівання до дорослого віку. Разом з тим, З. Сарота підкреслює, що категорія «дорослий» є закріпленою категорією в загальнолюдській цивілізації та культурі кожного народу, тоді як категорія «зрілий» належить до світу природи [420].

Болгарський науковець та педагог Ч. Катански розглядає поняття дорослості з позиції андрагогіки. Так, він зазначає, що дорослі учні володіють унікальною характеристикою, яка відрізняє їх від учнів-дітей, ця характеристика – зрілість. Ч. Катански розуміння зрілості зводиться до таких особливостей: нормальний соматичний та психічний розвиток, сформований інтелект, вагомий соціальний статус, зрілий інтелект тощо. Варто наголосити і тому, що науковець підкреслює той факт, що всі ці характеристики зрілості повинні базуватись на соціальних та громадянських правах і

обов'язках. Зокрема доросла особа повинна мати право голосу та нести громадянську й кримінальну відповідальність [544].

Установлено, що дослідники з Болгарії [544; 570; 594] визначають період дорослого життя людини зміною її провідної діяльності. Так, у дитинстві це гра, а під час підліткового віку та ранньої юності – навчання, а на наступному етапі – етапі дорослості – трудова діяльність. У процесі трудової діяльності, що здійснюється переважно в межах тієї чи іншої професії, доросла людина формується як особистість і набуває соціальної автономії, економічної незалежності, соціального статусу та певного ступеню самооцінки [494].

Установлено, що такі особливості дорослих людей безпосередньо впливають на організацію їхнього навчання, що повинно відбутися в так званій андрагогічній ситуації [547]. Андрагогічна ситуація являє собою поєднання спланованих і цілеспрямованих, організованих умов – середовища навчання, зворотного зв'язку, спілкування та взаємодії учасників навчального процесу, які відповідають різним навчальним ситуаціям, пов'язані між собою або виникають безпосередньо через особливості дорослих учнів. Андрагогічна ситуація є необхідною для навчання дорослих, так само як є необхідною педагогічна ситуація для виховання дітей та молоді [494].

У педагогічній літературі Румунії [89; 260; 287; 332] зазначається, що поняття «дорослий учень» не залежить від типу навчання. В його основу покладено комплекс освітніх зв'язків, котрі сприяють накопиченню знань, подальшому їхньому застосуванню на практиці, реструктуризації інформаційного багажу, покращенню способу життя, а також розвитку інтелектуальних, моральних, професійних та соціальних граней особистості.

Разом з тим зазначено, що дорослі мають можливість визначати власні дії і вчинки, а також брати на себе відповідальність за власні рішення. Це аргумент для диференціації дорослої педагогіки від шкільної педагогіки, диференціації відповідно до норм, що регулюють навчальні дії в цілому, відповідно до принципів навчання дорослих.

Чеські дослідники поділяють думку інших європейських науковців та визнають, що процес формального дорослішання закінчується у віці 18 років. Поруч з цим наголошуються, що процес дорослішання з психологічної точки зору продовжується. Він пов'язаний із досягненням зрілості в психосоціальній сфері. Більшість людей досягає етапу психологічної дорослості пізніше, ніж визнаний суспільством формальний вік. Зазвичай вік психологічної та соціальної зрілості людини припадає на період від 20 до 25 років. Так, М. Петеркова зауважує, що дорослий вік можна поділити на три окремі фази (стадії): молодший дорослий (до 30 років), середній (до 45 років) та старший (до 60 років) [317].

Аналіз педагогічної та наукової літератури Чехії [68; 107; 179] показав, що початковий період досягнення зрілості характеризується фізичною силою та піком творчості. Також на цей час припадає поступове підвищення рівня соціальних навичок, психологічної стабільності, удосконалення навичок відповідальної етичної поведінки у соціумі, стабілізація ставлення до власного життя [179].

Установлено, що до серед основних аспектів життя дорослих людей є початок трудової та професійної діяльності, а також створення власної сім'ї. Разом з тим установлено, що в залежності від рівня освіти дорослі люди мають різні соціальні прагнення та вирішують різні соціальні проблеми. Так, особи з досить низьким рівнем освіти переймаються забезпеченням засобів до існування,

тоді як люди з вищою освітою переважно вирішують проблеми успішної самореалізації, удосконалення своїх знань і навичок, творчої діяльності тощо [179].

У межах проблеми, що вивчається, доцільно розглянути і вітчизняну нормативно-законодавчу базу. Так, в Україні дорослою вважається людина, яка досягла віку 18 років. Варто зазначити, що вітчизняні педагоги, так само як і педагоги з країн Центральної та Східної Європи розглядають поняття дорослої людини з урахуванням різних аспектів (соціальний, психологічний, біологічний тощо). Так, Л. Лук'янова узагальнила погляди дослідників на розуміння дорослості. Дослідниця окремо визначила критерій часу як провідний критерій досягнення дорослого віку. Л. Лук'янова зазначає, що Б. Ананьєв називає дорослою особу, вік якої становить від 21 до 65 років, а ось Ю. Кулюткин цей самий період відносить до віку 16-70 років, О. Степанова називає дорослою людину віком від 18 до 40 років [558]. Ці розбіжності у визначенні вікових періодів пояснюються тим, що на процес дорослішання впливають кілька різних факторів: рівень освіти, соціальний та економічний статус, професійна та трудова діяльність тощо. Цікавими є погляди В.І. Слободчикова та Г.А. Цукермана, які зауважують, що дорослішання проходить кілька стадій. Так, перший ступінь дорослості припадає на вік 17-42 роки і полягає в індивідуальному сприйнятті системи суспільних цінностей та ідеалів, їхньому переосмисленні у відповідності до особистої позиції індивіда. Разом з тим, науковці зазначають, що вік 39-42 роки є кінцевою стадією дорослішання. Цей етап В.І. Слободчиков і Г.А. Цукерман називають періодом універсалізації та розглядають його як час потенційної можливості досягти найбільш високого духовного розвитку, увійти у простір екзистенційних, загальнолюдських або надлюдських цінностей.

Періоди дорослості зручно розглянути за допомогою схеми, що зображена на рисунку 1.

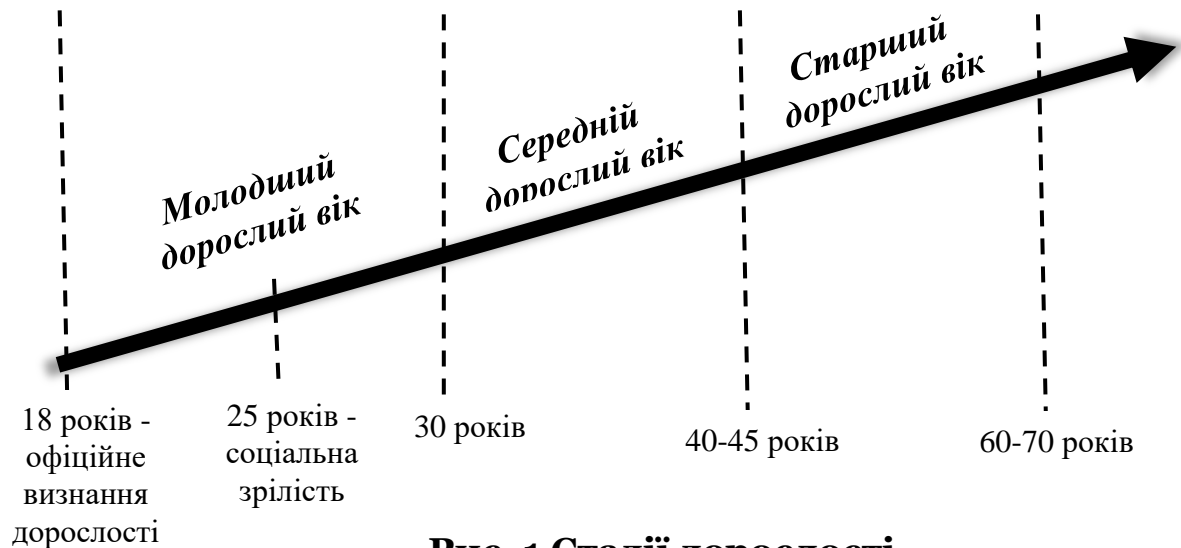


Рис. 1 Стадії дорослості

У ході наукового пошуку встановлено, що можна виокремити ознаки дорослості. Зокрема, Ю. Александров [477] називає такі:

- зниження впливу процесу фізичного зростання та когнітивного удосконалення на особистісний розвиток індивіда;
- вміння адаптуватись до різних умов життя та зважено реагувати на зміни;
- вміння вирішувати протиріччя та труднощі;
- вміння нести відповідальність за свої дії та за інших;
- формування таких рис характеру як розсудливість, твердість, надійність, чесність тощо;
- формування соціальних та культурних орієнтирів для успішного розвитку особистості [477].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури та нормативно-правових актів країн Центральної та Східної Європи дав підстави стверджувати, що визначити чіткі межі настання періоду дорослості досить складно. Це пояснюється тим, що

дорослою вважається людина, котра не лише досягла певного біологічного віку, а пройшла період змін у способах мислення, поведінці, має певні чіткі завдання, установки, життєвий досвід, бере участь у трудовій діяльності й соціальному житті. Тобто серед провідних показників досягнення дорослості європейські та українські дослідники визначають: біологічний вік; психологічну, фізичну та соціальну зрілість; громадянську дієздатність, що визнана державою й суспільством; залучення до трудової діяльності [494].

Узагальнюючи усі точки зору можна зробити висновок, що з позиції андрагогіки дорослою є людина, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості, має певний життєвий досвід, усвідомлює власне «Я» та свою ідентичність, приймає участь у таких сферах життя як трудова діяльність, сімейне життя, соціальна активність [494].

Процес освіти дорослих не може відбуватися без урахування вікових особливостей дорослих. У ході науково-педагогічного пошуку з'ясовано, що Л. Лук'янова визначає п'ять основних аспектів, котрі визначають дорослого учня, та показують відмінності між ним і школярем або студентом [558]. Це такі особливості:

1. Доросла людина сприймає себе як самостійну особистість, яка критично ставиться до усіх спроб керувати її думками та вчинками, навіть якщо вона відверто цього не висловлює.
2. Дорослий володіє певним життєвим, соціальним та професійним досвідом. Цей досвід формує світогляд людини, впливає на сприйняття та оцінку інформації, яка надходить із різних джерел.
3. Дорослий має досить прагматичну мотивацію до навчання. Це пояснюється тим, що у процесі навчання він бачить,

перш за все, можливості вирішення життєвих ситуацій та проблем (кар'єрне зростання, позитивне спілкування, цікаве дозвілля тощо).

4. Дорослий має прагнення до практичного застосування отриманих знань, що відрізняє його від учнів та студентів. Також дорослий прагне отримувати задоволення від процесу навчання й оволодіння новими знаннями.

5. Дорослі люди починають процес навчання тоді, коли відчувають у ньому реальну необхідність або бачать можливості використання його результатів у своїй професійній чи соціальній діяльності. Дорослі учні більш активно долучаються до процесу навчання, ніж школярі та студенти, вони співпоставляють отримані знання і власний життєвий досвід, намагаються співпоставити навчання й життєву мету [558].

У ході наукового пошуку встановлено, що в країнах центральної та Східної Європи визначення поняття «освіта дорослих» ґрунтується на різних підходах та означеннях. Варто зазначити, що досить часто освіта дорослих перегукується, а інколи й ототожнюється з поняттям навчанням впродовж всього життя та безперервною освітою. Установлено, що у сучасному науковому обігу використовуються такі стійкі сполучення: «освіта дорослих» (*adult education*); «продовжена освіта» (*continuing education*); «подальша освіта» (*further education*); «відновлювана освіта» (*recurrent education*); «перманентна освіта» (*permanent education*); «освіта протягом життя» (*lifelong education*); «навчання протягом життя» (*lifelong learning*) [510; 568]. Всі вони передбачають навчання впродовж життя, яке чергується з іншими видами діяльності людини, зокрема з трудовою та професійною діяльністю. У кожному із наведених понять поставлено акцент на одній певній характеристиці освіти дорослих, але в усіх цих поняттях

простежується спільна ідея постійної незавершеності процесу навчання для людини [568].

З метою узагальнення різних понять, виділення спільного та пошуку відмінного ми проаналізуємо терміни, які представлено у загальноєвропейських нормативних документах, а також в нормативних документах і педагогічній літературі окремих країн Центральної та Східної Європи.

Аналіз нормативних актів європейського освітнього простору дозволив виділити загальноприйняті визначення поняття «освіта дорослих». У Глосарії Європейського простору вищої освіти наведено таке визначення поняття освіта дорослих – це вся організована структура процесу освіти, незалежно від змісту освіти, її рівня та форми, незалежно від того факту, чи є процес навчання продовженням або ж зміною попередньої освіти, здобутої під час навчання в школі, в коледжі або в університеті, чи є цей процес одночасним навчанням, при якому особи, які вважаються дорослими в суспільстві, до якого вони належать, удосконалюють свої технічні чи професійні компетентності, розвивають свої здібності, поповнюють свої знання [527]. Разом з тим у Глосарії Європейського простору вищої освіти визначено мету освіти дорослих, яка включає:

- здобуття певного рівня формальної освіти;
- оволодіння знаннями та навичками у певній галузі;
- оновлення набутих раніше знань, або їх осучаснення [527].

Варто зазначити, що на 31 сесії Генеральної асамблеї ООН (1979 р.) було розроблено та затверджено Резолюцію, у якій визначено, що освіта дорослих – це комплекс організованих процесів навчання, який не залежить від змісту, рівня, форм (формальне, неформальне, інформальне) та методів навчання, котрі продовжують або доповнюють освіту, яка здобувається у

загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. З іншого боку, це також практичне навчання, завдяки якому особи, що у певному суспільстві вважаються дорослими, розвивають свої уміння й навички, збагачують теоретичні знання, поліпшують технічну кваліфікацію, чи професійну кваліфікацію, оволодівають новими компетентностями, переосмислюють власні погляди або поведінку в подвійній перспективі: різносторонній особистий розвиток та участь у соціальному, економічному і культурному житті суспільства [579].

У Резолюції Ради Європейського Союзу (2011 р.) щодо відновлення європейської програми навчання дорослих зазначено: концепція навчання дорослих охоплює всі формальні та неформальні освітні заходи, з метою навчання осіб, які вважаються дорослими та мають закінчену початкову освіту [75; 76].

У Глосарії Програми Європейського союзу «Еразмус+» зазначено, що освіта дорослих – це усі форми позашкільної освіти дорослих, як формальні так і неформальні [161].

Поруч із загальноєвропейськими визначеннями поняття «освіта дорослих», у кожній країні існує власне визначення зазначеного терміну. Варто наголосити на тому, що в одних країнах Центральної та Східної Європи зазначена дефініція визначена на законодавчому рівні, а в інших лише у словниках, довідниках та педагогічній літературі.

В Україні у Законі «Про освіту» зазначено, що освіта дорослих та післядипломна освіта є невід'ємною частиною системи освіти України. Там само зазначено, що освіта дорослих визнається як складова навчання впродовж усього життя. Освіта дорослих має на меті реалізацію права кожної людини на навчання, яке враховує її особисті потреби, здійснюється у межах пріоритетів розвитку українського суспільства та з урахуванням потреб економіки держави [542].

Разом з тим, чіткого визначення дефініції «освіта дорослих» в українському законодавстві наразі немає. Натомість, в українській педагогічній літературі є декілька різних визначень поняття «освіта дорослих». Зокрема, В. Буренко визначає освіту дорослих як цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості через реалізацію освітніх програм і послуг, шляхом здійснення освітньої та інформаційної діяльності як в межах загальної середньої, професійно-технічної, вищої або післядипломної освіти, так і поза її межами [523].

У вітчизняному виданні «Освіта дорослих: енциклопедичний словник» [567] поняття освіти дорослих визначається як навчання, яке призначене для людей, котрі вважаються дорослими, з метою удосконалення освітніх і професійних компетентностей або кваліфікацій, подальшого розвитку умінь та навичок, відновлення навчання, оновлення знань, умінь, компетенцій для здобуття певного рівня формальної освіти в певній галузі знань [567].

Л. Ковальчук визначає освіту дорослих як освітню діяльність дорослих людей, яка не залежить від форми, змісту, професійної направленості, термінів навчання, ступеню інституалізації тощо. Єдиним критерієм для визначення є вік особи, яка навчається [548].

Українська дослідниця Л. Лук'янова [557] пропонує розглядати освіту дорослих у трьох значеннях:

- широке розуміння освіти дорослих як процесу навчання;
- вузьке розуміння як комплексу спеціально організованих заходів у навчанні дорослих, котрі можуть здійснювати освітні заклади та установи з метою досягнення певних навчальних цілей на завдань;
- сукупне значення об'єднує два попередні в ідею як процес та дію. Ця ідея реалізується в соціумі, що й зумовлює можливість розглядати «освіту дорослих» як певний соціальний інститут для

задоволення потреб дорослої людини в освіті, культурі, адаптації до суспільних потреб тощо [557].

Установлено, що у Польщі освіта дорослих (*Edukacja dorosłych*) розглядається як система формальних та неформальних освітніх процесів, котрі розширюють або доповнюють попередній рівень освіти. Разом з тим освіта дорослих може здійснюватись з метою вдосконалення практичної освіти для удосконалення умінь та навичок дорослого населення, для підвищення професійної компетентності або отримання нової професійної кваліфікації, набуття практичних умінь і навичок, що поліпшують рівень життя особи. Через освіту дорослі люди здобувають можливість приймати активну участь у соціальному, економічному, політичному чи культурному житті суспільства, сприяти його розвитку [468].

Також варто зазначити, що поняття освіти дорослих в педагогічній думці Польщі розглядається як творча сила, котра відображає динаміку життя суспільства, і спирається на власний зміст і завдання, на результати практичної діяльності, сприяє задоволенню як колективних так й індивідуальних освітніх потреб дорослих людей, підвищує професійну і загальну культуру суспільства, сприяє позитивній зміні умов життя суспільства [115].

Разом з цим, у словнику польської мови зазначено, що освіта дорослих – це освітня діяльність, спрямована на формування зрілої й професійної людини у межах доповнення чи розширення попереднього рівня освіти або задоволення культурних потреб [382].

Німецька рада освіти, ототожнює поняття освіти дорослих та безперервної освіти і надає таке визначення: освіта для дорослих (безперервна освіта) (*Erwachsenenbildung*) – продовження організованого навчання або його відновлення після закінчення певного етапу освіти будь-якого рівня та у будь-якій галузі [95].

Варто також зазначити, що в Німеччині освіта дорослих передбачає будь-яку форму навчання – формальна, неформальна, цільова неформальна освіта дорослих у професійному, загальному, політичному та культурному аспекті [126; 510]. Ю. Вітпот визначає, що концепція освіти дорослих охоплює всі шляхи та засоби освіти, які доступні після закінчення навчання у школі [465; 510].

В Австрії освіта дорослих (*Erwachsenenbildung*) розглядається у кількох значеннях:

- як кількісно та якісно незалежна ланка системи освіти;
- як форма дії, котра містить у собі викладання, навчання, управління, професійну та консалтингову діяльність, просвітницьку та бібліотечну діяльність;
- як наука, галузь знань та навчальна дисципліна [456].

Основою освітньої філософії у сучасній австрійській педагогіці можна вважати твердження: освіта має свою цінність на всіх етапах життя, що позитивно впливає на політичну активність, соціальне співіснування, професійну діяльність та особисту ідентичність [510].

У ході науково-педагогічного пошуку з'ясовано, що сучасні австрійські науковці та педагоги пропонують кілька визначень поняття «освіта дорослих» [510]. Зокрема, Е. Грубер надає таку систему визначень:

- освіта для дорослих охоплює всі форми навчання (формальне, неформальне, інформальне) дорослих осіб, яке відбувається після закінчення другої фази початкової освіти, і не залежить від рівня, досягнутого на попередньому етапі;
- освіта дорослих включає всі навчальні та освітні процеси для дорослих (загальні, професійні, культурні, політичні тощо), які доросла людина самотійно контролює;

- освіта для дорослих базується на освітніх стратегіях та соціальній відповідальності, організаційних структурах, а також юридичних та фінансових фондах [169].

Чеський дослідник Я. Музик зазначає: освіта дорослих (*Vzdělávání dospělých*) охоплює всі навчальні заходи, що здійснюються як процес регулярного навчання дорослих з метою здобуття певного рівня освіти. Освіта дорослих представляє собою процес цілеспрямованого і систематичного засвоєння та консолідації знань, умінь, навичок, цінностей, соціальних норм поведінки і норм поведінки окремих людей, котрі пройшли навчання й професійну підготовку та вийшли на ринок праці [291].

Національний статистичний інститут Болгарії зазначає, що освіта дорослих (*Образование на възрастни*) (навчання протягом усього життя) включає формальну та неформальну цільову освітню діяльність з метою удосконалення теоретичних знань, практичних навичок та загальних компетентностей людини. Освіта дорослих може переслідувати як загальний інтерес так і професійний, як особисту мету так і соціальну [566].

Болгарські дослідники (М. Атанасова, Ч. Катански, Б. Кривирадиева) визначають освіту дорослих в економічному, соціальному, особистому та культурному аспектах:

- з економічної точки зору, освіта дорослих пов'язана з ринком праці, та полягає в отриманні професійно-технічної освіти, освіти на робочому місці, бізнес-освіти, навчання у галузі управління освітою.

- у соціальному аспекті освіта дорослих має на меті залучення особистості до суспільних відносин та соціальної практики. Сюди відноситься громадянська освіта, батьківська освіта тощо.

- культурна освіта включає самоосвіту, додаткову загальну освіту, компенсуючу освіту, здоров'язбережувальну освіту тощо [545].

У Румунії термін освіта дорослих (*Educatie pentru adulti*) означає всі організовані освітні процеси, зміст, методи навчання, які розширюють або доповнюють початкову освіту. Освіта дорослих виникає з точки зору завершення постійної освіти та продовження, вдосконалення й індивідуалізації особистого формування, з метою задоволення викликів зміни суспільства. Мета освіти дорослих полягає у розвитку умінь та навичок, удосконаленні теоретичних знань, технічних або професійних компетентностей [510]. Разом з тим освіта дорослих допомагає людині інтегруватись до соціально-професійного розвитку суспільства та соціально-економічних і культурних змін. Румунські педагоги зазначають, що освіта дорослих, не може розглядатися як ізольована система, вона є складовою частиною в глобальній концепції безперервної освіти [356].

Варто зазначити, що освіта дорослих може бути формальною, неформальною та інформальною. Виконавча комісія з освіти та культури Європейського союзу надає визначення формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. Так, формальне навчання для дорослих зазвичай розуміється як освітня діяльність, яка веде до здобуття диплому або сертифікату, відповідних тим, які можна отримати в шкільній системі [219]. Формальна освіта дорослих забезпечується в організованому та структурованому середовищі в системі формальних освітніх закладів [219].

Неформальна освіта дорослих входить до особистої діяльності дорослої людини, яка прямо не розглядається та не визначається як навчання. Може здійснюватися у межах навчальних закладів та поза

ними, але передбачає організовані та структуровані методи і засоби [219].

Інформальна освіта дорослих трактується як неорганізований і неструктурований процес, що прямо не розглядається та не визначається як навчання, а здійснюється у результаті повсякденної діяльності [219].

Варто зазначити, що у країнах Центральної та Східної Європи формальна освіта – це навчання, яке відбувається в системі вищої освіти, в професійно-технічних навчальних центрах. У результаті успішного формального навчання здобувач може отримати офіційну кваліфікацію та пройти процес сертифікації певного ступеня професійної кваліфікації. Неформальне навчання також є цілеспрямованим та організованим освітнім процесом. Але, варто зазначити, що його успішне завершення не дає можливості отримання певного освітнього ступеню чи професійної кваліфікації. Найпоширенішими формами неформального навчання є курси, приватні уроки, семінари та практичні заняття з професійної підготовки, навчальні заняття на робочому місці та інструкції з техніки безпеки. Успішне завершення неформального навчання може супроводжуватись здобуттям певного документу – свідоцтво, сертифікат, посвідчення тощо. Інформальна освіта дорослих – це самостійне навчання, яке полягає у навчальній діяльності з метою для підвищення особистих знань, умінь, навичок (читання літератури, пошук інформації у мережі Інтернет, особистий життєвий досвід, спілкування тощо) [566].

Цікавим для нашого дослідження є той факт. Що окрім, розглянутих вище, формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих визначають і такі поняття як «подальша освіта», «постійна освіта», «рецидивна освіта». Так, «подальша освіта» передбачає навчання на професійних курсах підвищення

кваліфікації, відвідування тренінгів, лекторіїв, проходження вечірньої підготовки, з метою підвищення рівня фактичної професійної кваліфікації особи. Постійна освіта – регулярне добровільне навчання протягом усього життя поза формальною освітою. Рецидивна освіта – періодична участь в освітніх програмах, спрямованих на поступове удосконалення знань.

Таким чином аналіз нормативно-правових документів, довідників, словників та педагогічної літератури країн Центральної та Східної Європи дав змогу узагальнити визначення провідної дефініції дослідження, а саме «освіти дорослих». Аналіз визначення поняття «освіта дорослих» дав змогу узагальнити підходи до його розуміння, яке представлено в Таблиці 2.

Таблиця 2

***Зміст поняття «освіта дорослих» в країнах
Центральної та Східної Європи***

О С В І Т А	Д О Р О С Л И Х	<i>Зміст</i>	<i>Країна</i>
		Вся структура організованого освітнього процесу, незалежно від його змісту, рівня та форми, незалежно від того, чи є цей процес продовженням або зміною первинної освіти, чи одночасним навчанням, коли особи, що вважаються дорослими в суспільстві, якому належать, покращують свої кваліфікації, розвивають свої здібності, збагачують свої знання	<i>Європейський союз</i>
		Професійні, загальні, політичні, культурні навчальні процеси цілеспрямованого та систематичного розвитку і виховання людей, які вважаються дорослими, шляхом консолідації знань, умінь, навичок, цінностей та соціальних форм поведінки шляхом реалізації освітніх програм і послуг	<i>Австрія, Чехія, Україна,</i>
		Сукупність організованих освітніх процесів, які розширюють або доповнюють попередній	<i>Польща, Румунія, Генеральна</i>

		рівень теоретичної освіти та практичних умінь і навичок, підвищують професійну кваліфікацію індивіда.	<i>асамблея ООН</i>
		Будь-яка форма формальної, неформальної та інформальної освіти дорослими у професійному, загальному, політичному та культурному аспекті	<i>Німеччина, Австрія</i>
		Будь-яка навчальна діяльність, для осіб, які вважаються дорослими, з метою вдосконалення їх освітніх і професійних кваліфікацій, подальшого розвитку умінь і навичок, відновлення або оновлення знань, компетенцій людини, як з професійного, так і загального інтересу, в особистих та соціальних цілях	<i>Болгарія, Україна</i>

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В ІСТОРІКО- ПЕДАГОГІЧНИХ ТА КОМПАРАТИВІСТСЬКИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ НАУКОВЦІВ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Варто зазначити, що розвиток історіографії досліджень у галузі освіти дорослих відбувався у межах розвитку історії взагалі та історії педагогіки зокрема. Перші наукові роботи у галузі освіти дорослих проводились як паралельні з історією дослідження, оскільки деякі науковці побіжно торкалися питань освіти дорослих у своїх історичних працях, але саме це створило основу для подальших регіональних і загальнонаціональних досліджень у зазначеній галузі.

Австрійський дослідник Х. Альтенхубер зазначав у 1805 році у Віденському університеті, «австрійські наукові школи протягом довгого часу вносили незначний вклад в педагогічну історіографію» [9; 122]. Так, це факт підтверджується тим, що серед членів комісії з «Історії освіти і викладання», заснованої Австрійською академією наук у 1936 році, майже не було представників педагогіки, лише після 1978 року ситуація почала змінюватись. Така ситуація негативно позначилась на дослідженні питань розвитку освіти дорослих. Хоча серед комісарів були деякі історики педагогіки (А. Лхоцкі та Л. Сантіфаллер), але дослідження в галузі історії освіти здебільшого залишалися поза їхньою увагою [1].

Установлено, що лише у другій половині ХХ століття почалося більш поглиблене вивчення історії освіти. Зокрема в Австрії була

захищена дисертаційна робота про історію австрійського освіти, яка, до речі, ігнорує освіту дорослих людей і працівників, історія освіти інтерпретується як «структурна історія освітньої системи» [334, с. 98]. Історичні події трактуються не через причинно-наслідкові зв'язки, а через «розуміння гуманістичних процесів» [334, с. 98].

Варто зазначити, що «Історія педагогіки» В. Бьома підкреслює історико-педагогічний еволюціонізм, згідно з яким мета освітнього історичного дослідження має полягати головним чином в служінні «реальному прогресу» [40, с. 9] педагогічного знання, тому що «Без історії кожне покоління починає все спочатку і може подумати про переосмислення освітньої науки або навіть освіти» [41, с. 8]. У той же час В. Бьом дистанціюється від канонізованих історичних досліджень і наполягає на педагогічній внутрішній цінності історії освіти: «Вона не призначена для того, щоб сприяти тій педагогічній історіографії, яка має тенденцію не брати до уваги всю педагогіку в її карикатурі, що спонукає до історичних деталей» [40, с. 8].

Проте, традиційно звужена «високо педагогічна та професійно-орієнтована історія педагогіки» [425, с. 135], яка мало вивчала історію, а скоріше використовувала її як «платформу для теоретичних виправдань» [265] все більше і більше замінювалась методологічно диференційованим історичним освітнім дослідженням. Установлено, що у другій половині ХХ століття питання об'єднання історичних роздумів і педагогічних цілей було вирішено, і критичний аналіз минулого «одночасно вражав легітимністю поставлених в даний час педагогічних завдань і робіт» [425, с. 346].

Німецький науковець кінця ХХ століття Г. Тенорт зазначав, що історичне освітнє дослідження, безсумнівно, працює методологічно і теоретично диференційованим способом, але насправді воно вже

стало «історіографією» з технічної точки зору, тобто тим, чим вона завжди мала бути і повинна бути спочатку» [425, с. 351].

Установлено, що педагоги переважно вивчали історію освіти або навчання, проблеми ж освіти рідко з'являлися в методичних та наукових журналах, в журналах з мистецтва та історії. Різні історіографічні дослідження освітніх відносин можуть представлятись, як показав, Гарі Б. Кoen в соціально-історичному та зразковому підході [70].

Вважаємо за доцільне надати висловлювання сучасного німецького дослідника М. Хайнеманна, який так охарактеризував тенденції розвитку історико-педагогічної науки у XX столітті на початку XXI століття: «Кожен ріже і закриває, концентрує, розкручує, і історія освіти, яка була високо розвинена в останні десятиліття, несподівано виявляється на полях, не тільки в програмах навчання на ступінь, але також і в її академічній позиції. У світовій імперії історичних очевидців і любителів вона знову шукає спосіб навчання. Чи є вона просто свого роду захопленням роботою університетських викладачів, складовою частиною музейного світу, освітньої риторикою» [183, с. 2].

Установлено, що В. Міттер підіймав питання визначення єдиного чи множинного в позначенні наук про освіту. Він розглядав конституцію концепції наук про освіту в хронологічному порядку з XIX століття до теперішнього часу. Науковець виходив з філософських основ педагогіки через реалістичний поворот в педагогічних дослідженнях до аналітично-емпіричних методів педагогічних наук. В. Міттер зауважував, що аналіз освіти доповнює погляди соціології, політичних і економічних наук [262]. Важливо підкреслити, що науковець визначав окремим «четвертим» джерелом педагогічних наук підготовку викладачів в університетах,

що знаходить відображення в дидактиці і теорії навчальних програм. Освітні науки, згідно В. Міттеру виконують три функції:

- основна функція полягає у визначенні фундаментальних теорій освіти, систематичного аналізу освіти і методології дослідження освіти;

- друга функція інтеграції, яка об'єднує знання із суміжних наук (психологія, соціологія, етнографія, біологія, економіка) і розробляє спеціальні дидактичні та навчальні програми, які перетворюють навчальні дисципліни в навчальні предмети. Він пов'язував освітні частини з освітньою системою не лише в контексті формальної освіти, а й доповнював їх неформальним і інформальним навчанням. В. Міттер поєднував історію науки з історією освіти і звертався до філософії освіти, щоб логічно аналізувати терміни, концепції і заголовки.

- комунікативна функція – третя функція педагогічних наук, пов'язана з неоднозначним трактуванням освітніх теорій і його наслідками для педагогічних наук [262].

У країнах Центральної та Східної Європи концепція педагогічних наук застосовується з урахуванням орієнтації навчання і предмету дослідження, включає педагогіку як частина гуманістичної (ідеалістичної, евристичної) педагогічної науки, емпіричної педагогічної науки і критичної педагогічної науки [469].

Вивчення історії освіти дорослих є досить складним завданням. Це пов'язано не тільки з труднощами обмеження і визначення предмету дослідження, а й з порівняно невеликим обсягом педагогічної історіографії освіти дорослих. Якщо поглянути на книги та огляди літератури з історії освіти дорослих, можна знайти таку несуперечливу структуру і зміст:

- науково-практичне рішення вважати витоками історії освіти дорослих часи Просвітництва;

- орієнтація на традиційний фазовий поділ загальної історіографії, тобто освіти дорослих за часів Просвітництва, Нового та Новітнього часу, сучасності;

- помітний акцент на інституційних умовах освіти дорослих.

Історіографія освіти дорослих бере свій початок з XVIII століття. Історіографічні матеріали орієнтовані на кожен окрему епоху, і в конституційному підході відповідають на питання про те, як представлена інституціональна структура освіти дорослих в різні епохи. Також в історіографії велика увага приділяється питанням становлення та розвитку освітніх програм, змісту форм та методів навчання дорослих. Також у багатьох наукових працях розглядають політичні, економічні та соціальні передумови розвитку освіти різних верств дорослого населення. Завдяки своїй структурі і поданням історичні дискурси мають виражену енциклопедичну форму, припускаючи, що при переході в епоху повинна бути представлена загальна таблиця освіти дорослих. Перш за все, історико-педагогічні роботи з проблем освіти дорослих представляють більш-менш надійні фактичні знання, такі як початкові дані, форми освітніх пропозицій, статистика учасників або тенденції розвитку з плином часу.

Такі орієнтовані на епоху оглядові уявлення підкреслюють єдність, обізнаність, безпеку і порядок через чіткі формулювання. Вони забезпечують рамки і орієнтири для тих, хто хоче отримати інформацію щодо означених питань, вони не ставлять під сумнів їх доступ до історії, і вони складають цілісну картину освіти дорослих. Історіографія освіти дорослих дає цінні висновки та формулювання не тільки для науки, але й для освітньої практики. З точки зору освіти наукові доробки з історії навчання дорослих що забезпечують систематичність, узагальнення різних епох на напрямів розвитку досліджуваного питання, відповідають потребам організації освіти

дорослих, знаходячи паралелі від історії до сучасності, зокрема демократичну і освітню економічну лінію. Однак з наукової точки зору перевага епохально-історичних репрезентацій з акцентом на освітню політику, ідеологічну історію та інститути впливає з історіографічного наміру обмежити інтернаціональні освітні процеси.

Разом з тим варто зазначити, що в історіографії освіти дорослих залишається недостатньо розробленим проблемно-орієнтований напрям. Для такого напрямку досліджень характерним є те, що історія освіти дорослих не розрахована на оглядову перспективу епохи, а скоріше представлена в проблемній комбінації перспектив. Таким чином, історичний характер кожної з них аналізується в тривалому довготерміновому аналізі, а самі перспективи вступають як пріоритетні завдання. Тобто, проблемно-орієнтоване історичне дослідження не пов'язано з багатим насиченим оглядом історичних подій, в яких об'єкт виглядає як енциклопедично впорядковане й доступне для запису поле. Скоріше, мова йде про розробку й інтенсифікацію основних визначень проблеми, кожне з яких має свою конкретну точку зору.

Таким чином проблемно-орієнтовані та перспективні історико-педагогічні дослідження фокусуються на множинності, відкритості, незахищеності і хаосі. З акцентом на різні аспекти навчання дорослих та зміною точок зору, вони ясно дають зрозуміти, що існують множинні і різноманітні форми зустрічного синтезу і опису. Вони не пропонують чіткий, визначений канон основних фактів і, на цій основі приводять до наукового пізнання. Також проблемно-орієнтовані та перспективні історико-педагогічні дослідження доводять що історико-педагогічна наука – це конструктивний, перспективний процес, який висвітлює предмет дослідження з різних точок зору та приходить до об'єктивного

висновку. Наукове знання завжди проявляється в зрозумілому результаті, який залежить від обраного шляху пізнання і способів дослідження.

Сучасна історико-педагогічна наука перебуває у пошуку багатопланового погляду на історію освіти дорослих. Зокрема в історіографії освіти дорослих є ряд певних точок зору, перелічимо найбільш популярні з них:

- освіта дорослих як інститут (Інституалізація) з тезою про те, що інституалізація освіти дорослих полягає, з одного боку, в компенсуванні і доповненні зв'язку з диференціацією системи державних шкіл, з іншого боку, в напруженому зв'язку з формуванням і конституцією соціальних (реформаторських) рухів;
- освіта дорослих як професія (професіоналізація) з тезою про те, що професіоналізація освіти дорослих супроводжується підвищенням значущості планових заходів в порівнянні з традиційними навчально-модераторськими завданнями;
- освіта для дорослих як навчальний механізм (дидактизація) з тезою про те, що освіта дорослих стає дидактичною, соціально розмежованою, постійною ланкою наукового пізнання. У своїх класичних формах, таких як лекція, серія лекцій або робоче співтовариство, а також в розважальних, експериментальних і інтерактивних варіантах стає просторово всеосяжною;
- освіта дорослих як залучення об'єкту навчання (цільова група) з тезою, що дорослий з точки зору установи є учасником процесу навчання, який відповідає певним характеристикам, таким як стать, вік, соціальне середовище, рівень освіти тощо;
- освіта дорослих як суб'єктивне присвоєння (біографія) з тезою, що дорослий в предметно-орієнтованому представленні своєї

біографії є незалежним і автономним, що суперечить програмним намірам організаторів, які надають освітні пропозиції;

- освіта дорослих як міжнародний процес (інтернаціоналізація) з тезою про те, що освіта дорослих та всі її елементи формують періоди тісно пов'язані із розвитком різних країн світу, а також із зарубіжними освітніми моделями;

- освіта дорослих як наука (наукова) з тезою про те, що наукове трактування освіти дорослих все частіше трансформується з рефлексивним посиленням до практичних аспектів та розглядається як дисциплінарно-орієнтована форма інституалізації;

- освіта для дорослих як концептуальна історія (темпоралізація) з тезою про те, що з концептуальним зрушенням народної освіти через освіту дорослих і безперервну освіту, тобто навчання протягом усього життя, освіта дорослих стає середовищем темпоралізації біографічних даних [372].

Вважаємо за доцільне зазначити, що для узагальнення історичного матеріалу, об'єм якого в ході ретельного дослідження зазвичай постійно збільшується науковці визначили три послідовні фази, які формують освітні періоди і також визначають вплив різних факторів на історію освіти дорослих:

- XVIII – XIX століття як час зародження сучасної народної освіти, освіти яка полягала в оволодінні загальними знаннями, заснованими на комунікативних навичках;

- переломний момент XIX – XX століть як період визначальної інституалізації та організації освіти дорослих з урахуванням інтеграції урядів країн до створення загального добробуту, залученні населення до участі у розвитку науки і мистецтва;

- освітня реформа 1960-х і 1970-х рр. – час модернізації освіти дорослих з проблемою визнання освіти дорослих як

четвертого етапу навчання у житті людини, обґрунтування необхідності оволодіння освітньо-економічними кваліфікаціями і демократично-теоретичними правами на освіту [372, с. 15].

Установлено, що взаємозв'язок між історичними дослідженнями і освітою дорослих не досить широко розглядались у відповідній літературі країн Центральної та Східної Європи. Серед теоретиків освіти дорослих, які відносно рано вказували на важливість історичного аналізу в цій галузі навчання варто назвати німецькомовних дослідників – Х. Тітгенс, Х. Драгер, Й. Ольбрих і В. Сіттер та польських – Д. Делорс, Е. Фауре.

Розглянемо безпосередньо історіографію питань освіти та навчання дорослих. Розвиток історичних освітніх досліджень сприяв появі «субдисципліни», яка вивчала питання грамотності дорослого населення. Однією з найбільш визначних робіт в історіографії освіти дорослих була книга «Довідник німецької історії освіти». Вона була видана наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття у шести томах. Це монументальне видання поєднало у собі роботи 16 співавторів, які присвячені народній освіті дорослих та діяльності закладів освіти для дорослих німців. Проте, варто зазначити, що видання представлено у формі зведеної оцінки існуючої літератури без ґрунтового заглиблення в першоджерела [376, с. 443ff].

Установлено, що австрійський дослідник Г. Енгельбрехт також опублікував шеститомну «Історії австрійської системи освіти». У цьому виданні розглядається історія та розвиток освіти дорослих в ХІХ та ХХ століттях [123]. Але, як і «Довідник німецької історії освіти» це видання також представлено у вигляді зведеної оцінки. Однак загальновідомо, що історіографія освіти дорослих повинна представляти методологічно диференційовані результати історичних досліджень, які критично пов'язані з надійною первинною базою.

Установлено, що питання освіти дорослих підіймалися у працях багатьох науковців, хоча у своїй більшості ці праці спиралися переважно на опубліковані раніше дослідження. Хоча є і винятки, наприклад праці Й. Штерна «Віденська освіта», (1910) [413], Ф. Йодла «25 років народної освіти. Хроніка Віденського Освітнього Товариства з 1887 по 1912 рік», (1912) [206]. Деякі наукові праці представляли суміш класичної хронології та історії ідей освіти дорослих, наприклад Р. Гюнтер (1924) «Гамбург Фольксхайм 1901-1922. Історія соціальної ідеї» [172], М. Кейлхакер «Проблема розширення університетів в Німеччині і німецькій Австрії, представлена на основі попередніх розробок» (1929) [214]. М. Фогель «Народна освіта в кінці 19 століття. Внесок в історію теорій і інститутів» (1959) [448], Е Вайч «Драйсігаккер – школа без лекції. Навчальні знімки з практики будинку народної середньої школи з 1920 по 1933 рік» (1952) [458], Й. Олбріх «Концепція та методологія освіти дорослих Едуарда Вайча» (1972) [305].

Варто назвати і наукові праці, які висвітлювали питання освіти та навчання дорослих з соціологічної та культурологічної точок зору: Ф. Бальзер «Початок освіти дорослих в Німеччині в першій половині XIX століття. Культурно-соціологічна інтерпретація» (1959) [20]; В. Брюндль «Характер і розвиток віденських центрів освіти для дорослих» (1958) [57].

Вартими уваги є наукові праці, у яких розкривались різні аспекти освіти дорослих з посиланням на державні пріоритети розвитку та нормативні акти: Й. Хеннінгс «Новий напрям в веймарський період. Документи і тексти» (1960) [185], Х. Альтенхубер, А. Пфніс «Освіта. Свобода. Прогрес. Думки австрійських народних просвітителів» (1965) [11], Р. Канн, П. Лейшінг «Життя для мистецтва і народної освіти. Едуард Лейшінг 1858-1938. Спогади» (1978) [117].

Серед низки науково-педагогічних досліджень варто окремо виділити суто історіографічні дослідження: Ц. Паче «Внесок Теодора Бойерле в освіту дорослих в Німеччині» (1971) [306], Г. Дрегер «Товариство поширення народної освіти. Історичний звіт 1871-1914 рр.» (1975) [104], Ф. Погегелер «Документування історії освіти дорослих. Натхнення для збору і просіювання» (1981) [325], Г. Фішер «Освіта дорослих у фашизмі. Історико-критичне дослідження стану і функцій освіти дорослих між 1930 і 1945 роками» (1981) [150], В. Спейсер «Віденська народна освіта після 1945 року» (1982) [388], В. Філа «Університет, шкільна реформа і народна освіта. 2-й симпозиум Хітцінгера 23.-24. Березень 1982 року» (1982) [440], В. Герінг «Освіта в галузі свободи. Освіта дорослих в Австрії після 1945 року» (1983) [163].

Окремо хочеться назвати компаративістське дослідження Г. Сімерінг «Навчання робітників у Відні та Берліні. Критичне розслідування» (1911) [377].

Серед небагатьох публікацій, в яких тематичні підходи поєднуються з комплексною оцінкою існуючої первинної та вторинної літератури, та робиться посилання на єдину бібліографію з історії народної освіти, варто назвати роботу Х. Кеймена і Д. Урбаха «Бібліографія з народної освіти 1933-1945» (1970) [215].

У ході наукового пошуку встановлено, що передумови розвитку історії освіти дорослих сягають часів ХІХ століття. У цей самий час історія розвитку освіти та навчання стала предметом самосійних наукових досліджень. Через серію відповідних історичних робіт в якості специфічної галузі педагогічних досліджень почали формуватися профілі, і були опубліковані великомасштабні історичні видання. Зокрема варто назвати видання К. Кербі «Пам'ятки німецької педагогіки» (*Monumenta Germaniae Paedagogica*), засноване у 1886 р. У межах цього видання до 1938

року було опубліковано 62 томи «Наука освітніх досліджень до наших днів» [300, с. 469].

Становленню історії освіти дорослих як окремого напрямку історії педагогіки сприяли різні наукові дослідження кінця XIX – початку XX століття. Так, Ю. Оелкерс в своєму есе «Історія освіти та її проблеми» зазначав: «Те, що ми називаємо «історією педагогіки», використовує успішні, але вузькі матриці репрезентації, які різко звужують і спрощують дуже об'ємний масив історичної інформації та фактів, щоб мати можливість викладати їх у межах освітніх курсів» [300, с. 478].

У контексті цих міркувань варто звернути увагу на проблему, яка донині не вирішена ні у наукових дослідженнях, ні установами освіти дорослих, незважаючи на її важливість та актуальність, але яка донині має першорядне значення для об'єктивності наукових пошуків у галузі історії освіти дорослих. Це проблема відсутності джерел про мету, завдання, події, суб'єкти, основи фінансування, освітню політику навчальних установ для дорослих. На відміну від органів державної влади або органів державного управління, навчальні заклади для дорослих рідко мали свої власні реєстри або професійно керовані архіви. Як правило, зберігання записів і інших джерел залежало від того, чи є і протягом якого часу просторові ресурси за останні 100 років.

З іншого боку, багато історичних джерел, доступні сьогодні, були б безповоротно втрачено, якби тодішні відповідальні керівники окремих навчальних закладів не вели облік своїх освітніх заходів дуже зразково і приділяли їм пильну увагу. Проте, багато цінного матеріалу було втрачено назавжди, не в останню чергу через людський фактор та дві світові війни.

З точки зору інститутів, якість і ступінь організаційної культури очевидні при роботі з відповідним «оперативним»

минулим. Для кожної форми оцінки матеріальна основа є обов'язковою передумовою. Те, як організація ставиться до матеріальних свідоцтв своєї роботи, стає очевидним. Низька оцінка власної діяльності та неконтрольована втрата матеріалу за часів зростаючої конкуренції і фінансових криз часто означає самомаргіналізацію.

Критичне і відкрите вивчення власної традиції має велике значення для ідентичності освітнього закладу, якщо він не хоче ризикувати, залишаючи величезний інформаційний і експериментальний потенціал своєї організаційної історії. З огляду на очевидні коливання освіти дорослих між переоцінкою і неповноцінністю, теоретично обґрунтована історична дослідницька діяльність може стати своєрідною терапією для ідеологічного і самокритичного аналізу ситуації.

Актуалізація питань історіографії досліджень у галузі освіти дорослих, пов'язана з дедалі більш диференційованою методологічною дискусією і тим фактом, що кількість історичних досліджень послідовно зростає впродовж останніх двох десятиліть. Створені таким чином історіографічні основи пов'язані з методично-теоретичними роздумами, які стверджують, що апострофізована освіта дорослих поступово починає розвивати свою власну, але багато в чому не університетську історичну дисципліну. У першому систематичному дослідженні процесу формування «субдисципліни, історії освіти дорослих», починаючи з 1980-х років, В. Філла справедливо посилався на більш прогресивний стан досліджень в Німеччині в порівнянні з іншими країнами Центральної та Східної Європи [144; 145].

Варто зазначити, що з середини 1980-х років історія освіти дорослих значно розширилася. У публікаціях переважали питання неуніверситетської освіти для дорослих. Свіжий подих в

традиційному орієнтуванні на національні державні дослідження в галузі освіти дорослих, які не виходили за горизонт і не отримували великої уваги з боку міжнародних досліджень, надали нові наукові пошуки кінця XX століття. Зокрема, на початку 1990-х років Б. Дж. Хейк (Університет Лейдена) проводив постійні дослідження історичної секції Європейського товариства досліджень освіти дорослих (ESREA) відповідно до дискурсивно-аналітичних підходів культурології. Дослідник вивчав формування народної освіти в європейських країнах, вперше висвітлив питання освіти дорослих в компаративній перспективі, що дало поштовх до розвитку нових перспектив і стало темою для дискусій на багатьох конференціях з освіти та навчання.

В Австрії, у наукових працях з історії існує напрям «історія освіти дорослих», який полягає у вивченні діяльності народних шкіл для дорослих та асоціацій освіти дорослих [231]. У таких наукових роботах історичне дослідження представлено з точки зору незалежного фахівця, який не наводить педагогічних міркувань і не має «легітимізуючої функції» щодо освітньої практики [303, с. 72].

Зауважимо, що відсутність історичного інтересу до розуміння феномену освіти дорослих і відсутність розуміння необхідності самостійного збору історичного матеріалу навчальними закладами для дорослих привели до того, що окремі результати історичних досліджень в галузі освіти для дорослих були лише частково висвітлені загальною історіографією освіти і виходять за професійні рамки освіти дорослих. Навіть в історичних журналах з історії освіти («Міжнародний журнал історії освіти», «Педагогічна історія», «Щорічник досліджень в області історії освіти», «Журнал музеїв і освіти») статті та публікації в галузі історії навчання дорослих можна знайти лише зрідка [414; 415].

Парадигма історії освіти дорослих звела історичні освітні дослідження до вузької маргінальної області загальноосвітньої науки, цінність якої як «історична педагогіка» полягала переважно в інтерпретації задач та проблем освіти дорослих. Такою є робота Х. Бланкертца «Історія» (*Geschichte*), у якій автор оперує виключно історією ідей без будь-якого посилання на реальну історію [37].

Установлено, що у деяких сучасних наукових працях країн Центральної та Східної Європи розглядаються переваги і недоліки історіографії освіти дорослих. Зазначимо, що у цих працях переважає точка зору можливого використання конкретної практики освіти дорослих для формування педагогічної теорії або диференційованих професійних знань. Так німецький дослідник В. Гізеке зазначив, що «без історичного усвідомлення і солідарності – не тільки щодо носіїв, але і новаторських теоретиків, які донині можуть щось сказати своїми працями – вони не засновують нові ініціативи, не можуть реалізовувати кордону, стають освітніми та науковими досягненнями не розуміючи їх складності. Історична обізнаність, професійна обізнаність і професійні ідеї об'єднуються» [160, с. 107]

Існують також міркування, які припускають, що історичні знання можуть також використовуватися в якості критичного ресурсу в контексті освітньої політики. Наприклад, Д. Ніттель говорить про «неминуче» повернення в минуле з точки зору планування сучасної освітньої політики: «У ситуації потрясінь і модернізації є багато ознак того, що інноваційна і далекоглядна позиція сучасної освітньої політики та позиція більш орієнтована на минуле, на реконструкцію перспективних досліджень минулого повинні бути більш тісно пов'язані і, якщо можливо, розумно поєднані. Тільки тоді можна буде цілеспрямовано використовувати

приховані ресурси або визнати сили, що діють за спиною педагогів» [295, с. 103].

Варто зазначити, що в останні роки зростає науковий інтерес до досліджень з освіти дорослих у XIX і XX століттях. Особливо актуальними є дослідження у галузях неформального навчання дорослих, в результаті чого дослідження виходять далеко за рамки місцевого, індивідуального та академічного кола. Останнім часом розробляються підходи, які встановлюють нові теоретичні та методологічні акценти. Ці підходи розкривають історію освіти дорослих через контекстуалізацію соціальної передачі знань, через народну освіту і освіту для дорослих, політику і громадськість [19; 141; 301; 422; 423; 88]. Ця дисциплінарна, а також методологічна нова орієнтація на соціальні контексти популяризації знань розширила освітню точку зору на різноманітні зв'язки популяризації знань за межі традиційного інституційного контексту університету [193; 461; 414; 415; 462].

У контексті досліджуваного питання варто здійснити аналіз історико-педагогічної роботи сучасної польської дослідниці А. Стопиньскої-Пайок «Польські традиції установ освіти дорослих в контексті навчання впродовж усього життя» [416]. Дослідниця здійснила аналіз діяльності польських навчальних закладів для дорослих XIX і початку XX століть, які були частиною концепції, поширеною сьогодні і визнаною в якості концепції навчання протягом усього життя. А. Стопиньська-Пайок показала, що навчання протягом усього життя не є новим явищем, а має багаті традиції. На тлі методологічних зауважень дослідниця проаналізувала необхідність в андрагогічних історичних дослідженнях щодо створення навчальних закладів для дорослих. Так, А. Стопиньська-Пайок визначила види окремих навчальних закладів для дорослих досліджуваного періоду:

- установи, пов'язані з рухом самоосвіти XIX століття;
- установи університетського типу;
- університети для дорослих;
- народні університети;
- позашкільні клуби для дорослих [416].

А. Стопинська-Пайок зазначила, що всі ці заклади слугували прикладом трансформації розуміння концепції навчання для задоволення пізнавальних потреб через задоволення потреби в соціальній, культурній, і судовій галузях. З іншого боку, вони є прикладами поступового розширення середовища освіти дорослих від робітника і селянина, від чоловіка і жінки, від груп з високим рівнем соціальної стратифікації до найнижчих [416].

Поруч з роботами історико-педагогічного характеру варто розглянути і дослідження, які безпосередньо стосуються дидактичних та методичних питань організації навчання дорослих у країнах Центральної та Східної Європи. Так, зокрема, проведений історико-педагогічний пошук показав, що у 1833 р. вчитель однієї з німецьких шкіл О. Капп у своїй роботі «Освітні ідеї Платона» («*Platon's Erziehungslehre*») застосував термін «андрагогіка» та описав необхідність навчання протягом усього життя (Додаток 1). На думку автора навчання повинно починатись у дитинстві, а потім продовжуватись і у дорослому віці. А. Капп стверджує, що освіта, роздуми над собою і робота над характером є найбільш важливими цінностями в житті людини. Також він розглядав і професійну освіту дорослих, а саме освіту лікарів, солдатів, вчителів, ораторів, правителів і чоловіка як глави сім'ї. Цікавим є той факт, що у своїй роботі А. Капп аналізував освіту дорослих з різних точок зору, зокрема як самовиховання та виховання «характеру», як оволодіння певними компетенціями, як освіту, що здобувається не лише в

результаті навчання, а за допомогою саморефлексії та життєвого досвіду [210].

Зазначимо, що з 1920-х років Німеччина стала плацдармом для побудови теорії у галузі освіти дорослих. Так, у 1925 р. Е. Розенсток-Хюссі назвав навчання дорослих єдиним способом відродити країну та німецьке суспільство, пригнічене і корумповане після 1918 року і Першої світової війни. Він запропонував, щоб вся освіта для дорослих призначена для формування людини, позбавлення її від страждань, спричинених війною. Цікавим є той факт, що Е. Розенсток-Хюссі розглядав освіту дорослих крізь призму історії, яку він визнавав одним із провідних чинників формування андрагогічної науки. Науковець зазначав, що минулі події повинні бути проаналізовані з точки зору потенційного навчання, щоб уникнути повторення колишніх помилок [354].

У ході проведеного наукового пошуку встановлено, що у багатьох історико-педагогічних джерелах освіта дорослих, тобто андрагогіка, як одна з наук про освіту, визначається як практична наука [112; 266], котра відрізняється від педагогіки своєю цільовою аудиторією і методами. Проте, також є визначення, які не знаходили і не шукали будь-яких фундаментальних відмінностей між андрагогікою і педагогікою. Деякі чеські автори визначали відмінності між освітою дітей і освітою дорослих, зокрема К. Шкода у своїй праці «Педагогіка та освіта дорослих» (1963 р.) [381] наводить такі відмінності, в той час як інші використовують ці терміни як синоніми [26, с. 7].

Установлено, що дискурс щодо концептуалізації галузей освітньої діяльності дорослих обговорюється і на сучасному етапі розвитку. Так, у кінці XX століття болгарський науковець Ч. Катански вивчав питання якості та ефективності професійної підготовки дорослих у Болгарії у другій половині XX століття. Він

розробив відносно повну професійну андрагогічну концепцію якості та ефективності, з урахуванням особливостей дорослих слухачів, навчального процесу, професійної кваліфікації та андрагогічних принципів. На основі педагогічних ідей другої половини ХХ століття, які стали методологічною основою, автор обґрунтував сучасний андрагогічний підхід до проблеми навчання дорослих та запропонував оригінальні андрагогічні визначення якості та ефективності [544].

Установлено, що Ч. Катански у свої наукових дослідженнях довів гіпотезу, що навчання протягом усього життя та безперервне навчання слід розглядати як окремі категорії. Він також обґрунтував необхідність поєднання сучасної парадигми розвитку освіти як системи навчання протягом усього життя з новою наукою про освіту «антропологією». Науковець займався розробкою концепції управління розвитком болгарської освіти як складової частини європейського освітнього простору безперервного навчання. Ч. Катански зазначав, що з розвитком освіти та андрагогіки для дорослих в Болгарії створюються необхідні національні умови та передумови для здійснення процесів трансформації освіти в цілісну систему, відповідну антропологічній концепції навчання протягом усього життя. Проведені автором галузеві аналізи засвідчили, що провідні сфери освіти дорослих в Болгарії є досить розвинені. Зокрема це постійне професійне навчання, навчання безробітних, підготовка тренерів тощо. Варто зазначити той факт, що науковець визначав як досягнення, так і основні проблеми практики навчання дорослих в Болгарії, надавав рекомендації щодо їх вирішення в контексті створення системи навчання протягом усього життя. Ч. Катански зауважував, що умови для створення наукової установи національного характеру вже назріли для організації досліджень, проведення необхідних розробок та тренінгів, координації участі в

національних, регіональних та міжнародних програмах, проектах та ініціативах, пов'язаних із розвитком постійної освіти та навчання через все життя. Така організація також потрібна для координації дій урядових та неурядових організацій та для забезпечення фінансування зі структурних фондів Європейського Союзу, а також з інших джерел. Його діяльність повинна бути тісно пов'язана з участю Болгарії в європейських ініціативах навчання протягом усього життя [545].

Цікавими є наукові дослідження Д. Савічевича, який багато уваги приділив питанням історії становлення та розвитку освіти дорослих, а також порівняно-педагогічним науковим пошукам у галузі андрагогіки. Так, у своїй праці «Сучасні концепції андрагогіки: Європейські межі» (*Modern conceptions of andragogy: A European framework*) автор виклав критичний аналіз андрагогічних концепцій у десяти європейських країнах – п'яти західних (Німеччина, Франція, Данія, Великобританія та Фінляндія) і п'яти східних (СРСР, Чехословаччина, Польща, Угорщина, Югославія) [363]. Це порівняльне дослідження показало спільні аспекти у навчанні дорослого населення в цих країнах, а також визначило деякі відмінності у педагогічних поглядах. Зокрема серед них варто назвати такі:

- виокремлення андрагогіки як окремої науки або підпорядкування її педагогіці як загальноосвітній науці;
- розуміння агології (не андрагогіки) як свого роду інтеграційної науки, котра вивчає не тільки процес освіти і навчання, а й інші форми лідерства та розвитку;
- визначення андрагогікою форм та методів навчання дорослих учнів в різних освітніх ситуаціях;
- суперечливість щодо виокремлення андрагогіки як науки;

- докладання зусиль для того щоб зробити андрагогіку самостійною галуззю науки [363].

Варто зазначити, що Д. Савічевіч обрав для себе таку точку зору, що його дослідження було спрямоване на створення основи для розвитку андрагогіки як дисципліни, яка займається освітою і навчанням дорослих у всіх можливих формах [363].

Цікавими для вивчення є також погляди Д. Савічевіча на історію розвитку освіти дорослих. На його думку ідея навчання дорослих сягає часів античності, він доводить, що Сократ, Платон, Арістотель, софісти, філософи Стародавнього Риму, мислителі епохи Ренесансу та педагоги-гуманісти вказували на необхідність навчання протягом усього життя, розглядали деталі і способи отримання знань в різні періоди життя, а також визначали на моральні і естетичні наслідки навчання та неучтва [363].

Разом з тим Д. Савічевіч називав Я. Коменського творцем андрагогіки, основним постулатом якого було забезпечити всебічну освіту для всіх. Д. Савічевіч наголошував на тому, що видатний педагог закликав до створення спеціальних установ, що визначають форми, методи, засоби підготовки вчителів для роботи з дорослими. Крім того, Д. Савічевіч стверджує, що інституційні основи освіти дорослих виникли в кінці XVIII і початку XIX століть у Великобританії та інших країнах зі створенням інститутів механіків, шкіл робітників і освітніх асоціацій, розширенням університетів, шкіл-інтернатів для дорослих, заочного навчання та народних університетів [363].

Варто зазначити, що Д. Савічевіч розглядав вплив освіти дорослих в минулому і майбутньому на рівень неграмотності дорослого населення, кількість робочих місць, вплив університетів на розвиток навчання дорослого населення, вивчав гуманістичну

філософію, еволюцію і майбутнє теорії та практики освіти дорослих [364].

Виходячи з цього Д. Савічевіч визначив передумови становлення освіти дорослих та поняття «андрагогіка». Дослідження було присвячено пошуку коренів ідей навчання дорослих, від стародавніх цивілізацій до сучасності. Термін «андрагогічні ідеї» дослідник розглядав як сукупність думок і концепцій, що стосуються освіти і навчання дорослих, системи освітніх установ для дорослих, що існували в деяких цивілізаціях, а також андрагогічні практики, в рамках яких ці ідеї були реалізовані. Проведене дослідження було здійснено за такими напрямками:

- концептуальна і методологічна основа, характер і особливості дослідження ідей навчання дорослих і методологічної основи дослідження;
- пошук коренів ідей навчання дорослих: «дограмотне» навчання дорослих, давньогрецька цивілізація, діяльність філософів за часів античності; поширення грецької та римської культури і науки; культурна спадщина давніх євреїв; діяльність середньовічних університетів та закладів освіти нового і новітнього часу;
- андрагогічні ідеї в міжнародному контексті: роботи Я. Коменського, ідеї Н. Грундтвіга і їх практичне застосування, концепція Е. Мединського, думки Е. Торндайка і П. Фрейре [364].

Установлено, що науковець зі Словенії Я. Хеншке зауважував, що задовго до появи терміна «андрагогіка» в друкованому вигляді в 1833 році вчителі з давньогрецької мови та івриту, використовували теоретичні положення, які певною мірою стали попередниками андрагогіки і містили елементи концепції, що стали основою для обґрунтування понять та визначень андрагогічної науки [188]. Він також зобов'язався розробити описове визначення андрагогіки, яке можна було б назвати областю наукових досліджень. Він здійснив

ґрунтовне історико-педагогічне дослідження і виявив, що є схожими значення багатьох слів з івриту та їх грецьких аналогів. Зокрема він називав такі дієслова: вчитися-вчити-наставляти-вести; а також іменники: приклад-манера-модель. Дослідник вбачав у цьому джерело для інтерпретації та очікував, що, об'єднавши дослідження цих слів і елементів інших документів, буде отримано більш повне визначення андрагогіки.

Я. Хеншке також підкреслював, що «при підготовці дорослих вчителів андрагогіка стає способом існування або підходом, і професор повинен бути її моделлю/прикладом. В іншому випадку, якщо ми не уособлюємо те, що ми просуваємо, ми вчимо чогось іншого» [187, с. 13].

Вартими уваги є історико-педагогічні пошуки Я. Драйпера, який, надаючи великого значення освіті дорослих, відображає і представляє історичну основу появи і використання терміну «андрагогіка». Так серед чинників, які сприяли розвитку освіти дорослих та становленню андрагогічної науки дослідник називав такі:

- розвиток соціальної філософії людини XVII і XVIII століть;
- робочий рух початку XX століття в Німеччині і США;
- міжнародний розвиток навчання дорослих;
- спільні погляди щодо формування термінології різних країн;
- прогресивна філософія, що лежить в основі андрагогіки;
- стимулювання критичних дискусій і досліджень;
- потенціал теорії навчання дорослих [108].

Ураховуючи ці чинники Я. Драйпер резюмував таке: «Дивлячись на зміни в освіті дорослих (андрагогіці), важливо шукати ідентичність в цій галузі досліджень. Бажання зрозуміти

сенс також є спробою «олюднити» і зрозуміти освітній процес» [108, с. 24].

Зазначимо, що словенський науковець М. Боукоувалас, досліджуючи проблеми навчання дорослих, стверджував, що, хоча складні методологічні та епістемологічні інструменти є основою для правильного проведення досліджень в порівняльній андрагогіці, роль і вплив особистості на дослідника є не менш важливим елементом для вивчення [52].

Установлено, що на початку ХХІ століття були опубліковані результати дослідження Х. Коллі, Ф. Ходкінсона і Д. Малкольма, яке пояснює концепції, пов'язані з формальною, неформальною та інформальною освітньою діяльністю дорослих [246]. У своїй науковій праці дослідники доводять, що сучасне розуміння термінів, пов'язаних з галуззю навчання дорослих, має свою власну складну генеалогію, яка «не може бути інтерпретована інакше окрім як в певному історичному, соціальному, політичному і економічному контексті» [246, с. 3]. Таким чином, як зазначають автори дослідження, в даний історичний період поняття, використовувані для визначення того, чи була застосована описова термінологія, залишаються істинними. Автори узагальнили результати аналізу і висновки проекту для вивчення значення і використання термінів формального, неформального і інформального навчання. Вони прийшли до висновку, що багато учених використовують ці терміни без будь-якого чіткого визначення або використовують суперечливі визначення. Тому автори запропонували альтернативний спосіб аналізу навчальних ситуацій з точки зору атрибутів формальності і неформальності. Застосування цього аналізу до ряду контекстів навчання, один з яких описаний дослідниками, передбачає існування суттєвих елементів формального навчання в неформальних ситуаціях і елементів неформальності в формальних

ситуаціях. Науковці зазначають, що вони нерозривно пов'язані між собою. Характер цього взаємозв'язку, його вплив на дорослих учнів тісно пов'язані з організаційними, соціальними, культурними, економічними, історичними та політичними контекстами, в яких відбувається процес навчання. Зважаючи на це дослідники визначають деякі наслідки проведеного наукового аналізу для теоретизування навчання, а також для політики і практики [246].

Колектив авторів під керівництвом Т.Александера та Д.Барвинської у колективній монографії «Стан і перспективи розвитку осмислення освіти дорослих» здійснили аналіз сучасного стану освіти дорослих. Наукова праця характеризується широтою мислення і різноманітністю теоретичного матеріалу. Зокрема у роботі представлені питання цінності андрагогіки як науки, значення освіти дорослих для розвитку концепції впродовж усього життя, розкрито теоретичні основи навчання дорослих тощо [7].

Отже можна зробити висновок, що історіографія освіти дорослих бере свій початок з XVIII століття. Історичні праці, що розглядають освіту дорослих, здебільшого орієнтовані на кожен епоху і представляють інституціональну структуру освіти дорослих в різні часи. Разом з тим варто зазначити, що в історико-педагогічних роботах у галузі освіти дорослих велика увага приділяється питанням становлення та розвитку освітніх програм, змісту, форм та методів навчання дорослих. Також у багатьох наукових працях розглядають політичні, економічні та соціальні передумови розвитку освіти різних верств дорослого населення. Але варто зазначити, що в історіографії освіти дорослих недостатньо розробленим є проблемно-орієнтований напрям досліджень. Вивчення широкої бази історико-педагогічних джерел країн Центральної та Східної Європи дозволили визначити провідні напрями досліджень у цій галузі:

- вивчення освіти дорослих як державного інституту;
- вивчення освіти дорослих як професії;
- вивчення освіти дорослих як навчального механізму;
- особливості дидактики в організації навчання дорослого населення;
- вивчення цільових груп у галузі навчання дорослих;
- вивчення ролі та значення навчання дорослого населення;
- вивчення ролі та значення освіти дорослих для особистого розвитку людини та її соціалізації;
- вивчення освіти дорослих як міжнародного процесу;
- освіта дорослих як наука;
- освіта для дорослих як концептуальна історія.

ВИТОКИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Освіта з давніх часів супроводжувала процес соціального розвитку людства, сприяла інтелектуальному, аксіологічному, емоційному розвитку суспільства.

Донауковим етапом становлення освіти дорослих був період від найдавніших часів до XVIII ст. Зокрема зародженню ідей освіти дорослих сприяв досвід перших академій у Стародавній Греції та шкіл риторики в Стародавньому Римі. Найбільш відомими представниками були Платон, Аристотель, Цицерон, Сенека, Квінтіліан та інші. Такі школи поєднували навчання в руслі єдиної державної освіти, роботи та дозвілля. Провідними методами навчання були бесіди, обговорення та диспути.

Варто зазначити, що особливості різних форм освіти дорослих відображено у працях видатних учених різних епох. Так, давньогрецький філософ Ксенофонт у своїй праці «Кіропедія» розглядав особливості навчання дорослих у Давній Персії [554]. Фактично це була перша відома людству книга в галузі освіти дорослих.

З давніх часів в Індії та Китаї були програми навчання дорослих. Деякі з них навіть носили міжнародний характер. Пізніше в ісламському світі були організовані «змішані» програми для дорослих за участю університетів і шкіл Корану в рамках навчальних гуртків, програм філософської та релігійної рефлексії [356].

Варто зазначити, що видатний китайський філософ Конфуцій («Кунг-фу-цзе»), у своєму вченні також пропагував навчання дорослих людей. Його вчення – «хороший шлях» – було філософією

життя. Конфуцій писав про необхідність реформування своєї країни морально і політично. Він закликав до зміни психічних відносин, які повинні відображати їх власну китайську культурну традицію, з метою створення кращого майбутнього. Крім того, згідно з Конфуцієм, а також згідно з усною інтерпретацією, а потім і письмовими записами його численних учнів, щоб знайти «хороший шлях» необхідно було невпинно навчатися. Згідно з філософією Конфуція, навчання є обов'язковою умовою формування характеру, а самоосвіта є обов'язковою умовою навчання [223].

Аналіз біографії та творчої спадщини Конфуція дозволив зробити висновок, що він сам навчався все своє життя. З огляду на це варто навести такий його вислів: «У 15 років я кинувся вчитися. У 30 років я отримав тверду позицію. У 40 років я більше не страждав від розгубленості» [223, с. 27]. І далі видатний філософ пише: «Дайте мені ще кілька років, поки я не витрачу всі свої 50 років на навчання, і я вірю, що в кінцевому підсумку я буду вільний від помилок» [223, с. 34]. Конфуцій наголошував на тому, що можливості навчання були всюди: «Якби я був поруч лише з трьома людьми, то я міг би бути впевнений, що вчуся у них» [223, с. 35]. Варто зазначити, що Конфуцій писав про навчання як про діяльність, котра дає йому почуття задоволеності і радості: «Але я не вірю, що ви знайдете того, хто так любить вчитися як я» [223, с. 31]; «Вчитися і згадувати в потрібний час те, що ви дізналися раніше – хіба це не задоволення?» [223, с. 80].

Соціальний статус людини, згідно з Конфуцієм, визначається його навчальними зусиллями. Зокрема, він говорив: «Найвищі – ті, хто народжений мудрим. Вони приходять до тих, хто стає мудрим завдяки навчанню, це ті, хто старанно трудяться в навчанні» [223, с. 27]. Конфуцій наголошував на тому, що якщо щось вже кимось вивчено, це також повинно бути повідомлено й іншим: «Той, хто

дійсно мудрий, не залишає можливості бути корисним людині» [223, с. 26]. Разом з тим філософ і визнавав право вільного вибору у навчанні, так він зазначав, що: «Ви можете правильно поставити людину на правильний шлях, але не змусити його залишитися на ньому» [223, с. 16].

Конфуцій підкреслював, те, що навчання це важка та втомлива праця, але вона варта цього як для власного життя, та і для суспільства. Традиційна критика Конфуція духу часу звучить дуже актуально в цьому контексті: «У давні часи людина вчилася вдосконалюватися, сьогодні це робиться для того, щоб справити враження на інших» [223, с. 43]. Таким чином, згідно з Конфуцієм, «Хороший шлях» – це спосіб безперервного навчання. Важливі не тільки результати навчання, а й сам процес навчання, що забезпечує задоволення: «подорож – це мета» [223, с. 125].

Загальновідомо, що ідея про доцільність освіти незалежно від віку, була проголошена ще Я.А. Каменським. Так, у «Великій дидактиці» він зазначав, що педагогіка стосується всього існування особи [551], що підтверджує необхідність постійної освіти. Разом з тим, Я.А. Коменський у праці «Помпедю» стверджує, що кожен вік підходить для навчання, потрібно тільки усвідомити, в якому віці і до чого людина здатна.

Установлено, що в християнський період в Європі освіта дорослих здійснювалась в університетах у формі публічних лекцій, диспутів, дискусій. Також навчанням та просвітництвом дорослого населення переймалися монастирі, які переважно зосереджувались на релігійному просвітництві, у формі читання та переказування християнських книг.

Першою європейською спробою створити навчальний заклад для дорослих була спроба, зроблена в Англії в 1597 році. Тоді було відкрито школу під назвою «*Gresham College*», призначена для

лондонських купців і ремісників. В установчому акті цього коледжу вказувалось, що предметні дисципліни і рекомендовані педагогічні методи повинні бути адаптовані до цільової групи населення і що основною метою був розвиток особистості [356].

Але, незважаючи на цікавість давніх учених до освіти дорослих, на їхнє переконання у доцільності та актуальності навчання людини у будь-якому віці, зародження освіти дорослих відносять до XVIII століття, коли у робітників промисловості, торгівлі, сільського господарства, чиновників виникла необхідність компенсувати недостатність отриманих раніше елементарних загальноосвітніх і початкових професійних знань, а також потреба у швидкій адаптації до мінливих умов життя, підвищення рівня власної кваліфікації.

Таким чином, питання розвитку освіти дорослих були актуальними не одне століття, а витoki ідеї освіти незалежно від віку сягають давніх часів. Проте діяльність, пов'язана з процесом навчання дорослих людей здобула потужного розвитку в країнах Європи лише з другої половини XVIII сторіччя. У ході наукового пошуку з'ясовано, що унаслідок швидкої зміни соціальних та економічних умов розвитку суспільства, відбулось поступове зростання ролі освітньої діяльності, спрямованої на збільшення кількості дорослих, що навчаються. Такі зміни на початковому етапі були найбільш характерними для Великобританії, але згодом поширились і на інші країни Європи. В історичній науці ці зміни в суспільстві відомі як промислова революція. Наслідки промислової революції були надзвичайно суттєвими у всіх галузях життя суспільства, у тому числі й у галузі освіти та навчання дорослого населення. Так, у той час виникла гостра потреба у висококваліфікованих кадрах для різних галузей промисловості та виробництва. Забезпечення промисловості та виробництва

кваліфікованими працівниками була досягнута через організацію систематичного навчання дорослих [495].

Як зазначено вище, зародження ідеї навчання дорослих відбулось у Західній Європі. Це стало поштовхом для популяризації та заснування закладів для дорослих у всіх країнах Європи, у тому числі й в країнах Центральної та Східної частини.

Установлено, що промислова революція у Великобританії сприяла виникненню нового класу здобувачів освіти «механіків» (*mechanics*). Здебільшого це були інженери, котрі працювали у різних галузях промисловості та відчували потребу в удосконаленні та поглибленні знань та професійних умінь. Установлено, що для задоволення потреби в освіті інженерів у 1796 р. у м. Бірмінгем (Великобританія) було засновано так зване «місячне» товариство. Товариство стало прототипом професійної школи для дорослих, досвід діяльності якої сприяв заснуванню мережі навчальних закладів для дорослих, які отримали назву інститутів механіки (*Mechanics' Institutes*). Інститути механіки забезпечували навчання дорослого населення у технічній галузі. Установлено, що більшість подібних інститутів фінансувалась за рахунок власників промислових підприємств, які розраховували приймати на роботу випускників, що у подальшому принесе їм суттєву вигоду від висококваліфікованих співробітників [216].

Народна освіта у цей час набула особливого імпульсу в Європі. Зокрема, у Франції в 1869 році було організовано 34 000 курсів для дорослих на 800 000 чоловік [356].

У цей же час набирає популярності і галузь теоретичного обґрунтування освіти дорослих. Так, у доповіді Кондорсе Вівіан де Ландшїр в 1792 році говорив про необхідність забезпечення навчання протягом усього життя, що у наш час називається безперервною освітою [356].

Зважаючи на позитивний досвід організації освіти дорослого населення Великобританії у галузі виробництва, по всій Європі, у тому числі у Центральній та Східній Європі, почали засновувати професійні курси для робітників промисловості. Установлено, що на початку існування курси проводились переважно у формі зустрічей, бесід та дискусій. На таких своєрідних заняттях працівники знайомились з «технічними новинками», з прогресивними рішеннями у будівництві, промисловості та обслуговуванні машин [323, с 10].

Варто зазначити, що у Великобританії у 1798 р. у місті Ноттінгем була заснована перша школа для дорослих, яка надавала не лише професійну та технічну освіту. Дорослі учні цієї школи мали змогу оволодівати елементарною грамотністю та отримувати загальну освіту. І, як у випадку з промисловими школами, це сприяло заснуванню подібних освітніх установ для дорослих у всіх країнах Європи. Як результат на початок ХІХ століття країни Центральної та Східної Європи також мали загальноосвітні школи для дорослих [333].

Таким чином з ХVІІІ ст. почався процес інституалізації освіти дорослого населення. Разом з тим, у цей же час з'явилися і перші наукові розвідки у цій галузі, які висвітлювали структури освіти дорослих у різні епохи, розкривали деякі особливості освітніх програм для дорослих, вказували на політичні, економічні та соціальні передумови становлення освіти дорослих [56].

У межах досліджуваної проблеми вартими уваги є педагогічні погляди та теорії Вільгельма фон Гумбольдта (1767-1835) – німецького філолога, філософа, мовознавця, державного діяча, дипломата. Хоча В. Гумбольдт прямо не коментував освіту дорослих, але його теорія освіти дала цінні ідеї для педагогічної дискусії у галузі навчання дорослих [218]. У спадщині В. Гумбольдта чітко

простежується вплив давньогрецької філософії на розуміння ним образу людини. Так, як і грецькі філософи, він пропагував єдність прекрасного, істинного, доброго. Педагогічно В. Гумбольдт дистанціювався від утилітарної освітньої політики меценатів і був прихильником неогуманістичної ідеї загальної всенародної освіти. Свої просвітницькі філософські та педагогічні ідеї він опублікував у творі «Теорія освіти людини» (*Theorie der Bildung des Menschen*), (1793 р.) [218].

Установлено, що «Теорія освіти людини» була одним з найбільш вражаючих педагогічних творів початку епохи модернізму. Варто зазначити, що у цій роботі є частина, яка містить обґрунтування гуманістичної концепції: «У центрі всіх видів діяльності знаходиться людина, котра без якихось намірів, спрямованих на будь-що, хоче лише посилити та збільшити силу своєї природи, а також надати цінності і довго тривалості своїй природі» [218, с. 70]. Тому В. Гумбольдт виступає за формальне становлення загальноосвітніх компетентностей: кожному підлітку повинна бути надана можливість розвивати свої здібності та потенціал. Ця освіта не є безцільною, а є самоціллю – загальна освіта сприяє подальшій професійній кваліфікації.

В. Гумбольдт створив освітні програми для шкіл, у яких він дистанціювався від реальності свого часу і висловив думку про чіткий розподіл загальної освіти і навчання: «Необхідним для життя або для отримання будь-якої професії є оволодіння загальним рівнем знань. Не варто змішувати професійне та загальноосвітнє навчання. Унаслідок такого змішування ми не отримаємо ні повноцінних людей, ні громадян, ні фахівців» [218, с. 110].

Ця ідея освіти виправдана з гуманістичної точки зору: кожна людина прагне до «свого внутрішнього зростання і витонченості, до задоволення внутрішнього неспокою, який її спотворює» [218, с. 71].

Однак ця мотивація для самореалізації не індивідуалістична або егоцентрична, а універсалістська: індивід є частиною людської історії. Його завдання – зберегти гуманістичну традицію і реалізовувати ідею людяності через навчання: «Останнє завдання нашого існування: концепція людства в нашій особистості, як під час нашого життя, так і через спадщину, яку ми залишаємо після себе. Це завдання вирішується тільки за допомогою зв'язку нашого его зі світом з найбільш загальною, найбільш активною і вільною взаємодією» [218, с. 71].

Дидактичну систему В. Гумбольдта можна коротко схарактеризувати так: «Взаємодія між собою і світом». Тобто система освіти за В. Гумбольдтом передбачає інтерес до всього оточуючого, розвиток особистості через пізнання світу, В. Гумбольдт не визнавав ні енциклопедичної передачі знань, ні замкнутості всередині себе. В. Гумбольдт зазначав: «Важливо, щоб людина не втрачала активності та внутрішнього збагачення, завжди прагнула пролити світло на все, що робить, зануритись у внутрішню сутність кожного питання» [218, с. 72]. На думку В. Гумбольдта просвітлення та емоційне благополуччя є основними завданнями освіти дорослих людей. В. Гумбольдт був переконаний, що, перш за все, історія, грецька мова, латина і математика мають найбільше значення для розвитку людини. Разом з тим, науковець вважав, що необхідно об'єднувати освіту з людською сутністю, а не зводити її до оволодіння професійною кваліфікацією: «Вивчення грецької мови може бути таким же марним для теслі, як для вченого вміння виготовляти столи» [218, с. 111].

Освітня програма В. Гумбольдта говорить: «розрізненні факти, знання та дії призводять до отримання замкненої простої освіти, тоді як мудрі заняття, котрі полягають і пізнанні та дії приводять до справжньої освіти» [218, с. 72]. Людина набуває такої освіти не тільки через знання, а й через рефлексію: «Процес істинного пізнання, особливо в його таємничих наслідках, може бути зрозумілий тільки глибоким роздумом і постійним контролем над собою» [218, с. 72]. При цьому В. Гумбольдт посиляється на індивідуальність когнітивної системи людини, що було підтверджено конструктивізмом лише через 200 років потому.

За В. Гумбольдтом освіта не є результатом, який може бути перевірений і сертифікований. Освіта у розумінні В. Гумбольдта – це засноване на антропології «епістемологічне ставлення», інтерес до розуміння себе і світу. Ця ментальна відкритість не є «обов'язком», але сприяє підвищенню якості життя і в той же час є соціально корисною. Такий освітній інтерес – це внутрішнє багатство, сформульоване в новій формі людського ресурсу.

У ході вивчення досліджуваного питання варто розглянути вплив філософії на розвиток освіти дорослих. Так, встановлено, що сучасна освіта дорослих заснована на філософії освіти. Зокрема, зазначимо, що у своєму есе «Що таке Просвітництво?» (1793 р.) видатний філософ І. Кант сформулював нині загальновідомий та часто цитований вислів: «Майте сміливість використовувати свій власний розум» [434]. Разом з тим філософ у творі «Про педагогіку» (1803 р.) зазначав: «Борг перед собою, як я вже сказав, полягає в тому, що людина зберігає гідність людства у своїй власній особистості» [209, с. 41].

Установлено, що філософія епохи Просвітництва підкреслювала раціональне мислення, самостійність і відповідальність людини, звільнення від влади, універсальність

моральних принципів. Просвітництво пропагувало самооцінку та навчання дорослих людей критично мислити. Ключовою категорією Просвітництва була причина. Філософ Р. Сафранскій пише про перетворення розуму в XIX і XX століттях: «Розум з Декартом вже підняв свою горду голову, він звільнив себе до такої міри, що навіть Бог виправдав себе перед судним днем. З Лейбніцом, а потім з Крістіаном Вольфом все разом, Бог і світ, були грандіозно об'єднані. Розум регулював кордони руху між небесами і кращими з усіх світів. За допомогою шторму і спонукання розум перестає хотіти доводити свою геніальність в арифметиці. Нова жива причина, однак, фокусується на оригінальній, унікальній, індивідуальній. Існує стільки ж раціональностей, скільки людей, народів, історичних епох і регіонів. Поняття індивідуального розуму все ще можна розуміти як продовження визвольної історії розуму» [357, с. 52f]. При цьому розум «занурюється в живий елемент існування, в несвідоме, ірраціональне, стихійне, іншими словами: в таємницю свободи. Тому що в кінцевому підсумку свобода може бути тільки прожита, але не вигадана» [357, с. 52f].

Установлено, що у XIX ст. вже були дослідження у галузі історії становлення та розвитку освіти дорослих. Так у 1851 р. І. Хадсон опублікував теоретичну роботу «Історія освіти дорослих», у 1856 р. Т. Поул опублікував книгу «Історія виникнення і розвитку шкіл для дорослих» [356].

Варто зазначити, що у той час погляди на освіту дорослих базувались на основі єдності та порядку у системі освіти. Вважалось, що впровадження безперервної освіти повинно відбуватись на основі педагогічного досвіду попередників, теоретичних наукових здобутків, економічної та політичної ситуації, а також за підтримки влади країни.

Зауважимо, що освіта більшості дорослих жителів Центральної та Східної Європи носила просвітницький характер, здійснювалась як на державному так і на приватному рівні. У цей час можна виділити три основних напрями освіти дорослого населення:

- суспільне виховання дорослих людей та наслідування аристократичної культури;
- загальне та професійне навчання ремісників та працівників промисловості;
- народна освіта як сільськогосподарська раціоналізація та просвітлення селянства [182].

Суспільне виховання того часу передбачало економічну, соціальну, політичну та художню освіту. Також вона надавала знання щодо традицій придворної культури, проведення дозвілля, особливостей спілкування у соціумі як серед рівних так і за межами класу. Інститутами буржуазної освіти стали здебільшого бібліотеки та читальні клуби, де освіта здійснювалась у формах індивідуального або колективного читання. Разом з тим, треба зазначити, що існувала значна кількість товариств, у яких дорослі обговорювали глобальні питання міжнародної політики та економіки. На засіданнях обговорювались питання соціальних змін та їхні наслідки, проводились дискусії з найбільш гострих питань того часу. Разом з тим для відвідувачів проводили різноманітні розваги, а взаємне навчання було об'єднано з активною участю в розвитку громади завдяки практичній навчальній роботі (підготовка власних статутів, подання правил, прийняття демократичних рішень голосуванням тощо) [144].

Окрім буржуазної освіти, в патріотичних, некомерційних та політехнічних товариствах, особливо в міських районах, були ініційовані різні заходи щодо соціально-культурної підтримки дорослого населення. Зокрема впроваджувались просвітницькі

заходи щодо оволодіння елементарною культурою, а також спеціальні заняття з професійної підготовки ремісників і робітників. Індустріалізація та науковий прогрес, у поєднанні із новими методами виробництва руйнували як економічні, так і соціальні традиції, сприяли поширенню знань, вимагали нових форм виробництва та навчання. Одним з елементів цього процесу модернізації було створення вечірніх безперервних навчальних закладів для дорослих, в яких початкове навчання (читання, письмо, арифметика) було об'єднано з технічною підготовкою.

У цей час активно почали формуватися навчальні установи та заклади для дорослих. Наприклад, установлено, що в Німеччині їх існувало більше 60. Так, в Любліні активно діяло Товариство сприяння благодійній діяльності, котре було засноване в 1789 р. Товариство успішно поєднувало просвітницькі та наукові бесіди для жителів міста з навчанням основ ведення бізнесу та безпеки життя людей [182].

Установлено, що ще одним напрямом освіти дорослих було навчання селян. Популяризація знань та освіти серед сільського населення відбувалась через розповсюдження брошур, періодичних видань, науково-популярних календарів, проблемно-орієнтованого фантастичного та розважального просвітлення, які проводили загальне навчання а також надавали корисні поради щодо ведення господарства та особливостей вирощування сільськогосподарської продукції [56].

Зазначимо, що ще однією формою навчання селян було заснування спеціальних аграрних закладів освіти. Такі заклади відкривали землевласники та сільськогосподарські товариства. Також вони здійснювали публікацію творів щодо практичного вдосконалення і раціоналізації методів ведення господарства у сільській місцевості [56].

Однак найбільш поширеною формою сільського просвітництва залишалась робота служителів церкви, які виконували не лише свої пастирсько-релігійні обов'язки, але й просвітлювали селян щодо домашніх, сільськогосподарських та промислових питань [56].

Важливо зазначити, що у першій половині XIX століття спочатку у Великобританії, а згодом і в Німеччині почали функціонувати заочні заклади освіти для дорослих. Діяльність таких освітніх установ забезпечувалась шляхом листування між викладачами та їхніми дорослими учнями [320].

У межах досліджуваного питання варто також відзначити роль Великобританії в організації вищої освіти дорослих. У Великобританії у 1873 році було засновано перший у світі Відкритий університет. Навчальна діяльність цього закладу полягала в організації публічних лекцій, в яких могли приймати участь всі бажаючі, незалежно від їхнього матеріального, соціального статусу та незалежно від віку. Згодом Відкриті університети почали функціонувати і в інших містах Великої Британії [370].

Таким чином активна діяльність навчальних закладів для дорослих у Великобританії сприяла заснуванню Відкритих університетів у Центральній та Східній Європі. Так, Відкриті університети розпочали свою діяльність переважно в Австрії (1880 р.), у Німеччині (1896 р.), у Польщі (1898 р.) [495]. Установлено, що навчальні заняття у Відкритих університетах проводились за чітко визначеними правилами. Зокрема лектори повинні були спочатку написати власні доповіді або трактати, а вже після цього отримували право публічного представлення своєї роботи. Після лекції обов'язковим був етап публічного обговорення наукової роботи, під час такої дискусії обговорювали предмет дослідження, його актуальність та глибину викладу матеріалу, обмінювались думками щодо почутого. Варто зазначити, що окрім

основного завдання університетів – популяризації наукових знань та поширення інформації, вони виконували й інші функції, зокрема пропагували здобуття формальної освіти, поширювали культурні та соціальні цінності серед населення країн Європи [323].

Установлено, що суттєве значення для становлення навчання дорослих к країнам Європи мала Франція. Розвитку навчання дорослих у Франції сприяла реформа системи освіти, яка розпочалась у 1833 р. З'ясовано, що під час проведення реформ було започатковано діяльність кількох освітніх установ та закладів для дорослих, які не мали початкової елементарної освіти. Варто зазначити, що популяризації навчання дорослого населення у Франції сприяли власники промислових підприємств та фабрик. Така активність промисловців пояснюється тим, що французьке виробництво потребувало працівників з вищим рівнем кваліфікації ніж у попередні часи. Разом з тим у Франції в XIX столітті розвивалась освіта не лише серед жителів міст, а й у сільській місцевості. Для селян було засновано початкові школи, які спочатку навчали лише дітей та підлітків, а з часом почали приймати на навчання молодь та дорослих жителів сіл [495].

У ході проведеного науково-педагогічного пошуку установлено, що країни Північної Європи також сприяли загальному поширенню навчання дорослого населення. Так, зокрема у XIX столітті в Данії було відкрито так звані народні університети. На початку свого існування народні університети здійснювали навчання як міської так і сільської молоді. Але з часом університетські програми набували широкої популярності і до навчання долучались і дорослі європейці. З часом вони почали відкриватись і інших європейських країнах, зокрема у Центральних та Східних [323].

Також варто звернути увагу на той факт, що у XIX ст. цікавість європейських науковців та педагогів до освіти дорослих посилилась. Варто наголосити на тому, що у цей період з'явилися праці не лише методичного характеру, але й історико-педагогічного, у яких учені вивчали особливості становлення та розвитку освіти дорослих. Так, у 1816 р. Т. Пол опублікував роботу «Історія походження та розвитку освіти дорослих», а у 1851 р. у Великобританії була видана книга Дж. Хадсона «Історія освіти для дорослих» [583].

Установлено, що Ніколя Фредерік Северин Грундвіг (1783-1872), датський священик і письменник, філософ, поет, історик, політик, фольклорист, лінгвіст і педагог для дорослих став ініціатором заснування датської народної середньої школи, відкритої у м. Рьодінге у 1844 р. Також Н. Грудвінг був теоретиком народної освіти та пропагандистом ідей «неперервного навчання». Його теорія «Національна школа» заснована на ідеї, що освіта має сенс, лише тоді якщо вона буде доступна кожній людині протягом всього її життя. За його словами, освіта повинна бути спрямована не тільки на отримання знань, а й на розвиток громадянської відповідальності, особистий та культурний розвиток [602].

Педагогічно цінними та вартими уваги є ідеї Н. Грудвінга щодо принципів діяльності народної школи для дорослих. Ключовими ідеями були такі:

- Ідея «Живого слова» – Н. Грудвінг висловився за діалогічну, комунікативну педагогіку [357].
- Ідея «Живої взаємодії» – просвітлення і романтика, наука і повсякденна свідомість запліднюють і взаємопроникають один в одного [357].
- Ідея «Фольклорності» – демократична свідомість вимагає знання власної народної культури та історії. Казки, міфи, легенди,

народні пісні, народні танці повинні відігравали центральну роль у народній школі [357].

Поруч з цим варто зазначити, що сучасники Н. Грундтвіга звинувачували його в націоналізмі, хоча він ні в якому разі не був націоналістом. На цьому наголошує П. Рьоріг «Завдяки живій, плідній, природній, вільній взаємодії окремі елементи вносять вклад на користь і безперервність цілого. Через те, що Н. Грундтвіг так сильно підкреслював національну думку, часто не беруть до уваги той факт, що він в той же час міркував досить широко та універсально: якщо кожному, навіть невеликим народам, дозволено вільно розвивати свою індивідуальність, все людство може поступово рухатися вперед у взаємодії один з одним» [351, с. 19]. Разом з тим варто зазначити, що термін «народна освіта», запропонований Н. Грундтвігом став поширеним серед країн Центральної та Східної Європи.

Установлено, що розвиток освіти дорослих у ХІХ столітті був нерозривно пов'язаний з прогресом науки. Тогочасне суспільство було своєрідним науковим товариством. А освіта, у свою чергу стала не тільки «популярною», а й науково обґрунтованою. Проте, варто зазначити, що співвідношення між освітою і наукою того часу викликали деякі дискусії серед науковців і педагогів. Зокрема освіта для широких верств дорослого населення передбачала розвиток особистості, потенціалу людини з метою участі дорослих в економічному, соціальному, політичному та культурному житті. У той час наука мала на меті, насамперед, ефективний контроль над природою і контроль над соціальними системами. Вона була елітарною та погано сумісною з концепцією «народної освіти для всіх» [374].

Установлено, що у другій половині ХІХ століття відбувся розвиток професійно-технічної освіти, який був пов'язаний з

попитом країн Європи на кваліфікованих працівників промисловості, торгівлі та сільського господарства. По всій території Центральної й Східної Європи були засновані ремісничі і технічні школи, але домінуючою формою професійної освіти залишались позашкільні форми (професійні курси) [109; 110]. Установлено, що у Польщі в XIX столітті завдяки зусиллям Станіслава Сташича були створені професійно-технічні училища. У таких училищах навчали багатьом професіям, зокрема це були гірнича справа, землеробство, лісове господарство та ветеринарія. Вони належали до небагатьох професійних училищ Європи того часу [259].

Разом з тим так звана наукова освіта дорослих набула у XIX ст. широкої популярності. Натхненні англійським «розширенням університетів», у середині XIX століття були створені інститути для «популярних університетських курсів» в Берліні, Ганновері і інших містах Німеччини.

Одним із засновників наукової освіти був віденський історик Людо Моріц Хартманн (1865 – 1924). Л. Хартман започаткував так звані «наукові курси» для дорослих, які здобули особливої популярності. Також Л. Хартман заснував Товариство народної освіти, ініціював роботу спеціального комітету з народних лекцій у Віденському університеті (1893 р.). Цей комітет займався розробкою плану відкритих та публічних лекцій для населення, а також визначенням завдань та змісту таких лекцій [249]. Діяльність цього комітету була підтримана адміністрацією університету і урядом.

Варто зазначити, що Л. Хартманн закликав не тільки відкрити університетські курси, а й окремі курси професійної освіти для цільових груп дорослих. Наприклад, для хіміків, фотографів, електротехніків, монтажників, географів, торговців, експортерів тощо. На його думку, подібне професійне навчання повинно закінчуватись іспитами за спеціально розробленими програмами. У

разі успішного складання яких, дорослі люди могли б підтверджувати своє подальше професійне навчання та отримувати сертифікати. Л. Хартманн спробував змінити взаємодію між теорією і практикою, яка, на його думку, повинна полягати у плідній взаємодії між науковим обґрунтуванням та оволодінням методами практичної професійної діяльності. Зокрема варто зазначити, що учений впроваджував свої теоретичні ідеї в життя. Так його робота у Віденському університеті була надзвичайно успішною: «Завдяки ентузіазму викладачів університету доросле населення міста мало змогу отримувати нові знання, що надихало міщан до навчання і підігрівало їхнє завзяття до оволодіння теоретичним матеріалом. Стали популярними різні університетські курси для дорослих, кількість яких збільшилась з 58 до 77, а загальне число відвідувачів збільшилось із 6200 до 9500 осіб» [301, с. 168].

Варто зазначити, що ера підвищення популярності навчання серед дорослого населення нерозривно пов'язана з так званним «віденським модернізмом». У XIX столітті у Відні відбувався потужний розвиток культури та мистецтва, науки та техніки, особливого розвитку набули сенсаційні філософські дискурси. Університетські курси того часу були своєрідним «джерелом передачі» інформації між світом мистецтва й науки та культурно зацікавленою публікою. Л. Хартманн так писав про той час «те, що було очевидним тільки для декількох представників прогресивної інтелектуальної буржуазії, сьогодні здається звичайною справою: життя в непримиренних протилежностях, релятивізм цінностей, розмивання чіткої ідентичності і перспективи, прийняття множинних «реальностей», проблема концептуальних і предметних «істин», втрати лінійних світоглядів й «ідеологій»» [301, с. 168]. Саме ці кризові явища і хвилювання, ще більше мобілізували навчальні мотиви дорослих, виявили їхні потреби в орієнтації, а,

отже, і інтерес до безперервної освіти. «Потребу в природних наукових відкриттях відчували як перехідно-орієнтовані дрібнобуржуазні, так і менш освічені «трудові аристократичні» верстви населення. Це спричинило справжній бум на ринку книг, газет і журналів» [301, с. 41]. Л. Хартманн зауважував, що тема «Наука і освіта» була актуальною у той час як з теоретичної, так і з практичної точок зору.

Разом з тим дослідник зазначав, що наукова освіта для всіх є життєво важливою – спонукає думати тільки питання здоров'я, харчування, охорони навколишнього середовища, енергетики. Але Л. Хартманн вважав необхідним уточнення таких теоретичних і емпіричних питань:

- Які знання і навички належать до наукової грамотності?
- Як продуктивні і наукові знання можуть бути об'єднані в мережу?
- Як навчитися відповідально поводитися з невіглаством?
- Як громадськість може бути залучена в науково-етичний дискурс? [301].

Варто зазначити, що соціалістичний робітничий рух другої половини XIX століття сприяв широкому обговоренню питань соціально-політичної функції виховної роботи з дорослим населенням. У цьому аспекті цікавою є робота В. Лібкнехта про відкриття Дрезденської асоціації трудового навчання з провокаційною назвою «Знання це сила – сила це знання» (*Wissen ist Macht – Macht ist Wissen*) (1872 р.) [139].

Отже, всі факти, зазначені вище мали позитивний вплив на становлення та розвиток освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи. Таким чином у XIX столітті відбулось зростання кількості закладів освіти для дорослих. Варто зазначити, що народна освіта також набула свого поширення та розвитку завдяки

приватній ініціативі, діяльності спеціальних просвітницьких установ, а також ініціативі державних закладів [466].

Також варто наголосити, що у другій половині XIX ст. в країнах Центральної та Східної Європи відбулась виражена інституційна консолідація вільної, позапартійної та недержавної народної освіти. Ця освіта була досить доступною для всіх верств населення, навчатись могли всі дорослі, незалежно від віку, статі та соціального походження. Разом з тим освіта дорослих орієнтувалась на престижний буржуазно-академічний та науковий напрям, що дозволило незаможним і знедоленим верствам населення приймати участь у науці та мистецтві.

Установлено, що у другій половині XIX століття освіта дорослих Німеччини отримала суттєву фінансову підтримку від держави. Це сприяло заснуванню нових освітніх установ і закладів, зокрема було відкрито народні гімназії, комітети, відкривались нові університетські курси тощо. Зауважимо, що у той час університетам було доручено скласти та упорядкувати загальноосвітню програму навчання дорослого населення. У тих регіонах, де університетів не було, відповідальність за створення освітніх програм взяли на себе регіональні соціальні товариства. Так, зокрема варто назвати такі товариства Німеччини: Товариство поширення народної освіти (1871 р.), товариство «Каменський» (1892 р.), Асоціація вищих навчальних закладів та викладачів університетів у Німецькому Рейху (1899 р.), Асоціація вищих навчальних закладів та викладачів університетів у Дюрербунді (1902 р.), Народна асоціація католицької Німеччини (1890 р.) та Комітет соціалістичної освіти (1906 р.). Метою їх діяльності був розвиток освітніх інституцій та закладів для дорослих з високим ступенем академічного статусу [237].

Окремої уваги заслуговують питання витоків ідеї професійної педагогічної діяльності у галузі освіти дорослих. Установлено, що у

країнах Центральної та Східної Європи вона сформувалась відносно пізно. Так, наприклад, у Німеччині систематичну підготовку педагогів із відповідного профілю почали здійснювати лише у другій половині XX ст. після реформ 1960-х, 1970-х років [512]. Історично можна визначити три етапи формування педагогічної діяльності в галузі освіти дорослих: XVIII – XIX ст. – у цей час педагогічна діяльність у галузі освіти носила характер допомоги та просвітництва; перша половина XX ст. – формування професійних підходів в освіті дорослих; друга половина XX ст. – здійснення професійної підготовки педагогічних кадрів у галузі освіти дорослих [372, с. 34].

Розглянемо особливості педагогічної діяльності в освіті дорослих в Європі у XVIII – XIX ст. У цей час просвіта та навчання дорослого населення носило виключно добровільний та тимчасовий характер, як і вся народна освіта в Німеччині. Основним контингентом фахівців, що здійснювали педагогічну та просвітницьку діяльність серед дорослого населення Німеччині були юристи, служителі церкви, вчителі та лікарі.

Метою їхньої діяльності можна вважати популяризацію знань та освіти серед німецького населення для досягнення загального добробуту та становлення безперервної освіти [372, с. 35].

Установлено, що юристи, вчителі та лікарі організовували просвітницькі заходи переважно для дорослого міського населення. На таких лекціях міщанам надавали елементарні поняття в історії, літературі, природознавстві, розповідали про можливості тогочасної медицини, роз'яснювали особливості законодавства, а також найпростіші аспекти діяльності судової системи [304].

Провідними формами навчання дорослих у зазначений період були лекції та публічні читання. Так, викладачі часто збирали зацікавлених міщан на площах, ринках, у садах і скверах й

переповідали короткий зміст літературних творів чи наукових видань того часу. Здебільшого викладачі користувались словесними методами навчання, методами прикладу, проводили аналогії і робили узагальнення. Згодом, популярності у галузі освіти дорослих набули дискусії, які виникали на основі обговорення гострих питань, що були близькими простим людям. Наприклад, це були питання оподаткування населення, ведення торгівлі, оформлення спадщини, сімейні відносини тощо.

Священики, на відміну від лікарів та юристів, відігравали провідну роль в освіті дорослих селян. Читаючи для віруючих проповіді, вони пропагували моральні цінності – дружелюбність, чуйність, взаємодопомога. Разом з тим, священики часто виступали в ролі вчителів або суддів. Також у той час священики стали єдиним джерелом наукових знань для сільського дорослого населення. Так, зокрема, вони пояснювали жителям сіл принципи ведення сільського господарства з урахування наукових здобутків, боролися із забобонними практиками у сільському господарстві та комерційних справах [144].

У 1794 році у виданні для служителів церкви та проповідників «*Allgemeine Magazin für Prediger nach den Bedürfnissen unserer Zeit*» було надруковано рекомендації щодо читання проповідей. У цих рекомендаціях зазначалось, що поряд із трактуванням «Божого слова» потрібно надавати слухачам відомості про природу, погоду, про догляд за домашніми тваринами, про правильне ведення сільськогосподарських робіт, про діючі закони та юридичні норми. Зазначалось, що таким чином проповіді стануть популярними серед населення країни, нестимуть релігійне, виховне, професійне та практичне значення, даватимуть людям необхідні знання з урахуванням тогочасних потреб суспільства [372, с. 36].

Варто зазначити, що служителі церкви відіграли визначну роль у становленні та розвитку освіти дорослих взагалі, та у популяризації педагогічної діяльності у цій галузі зокрема. Освічені пастори і теологи впроваджували ідею про читання лекцій та проповідей мовою, близькою простим людям. Тим самим вони залучали більшу кількість дорослих німців до просвітницьких бесід і навіть дискусій. Завдяки цьому малоосвічені люди могли сприймати і розуміти досить ґрунтовний виклад матеріалу, більше запам'ятовувати фактів і тверджень, задавати питання й приймати участь в обговоренні різних питань [512].

Варто зазначити, що освіта дорослих у XIX столітті зазнала суттєвих змін. Так у першій половині XIX століття були засновані численні освітні заклади. Зокрема це були просвітницькі літературні та історичні товариства, котрі проводили лекції, бесіди та різноманітні масові заходи, метою яких було просвітництво дорослих людей. Також проводили активну діяльність музичні товариства, вечірні та недільні школи для дорослих. Окремої уваги заслуговує діяльність сільськогосподарських та ремісничих товариств, котрі прагнули надавати дорослим можливість вивчати право, основи бухгалтерської роботи, надавали професійну освіту у певній галузі сільського господарства та ремесел.

У другій половині XIX ст. було переосмислено політику в галузі освіти дорослих та здійснено реформування, в результаті чого було проведено масштабну агітаційну роботу серед працівників заводів та фабрик з метою залучення до освіти якомога більшої кількості дорослого населення. Разом з тим було створено народні заклади освіти, у яких дорослі могли отримати освіту, додаткову до фактичної професії, здобути загальноосвітні знання чи розширити власний кругозір [144].

У кінці XIX ст. церква стала відігравати менше значення у просвітницькій роботі дорослого населення. Педагогічна діяльність у галузі освіти дорослих почала виходити на новий рівень, освітню роботу почали здійснювати професійні викладачі.

Кінець XIX ст. характеризується значною інституалізацією галузі освіти дорослих, що кардинально змінило систему практичної діяльності педагогів, визначило необхідність не лише просвітницької та освітньої роботи, а й управління організаційними завданнями. Сфера діяльності народної системи освіти дорослих була значно розширена, створене Товариство з поширення народної освіти займалось організацією та адмініструванням професійної педагогічної діяльності у галузі освіти дорослих [304]. До діяльності Товариства було залучено низку освітніх об'єднань та асоціацій. Члени товариства відкривали публічні бібліотеки, читали публічні лекції для дорослого населення Німеччини, проводили активну просвітницьку роботу [144].

Проте варто зазначити, що форми навчання дорослих на кінець XIX ст. майже не зазнали змін. Лекції, бесіди та дискусії залишались провідними формами навчання у галузі освіти дорослих. Серед педагогів, які приймали участь в освіті дорослих, як і раніше, переважали просвітники та викладачі різних навчальних закладів, що на добровільній основі читали лекції для дорослих німців.

В Україні теоретичне підґрунтя освіти дорослих заклав видатний педагог К.Д. Ушинський. У статті «Недільні школи» К.Д. Ушинський розкрив теоретичні основи освіти дорослих. Педагогічно цінним є те, що видатний учений і педагог визначив основоположні принципи освіти дорослих людей. Зокрема це:

- зв'язок навчання з продуктивною діяльністю дорослих учнів;

- використання у процесі навчання життєвого та професійного досвіду дорослих учнів;
- мета та завдання навчання повинні носити реальний характер, який можна застосувати на практиці;
- принцип наочності навчання;
- індивідуальний підхід до навчання;
- безперервний характер навчання дорослих [598].

Варто наголосити на тому, що К.Д. Ушинський підкреслював, що вчителі і педагоги повинні пам'ятати про те, що учневі слід передавати не лише знання, а й спонукати в нього бажання і прагнення до навчання впродовж життя [598].

Також у кінці XIX століття з'явилися педагоги, які почали розробку змісту навчання дорослих, методики їх навчання, відмінні від методик навчання дітей. Серед них варто назвати В.П. Вахтерова, С.О. Серополко, В.І. Чарнолуського, С.Т. Шацького.

Установлено, що у кінці XIX ст. навчання дорослих жителів України здійснювали недільні школи, вечірні школи, народні університети, загальноосвітні курси, професійні курси, повторювальні класи. Разом з тим варто зазначити, що просвітницьку діяльність серед дорослого населення здійснювали народні читальні та бібліотеки, народні театри та публічні лекції, які читали викладачі університетів. Більшість освітніх ініціатив відбувалась на громадських засадах або за кошти меценатів. Саме тому заклади освіти дорослих того часу не входили до системи державного освіти [583].

Варто зазначити, що розвитку питань освіти дорослих в Україні сприяли університети, що діяли на території України у XIX ст.: Львівський (1661 р.), Харківський (1804 р.), Київський (1834 р.), Новоросійський (1865 р.), Чернівецький (1875 р.). Так, кожен факультет університетів проводив спеціальну педагогічну

діяльність, спрямовану на освіту дорослого населення. Наприклад, у Харківському університеті було організовано наукові товариства на усіх факультетах, засідання яких відвідували не лише члени товариств та студенти університету, а й «сторонні особи» [590]. Засідання наукових товариств були популярними серед державних службовців різного рівня, вчителів та адміністрації середніх закладів освіти, а також серед випускників університетів. Завдяки діяльності наукових товариств населення країни отримувало змогу слухати популярні доповіді видатних науковців і професорів того часу, отримувати останні відомості щодо розвитку науки, техніки та медицини, бути свідками народження нових наукових теорій та досліджень. Варто зазначити, що за регламентом роботи наукових товариств сторонні слухачі мали право не лише бути слухачами, а й приймати участь у наукових дискусіях [504; 506; 515]

Отже, активна діяльність наукових товариств при університетах сприяла популяризації просвітницької роботи та залученню дорослого населення до навчання, поширенню наукових та дослідницьких розробок вітчизняних науковців, залученню дорослих до самоосвіти. А також сприяла реалізації особистих наукових амбіцій, розкриттю талановитих науковців та розвитку творчих нахилів серед жителів країни [515].

Цікавим досвідом освіти дорослих є практика функціонування так званих «видавничих вікон» при університетах. У кінці XIX ст. ради університетів зобов'язали викладачів видавати друком навчальні посібники або тексти власних лекцій. Такі друковані праці могли придбати всі бажаючі у «видавничих вікнах» при університетах [582].

Установлено, що у подібних виданнях викладачі публікували конспекти власних лекцій та викладали здобутки видатних науковців як того часу, так і попередніх років. Таким чином, жителі

міст мали змогу знайомитись з навчальним матеріалом університетів, поглиблювати власні наукові знання, бути в курсі останніх наукових розвідок [515].

Позитивним аспектом функціонування «видавничих вікон» можна назвати і те, що у друкованих виданнях викладачів університету було опубліковано вже систематизований навчальний матеріал, проаналізовано різні точки зору на означені проблеми, узагальнено теорію та практику, зроблено висновки. Це сприяло розвитку самоосвіти серед дорослого населення [515].

Разом з тим, вважаємо за доцільне поряд з позитивними аспектами назвати і деякі недоліки практики функціонування видавничих вікон при університетах. Так, зокрема варто відзначити досить високу вартість друкованої продукції, що суттєво впливало на її доступність. Варто сказати і про такий факт, що деякі викладачі університетів не досить сумлінно ставились до обов'язку видавати друком власні лекції та праці. Роботи таких викладачів зводились до дублювання власних лекцій із року в рік, а також до копіювання робіт своїх колег [515].

Установлено, що розвитку навчання дорослого населення в університетах сприяла організація навчання дорослих студентів за індивідуальним графіком. Його впровадження мало на меті надати можливість особам, які не мали змоги систематично відвідувати навчальні заняття, навчатись за спеціальним графіком. Так, при факультетах університетів було створено спеціальний навчальний план та розклад занять для студентів, котрі «вимушені були обмежити своє навчання фактичними предметами, але мають бажання задовольняти вимогам заліків та іспитів» [597]. Таким чином, особи, які працювали, мали змогу отримувати вищу освіту без відриву від виробництва, працюючи за так званим «спеціальним

розподілом» навчальних занять [597]. Але, нажаль, така практика не набула свого поширення, та за кілька років була припинена.

Варто зазначити, що діяльність університетів щодо освіти дорослих була спрямована не лише на роботу із державними службовцями, інтелігенцією, чиновниками різного рівня, а й на роботу із власним педагогічним персоналом. Так задля удосконалення професійного рівня молодих викладачів університетів було створено спеціальні методичні об'єднання «Групи молодших викладачів вищих навчальних закладів». До складу таких товариств залучали молодих педагогів, помічників професорів та ад'юнктів [533].

Зазначимо, що на засіданнях груп молодших викладачів обговорювались питання щодо організації навчальних занять, формування академічних груп, студентських організацій та правильної методичної і виховної роботи з ними. Завдяки такій професійній та методичній діяльності товариств молодих викладачів, молоді педагоги отримували знання з методики навчання окремим предметам, мали змогу перейняти досвід старших та досвідчених колег, стати частиною педагогічного колективу університету [515].

Отже серед чинників, які сприяли розвитку ідеї освіти дорослих можна виділити: потребу у підвищенні кваліфікації робітників підприємств, внаслідок промислової революції; відкриття курсів, навчальних закладів для дорослих людей та їх фінансова підтримка з боку власників промислових підприємств; прогресивна діяльність освітян та викладачів університетів; виникнення заочного формалізованого навчання.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Нормативно-правове регулювання освіти дорослих в Центральній та Східній Європі базується на загальносвітових та загальноєвропейських нормативно-правових актах. Зокрема серед найбільш важливих документів варто назвати Резолюцію 31 сесії Генеральної асамблеї ООН (1976 р.), Резолюцію Європейського парламенту про навчання дорослих (*The European Parliament Resolution on adult learning*) (2008 р.), Рекомендації Комісії ЄС про активне залучення людей, виключених з ринку праці (*Commission Recommendation on the active inclusion of people excluded from the labour market*) (2008 р.), Резолюцію Ради щодо розробки керівництва до освіти впродовж життя (*The Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*) (2008 р.), Резолюцію Ради Європейського Союзу щодо відновленої європейської програми навчання дорослих (*Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*) (2011 р.), Висновки Ради Європейського Союзу про інтеграцію громадян третіх країн, які законно проживають в країнах Європейського Союзу (*The Council conclusions on the integration of third-country nationals legally residing in the Union*) (2014 р.), Рекомендацію Ради Європейського Союзу щодо шляхів підвищення кваліфікації: нові можливості для дорослих (*Council recommendation on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults*) (2016 р.), Рекомендації щодо інтеграції безробітних на ринок праці (*The Council Recommendation on the Integration of the Long Term Unemployed into the Labour Market*) (2016 р.) тощо. У цих нормативно-правових документах підкреслено особливо важливе значення освіти дорослих та безперервної освіти,

наголошено на актуальності педагогічних пошуків у цій галузі, визначено вектор розвитку питань освіти дорослих в європейських країнах. Зокрема, серед основних цілей сталого розвитку Організації Об'єднаних Націй у 2015 році передбачено заходи, спрямовані на забезпечення того, щоб до 2030 року молодь та значна частина дорослих, як чоловіків, так і жінок, досягли базового рівня знань та грамотності [73].

Установлено, що ряд офіційних документів Європейського союзу підтверджує актуальність освіти дорослих у сьогоденні. Так, Резолюція Європейського парламенту про навчання дорослих (2008 р.) визнала необхідність розвитку освіти дорослих на загальноєвропейському рівні. Європейський парламент закликав держави-члени ЄС створити культуру навчання протягом усього життя, в першу чергу орієнтовану на освіту і професійну підготовку дорослих, шляхом впровадження політики, яка сприятиме набуттю знань дорослими, підвищенню їх актуальності і доступності [137].

У межах досліджуваного питання варто наголосити на тому, що Європейський парламент активно пропагує думку про те, що доступ до вищої освіти повинен охоплювати широкі кола громадськості (дорослих з вищою освітою, функціонально неграмотних людей, людей з особливими потребами, дорослих з досвідом роботи, літніх людей). З метою реалізації цього завдання системи освіти різних європейських країн повинні бути адаптованими і більш гнучкими, конкурентоспроможними, доступними й ефективними [137].

У 2016 році Рада Європейського Союзу знову наголосила на важливості освіти дорослих у сучасному світі. Кожна людина повинна володіти широким набором навичок, знань і компетентностей, в тому числі достатнім рівнем грамотності, соціальної, економічної та цифрової компетентності, щоб реалізувати свій потенціал, брати на себе соціальну та громадянську

відповідальність. Разом з тим, такі навички, знання і компетенції мають вирішальне значення для доступу до багатьох професій і просування на ринку праці, а також для подальшого навчання [73]. Радою Європейського Союзу зазначено, що все частіше робочі місця вимагають як вищого рівня освіти, так і більш широкого кола навичок. В майбутньому буде менше посад елементарного характеру. Навіть робочі місця, які традиційно мають потребу в кваліфікаціях низького рівня або взагалі не мають потреби в кваліфікації, стають дедалі більше вимогливими. Переважна більшість робочих місць потребуватиме від претендентів певного рівня цифрової компетентності, а все більше число елементарних робочих місць вимагають загальних навичок (спілкування, оперативне вирішення проблемних питань, спільна робота і емоційний інтелект) [73].

У Рішенні Європейського Парламенту та Ради щодо спільної основи для надання кращих послуг для навичок та кваліфікації (*Decision (EU) of the European Parliament and of the Council on a common framework for the provision of better services for skills and qualifications*) (2018 р.) було наголошено, що формальне, неформальне й інформальне навчання набуває нових форм, методів та засобів навчання. Зокрема, постачальники освіти дорослих пропонують своїм учням можливості використання цифрових технологій і платформ, дистанційного навчання, електронного навчання, навчання за принципом «рівний-рівному», масових відкритих онлайн-курсів і відкритих освітніх ресурсів [90].

Варто зазначити, що у Резолюції про навчання дорослих досить багато уваги приділено питанням **підвищення мотивації дорослих** до участі в навчанні. Так, зокрема зазначено, що необхідно спонукати більше число дорослих людей до продовження своєї освіти, заохочувати потенційних дорослих учнів через засоби

масової інформації, рекомендаційні та консультаційні послуги, орієнтовані на знедолені групи населення. Також наголошено на тому, що спеціальні телефонні лінії і веб-сайти є дуже успішним засобом заохочення дорослих до навчання, залучення до медіа грамотності як в загальній, так і в професійній освіті відіграє важливу роль для подолання цифрового розриву між поколіннями [137].

Серед основних шляхів популяризації та інтенсивного розвитку освіти дорослих в країнах Європи названо такі:

- проведення державами належних заходів для вирішення проблеми низької зайнятості літніх працівників, зокрема тих, хто мав нетипові кар'єрні шляхи або не володів навичками ІКТ;
- створення необхідних умов для надання послуг безперервного навчання на всіх рівнях прогресу працівників в певній області зайнятості;
- заохочення компаній і створення стимулів наймати або залишати на посаді літніх працівників довше означеного терміну, оскільки вони, як правило, володіють високою компетентністю, досвідом, надійністю і високою підготовкою;
- забезпечення участі в безперервному навчанні працівників, які змушені змінювати роботу після нещасного випадку або хвороби [137].

Важливо зазначити, що Європейський парламент підтримує думку про впровадження та розширення Європейської системи кваліфікацій і Європейської комісії з метою визнання і підтвердження базових навичок, ключових компетенцій, формальних, неформальних та інформальних кваліфікацій і освіти з метою забезпечення транспарентності результатів навчання, що полегшує визнання навчальних досягнень, а також диференціацію різноманітних шляхів навчання [137].

Так, доцільність офіційного визнання неформальної та інформальної освіти підтверджується Рекомендацією Ради Європейського союзу про перевірку неформального та інформального навчання (*Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*) (2012 р.). У зазначених Рекомендаціях було запропоновано державам-членам створити до 2018 року відповідно до національних обставин та особливостей спеціальні заходи для підтвердження неформальної та інформальної освіти дорослих. Таке рішення дозволяє дорослим людям підтвердити свої знання, навички та компетенції, які були отримані шляхом неформального та інформального навчання, а у подальшому отримати визнання повної або часткової професійної кваліфікації [74]. У цьому ж документі було запропоновано порядок визнання неформальної та інформальної освіти дорослих:

- ідентифікація навчальних результатів особи, отриманих через неформальне та інформальне навчання;
- удокументування навчальних досягнень особи, отриманих шляхом неформального та інформального навчання;
- оцінка особистих результатів навчання;
- сертифікація результатів оцінки особистих навчальних досягнень дорослого учня, отриманих шляхом неформального та інформального навчання [74].

Установлено, що держави-члени ЄС отримали загальні рекомендації щодо розробки та реалізації елементів і принципів процесу визнання й сертифікації неформальної та інформальної освіти. До цього варто залучати роботодавців, профспілки, промислові палати, комерційні підприємства, національні організації, що беруть участь у процесі визнання професійних кваліфікацій, служби зайнятості, молодіжні організації, постачальників освіти та навчання, а також громадські організації

[504; 505]. Зокрема, роботодавці, молодіжні організації та громадські організації повинні сприяти ідентифікації та удокументуванню результатів навчання, отриманих на роботі або в добровільній освітній діяльності. Постачальники освіти та професійної підготовки повинні сприяти доступу до формальної освіти та навчання на основі результатів, отриманих у неформальний та інформальний спосіб [74].

У Резолюції про навчання дорослих підкреслено необхідність забезпечення системи освіти дорослих кваліфікованими педагогічними кадрами. «Кожна країна Європи повинна надавати підтримку освітнім програмам для педагогів-андрагогів і заохочувати створення університетських програм з метою здобуття диплому викладача у галузі освіти дорослих» [137].

У Резолюції Ради Європейського Союзу про відновлену європейську програму навчання дорослих (2011 р.) зауважено, що навчання дорослих залишається найбільш слабкою ланкою у системі безперервної освіти. Зважаючи на це було наголошено на доцільності активізації спільних зусиль для досягнення мети про збільшення кількості молодих людей, які отримали повну освіту. Цю мету було проголошено в межах реалізації стратегії «Європа-2020». З метою вирішення означених проблем у Резолюції окреслено завдання, які держави ЄС повинні виконати до 2020 року:

- розширення для дорослих можливостей доступу до освіти;
- розробка нових підходів до освіти дорослих;
- популяризація освіти дорослих серед громадськості;
- заохочення розробки нових систем освіти дорослих;
- забезпечення всебічного надання високоякісної формальної та неформальної освіти для дорослих;

- сприяння підвищенню обізнаності роботодавців про те, що навчання дорослих сприяє підвищенню продуктивності, конкурентоспроможності, креативності, інновацій та підприємництва і є важливим фактором у підвищенні мобільності на ринку праці їх співробітників;
- заохочення вступу до вищих навчальних закладів дорослих людей;
- сприяння збалансованому розподілу освітніх і навчальних ресурсів впродовж усього життєвого циклу людини;
- створення добре розвинуеного навчального забезпечення для літніх людей [76].

На виконання поставлених завдань Рада Європейського Союзу доручила державам-членам ЄС, зокрема і країнам Центральної та Східної Європи зосередити свої зусилля на пріоритетних питаннях освіти дорослих, сприяти реалізації поставлених завдань у відповідності з національним законодавством, а також забезпечити зв'язок з відповідними міністерствами, соціальними партнерами, підприємствами та соціальними організаціями з метою здійснення узгодженої політики в галузі навчання дорослих [504]. Разом з тим, використовуючи можливості, що надаються Програмами навчання протягом усього життя, держави ЄС повинні забезпечити співфінансування освіти дорослих та освіти впродовж життя. Варто зазначити і той факт, що у Резолюції пропонувалось використовувати відкритий метод координації, завдяки чому держави-члени ЄС зможуть організувати спільне навчання дорослих на основі обміну досвідом у галузі безперервної освіти [76].

У Рекомендації Ради Європейського Союзу щодо шляхів підвищення кваліфікації відповідно до національного законодавства, економічних обставин і наявних ресурсів, за умови тісної співпраці з соціальними партнерами і закладами освіти та

професійної підготовки запропоновано такі кроки для удосконалення системи освіти дорослих:

- забезпечити дорослим з низьким рівнем навичок, знань і компетенцій, наприклад, тим, хто не завершив початкову освіту або навчання, здобувати мінімальний рівень грамотності, математичну і цифрову компетентність, оволодівати більш широким набором навичок і знань, що є актуальними на ринку праці та необхідними для активної участі в житті суспільства;
- беручи до уваги національні обставини, наявні економічні ресурси та існуючі національні стратегії, визначити пріоритетні цільові групи для освіти на національному рівні;
- проводити освіту дорослих поетапно: оцінка навичок; надання індивідуальної, гнучкої і якісної навчальної пропозиції; валідація та визнання придбаних навичок;
- пропонувати дорослим можливість пройти оцінку, наприклад, виявлення існуючих навичок і потреб у підвищенні кваліфікації;
- надати пропозиції щодо здобуття освіти для іммігрантів з третіх країн, в разі необхідності надати можливості вивчення мови і базової підготовки до навчання.
- здійснювати періодичну перевірку неформального та інформального навчання дорослих з метою оцінки й офіційного визнання набутих знань, навичок і компетенцій, сертифікації кваліфікацій відповідно до національних кваліфікаційних систем;
- забезпечити ефективну координацію для реалізації цих Рекомендацій і, за необхідності, підтримати залучення відповідних державних і приватних суб'єктів в галузі освіти та професійної підготовки, зайнятості, соціальної, культурної та інших відповідних галузей, а також заохочення партнерських відносин між ними;

- впровадити мотиваційні та інформаційні заходи, для підвищення рівня обізнаності дорослого населення про актуальність підвищення кваліфікації, поширення інформації про навчальні посібники для дорослих, служби підтримки безперервного навчання, заклади освіти та організації для дорослих [73].

Варто зазначити, що у Рекомендації Комісії ЄС про активне залучення людей, виключених з ринку праці (*Commission Recommendation on the active inclusion of people excluded from the labour market*), було запропоновано державам-членам розширювати і вдосконалювати інвестиції в людський капітал за допомогою політики інклюзивної освіти та професійної підготовки, враховуючі ефективні стратегії освіти впродовж життя, а також адаптувати системи освіти і навчання в відповідь на нові вимоги до компетенцій та потреб у цифрових навичках [71].

Цікавим є той факт, що Резолюція Ради щодо розробки керівництва до освіти впродовж життя (*The Council Resolution of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*) пропонує державам-членам використовувати чотири керівні принципи для підтримки безперервного кар'єрного розвитку громадян:

- заохочувати постійне оволодіння навичками управління кар'єрою;
- полегшити доступ всіх громадян до послуг системи освіти дорослих;
- розробити шляхи якісного інструктування дорослих людей в освітньому просторі;
- заохочувати координацію і співпрацю між різними національними, регіональними та місцевими навчальними закладами [431].

Установлено, що поруч із перерахованими вище рекомендаціями щодо розвитку освіти дорослих та запропонованими шляхами їхньої реалізації Рада Європейського Союзу рекомендує, щоб молоді люди у віці до 25 років отримували якісні пропозиції про працевлаштування, безперервну освіту, учнівство або стажування впродовж чотирьох місяців після того, як стали безробітними або припинили формальне навчання. Також держави-члени ЄС повинні пропонувати випускникам шкіл і низько кваліфікованим робітникам продовження або відновлення освіти і професійної підготовки. Разом з тим уряди держав повинні забезпечити функціонування програм «отримання другого шансу», які залучають молодих людей до навчального середовища, що відповідає їхнім конкретним потребам і дозволить отримати кваліфікацію, яку вони з тих чи інших причин не змогли отримати раніше [430]

Цікавими для вивчення є Висновки Ради Європейського Союзу про інтеграцію громадян третіх країн, які законно проживають в країнах Європейського Союзу (*The Council conclusions of 5 and 6 June 2014 on the integration of third-country nationals legally residing in the Union*). У цих висновках підтверджено Загальні принципи інтеграції іммігрантів в ЄС, одним з яких є те, що зусилля в галузі освіти мають вирішальне значення для адаптації іммігрантів до життя в новій країні, а особливо підготовку їхніх дітей до успішного та активного життя в європейському суспільстві [427].

У ході наукового дослідження встановлено, що Радою Європейського Союзу було також розроблено Рекомендації щодо інтеграції безробітних на ринок праці (*The Council Recommendation of 15 February 2016 on the Integration of the Long Term Unemployed into the Labour Market*). Зокрема необхідно пропонувати безробітним здійснювати поглиблену індивідуальну оцінку знань,

умінь та навичок, після чого надавати їм конкретні рекомендації щодо удосконалення або зміни кваліфікації задля отримання робочого місця [428].

Установлено, що в останні роки нормативне забезпечення освіти дорослих в Європейському Союзі спрямоване на модернізацію форм та методів освіти дорослих, на загальнодоступність освіти, на визнання усіх видів освіти дорослих (формальна, неформальна та інформальна). На підтвердження цієї тези було прийнято Рішення Європейського Парламенту та Ради з загальних питань щодо спільної платформи для покращення надання освітніх послуг для навичок та кваліфікації (*Decision of the European Parliament and of the Council on a common framework for the provision of better services for skills and qualifications*) (2018 р.), у якому встановлено європейські рамки для підтримки прозорості та об'єктивності оцінювання й визнання навичок і кваліфікацій, набутих в формальних, неформальних та інформальних умовах, в тому числі за допомогою практичного досвіду, мобільності та волонтерства [90].

З метою реалізації прозорого та об'єктивного оцінювання рівня освіти дорослих заплановано створення освітньої платформи «*Europass*», яка складається з веб-інструментів і відповідної доступної інформації, що надається через онлайн-платформу, та підтримується національними службами, покликаними допомогти користувачам краще спілкуватися, здобувати нові навички та кваліфікації [90].

«*Europass*» націлена на окремих кінцевих користувачів (учні, здобувачі, працівники та волонтери) та постачальників освіти і навчання (інструктори-практики, роботодавці, державні служби зайнятості, соціальні партнери, постачальники послуг для молоді, молодіжні організації, політики) [90]. Основними веб-

інструментами освітньої онлайн-платформи є: документування та опис особистої інформації в різних форматах, включаючи шаблони навчальних планів; документування та опис навичок і кваліфікацій, отриманих за допомогою досвіду роботи і навчання, в тому числі за допомогою мобільності й волонтерства; оцінка і самооцінка навичок; документування результатів навчання, включаючи шаблони доповнень [90].

Онлайн-платформа «*Europass*» пропонує користувачам веб-інструменти для:

- зберігання особистої інформації у різних форматах, зокрема на платформі розміщені шаблони резюме (CV);

- узагальнення та систематизації своїх умінь, навичок та кваліфікацій, які отримані будь-яким шляхом (формальним, неформальним, інформальним), зокрема є можливість систематизувати досвід трудової діяльності, волонтерської роботи, самоосвіти тощо;

- об'єктивної оцінки та самооцінки навичок;

- проходження процедури сертифікації результатів навчання у відповідності до системи європейської кваліфікації [90; 503].

У ході науково-педагогічного пошуку з'ясовано, що платформа «*Europass*» містить відкриту інформацію або пропонує посилання на таку інформацію в інших джерелах з таких питань:

- пропозиції для навчання дорослих;

- кваліфікаційні рамки або системи кваліфікацій країни Європи;

- особливості перевірки результатів неформального або інформального навчання;

- інформацію про особливості визнання неформальної та інформальної освіти в різних країнах;

- інформацію про можливості транснаціональної мобільності для навчання або управління кар'єрою;

- інформацію для громадян інших країн, які мігрували в країни Європи для сприяння їхньої інтеграції [90; 503].

Варто зазначити, що крім платформи «*Europass*» в Європі існують спеціальні установи та організації, метою діяльності яких є популяризація освіти дорослих та розробка практичних шляхів сертифікації й офіційного визнання неформальної та інформальної освіти. Зокрема це Національні координаційні центри Європейської системи кваліфікацій, котрі підтримують державні органи влади, посиляючись на національні системи кваліфікацій або на Європейську систему кваліфікацій «EQF». Портал «Освітні можливості та кваліфікація в Європі» (*The Learning Opportunities and Qualifications in Europe*) містить систематизовану та узагальнену інформацію про освітні курси для дорослих, які пропонують різні навчальні заклади Європи. Також на платформі наведено порівняльну характеристику національних кваліфікаційних рамок, що використовують «EQF». Панорама знань ЄС (*EU Skills Panorama*) пропонує інформацію для дорослих про вимоги до рівня володіння певними знаннями й навичками для професій та окремих галузей, із урахуванням вимог роботодавців і сучасного ринку праці [503].

Поруч із позитивною оцінкою перерахованих вище онлайн-платформ вважаємо за доцільне вказати і на деякі труднощі у їхньому застосуванні. Так зокрема, більшість з них залишаються недоступними для деяких споживачів та не мають достатнього розповсюдження в географічних межах. Більшість користувачів цих платформ – це люди з досить високим рівнем цифрової грамотності. У той же час менш «диджіталізовані» групи населення, зокрема люди похилого віку, не знають про можливості таких платформ та не вміють ними користуватись [503].

Таким чином можна зробити висновок, що політика Європейського Союзу у галузі освіти дорослих активно розвивається та модернізується, нормативно-правове регулювання постійно удосконалюється. Варто зазначити, що на основі загальноєвропейських нормативних документів та рекомендацій формуються нормативно-правові бази у галузі освіти дорослих окремих країн. Нижче пропонуємо розглянути нормативно-правове забезпечення освіти дорослих у країнах Центральної та Східної Європи [503].

У ході науково-педагогічного пошуку встановлено, що в країнах Центральної та Східної Європи питання освіти дорослих знайшли своє відображення не лише у спеціальних законах, а й у загальних. Яскравим прикладом цього є Німеччина, де питання освіти дорослих регулюються федеральними законами Німеччини та підзаконними нормативними актами, наприклад Соціальним кодексом, Законом «Про професійну освіту», Законом «Про фінансування підготовки кадрів», Законом «Про захист дистанційного навчання», Законом «Про вищу освіту» тощо.

Зокрема у Соціальному кодексі Німеччини (*Übersicht Sozialgesetzbuch (SGB)*) зазначено, що Соціальний кодекс покликаний забезпечити соціальні пільги, в тому числі освітню допомогу, для досягнення соціальної справедливості та соціального забезпечення [385, § 1]. Метою освітньої допомоги є забезпечення гідного існування, створення рівних умов для вільного розвитку особистості, забезпечення вільного вибору галузі діяльності [385, § 1]. Варто зазначити, що у Соціальному кодексі одним із провідних завдань визнана протидія росту безробіття, яке регулюється за допомогою постійної підтримки балансу попиту і пропозиції на ринку освіти і праці. Такого балансу можна досягти шляхом підвищення прозорості на ринку праці і навчання завдяки

підтримці професійної та регіональної мобільності, стимулювання індивідуальної дієздатності шляхом підтримки й розвитку умінь, знань і навичок [385, § 1]

Закон Німеччини «Про професійну освіту» (*Berufsbildungsgesetz*) (2005 р.) також частково регулює питання освіти дорослих. Так у законі зазначено, що безперервна професійна освіта має на меті удосконалення і розвиток професійних знань, умінь та навичок, а також надає дорослим людям можливість розвивати свою кар'єру, адаптуватися до вимог сучасного світу та до нових умов професійної діяльності. Разом з тим у цьому законі зазначено, що професійна перепідготовка дає можливість змінити професію або кваліфікацію у відповідності вимог економіки [29, § 1].

Закон «Про захист дистанційної освіти» (*Fernunterrichtsschutzgesetz – Fern USG*) є законом, що забезпечує захист дорослих учнів, котрі є здобувачами освіти в дистанційному форматі. Установлено, що цим законом визначено, що дистанційна освіта це «... передача знань і навичок на контрактній основі, в яких учитель і учень виключно чи переважно просторово розділені, або учитель контролює успіхи учня в навчанні» [158, § 1; 504; 505].

Установлено, що Закон «Про захист дистанційної освіти» (*Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht*) регулює договірні відносини між учасниками і організаторами дистанційного навчання. Разом з тим він є правовою основою для проведення процедури зарахування (відрахування) слухачів на курс дистанційного навчання. Також у цьому Законі зазначено, що мета, завдання та зміст професійних дистанційних курсів повинні відповідати цілям професійної освіти і навчання, що чітко визначені в Законі Німеччини «Про професійну освіту» [158].

У законі Німеччини «Про вищу освіту» (*Hochschulrahmengesetz (HRG)*) одним із завдань закладів вищої

освіти визначено популяризацію та розвиток навчання і освіти дорослих на принципах вільного доступу і демократії. Поруч з тим заклади вищої освіти повинні сприяти безперервному навчанню своїх співробітників [194].

Варто зазначити, що випускникам вищої освіти в Німеччині можуть бути запропоновані додаткове та післядипломне навчання для поглиблення попереднього рівня освіти, отримання подальшої академічної або професійної кваліфікації [194, § 12].

Також у законі Німеччини «Про вищу освіту» зазначено, що можливості дистанційного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій повинні використовуватися в галузі освіти, викладання і навчання. Федеральний уряд, держави і університети сприяють цьому розвитку в рамках своїх обов'язків і повноважень [194, § 13].

Окрім того, частини інших законів Німеччини містять статті, які мають безпосереднє відношення до безперервної освіти та освіти дорослих. Зокрема, Закон про працю (*Betriebsverfassungsgesetz Betr.VG*), в якому регулюється підготовка робітничих рад, а також право працівника на подальше навчання [30].

Питання освіти дорослих та освіти впродовж життя регулюються Федеральним міністерством освіти і науки (*Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*). В міністерстві функціонує спеціальний відділ освіти дорослих і навчання впродовж усього життя. Разом з цим діє Федеральний інститут професійної освіти і навчання, який окрім навчання також займається питаннями безперервної професійної освіти. Зазначимо, що різні міністерства Німеччини мають конкретні обов'язки, пов'язані з освітою дорослих. Зокрема, в Міністерстві соціальних справ (*Ministerium für Soziales*) працює Агентство з працевлаштування (*Agentur für Arbeit*), яке виконує широкі

обов'язки у галузі розробки і впровадження безперервної професійної підготовки.

Варто зазначити, що у Польщі, як і в Німеччині правове регулювання освіти дорослих знайшло своє відображення у декількох нормативно-правових актах. Так, у Законі Польської Республіки «Про систему освіти», навчання дорослих визнано частиною системи освіти Польщі. Поруч зі школами для дітей, закон регулює діяльність шкіл для дорослих. Варто зазначити, що за своїми принципами, напрямками та формами роботи школи для дорослих фактично не відрізняються від шкіл для дітей. У Законі «Про систему освіти» чітко визначено форми та методи оцінки знань дорослих під час навчання. Так, дорослі учні отримують поточні, тематичні, семестрові та підсумкові оцінки, складають випускні та підсумкові іспити у той самий час, що і в звичайних школах. Разом з тим існують і деякі особливості у школах для дорослих. Так, зокрема згідно з Законом «Про систему освіти» дорослі можуть одночасно із навчанням в школі отримувати професійну кваліфікацію [445].

Установлено, що питання правового регулювання освіти дорослих у Польщі знайшли своє відображення у Законі «Про сприяння інституціям зайнятості на ринку праці» (*Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*) (2004 р.). Закон визначає завдання держави у сфері сприяння зайнятості, шляхи боротьби з безробіттям та розвитку професійної активності. Поставлені завдання виконують установи ринку праці, що діють з метою досягнення повної та продуктивної зайнятості населення, розвитку людських ресурсів, соціальної солідарності [444]. У цьому законі зазначено, що Міністр з питань трудової діяльності несе відповідальність за визначення інструментів стимулювання розвитку безперервного навчання, освіти в школах для дорослих, а

також отримання і доповнення загальних знань, навичок та професійної кваліфікації безробітними, шукачами роботи, працівниками та роботодавцями [444, стаття 4]. Закон «Про сприяння інституціям зайнятості на ринку праці» гарантує виплату стипендій дорослим учням, які продовжують навчання в післядипломній або післягалузевій школі для дорослих, у вищій школі, у вечірніх школах або позашкільних системах [444, стаття 55].

Той факт, що питання правового регулювання освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи висвітлюються в низці нормативних документів підтверджується законодавчою базою Болгарії. Так, освіта дорослих має правове обґрунтування в Конституції Болгарії, Трудовому кодексі, Законі про професійну освіту та навчання, Законі про рівень освіти, загальний освітній мінімум та навчальний план [506].

Так, Конституція Болгарії (*Конституция на Република България*) і Закон Болгарії «Про сприяння зайнятості» (*Закон за насърчаване на заетостта*) гарантують право кожного громадянина на освіту, на державне забезпечення отримання базової і середньої освіти для дорослих [541]. Разом з тим Трудовий кодекс Республіки Болгарія (*Кодекс на труда*) гарантує право на освіту та навчання дорослих осіб, які вже здійснюють трудову діяльність на ринку праці Болгарії [531].

Разом з тим, Закон Болгарії «Про сприяння зайнятості» містить норми, що регулюють систему, функції та принципи управління освітою дорослих в державних навчальних закладах. Цей самий закон визначає світський характер освіти, а також гарантує її безкоштовність у державних та муніципальних школах. Освіта дорослих у Болгарії визнана незалежною від расового, етнічного, національного, гендерного та соціального походження людей. У

цьому законі також визначено форми формальної освіти дорослих – вечірня, неповний робочий день, індивідуальна форма, дистанційна, сумісництво, навчання на робочому місці [506; 541].

У Законі «Про сприяння зайнятості» Болгарії визначено: положення та умови отримання початкової, середньої та професійної освіти у системі освіти дорослих; типи шкіл у системі освіти дорослих; право дорослих на постійне підвищення рівня освіти та кваліфікації без повторного отримання освіти такого рівня; право кожної дорослої людини на освіту в обраній ним школі та на навчання відповідно до його особистих переваг і можливостей [541].

Установлено, що Закон Болгарії «Про професійну освіту та навчання» (*Законът за професионалното образование и обучение*) містить норми, котрі регулюють суспільні відносини, що мають на меті надання права на отримання професійної кваліфікації громадян відповідно до їх особистих інтересів і здібностей, а також потребам країни у кваліфікованій і конкурентоспроможній робочій силі [506]. Варто зазначити, що у цьому законі визначено юридичні можливості та умови для функціонування і розвитку системи освіти і професійної підготовки для дорослих на основі співпраці між освітніми установами та державними органами влади, місцевим самоврядуванням і соціальними партнерами. Закон визначає функції державних установ, муніципалітетів та соціальних партнерів щодо професійної освіти та підготовки дорослих [531].

Установлено, що в деяких країнах Центральної та Східної Європи є спеціальні закони щодо безперервної освіти та освіти дорослих. Так, наприклад, в Словаччині у 2009 р. було прийнято Закон «Про безперервне навчання» (*Zákon o celoživotnom vzdelávaní*). Цей Закон регулює нормативно-правові аспекти навчання протягом усього життя, а також подальшої освіти, яка ґрунтується на рівні шкільної освіти. У Законі Словаччини «Про

безперервне навчання» визначено правила акредитації програм безперервної освіти, правила і процедури перевірки та визнання додаткової освіти, спрямованої на придбання часткової кваліфікації і повної кваліфікації, визначено національну систему кваліфікацій. Також Закон регулює інформаційну систему подальшої освіти, система моніторингу та прогнозування освітніх потреб для освіти дорослих, контроль за дотриманням умов акредитації [472, §1].

Згідно із Законом «Про безперервне навчання» в Словацькій республіці визначено такі види освіти дорослих:

- подальше навчання за акредитованою освітньою програмою, з метою удосконалення, відновлення, продовження або поглиблення кваліфікації для виконання професійної діяльності;
- перенавчання в акредитованій освітній програмі, з метою отримання часткової кваліфікації або повної кваліфікації, нової професійної компетентності у новій для дорослого учня професії;
- безперервна освіта з метою доповнення, поглиблення або відновлення кваліфікації в якості необхідної умови для професійної діяльності;
- освіта за особистими інтересами або хобі;
- громадянська освіта;
- освіта літніх людей;
- вимушена перекваліфікація у зв'язку з втратою фізичної здатності працювати за попередньою кваліфікацією [472, §4].

Освітні установи, які здійснюють навчання дорослих у Словаччині це гімназії, середні професійні школи, мовні школи, університети, юридичні особи та фізичні особи-підприємці, які мають право на освітню діяльність [472, §5]. Діяльність всіх освітніх установ Словаччини регулюється Міністерством освіти.

Як зазначено вище, Рада Європейського союзу розробила рекомендації про перевірку рівня знань та умінь, отриманих у системі неформального та інформального навчання (*Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning, 2012*) з метою офіційного визнання і сертифікації неформальної та інформальної освіти європейців. Згідно цих рекомендацій держави-члени ЄС повинні були розробити шляхи офіційного визнання освіти дорослих. У цьому аспекті доцільно розглянути досвід Чеської Республіки, де освіта дорослих є невід'ємним елементом навчання впродовж усього життя.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що у Чеській Республіці прийнято Закон «Про перевірку та визнання результатів подальшої освіти» (*Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání*) (2006 р.). Цей закон ураховує всі рекомендації Європейського парламенту. Установлено, що Закон «Про перевірку та визнання результатів подальшої освіти» регулює систему підтвердження і визнання результатів безперервної освіти, визначає професійні кваліфікаційні стандарти на основі Національної системи кваліфікацій [493]. Разом з тим у цьому нормативному акті визначено правила надання, продовження і відкликання дозволів для перевірки результатів неформальної освіти, а також визначено компетенцію органів влади, які здійснюють державне адміністрування в галузі перевірки та визнання результатів [6]. Також зазначимо, що Міністерство освіти, молоді та спорту Чеської Республіки у 2012 р. опублікувало Постанову про доповнення до Закону «Про визнання результатів подальшого навчання» (*Vyhláška o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání*) (2012 р.) [493].

Варто зазначити, що у законодавстві Чеської Республіки визначено окремі поняття повної та професійної кваліфікації. Так,

повна кваліфікація передбачає професійні компетентності фізичної особи, які дозволяють їй належним чином здійснювати трудову діяльність в певній професії. Тоді як професійна кваліфікація це окремі професійні уміння фізичної особи для належного виконання конкретного професійного завдання [6]. Установлено, що професійна кваліфікація, як правило, є частиною повної кваліфікації [493].

У ході дослідження з'ясовано, що отримання повної кваліфікації в Чехії підтверджується такими документами:

- диплом про успішне завершення акредитованого ступеня бакалавра, магістра або доктора, за програмами, які визначені в Національній рамці кваліфікацій;
- свідоцтво про досягнення відповідного рівня освіти у певній галузі;
- для певних професій це може бути довідка про успішне складання підсумкового іспиту [6; 493].

Професійна кваліфікація завжди є частиною повної кваліфікації, отримання якої офіційно підтверджується свідоцтвом про оволодіння певними уміннями чи компетентностями у відповідній галузі освіти. Придбання професійної кваліфікації підтверджується в системі додаткової освіти сертифікатом [6].

Установлено, що визнання неформальної та інформальної освіти дорослих і Чехії передбачає отримання сертифікату про оволодіння додатковими компетентностями, тобто визнається лише професійна кваліфікація. Для того щоб отримати підтвердження про оволодіння повною кваліфікацією обов'язковим є проходження формального навчання з закладах освіти різного рівня (університети, коледжі, професійні школи тощо) [493].

У ході науково-педагогічного пошуку з'ясовано, що обов'язковою умовою для визнання, підтвердження та сертифікації

професійної кваліфікації є перевірка рівня знань та навичок. Зазначимо, що такий контроль здійснюється згідно із державним стандартом оцінки професійних кваліфікацій Чеської Республіки. До сертифікації кваліфікацій професійного рівня можуть бути допущені дорослі особи, які мають щонайменше базовий рівень освіти та у неформальний чи інформальний спосіб пройшли навчання. Такі особи повинні подати заявку на складання кваліфікаційного іспиту, який приймають екзаменаційні комісії, що мають спеціальний державний дозвіл та зареєстровані у Національній системі кваліфікацій. Варто зауважити, що такі іспити дорослі люди можуть складати лише з тих професійних кваліфікацій, для яких затверджено державний стандарт кваліфікації та системи оцінювання, а також є принаймні один екзаменатор, який має право приймати такий іспит [452; 493].

Кваліфікаційний іспит проводиться у відкритій формі та передбачає теоретичну та практичну частини. Зміст та форма іспитів може змінюватись в залежності від галузі знань. Рішення про результати іспиту приймає екзаменаційна комісія більшістю голосів своїх членів [493]. Після успішного складання іспиту здобувач отримує сертифікат державного зразка, який підтверджує отримання професійної кваліфікації. У сертифікаті обов'язково зазначаються професійні компетентності, якими оволодів здобувач, а також склад екзаменаційної комісії та дані про її реєстрацію і всі державні дозволи [6].

На окрему увагу заслуговують державні органи та установи Чеської Республіки в галузі освіти дорослих. Найвищою ланкою в системі управління освітою дорослих є Міністерство освіти, молоді та спорту, яке відповідає за координацію діяльності центральних адміністрацій у галузі неперервної освіти. Разом з тим до обов'язків Міністерства належить затвердження, зміна, публікація переліку

повних кваліфікацій і професійних кваліфікацій. Також Міністерство затверджує, змінює і скасовує кваліфікаційні та рейтингові стандарти, розподіляє фінансування [493].

Ще одним органом управління в системі освіти дорослих Чеської Республіки є Ліцензійні органи. До їх повноважень належать практичні аспекти процесу реалізації та сертифікації неформальної й інформальної освіти. Так, Ліцензійні органи приймають участь у формуванні кваліфікаційних стандартів та стандартів оцінки, надають, продовжують чи скасовують ліцензії для екзаменаційних комісій. Варто зазначити, що Ліцензійні органи також контролюють діяльність комісій та екзаменаторів щодо правильності й об'єктивності процедури сертифікації, зокрема, члени Ліцензійних органів можуть бути присутніми на іспитах, а також ведуть облік результатів екзаменаційних випробувань [6; 493].

Установлено, що в Чехії функціонує спеціальна Рада з освіти дорослих, метою діяльності якої є надання консультацій комітетам Міністерства освіти, молоді та спорту. Зазначимо, що члени цієї консультативної Ради призначаються міністром з числа співробітників центральних адміністративних органів, професійних палат, організацій роботодавців, профспілок, асоціацій юридичних осіб, експертів в галузі освіти. Рада аналізує питання підготовки та реалізації процесу навчання дорослих, безперервного навчання, а також процедури кваліфікації й сертифікації. Її рішення носять рекомендаційний характер [493].

Установлено, що у Словаччині також існує Закон «Про визнання професійної кваліфікації» (*Zákon o uznávaní odborných kvalifikácií*), який регулює умови визнання професійної кваліфікації або освіти, отриманої як в країнах Європейського Союзу так і в інших країнах світу. У законі Словаччини «Про визнання

професійної кваліфікації» зазначено, що формальна освіта, отримана в офіційних навчальних закладах країн Європейського Союзу підтверджується автоматично. Разом з тим у разі необхідності може бути призначено компесуючий курс навчання, метою якого є доповнення або зменшення відмінностей в освітніх курсах різних країн. Також компесуючий курс навчання може бути призначений з метою адаптації або перевірки кваліфікації [473].

Вартим уваги є досвід Словацької Республіки у питаннях визнання освіти, здобутої на основі професійного досвіду. Так, сертифікації підлягає освіта, здобута на основі професійного досвіду в результаті безперервної трудової діяльності впродовж 5-6 років в залежності від виду діяльності, інколи 3-4 років (якщо особа має сертифікат про попередню підготовку у закладах освіти з цього ж фаху) [473, § 22].

Таким чином, узагальнюючи зазначене вище, можна відзначити, що освіта дорослих в країнах Центральної та Східної Європи може регулюватися такими нормативними документами:

- загальним законом, що охоплює всю галузь освіти для дорослих (Закон Словацької Республіки «Про безперервне навчання», Закон Польської Республіки «Про систему освіти», Закон України «Про освіту» тощо)
- спеціальними законами про формальне, неформальне та інформальне навчання для дорослих (Закон Чеської Республіки «Про перевірку та визнання результатів подальшої освіти», Законом Німеччини «Про захист дистанційного навчання» тощо);
- правовими нормами та іншими законами, які не є спеціальними для освіти дорослих, але містять у собі деякі положення чи правила організації навчання дорослих (Закон Словаччини «Про визнання професійної кваліфікації», Закон Болгарії «Про професійну освіту та навчання», Закон Болгарії «Про

сприяння зайнятості», Закон Німеччини «Про вищу освіту», Закон Польської Республіки «Про сприяння інституціям зайнятості на ринку праці» тощо).

Найбільш ефективними є перші два варіанти, їх перевагою є те, що вони забезпечують чітке визначення системи правил організації та функціонування освіти дорослих. Третій варіант має деякі труднощі у системі регулювання освіти дорослих через відсутність єдиних чітких формулювань конкретних правил та обов'язків.

Нормативно-правова база країн Східної та Центральної Європи чітко встановлює правила і обов'язки усіх учасників процесу навчання дорослих, гарантуючи при цьому забезпечення їхніх прав. Зокрема, розглянути основні компоненти законодавства про освіту дорослих пропонуємо за допомогою таблиці (Таблиця 2)

Таблиця 2

Зміст нормативно-правових документів про освіту дорослих

Норма	Зміст
Визначення галузі дії закону	<ul style="list-style-type: none"> • галузь освіти дорослих; • формальна освіта дорослих; • неформальна та інформальна освіта дорослих; • посилання на інші законодавчі норми, що регулюють галузь освіти дорослих (за необхідності).
Визначення системи освіти дорослих	<ul style="list-style-type: none"> • мета освіти дорослих; • форми навчання (денна, дистанційна, електронна тощо); • класифікація освітньої діяльності (акредитовані та неакредитовані курси тощо); • суб'єкти освітньої діяльності (заклади та установи, які мають право здійснювати навчання дорослих, умови надання ліцензії на освітню діяльність);

	<ul style="list-style-type: none"> • об'єкти освітньої діяльності (групи дорослих, які можуть здобувати освіту та умови, за яких можливий процес навчання).
Права та обов'язки	<ul style="list-style-type: none"> • права учасників освітнього процесу (право на отримання інформації, право на проходження офіційно визнаної атестації тощо); • обов'язки учасників освітнього процесу (дотримуватись законодавства, надавати документи, що підтверджують право на отримання освіти, дотримуватись правил навчання, обов'язок надавати якісні освітні послуги тощо).
Державна підтримка освіти	<ul style="list-style-type: none"> • підтримка учасників (визначення рівня державної підтримки та умов отримання); • підтримка суб'єктів освіти дорослих (визначення умов для отримання підтримки від держави).
Фінансові питання	<ul style="list-style-type: none"> • визначення фінансових ресурсів освіти дорослих; • визначення відповідальності тих, хто сплачує за навчання; • способи оплати навчання; • розподіл коштів.

РОЗДІЛ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

II ДОРΟΣЛИХ В КРАЇНАХ

ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ

ЄВРОПИ У ХХ – НА

ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Дослідження національних традицій та історичних особливостей розвитку освіти дорослих у країнах Центральної та Східної Європи виявило, що навчання дорослого населення цих країн формувалось на окремих етапах історичного розвитку під впливом політичних, економічних та соціальних та культурних зрушень у європейському суспільстві. Протягом століть політична карта Центральної та Східної Європи зазнавала частих змін, як наслідок жителі цих країн багаторазово переживали втрату незалежності та цілісності. Ці політичні негаразди та зміни сформували у європейців упевненість у винятковій ролі освіти як особливого елементу національної культури кожної окремої країни. Країни Центральної та Східної Європи не лише здійснювали контроль за вихованням і навчанням дітей на високому рівні знання, а й сприяли становленню та розвитку освіти дорослого населення. Саме навчання дорослих людей забезпечувало збереження культури різних народів, національних традицій та мови, формування свідомості народу, почуття незалежності, соціальної справедливості та виховання любові до Батьківщини.

Варто зазначити, що країни Центральної та Східної Європи знаходились на перехресті західних та східних культур, велика частка населення цих держав має слов'янські культурні традиції, а отже історично пов'язані з Україною. Левову частку ХХ століття

більшість країн Центральної та Східної Європи складала частину «соціального співтовариства», що зближало їх із Радянським Союзом, котрий мав вплив на усі сфери економіки та соціального розвитку країн. Разом із тим, країни Центральної та Східної Європи перебували і під впливом західних держав, що дозволило їм зберегти свою незалежність у галузі педагогіки. Це сприяло розробці оригінальних ідей та концепцій, котрі виходили за межі прийнятих у нашій країні тогочасних соціалістичних догм.

Окрім цього, створені у XIX – на початку XX століття організації та товариства освіти дорослих, заклади професійної освіти для дорослих, що займалися постійною пропагандою навчання впродовж всього життя на території країн Центральної та Східної Європи, мали суттєвий вплив на формування та розвиток усіх форм освіти дорослого населення. Тому набуті знання та навички європейців, що передавалися поколінням, з роками вдосконалювалися відповідно до свого часу.

Проведений науковий пошук [56; 209; 216; 218; 223; 320; 323; 333; 351; 356; 357; 434; 495; 551; 554] свідчить про те, що передумовами розвитку освіти дорослих у країнах Центральної та Східної Європи XX століття були:

- Соціально-економічні передумови.

Кінець XIX століття характеризувався політичними реформами в Європі, котрі мали значний вплив на соціальний та економічний розвиток країн Центральної та Східної Європи. Зокрема політичні дискусії привели, до двох світових воєн, котрі змінили політичну карту Європи, а перші повоєнні роки проходили під гаслом соціальної та загальнонаціональної єдності, закликів до згуртування суспільних сил для розбудови економіки, освіти та культури. Все це сприяло змінам у свідомості європейського суспільства. Більшість країн Центральної та Східної Європи на

початку XX століття опинилися в цілковито новій геополітичній та суспільній ситуації, об'єднувались у блоки та створювали нові союзи й альянси. Разом з тим варто зазначити, що країни Центральної та Східної Європи мали досить ліберальніший режим влади. Усе це справило вплив і на розвиток освітньої політики взагалі та навчання дорослих зокрема. Наслідки Першої світової війни найбільше відобразились саме у соціально-економічній сфері. Так, фактично повністю була знищена матеріальна база навчальних закладів, знищені фабрики, які забезпечували освітній процес, випускаючи матеріально-технічне обладнання для закладів освіти. У той час фактично припинили видавати друком навчальні посібники та художню літературу, що негативно позначилось на рівня освіченості дорослого населення. Варто зазначити, що серед негативних наслідків політичних негараздів був катастрофічний брак педагогічних кадрів. Разом з тим термін навчання в школах був досить коротким, що також негативно відобразилось на рівні знань дорослих людей. Країни Центральної та Східної Європи кінця XIX – початку XX століття потребували великої кількості працівників для різних галузей промисловості та будівництва. Уряди країн вимагали швидкої підготовки кадрів та залучення до трудової діяльності не лише дорослого населення, а навіть підлітків. Таким чином, вищим пріоритетом для влади країн Центральної та Східної Європи початку XX століття стало формування суспільства, покликаного розбудовувати економіку країн. З одного боку, влада надавала можливість якомога більшій кількості людей отримувати середню освіту з наступним продовженням навчання у професійно-технічних училищах та на курсах для роботи у промисловості, з іншого боку, увага влади майже не приділялась до врахування потреб дорослих людей у особистісному розвитку;

- Культурно-громадські передумови.

Враховуючи досить складну політичну ситуацію в країнах Центральної та Східної Європи на початку XX століття, а саме перерозподіл територій між могутніми державами, та об'єднання деяких територій, метою деяких владних режимів стало позбавлення європейців національної ідентичності та почуття національної гідності, моралі, матеріальних і культурних цінностей, а інколи і фізичне знищення. Але, незважаючи на всі ці політичні події населення країн Центральної та Східної Європи все ж таки залишилося вірним своїй культурі і традиціям. Молодь виховувалася в дусі національної єдності та поваги до своєї держави, активно розвивалися форми соціальної допомоги населенню, освіта дорослих зберігала суттєвий вплив у процесі суспільних перетворень та у галузі інтеграції суспільства;

- Педагогічні передумови.

Нова суспільно-політична та економічна ситуація, що склалася у країнах Центральної та Східної Європи у кінці XIX на початку XX століття та у часи світових воєн, потреби промисловості, ліквідація економічного відставання країн та їхній розвиток висунули перед урядами та освітніми установами такі нагальні завдання як ліквідація неписьменності серед дорослого населення, підготовка молоді до професійної діяльності, навчання дорослих новим видам трудової діяльності, культурний та соціальний розвиток дорослого населення європейських країн. Підтвердженням чого стала діяльність громадських організацій та перших освітніх установ для дорослих наприкінці XIX століття. Наприклад, у Німеччині почали діяти освітні об'єднання, зокрема Товариство поширення народної освіти (1871 р.), товариство «Каменський» (1892 р.), Асоціація вищих навчальних закладів та викладачів університетів у Німецькому Рейху (1899 р.), Народна асоціація католицької Німеччини (1890 р.) тощо. Вони прагнули розвинути інституційні та освітні структури з

високим ступенем академічного статусу. Влада Болгарії також проводила реальну цілеспрямовану політику підвищення рівня грамотності дорослого населення. Так, зокрема, держава почала відкривали школи для дорослих, запрошувати іноземних фахівців до викладання.

Ураховуючи той факт, що саме соціальні, ідеологічні та культурні процеси розвитку країн є основою для встановлення періодизації, нами було визначено такі критерії для обґрунтування етапів розвитку освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи:

- Політичні, економічні та соціокультурні зрушення у країнах, які мали вагомий вплив на розвиток освіти дорослого населення й виступали об'єктивними чинниками проведення освітніх реформ;
- Особливості урядової політики в галузі освіти дорослих, що були відображені у відповідних законах, постановах, розпорядженнях та рішеннях урядів щодо питання навчання дорослого населення й визначали ступінь реалізації ідей андрагогіки та закладах освіти країн Центральної та Східної Європи;
- Рівень розвитку психолого-педагогічної науки, зокрема науково-педагогічних досліджень із питань навчання дорослих, їх професійної підготовки та перепідготовки, формування культури європейців, розширення кругозору та обґрунтування теоретико-методичних засад навчання дорослих людей;
- Взаємодія теорії і практики освіти дорослих;
- Вплив загальносвітової за загальноєвропейської освітньої політики на розвиток навчання дорослих в країнах Центральної та Східної Європи.

Проведений історико-педагогічний аналіз, визначення передумов та основних критеріїв розвитку освіти дорослих дозволив

у межах досліджуваного періоду виділити й обґрунтувати три етапи становлення та розвитку навчання дорослих людей у країнах Центральної та Східної Європи з початку XX століття й до цього часу, а саме:

- 1900–1945 рр. представлено як етап популяризації ідеї навчання дорослих та відкриття перших закладів освіти для дорослих;
- 1946–1988 рр. визначається як етап активного розвитку освіти дорослих;
- 1989–2019 – визначається як етап новаційного розвитку освіти дорослих.

Розглянемо детальніше етапи становлення та розвитку проблеми освіти дорослих у країнах Центральної та Східної Європи першої половини XX – початку XXI століття.

ЕТАП ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ІДЕЇ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ТА ВІДКРИТТЯ ПЕРШИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ (1900-1945)

Початок XX століття в Центральній та Східній Європі характеризувався бурхливими політичними подіями та суттєвим розвитком економіки. Буржуазна народна освіта у відповідь на суспільні й національні питання кінця XIX століття сприяла поширенню соціального, духовного і морального виховання для всіх

громадян. Разом з тим, релігійні організації того часу пропагували розвиток у дорослого населення високого рівня моральної культури. У суспільстві поширювалась думка про соціальну та культурну інтеграцію, а серед робітників популяризувалась ідея про необхідність збалансованої початкової, професійної та політичної освіти. На початку ХХ століття освітня робота з дорослими балансувала між функціональним навчанням і масовою виховною роботою, між політичною теорією і практикою [435]. Так, чеський дослідник М. Бенеш зазначає, що «на освіту дорослих в чеських землях вплинуло національне відродження, поступовий розпад феодальних відносин, виникнення буржуазії, пролетаріату, чеської розвідки, початок промислової революції» [25, с. 24]

У країнах Центральної та Східної Європи на початку ХХ століття спостерігався активний суспільний рух, покликаний розвивати освіту дорослих. У громадських рухах приймали участь робітники, жінки, релігійні громади тощо. Саме суспільна та громадянська активність молодіжних, жіночих, ремісничих та робітничих об'єднань, профспілок, політичних організацій сприяла виробленню загальнокультурної науково-орієнтованої освітньої пропозиції щодо розв'язання гострих суспільних проблем. Серед таких потреб суспільства варто виокремити підготовку педагогів, посадових осіб, місіонерів тощо [226]. Під впливом громадської активності почали створюватись різні просвітницькі товариства й асоціації. Так, зокрема у Німеччині продовжувало свою діяльність Товариство поширення народної освіти, яке було засновано у другій половині ХІХ століття. У 1913 р. це товариство налічувало у своєму складі близько 8000 освітніх асоціацій. Це було найбільше європейське об'єднання народної освіти того часу [144]. Варто зазначити, що перший етап також характеризується активною діяльністю інших асоціацій та об'єднань в Німеччині. Наприклад у

1906 р. було засновано Комітет соціалістичної освіти, який поступово об'єднувався з дрібними асоціаціями освіти, що у 1910 р. вилилось у заснування Товариства вільних національних освітніх асоціацій. Пізніше Товариство вільних національних освітніх асоціацій було реорганізоване у Комітет німецьких національних освітніх об'єднань (1916 р.) [372].

Варто зазначити, що, незважаючи на становлення та популяризацію ідеї навчання дорослих, рівень освіти більшості дорослих європейців не відповідав тогочасному рівню розвитку промисловості й господарства, котрі вимагали наявності кваліфікованих працівників у різних галузях виробництва [302]. Зважаючи на це, влада країн Центральної та Східної Європи виступала за розвиток інституційної консолідації народної освіти, котра повинна бути доступною для всіх, незалежно від статі, віку, соціального та матеріального положення. Варто зазначити, що освіта для дорослих носила не лише професійних та технічний характер, здобувачі освіти отримували уявлення про загальну культуру, вивчали іноземні мови, історію, географію, ботаніку та знайомились з різними науковими напрямками. Це сприяло зростанню рівня освіченості дорослих європейців та дозволило незаможним і знедоленим верствам населення приймати участь у науці та мистецтві.

З огляду на предмет дослідження варто зазначити, що на першому етапі влада більшості країн Центральної та Східної Європи здійснювала потужну підтримку формального навчання дорослих. Так, навчальні заклади отримували державні ліцензії на освітню діяльність, котрі дозволяли їм навчати усі категорії та верстви населення. Завдяки чому до навчальних закладів почали зараховувати не лише дітей, а й молодь та дорослих. Це сприяло поширенню серед різних класів суспільства ідеї освіти та самоосвіти.

Уряди країн виділяли кошти на освіту дорослих, що сприяло відкриттю народних гімназій, народних комітетів лекцій та нових популярних університетських курсів. Варто зазначити, що саме на університети була покладена відповідальність за складання та упорядкування загальнонаукової програми народної освіти дорослих. У віддалених регіонах відповідальність за розвиток освіти для дорослих було покладено на регіональні товариства та установи. Наприклад, у Німеччині це були об'єднання, які функціонували ще з кінця XIX століття, це було товариство «Каменський» (1892 р.), Асоціація вищих навчальних закладів, викладачів університетів у Німецькому Рейху (1899 р.) та Дюрербунді (1902 р.), Народна асоціація католицької Німеччини (1890 р.), Комітет соціалістичної освіти (1906 р.), які прагнули розвинути інституційні та освітні структури з високим ступенем академічного статусу [237].

Варто зазначити, що влада Болгарії також проводила реальну цілеспрямовану політику підвищення рівня грамотності дорослого населення. Так, зокрема, держава почала відкривати школи для дорослих, запрошувати іноземних фахівців до викладання. Зауважимо, що Міністерство національної освіти Болгарії надавало дорослим громадянам стипендії на навчання у європейських університетах. У той час професія вчителя стала високооплачуваною і високопрестижною. Наприклад, варто зазначити, що завдяки таким зусиллям уряду, у 1911 році 37% рекрутів в болгарській армії були грамотними. Це був найвищий рівень грамотності рекрутів на Балканах того часу.

Установлено, що на відміну від інших країн Центральної та Східної Європи влада Австро-Угорщини досить тривалий час не поділяла ідею необхідності навчання дорослого населення. Незважаючи на це активні громадяни пропагували ідею доступної освіти, проводили просвітницьку роботу серед дорослих. Через таку

активність громадськості, ремісничі та робітничі школи стали своєрідними центрами просвіти та навчання дорослих австрійців. Такі центри були створені з метою навчання дорослих людей, які не мали загальноосвітньої підготовки, були раніше відраховані зі шкіл, кинули навчання заради роботи, або взагалі ніколи не навчались. У той час знання розглядались як можливість розширення світогляду [147]. Варто зазначити, що не зважаючи на загальну популярність центрів освіти дорослих, на поширення ідеї «освіта для всіх», влада країни нещадно критикувала та не підтримувала ідею навчання дорослих робітників, селян та взагалі людей з «низьким соціальним статусом». Через це центри навчання для дорослих серйозно критикувались тогочасною владою, а деякі були закриті [447]. Варто зазначити, що університети також пропагували освіту для всіх, зокрема розробляли навчальні курси для жінок, ремісників, робітників та національних меншин. Через це влада країни нещадно їх критикувала. Разом з тим, створення робітничих шкіл для дорослих та просвітницька діяльність університетів в Австро-Угорщині позитивно позначилось на розвитку ідеї загального навчання та освіти дорослих, на популяризації відкритого доступу до освіти [143; 146].

Варто зазначити, що Перша Світова війна призупинила процес розвитку системи освіти дорослих в кранах Центральної та Східної Європи. У перші роки після війни освіта дорослих зосередилась не на навчальній роботі, а на виховній та просвітницькій. У дорослих намагались сформувати відчуття їх безпосередньої участі в оновленій соціальній системі, переконати їх у необхідності затвердження нових політичних альянсів. Наприклад, на той час позашкільні форми освіти в Польщі здійснювались Товариством робітничого університету (*TUR*), створеним в 1923 році у Варшаві. Діяльність Товариства зосереджувалася головним чином на

навчанні робітників та сприянні їхній самоосвіті. Діяльність активістів *TUR* передбачала організацію різних курсів, стажування та подальшого навчання дорослих.

У 1919 р. в Чехословаччині було прийнято закон «Про організацію народних курсів громадянськості». У законі зазначалось, що безкоштовні курси громадянської освіти будуть проводитися по всій країні, зокрема, з питань прав і обов'язків громадян, політичного устрою держави. Також закон передбачав створення спеціального корпусу для реалізації правового навчання дорослих громадян [342, с. 12-13]. Разом з тим варто зазначити, що в законі 1919 р. була частково вирішена і проблема нестачі кваліфікованих вчителів для проведення курсів громадянської освіти дорослих. Так, зазначений закон вніс поправки до деяких законів про діяльність вчителів. Зокрема було встановлено обов'язок учителів державних шкіл працювати до 4 годин на тиждень в закладах громадянської освіти дорослих без будь-якої винагороди [380].

Також варто зазначити, що у цей час в Чехословаччині було прийнято Закон про діяльність публічних бібліотек. У ньому зазначалось, що муніципалітети повинні створювати публічні бібліотеки щоб «...доповнювати і поглиблювати освіту для всіх верств населення ...» [65, § 1]. Необхідність законної роботи бібліотек була сформульована в пояснювальній записці до цього закону: «У даний час, коли докладаються всі зусилля, щоб підняти творчу силу нації і в той же час пом'якшити соціальні протиріччя, підвищення рівня освіти широких верств населення є передумовою розвитку сучасної державної політики. Нова ера, нові завдання держави вимагають присутності бібліотек в усіх муніципалітетах, що може бути досягнуто тільки законом, а також просто обов'язковою

організацією нагляду за публічними бібліотеками для забезпечення їх сталого впливу» [113].

У той же час освіта дорослих у Чехословаччині регулювалась низкою нормативних актів. Зокрема, указом про просвітницькі церкви і комісії у справах меншин (1919 р.), Указом про вищі народні школи (1926 р.), Указом про освітні курси для сільських жителів, організацію народних шкіл середнього класу, навчальних курсів для самоврядування, навчальних курсів для безробітних, курсів для міських літописців, навчальних курсів для жінок (1920 р.).

В Україні започаткування освіти дорослих також пов'язано з міжвоєнним періодом. Відсутність до цього часу будь-якої системи освіти найбільш вразливих верств суспільства, яка становила переважну більшість, зумовила величезну потребу в освіті. Зважаючи на це, влада почала приділяти особливо велику увагу розвитку освіти дорослих. Ця діяльність стала чудовим інструментом для впровадження так званої « нової системи цінностей » для всіх верств суспільства. У той же час була започаткована широкомасштабна кампанія боротьби з неписьменністю із урахуванням потреб у політичній обізнаності дорослого населення країни. Популяризація мистецтва, жіноча освіта та фізичне виховання були найбільш популярними напрямками освіти дорослих того часу. Широко запроваджена освітня діяльність включала в себе виховання так званої « соціалістичної людини » [61].

Окремої уваги потребує розвиток освіти дорослих в Німеччині у зазначений час. Установлено, що освіта цього періоду мала ідеологічний характер та характеризувалась конфліктом між двома напрямками: практична робітнича та теоретична інтелектуальна освіта [144]. Разом з тим катастрофічні наслідки Першої світової війни, сприяли орієнтації навчання дорослих в інтелектуальній та

політичній галузях, а також пропаганді принципів свободи і демократії. У той самий час освіта дорослих вперше отримала визначений нормативний статус. Так, у Конституції німецького рейху 1919 року (*Die Verfassung des Deutschen Reichs*) було зазначено, що «Рейх, земля і муніципалітети повинні розвивати систему освіти, включаючи центри освіти для дорослих» [190]. Варто зазначити, що Конституція визнавала необхідність державного фінансування навчання дорослих, а також покладала відповідальність за розвиток системи освіти дорослих на місцеві органи влади [97]. Як наслідок, починаючи з 1919 року, у Німеччині освіта дорослих розглядається як самоорганізована, життєствердна та «ідеологічно вільна» освіта.

Варто також звернути увагу на той факт, що 1927 року в Німеччині було створено загальнонаціональну організацію навчання дорослих «Рейхська асоціація німецьких центрів освіти для дорослих». На той час асоціація не мала аналогів в країнах Центральної та Східної Європи [1].

У 1930 році було засновано «Німецьку школу народних досліджень і освіти для дорослих», діяльність якої зосереджувалась на фінансовій допомозі німецьким школам та підвищення кваліфікації шкільних вчителів [508].

Як і Перша світова війна, Друга Світова війна знову зруйнувала усі галузі життя населення країн Центральної та Східної Європи, і галузь освіти дорослих не була виключенням. На час війни була зупинена робота майже всіх освітніх закладів для дорослих. Так, у міжвоєнний період у Польщі діяло Товариство робітничого університету, яке у часи Другої світової війни припинило своє існування. Діяльність таких навчальних закладів як Вільний університет Польщі (*Wolnej Wszechnicy Polskiej*), Інститут освіти дорослих (*Instytutu Oświaty Dorosłych*), Народний інституту освіти,

культури та самоосвіти (*Instytutu Oświaty i Kultury oraz działalność samokształceniową*) було суттєво реорганізовано та зведено до мінімуму [459]

Роки війни зруйнували наступність у фундаментальній освіті дорослих. Країни Центральної та Східної Європи опинились між різними ідеологічними структурами, атака яких остаточно зломила «психологічний супротив» населення. Як наслідок освіта дорослих звелась до політичної та ідеологічної пропаганди, і довоєнний індивідуалістичний, гуманістичний та соціальний характер було зруйновано [139, с. 50]. Навчальна та просвітницька робота з дорослими європейцями виступала засобом стабілізації націонал-соціалістичного правління, а інтеграція була наслідком примусу [426].

Загальновідомо, що влада Третього Рейху мала абсолютний тотальний контроль над освітньою та навчальною діяльністю країн Центральної та Східної Європи. На території, окупованій Третім Рейхом, система освіти дорослих була повністю зруйнована, скасовані всі навчальні заняття. Натомість було відкрито німецькі освітні установи, які здійснювали активну пропаганду провладних ідей. Таким чином у часи війни навчання дорослих було ліквідовано, а освітні програми професійно-технічних закладів було значно скорочено, зміст навчальних занять суворо контролювався владою. Ситуація в регіонах, підконтрольних Радянському Союзу, була дещо схожою. Зокрема початкові та професійно-технічні школи продовжували свою роботу, але їх навчальні плани були реорганізовані до потреб військової промисловості та підвищення обороноздатності країни [38].

Установлено, що на початку XX ст. розвиток педагогічної теорії та педагогічних досліджень у галузі освіти дорослих набули актуальності та популярності в країнах Центральної і Східної

Європи Це пояснюється розвитком народної освіти того часу та доступністю навчання для дорослих людей [495].

Досліджуваний етап характеризується паралельністю розвитку теорії і практики освіти дорослих, а також союзом між теоретичними аспектами та формами й методами їхнього практичного застосування. Він виражався у тому, що автори андрагогічних наукових праць виконували подвійну роль – вони були практиками і теоретиками водночас. Поруч з цим варто зауважити, що розвиток теорії освіти дорослих у цей час починає спиратись на основні положення суміжних наук, зокрема це філософія і теологія. Серед провідних напрямів науково-педагогічної діяльності зазначеного етапу варто визначити такі:

- розробка дидактичних і методологічних концепцій освіти дорослих: питання освіти дорослих робітників, ремісників і селян, активізація ліберальних поглядів на освіту дорослих, підтримка університетських концепцій освіти дорослих;
- ініціювання андрагогічних наукових досліджень, які мали методологічну основу;
- визнання освіти дорослих областю соціологічного і дидактичного аналізу;
- визнання важливості становлення системи освіти дорослих для розвитку економіки, політики, соціальної галузі;
- популяризація конференцій та з'їздів в галузі освіти дорослих;
- започаткування видання наукових журналів з висвітлення проблем освіти дорослих;
- критичне осмислення андрагогічної теорії та практики, що привело до розвитку теорії освіти дорослих та пошуку нових напрямів досліджень [384].

Зрушення загальної педагогічної парадигми на початку XX ст. частково було зроблено і в галузі освіти дорослих. На етапі, що розглядається, практична функція цього відображення посилювалася, у відповідь на реформаторські очікування в політиці та освіті. Варто зазначити, що це послабило гуманістичну перспективу, тому андрагоги в багатьох питаннях спирались на ідеї позитивістів, проголосивши гасла історизму, універсальності та нейтральності світогляду, що поставило їх в ідеалістичний напрям розвитку науки. На думку представників педагогіки того часу «позитивне наукове значення може носити тільки така теорія, що є відображенням практики» [148]. Також слід визнати, що предмет педагогічних досліджень в галузі освіти дорослих того часу охоплював і галузі виховання, етики, взаємовідносин між учителем і слухачами тощо [148].

Установлено, що предметом наукових досліджень в галузі освіти дорослих були:

- дидактичні та методологічні основи процесу навчання дорослих учнів;
- соціально-діагностичні питання навчання дорослих як складової частини системи національної освіти;
- зміст освіти дорослих, що відображала необхідність розвитку як інтелектуальної так і емоційної сфери людини;
- політичне значення розвитку освіти дорослих [167].

У тогочасній науково-педагогічній думці панувало переконання того, що існують універсальні норми і цінності, виходячи з чого характер адаптаційної діяльності в галузі освіти дорослих був приписаний виховній роботі з людьми. Це пояснюється думкою про те, що труднощі у процесі навчання дорослих полягають в особливостях самих дорослих учнів, а не в соціальних умовах. Теоретики запропонували запровадити

консервативну версію лібералізму в освіті дорослих. В результаті в Центральній та Східній Європі не було дискусій про онтологічні, аксіологічні й епістемологічні засади освіти дорослих [208].

Варто зазначити, що з іншого боку, методологічна рефлексія розвивалася на тлі суперництва кількісної та якісної стратегії в тогочасні андрагогіці. Наукові дослідження першої половини XX століття стали відігравати ідеологічну роль – вони повинні були надати політикам і суспільству аргументи, що виправдовують інституційний розвиток освіти дорослих [208].

Якісні дослідження були обмежені дидактичними і методологічними питаннями окремих груп учасників і здобувачів освіти для дорослих, наприклад, селян, робітників, жінок тощо. Вони носили прагматичний та інтернаціональний характер, оскільки інтерпретували світ в контексті ситуації і взаємодії відповідно до лабораторної моделі, в якій панувала ідея об'єктивності, тобто гармонії між інтересами і досвідом людини та групи. В результаті були отримані прагматичні знання, що містять поради про те, як краще досягти поставленої мети. Це стало основою до спрощення і пошуку закономірностей розвитку освіти дорослих. Таке відображення супроводжувалося місією сприяння соціальної справедливості. З соціальної точки зору наукові дослідження, проведені в країнах Центральної та Східної Європи першої половини XX століття, сприяли розумінню андрагогічної науки та її адаптації до педагогічної практики, соціального, політичного та економічного життя Європи [234].

Популярна стратегія розвитку андрагогіки того часу полягала в тому, щоб спиратися на теорію інших більш розвинених наук, наприклад соціальних і політичних, що сприяло розвитку міждисциплінарних зв'язків. На цьому етапі спостерігалася

тенденція до ортодоксальності в андрагогічній науці – переважання певного теоретичного варіанту розвитку в практиці і в теорії [234].

В зазначений період коло учасників андрагогічного дискурсу поступово розширилось. Це були вчителі-практики, політики, вчені, соціальні діячі тощо. Разом з тим вчені зберігали деяку відчуженість і незалежність поглядів від особливостей практичного навчання в школах та університетах, що негативно вплинуло на розвиток освіти дорослих та сповільнило процес її інституалізації. Натомість політики підтримували вчителів-практиків. Така різноманітна структура учасників андрагогічного дискурсу, що представляють різні інтереси, згодом стала постійною традицією андрагогіки країн Центральної та Східної Європи [208].

Вважаємо за доцільне зазначити, що за часів націонал-соціалізму освітня робота з дорослими була витіснена політичною пропагандою тоталітарної підготовки і виховання, серйозних наукових досліджень не проводилося, наукових дискусій майже не було. Більшість науковців-андрагогів припинили публічні дослідження, переховувались від влади або емігрували.

Вивчення численних досліджень у галузі освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи дозволяє зробити висновки про те, як розвивались відповідні освітні концепції та ідеї. Так, на початку ХХ ст. панувала думка про те, що «наука та культура визначають обов'язкові канони освітніх послуг до яких повинні залучатись прості люди» [51, с. 232].

Зокрема, австрійський педагог В. Хофманн визначив основні питання педагогічних досліджень у галузі освіти дорослих того часу. Науковець назвав два основних питання: «Яких людей ми прагнемо залучати до освіти? Куди ми хочемо цих людей привести?» [51, с. 232]. Зазначимо, що на відміну від В. Хофманна, ще один австрійський дослідник Л. Хартманн досліджував ставлення до

освіти дорослих не педагогів, а самих дорослих учнів. Він проводив систематичні дослідження серед студентів Віденських університетів. Так, Л. Хартманн у 1903-1904 роках провів опитування серед студентів щодо мотивів їхнього навчання в університетах, ураховуючи вік, стать, професію та соціальний статус учасників опитування [170]. Респонденти, які приймали участь в опитуванні, назвали у якості мотивів, перед усім, збагачення завдяки знанням та освіті, а також вигоду для роботи і повсякденного життя [54, с. 38].

Чеський педагог А. Рамбузек зазначав, що підвищення обізнаності дорослого населення проводилося головним чином в асоціаціях, яких в нових умовах недостатньо, особливо з точки зору організації, а також потенціалу. Так, науковець писав: «Але асоціації, які залежить від матеріальної та робочої готовності її членів, було недостатньо для вдосконалення організації, і було необхідно зробити більший тиск на моральну і більш сильну фінансову підтримку, яку міг надати тільки закон» [342, с. 8]. Також він пов'язував встановлення універсальних виборчих права і громадянську відповідальність дорослих людей: «держава не може дозволити собі довірити виборче право в руки неосвічених, несвідомих і грубих виборців» [326, с. 138]. Таким чином, А. Рамбузек був переконаний, що держава повинна була взяти на себе відповідальність і забезпечити якісну освіту для всіх своїх жителів і створити для цього міцну правову базу. У звіті Комітету з культури щодо Закону про організацію народних цивільних курсів йдеться: «Сама держава зобов'язана взяти на себе турботу, в якості однієї зі свого першорядного і найблагороднішого завдання, політичне виховання всієї національної громадськості» [326, с. 138].

А. Углірж зауважував, що «необхідно створити нову шкільну систему, систему народної освіти, яка приведе народ до демократії. Нам потрібні постійні, професійні та обов'язкові навчальні й освітні

установи в нашій державі. Народна освіта повинна будуватися на основі закону і не повинна залежати від доброї чи злої волі муніципалітетів, асоціацій та окремих осіб» [326, с. 9].

Міжвоєнний період характеризувався створенням в Німеччині організованої незалежної освітньої мережі у галузі навчання дорослих з чіткими професійними тенденціями, які відображались і в наукових пошуках. Так, у 1922 р. для студентів Йенського університету В. Флітнер прочитав лекцію «Проблеми освіти дорослих» [501; 507].

Варто зазначити, що інтенсивна фаза формування педагогічної теорії для дорослих набула поширення у досліджуваний період та стала «новим напрямком» народної освіти. Перша світова війна привела країни Центральної та Східної Європи до глибокої політичної, економічної і культурної кризи. Освіта дорослих у цей час повинна була сприяти демократичній реформі і духовній переорієнтації населення. Цей напрям також вважалось «новим», оскільки він дистанціювався від авторитарних структур освітньої системи і від великої передачі знань попередньої теорії освіти. Освітнім контекстом цього нового «інтенсивного» народного навчання була реформа освіти, в якій пропагувався особистісний підхід, цілісна, проектно-орієнтована, природна, антиавторитарна школа. Цей реформістський «дух» молодіжного руху також сформував виховну роботу закладів освіти для дорослих. Варто зазначити, що освітні установи пропагували загальну мету соціального реформування навчання дорослих: в центрах навчання дорослих слід заохочувати «навчання людей за допомогою народної освіти», долати соціальні бар'єри і розвивати інтегративну культурну ідентичність. Цю ідею реформування підтримували і ряд науковців то часу, так зокрема це Р. фон Ердберг (1866-1929), Т. Бойерле (1882-1956), Є. Розеншток-Хессе (1888-1973), В. Смерек

(1887-1965), Е. Вайч (1883-1955), В. Флітнер (1889-1990), Г. Нуль (1879-1960) [374; 375].

Установлено, що формування теорії цього напрямку у галузі освіти дорослих характеризувалося новою якістю, оскільки були сформульовані не тільки педагогічні цілі, але і дані соціальної статистики для участі в безперервній освіті. У той час також були пілотовані дидактико-методичні моделі «орієнтації на учасника навчання». Зокрема у Німеччині була створена спеціальна робоча група, яка відповідала за розробку інтенсивних освітніх методів і соціально інтегрованих проектів. Ця робоча група була створена у якості «співтовариства умів і ремісників», з метою міжрівневого обміну досвідом та проведення демократичного дискусійного форуму. Принципи роботи робочої групи – відповідно до сучасної термінології – на боці учасників – це орієнтація на учасника, розвиток особистості та активне залучення до навчання усіх категорій та верств населення. Діяльність такої групи сприяла зародженню та розвитку ідеї довгострокового навчання. Науковці пропонували переглянути роль педагога з точки зору принципу «рівний серед рівних», вчителі та учні повинні активно обмінюватись знаннями і досвідом, що приведе до спільного навчання. Переважною формою навчання учасники робочої групи називали бесіду, яка ініціюється прочитаним матеріалом, почутими тезами або «лекцією, що наводить на роздуми» [474, с. 32].

Установлено, що обґрунтування та методичне забезпечення трудового й професійного навчання дорослих стали на зазначеному етапі центральними завданнями розвитку теорії освіти дорослих. Це стосувалось і теорії навчання дорослих у народних середніх школах, в асоціаціях працівників освіти, в розробці університетських курсів, та курсів вечірньої середньої школи. З іншого боку, в теорії освіти, яка була орієнтована на ідеалізм і новий гуманізм, освіта всіх верств

дорослих людей була на першому плані. Вчені-педагоги такі як Г. М. Кершенштайнер (1854 – 1932), Е. Шпрангер (1882 – 1963), Т. Літт (1880 – 1962), обґрунтували спільне та відмінне у поняттях загальної освіти і професійної освіти дорослих [374; 375].

В Україні, яка на той час входила до складу Російської імперії, а потім Радянського Союзу, разом з розвитком практики освіти дорослих отримала розвитку і педагогічна теорія освіти дорослих. З'являються педагоги та видатні вчені, які розробляють зміст, форми та методи навчання дорослих. Зокрема варто назвати В.П. Вахтерова, Є.М. Мединського, С.О. Серополка, В.І. Чарнолуського.

Місія освіти дорослого населення полягала, на думку Є.Н. Мединського, у «створенні нової культури, в якій простий народ та інтелігенція втілюються в органічне ціле» [583, с.124]. Під створенням нової культури він розумів культурно-просвітницьку діяльність громадських організацій і приватних осіб, спрямовану на задоволення освітніх запитів дорослого населення. Освіту дорослих вчений визначив як засіб всебічного розвитку особистості або людського колективу в розумовому, моральному, естетичному і фізичному аспектах, що здійснюється через позашкільні установи. До установ позашкільної освіти дорослих дослідник відносив недільні і вечірні школи, загальноосвітні та професійні курси для дорослих, повторювальні класи, народні університети, а також народні читання, публічні лекції, народні бібліотеки і читальні, народні будинки, народні театри тощо [583].

Вартою уваги є одна з перших теоретико-методологічних праць Є.М. Мединського щодо освіти дорослих «Енциклопедія позашкільної освіти» (1923 р.). Це була фундаментальна наукова праця, у якій було відзначено, що об'єктом дослідження теорії

позашкільної освіти є процес виховання людини. Є.М. Мединський в основу методології теорії освіти дорослих поклав такі принципи:

- принцип неперервності освіти, який визначав освіту дорослих частиною триєдиної системи «дошкільне виховання—школа—позашкільна освіта»;
- принцип педагогізації передбачав, що освіта дорослих повинна ґрунтуватись на науках, що складали базис педагогіки (психологія, соціологія, логіка, етика і естетика);
- освіта дорослих, як і більшість явищ соціального життя, може підлягати вивченню з історичної, догматичної та статистичної точок зору;
- освіта дорослих розглядається як окрема наука, що має свої специфічні дефініції, посідає окреме місце в системі суспільних наук, має свої принципи організації освіти, має специфічні форми навчання [583].

У найбільш повному вигляді концепція позашкільної освіти дорослих була описана В.І. Чарнолуським. У своїй роботі він підкреслював, що дорослі відчують серйозну потребу в розширенні своїх знань, в тому числі і в професійній галузі. Таким чином, перед органами влади постає завдання ліквідувати цю прогалину, тому що недоліки освіти негативно відображаються на продуктивності праці робітників. В.І. Чарнолуський зазначає, що необхідним є видання «стрункого, систематично розробленого, органічного державного закону з позашкільної освіти дорослих». Цей закон, на думку вченого, дозволив би відкрити громадські навчальні заклади різних рівнів для задоволення потреб усіх бажаючих вчитися і підвищувати свою професійну майстерність, потреб кожного неписьменного дорослого громадянина [583].

На цьому етапі у країнах Центральної та Східної Європи було сформовано різні напрями освіти дорослих. Зокрема варто назвати такі:

- буржуазно-ліберальний напрям – буржуазно-ліберальний напрям народної освіти характеризувався створенням центрів освіти для дорослих, які виникали за спонсорської та благодійницької підтримки, але знаходилися під сильним впливом громад. Прихильники такого напрямку дотримувались думки про те, що першочерговою є популяризація освітньої діяльності, а також пропагування індивідуального та творчого виховання особистості;
- конфесійний напрям – проводив цілком самостійний розвиток освіти дорослих, який спирався на релігійні переконання та розвиток високих моральних цінностей у дорослого населення;
- робітничий напрям – передбачав навчання робітників промисловості та сільського господарства, підтримувався соціал-демократичною та комуністичною силами. Освіта робітників характеризувалась незалежним інституціональним і теоретичним шляхом, який, в залежності від політичної орієнтації країн Центральної та Східної Європи дещо відрізнявся;
- професійний напрям – підготовка та перепідготовка висококваліфікованих фахівців і керівних кадрів для усіх галузей промисловості й державного управління, яка зокрема передбачала підвищення кваліфікації [255].

Основною метою діяльності освітніх закладів для дорослих у першій половині XX століття була боротьба з неписьменністю та низьким рівнем знань населення, залучення дорослих до громадянського та політичного життя суспільства [31; 104; 105; 106; 164; 433; 434].

Завдання освіти дорослих на першому етапі:

- інтеграція особистості до суспільства шляхом навчання та виховання;
- забезпечення здатності дорослих людей приймати зважені рішення в різних ситуаціях;
- розвиток політичної грамотності дорослого населення;
- досягнення економічного розвитку держави шляхом підвищення освіти робітників промисловості, виробництва, сільського господарства;
- усвідомлення дорослими європейцями необхідності оновлення та розширення власних знань і умінь [31; 104; 105; 106; 164; 433; 434].

Зміст освіти дорослих був досить широким для того часу, і мав два виражених напрями: патріотично-ідеологічний та науково-культурний. Так, з одного боку, дорослі отримували знання про основи праці на підприємствах, дотримання трудової дисципліни, правила та норми поведінки у суспільстві, знайомились з ідеологією урядів країн. З іншого боку, вони отримували можливість компенсаційного навчання, ознайомлення зі спортом, різними видами відпочинку, здобували основи економічної грамотності, обізнаність у системі охорони здоров'я та соціального забезпечення [31].

У цей час значно посилювався загальнокультурний компонент народної освіти. Зауважимо, що це одночасно відбулось як з боку приватної освіти, так і з боку державних спеціалізованих установ [466].

Зазначимо, що на початку XX століття в країнах Центральної та Східної Європи почали активно впроваджувати підготовку викладачів для системи освіти дорослих, створювались спеціальні курси при філіалах британських закладів вищої освіти, які поєднували інтенсивні та екстенсивні методи [164].

Установлено, що того часу переважна більшість освітніх заходів, спрямованих на навчання дорослих, полягала у створенні умов для розвитку співпраці з іншими національними та соціальними групами, з метою пом'якшення непорозумінь у суспільстві й конфлікту між класами та між сторонами, адаптації їх до життя в перебудованому суспільстві [302].

Серед форм організації навчання дорослих на досліджуваному етапі найбільш поширеними були формальне та неформальне навчання. Так, формальне навчання дорослих здійснювалось у закладах освіти різного типу. Варто зазначити, що на початок ХХ ст. закладів освіти дорослих у країнах Центральної та Східної Європи було досить мало. Зокрема, великого значення для розвитку освіти дорослих мали університети та технічні коледжі, тому що майже всі вони пропонували популяризувати курси вищої освіти серед дорослого населення країн Центральної та Східної Європи. Варто зазначити, що університети здійснювали навчання як чоловіків так і жінок. Установлено, що більшість жінок вивчали культуру і філософію [433].

Наприклад, зазначимо, що у Польщі проводити навчання дорослих офіційно було дозволено деяким навчальним закладам. Це були Народний університет імені Адама Міцкевича (*Uniwersytet Ludowy im. Adama Mickiewicza*) та так званому «Летючому університету» (*Uniwersytet Latający*), котрий об'єднав три різних навчальних заклади [302].

У перші роки ХХ століття заклади освіти для дорослих зазнали кількісних та якісних змін, відбулось масове розширення інфраструктури освітніх установ. У цей час загальнокультурний компонент народної освіти зазнав посилення як у багатогранній приватній асоціації, так і в спеціалізованих установах, що підтримувалися державними фондами [466].

Також цікавим для нашого дослідження є той факт, що у 1923 р. в Німеччині було засновано Федерацію Гогенродтер (*Hohenrodter Bund*). Це була дискусійна група, що переймалась питаннями освіти і навчання. Зокрема під час засідань підіймалися питання розвитку теорії освіти дорослих, професіоналізації навчання для дорослих, політичної орієнтації навчання. Також члени фундації розробляли шляхи та пропозиції реформування системи освіти дорослих та її переорієнтації на прогресивні напрями навчання. Окрім дискусійних обговорень проблем освіти, члени федерації публікували наукові та популярні статті. Так, у 1923 році Х. Хіррігель опублікував статтю, присвячену стану народної освіти того часу. У статті науковець висловив відверту критику щодо відсутності прихильності «інтелектуалів» до народної освіти в Німеччині.

Варто зазначити, що особливу увагу члени *Hohenrodter Bund* приділяли питанням підвищення кваліфікації робітників промисловості та освіти дорослих. Зокрема члени федерації у 1925 р. розробили план створення школи для підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів «Німецька школа суспільних досліджень та освіти дорослих» (*Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung*). У 1927 році ця школа розпочала свою роботу спочатку у формі тимчасових освітніх курсів. Тривалість курсів складала 3-4 тижні, та передбачала кілька сесій на рік. Метою курсів була підготовка викладацького складу для галузі освіти дорослих. Але з 1929 року ця ініціатива була припинена через невідповідність ідеології тогочасного уряду. У 1932 році фундація «*Hohenrodter Bund*» припинила свою діяльність [304; 435].

Зазначимо, що на початку ХХ століття в країнах Центральної та Східної Європи почали активно впроваджувати підготовку викладачів для системи освіти дорослих, створювались спеціальні

курси при європейських філіалах британських закладів вищої освіти, які поєднували інтенсивні та екстенсивні методи [164].

Міжвоєнний період також характеризується деякими позитивними тенденціями розвитку освіти дорослих та активним масовим поширенням початкової освіти серед дорослих, що супроводжувалося процесом розвитку навчальних установ для дорослих, які відкривали загальноосвітні курси для дорослих, сільські школи, школи для робітників тощо. Варто зазначити, що у цей час освіта дорослих не зводиться лише до процесу навчання, а й охоплювала проблеми виховання, зокрема патріотичного та релігійного. Так, у Болгарії освіта дорослих передбачала політичні бесіди, шкільні години патріотичного виховання, а також обов'язкові бесіди на релігійну тему та спільні молитви.

Зазначимо, що на означеному етапі в межах формального навчання дорослих почали виникати різні форми підвищення кваліфікації. Так, в Україні у галузі освіти проводилися вчительські з'їзди, на яких обговорювалися питання змісту освіти, організації занять і позашкільне навчання. Вони стали формою професійної взаємодії та обміну досвідом. Проводились «наукові курси вчителів», лекторами на цих курсах були професори і суспільні діячі. Структура курсів включала в себе теоретичні лекції, практичні заняття, екскурсії та співбесіди зі слухачами. В інших професійних галузях існували спілки і товариства лікарів, інженерів, робітників тощо. Члени спілок могли взаємодіяти один з одним, вивчаючи досвід роботи або обговорюючи нагальні питання в рамках своєї професійної діяльності.

Установлено, що в першій половині XX століття діяли спеціалізовані агротехнічні навчальні заклади, які були створені землевласниками, священнослужителями або економіко-

сільськогосподарськими товариствами. У цих навчальних закладах переважно навчались селяни.

Але, варто зазначити, що незважаючи на позитивні тенденції розвитку формальних закладів освіти, навчання дорослих на досліджуваному етапі продовжувало, здебільшого, здійснюватись таємно на спеціальних зібраннях, де переважало патріотичне виховання [302]. Тобто неформальне навчання дорослих полягало у підвищенні політичної обізнаності європейців та здійснювалось у приміщеннях публічних бібліотек, на творчих вечорах, у соціальних клубах тощо [105].

Також варто зауважити, що своєрідний вплив на розвиток неформальної освіти дорослих здійснили громадські рухи робітників та жінок. Так, завдяки діяльності громадських активістів у країнах Центральної та Східної Європи було створено різноманітні молодіжні, жіночі, ремісничі та робітничі об'єднання, численні робітничі асоціації, вегетаріанські об'єднання тощо. Ці об'єднання та спілки пропагували загальнокультурні науково-орієнтовані освітні пропозиції з завданнями, які були адаптовані до конкретних потреб суспільства [226]. Заняття з дорослими проводились у приміщеннях шкіл, бібліотек, коледжів, муніципалітетів тощо. Таким чином народна освіта дорослих здійснювались за трьома напрямками: громадянська та культурна освіта, реміснича та робітнича освіта, сільськогосподарська освіта.

Розглянемо методи та форми навчання дорослих на досліджуваному етапі. Установлено, що освітні ініціативи тогочасної буржуазії реалізовувались на засіданнях численних клубів, салонів, гуртків для читання, музеїв, казино тощо. Установлено, що провідними методами навчання дорослих на таких засіданнях були бесіди, взаємна просвіта, дискусії, художньо-мистецька діяльність. Ці методи здійснення освіти дорослих сприяли вивченню та

ознайомленню дорослих з традиціями, культурою, способами проведення дозвілля, оволодінню навичками спілкування у товаристві.

Окремо варто розглянути таку освіту дорослих початку ХХ століття, що проходила у формі індивідуального або громадського читання в бібліотеках, читальних залах і читальних гуртках. Установлено, що за такої форми освіти дорослих найбільш поширеними методами навчання були читання друкованої літератури (книги, газети, журнали, брошури тощо), вивчення напам'ять поетичних творів, конспектування та реферування окремих теоретичних положень чи фактів, швидкий огляд. Варто зазначити, що популяризація методів роботи з книгою в освіті дорослих досліджуваного етапу була обумовлена зростанням ринку книг і журналів, зміною звичок читання дорослого населення країн Центральної та Східної Європи, розширенням потенційної читацької аудиторії.

Установлено, що громадські читальні та бібліотеки досліджуваного етапу були також місцями міждержавного, елітарного спілкування, в якому обговорювалися причини і наслідки глибоких соціальних змін. На засіданнях читацьких клубів дорослі громадяни країн Центральної та Східної Європи приймали участь у неформальному взаємному навчанні в поєднанні з активною участю в розвитку спільноти [372].

Установлено, що освіта дорослого сільського населення країн Центральної та Східної Європи реалізовувалась також через різноманітні методи роботи з книгою. Зокрема через розповсюдження народних брошур, періодичних видань, популярних календарів, проблемно-орієнтованої наукової та розважальної літератури, які, окрім загального навчання і моралізаторства, також пропонували практичні поради у веденні

діалогів, розкривали основні питання політики, в оповідному стилі надавали відомості з агрономії, природознавства, літератури та культури.

Однак найбільш впливовими методами навчання дорослих в сільській місцевості були просвітницькі бесіди пасторів. Пастори, як представники богословської освіти, не тільки виконували свої пасторально-релігійні обов'язки, а й навчали сільських жителів побутовим, сільськогосподарським і промисловим питанням. За допомогою проповідей і свого власного прикладу пастори сприяли розвитку моральної та духовної культури жителів сільської місцевості, популяризували загальнолюдські моральні та етичні принципи: порядності, працьовитості, чесності тощо [220].

Варто зазначити, що на додаток до неформальної буржуазної освіти дорослих, патріотичні, некомерційні і політехнічні суспільства, зокрема в міському середовищі, ініціювали цілий ряд заходів соціально-культурної підтримки, поширення елементарних культурних знань і професійної підготовки ремісників і робітників. Одним із найбільших досягнень досліджуваного етапу стало створення коледжів вечірнього і безперервної освіти, в яких початкове навчання (читання, письмо, арифметика) поєднувалося з технічним навчанням. Зокрема, дорослі європейці оволодівали практикою малювання від руки, за допомогою креслярської дошки, вивчали геометричні фігури та тіла, оволодівали техніками створення геометричних малюнків. Завдяки таким методам навчання дорослі мали змогу розвивати логічне та абстрактне мислення, оволодівати новими формами ремесел тощо. Наприклад, у Німеччині впродовж багатьох років діяло Товариство сприяння благодійної діяльності в м. Любек, членами якого були богослови, юристи, лікарі, вчителі тощо. Товариство поєднувало повчальні наукові розваги з поширенням благодійних знань, розвитком

торгівлі та промисловості, здійснювало заходи щодо збереження здоров'я людини [93].

Поряд з цим, як зазначалось вище, діяли спеціальні навчальні заклади для селян. Провідними методами навчання у таких закладах були лекції, під час яких слухачів знайомили з методи ведення сільського господарства.

У ході науково-педагогічного пошуку з'ясовано, що на досліджуваному етапі у країнах Центральної та Східної Європи стали поширюватись різноманітні методи навчання дорослих на робочому місці. У межах досліджуваного питання вважаємо за доцільне зазначити, що школи професійної освіти були призначені не лише для молоді, а й для співробітників фабрик і заводів більш поважного віку, котрі прагнули розширити свою освіту під час відвідування вечірніх освітніх курсів, а також під час практичних занять на робочому місці, що давало змогу їм освоювати нові методи та способи виробництва [395]. Установлено, що з часом кількість професійних закладів освіти у країнах Центральної та Східної Європи зростала. Це відбувалось через намір створити так звану професійну школу, яка згодом розширилася до майстерень і до вищих майстерень. Зокрема серед професійних шкіл для дорослих були школи з виготовлення взуття, обробітку шкіри та виготовлення шкіряних виробів, школи з підготовки спеціалістів у галузі хімічної, машинобудівної, каучукової, будівельної, трикотажної, електротехнічної, столярної та гірничої промисловості [412].

Серед провідних методів навчання у професійній підготовці дорослих були теоретичні розповіді та лекції, аналіз реальних ситуацій професійної діяльності, вивчення досвіду старших колег, практична підготовка безпосередньо на робочих місцях із використанням методу наставництва. Установлено, що під час професійного навчання дорослих працівників фабрик та

підприємств використовували такі методи навчання як консультації, бесіди, поради, метод проблемних завдань.

Вартим уваги є досвід школи для працівників взуттєвої фабрики у м. Злін (Чехословаччина), котра була заснована керівництвом фабрики у 1925 році. У цій школі здебільшого навчались молоді співробітники фабрики, зокрема жінки. Школа для дорослих поділялась на окремі підрозділи: школа експорту, школа продавців, школа чоботарів тощо [396, s. 85]. Установлено, що під час навчання в школі при фабриці дорослі учні отримували знання не лише з професійних дисциплін, а й розвивались у питаннях культури, гігієни та санітарії, соціальної галузі тощо. Варто зазначити, що завдяки методам та формам корпоративного навчання взуттєва фабрика змогла повністю замінити державну систему освіти для своїх співробітників [405, с. 12].

Установлено, що у перший рік своєї роботи школа для дорослих у м. Злін налічувала 80 учнів, хоча була розрахована на 200 учнів. До навчання залучали співробітників підприємств та фабрик, зокрема їм роздавали спеціальні запрошення (Додаток 2)

Навчання у школі передбачало три напрями: оволодіння навичками практичної діяльності безпосередньо на робочому місці, вивчення теоретичних положень у класах, ознайомлення з соціальними та культурними нормами під час виховної та соціальної роботи. Школа для дорослих була спрямована на «промислову» освіту. Мета її діяльності полягала в тому, щоб виховати нове покоління робітників, які будуть не тільки здібними працівниками, а й самодостатніми особистостями, які знайдуть своє місце в тогочасному суспільстві та розумітимуть важливість постійної освіти [400]. Варто зазначити, що керівництво школи при формуванні змісту навчання враховувало потреби промисловості

того часу та самих дорослих учнів. Для цього систематично проводили опитування та анкетування слухачів школи (Додаток 3).

Зазначимо, що навчання у професійних школах тривало два-три роки, після чого найбільш успішні учні мали змогу вступити до магістерської школи та вчитись у ній ще чотири роки. На навчання до магістерської школи могли вступити випускники промислових шкіл лише за результатами серйозних вступних випробувань. Після закінчення Вищої магістерської школи, дорослі люди могли вільно говорити на двох-трьох іноземних мовах, отримували фінансування від найбільших промислових компаній та здебільшого направлялись за кордон з метою заснування філіалів цих компаній. Вищі магістерські школи переважно працювали у таких напрямках: взуттєва, шкіряна, хімічна, машинна, трикотажна та електротехнічна галузь. По закінченню магістерської школи випускники могли отримати ліцензію на торгівлю та засновувати власні підприємства [400].

У ході проведеного науково-педагогічного пошуку встановлено, що у першій половині XX ст. почали формуватись ідеї освіти впродовж життя, які проявлялись у різних формах та методах навчання дорослого населення на різних етапах. Так, зокрема, професійна освіта дорослих здійснювалась не лише у межах спеціальних шкіл та професійних навчальних закладів. Безперервна освіта дорослих на досліджуваному етапі здебільшого відображала потреби промисловості та промислових компаній, а також інтереси розвитку суспільства. Зокрема деякі промислові підприємства та фабрики країн Центральної та Східної Європи переймалися питаннями просвітництва своїх співробітників у технічних науках, вивчення іноземних мов, особистісного розвитку, розширення культурного кругозору тощо. Наприклад, у професійній школі Бата

(м. Злін, Чехословаччина) напроми освіти дорослих на промислових підприємствах можна розділити на три рівні:

- Ручна спритність була одним з основних умов для успішної трудової діяльності у вимогливому виробничому циклі. Таким чином працівники фабрик та заводів того часу часто проходили своєрідне підвищення кваліфікації у роботі з машинами та технічними апаратами, що підвищувало швидкість їхньої роботи і збільшувало її ефективність. Разом з тим працівники регулярно отримували теоретичні знання через читання літератури та відвідування теоретичних занять. Деякі підприємства періодично перевіряли компетентність своїх співробітників шляхом проведення тестів, які крім знань кандидата також перевіряли його технічні можливості, швидкість і майстерність [282].

- Технічна обізнаність. Співробітникам промислових підприємств пропонувалось розширювати свої знання та досвід на вечірніх курсах. Заняття для дорослих працівників фабрик проводилось у формі лекцій, семінарів та практичних занять. Метою підвищення кваліфікації співробітників була оптимізація виробництва та розвиток різних «новаторських» технологій. Розробка пропозицій щодо поліпшення виробництва були одним з чинників мотивації дорослих співробітників промислових компаній того часу. Випадки, коли співробітники винаходили шляхи та методи «поліпшення» методів виробництва, не були поодинокими [269].

- Мовні навички. Потреба в лінгвістично обізнаному персоналі зростає через розширення ринку експорту товарів. У 1929 р. була заснована школа експортерів, вона мала на меті не тільки бездоганне оволодіння технічними знаннями, а й отримання мовних навичок. Співробітники компанії отримували щомісячну грошову винагороду за знання іноземної мови. Цікавим є те, що

іноземні мови викладалися носіями мови, дорослі учні читали іноземну пресу [268].

- Розвиток особистості – культурне життя, широкий розумовий кругозір, збалансований спосіб життя. У цих та багатьох інших аспектах особистому та суспільному житті фабрика Бата



Класна кімната у школі торгівлі
(м. Злін, Чехословаччина), 1933 р.

намагалася розвивати своїх співробітників. Метою цього розвитку було виховання всебічно розвиненого освіченого співробітника. Для розвитку особистості співробітників

фабрика популяризувала серед

дорослих читання літератури з усього світу, періодичних видань, у яких розповідалося про останні тенденції у різних галузях промисловості та суспільного життя, важливість здорового способу життя тощо [268].

Окремої уваги потребують зміст, форми та методи навчання дорослого жіночого населення країн Центральної та Східної Європи досліджуваного етапу. Установлено, що як для чоловіків, так і для жінок існували професійні та трудові школи. У цих школах жінки отримували теоретичні знання у певній галузі промисловості та оволодівали навичками трудової діяльності. Разом з тим жіноча освіта ґрунтувалася на загальному огляді історії, мистецтва, літератури і музики, а також на вивченні економіки. Економічний огляд був здебільшого пов'язаний з питаннями бухгалтерського обліку та управління. В області суспільних наук особлива увага

приділялася знання етикету. У той же час молоді жінки навчалися мовним навичкам, випускниці таких шкіл могли говорити кількома мовами. Крім того, молоді жінки отримували знання в галузі психології та соціології. Зокрема, деякі заняття у школах для жінок проводили у формі лекцій на такі теми: «Як керувати міжособистісними стосунками», «Як заводити добрі стосунки», «Як вирішувати неприємні соціальні проблеми» тощо. Ще однією областю освіти жінок були мода, модні тенденції та їх розвиток, як дотримання моди впливає на майбутнє особисте, сімейне і соціальне життя жінок [279].



Студія художньої школи для дорослих
(м. Злін, Чехословаччина), 1939 р.

Вартими уваги з точки зору теми дослідження є питання художньої та мистецької освіти для дорослих. У досліджуваний час існували так звані школи мистецтв та художньо-промислові школи. Метою діяльності таких шкіл було навчання

талановитих осіб для їх подальшої самостійної роботи в художній промисловості. Навчання в школі було спрямовано не лише на розвиток талантів дорослих учнів, а й заохочувала їх всебічно сприймати мистецтво у межах потреб промисловості і бізнесу. Варто зазначити, що дорослі учні художніх шкіл вдень працювали на фабриках та підприємствах, які були пов'язані з так званим промисловим дизайном або рекламою. У школі учні брали участь в реалізації мистецьких проектів. Навчання в художніх школах не було обмежено в часі, дорослі могли стати випускником на підставі

пропозиції факультету, але не раніше, ніж через два роки після вступу. Закінчення спецшколи підтверджувалось сертифікатом. Дорослі студенти отримували освіту в десятках областей від малювання, прикладної графіки до аранжування, товарознавства, міського будівництва і реставрації [111].

У ході науково-педагогічного пошуку з'ясовано, що на досліджуваному етапі в країнах Центральної та Східної Європи почали функціонувати спеціальні курси підвищення кваліфікації працівників торгівлі. Школи торгівлі працювали, як і професійні школи, у вечірній час. Навчання було платним. Напрями професійної підготовки та перепідготовки були такими: продавець, бухгалтер, адміністратор, менеджер, роздрібна торгівля тощо. Кожен з перерахованих напрямів мав власну навчальну програму, зміст якої передбачав ознайомлення учасників курсу з певним обсягом теоретичних та практичних знань, навчальними посібниками та вимогами для успішного завершення курсу. Зміст освіти був досить широким і передбачав вивчення багатьох теоретичних курсів (Додаток 4). Співробітники, які колись хотіли стати керівниками магазинів, зазвичай повинні були поступово оволодіти всіма напрямками курсів підвищення кваліфікації. У той час це пояснювалось тим, що менеджер повинен був прекрасно знати і вміти виконувати будь-які обов'язки, які могли знадобитись під час роботи в магазині [280]. За кожним курсом був закріплений свій інструктор, який систематично дбав не тільки про розробку освітніх програм та навчання учасників курсу, але також і про підвищення ефективності форм та методів навчання учасників курсу. Керівник курсу разом з цим контролював відвідування занять дорослими учнями. Після успішного завершення курсу кожен студент Школи торгівлі отримував сертифікат про успішне завершення курсу [281].

У межах досліджуваного питання варто звернути увагу на те, що у першій половині XX століття було висунуто особливі вимоги педагогів, які працювали у закладах освіти для дорослих. Так, зокрема педагоги повинні були уміти оснащувати навчальні аудиторії, забезпечувати функціональність всіх допоміжних засобів навчання. Разом з тим від педагогів вимагалось забезпечення високої якості викладання для дорослих учнів, підбір доцільних форм та методів навчання, об'єктивність в оцінюванні та чесність при здійсненні контролю. Разом з тим педагоги повинні були забезпечити постійний резерв професійно підготовлених учасників курсу та здійснювати спостереження за учасниками курсу поза закладами освіти. Педагоги для дорослих повинні були приймати участь в підготовці бюлетенів, навчальних статей та підручників. Таким чином до системи освіти дорослих відбирали найбільш талановитих та активних педагогів, які могли мотивувати учасників курсів на максимально високу продуктивність навчання. Викладачі курсів для дорослих повинні були бути не тільки освіченими та професійними у своїй галузі знань, а й мати твердий характер [280].

Зважаючи на такі вимоги до педагогів для дорослих, у м. Злін при школі Бата було відкрито педагогічне відділення. Слухачів цього відділення готували до роботи з аудиторією дорослих учнів. Зміст навчання на педагогічному відділенні передбачав вивчення спеціальних предметів професійного спрямування, дидактики та психології. Установлено, що провідними формами і методами контролю були усні заліки та письмове тестування (Додаток 5). Наприкінці всього курсу навчання проводили загальне підсумкове тестування (Додаток 6).

Варто звернути увагу і на деякі недоліки розвитку освіти дорослих. Зокрема варто зазначити недоліки розвитку педагогічної теорії у галузі освіти дорослих досліджуваного етапу. Так,

андрагогічні дослідження цього етапу носили матеріальний та суб'єктивний характер. Як наслідок наукова парадигма педагогічних досліджень мала спрощений характер, що відображалась у реальності наукових текстів, які відтворювали практичний досвід андрагогів із фотографічною точністю. Варто зазначити, що сформульовані за таким принципом теоретичні знання були позбавлені узагальнень, визначень, оцінок і порівнянь, виконували лише описову та нормативну функції. Разом з тим розвиток педагогічної теорії у галузі освіти дорослих ототожнювався з накопиченням, фальсифікацією, а не перевіркою дослідницьких завдань.

ЕТАП АКТИВНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (1946–1988)

Систему освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи після Другої світової війни було сформовано через реалізацію ідеї союзників, згідно з якою німці повинні були перейти до демократичних інститутів і поведінки шляхом перевиховання. Варто зазначити, що у країнах Центральної та Східної Європи панували дві концепції освіти дорослих. Так, у Західній Німеччині та Австрії переважала британська концепція «освітньої реконструкції», яка передбачала відповідальну участь дорослих в розвитку нової демократичної системи освіти [374]. В. Філа зазначав, що «вирішальну роль у формуванні культурної та політико-демократичної реорганізації Німеччини відіграли держави Західної Європи та США. Створення демократичної системи освіти розглядалося як частина комплексної економічної та політико-культурної програми. Хоча концепція перевиховання була явно розглянута на Потсдамській конференції в серпні 1945 року, там були обговорені загальноосвітні та політичні потреби, які за змістом наближались до «перевиховання до демократії». Політичне перевиховання німців спочатку було важливим елементом їх загальної політики відносно союзників, включаючи Радянський Союз» [144, с. 14].

У Східній Німеччині, Польщі, Чехії, Румунії, Словаччині, Болгарії, Україні переважав вплив Радянського союзу та концепція соціалістичного виховання, особливо позитивного ставлення до селян і робітників, колективного навчання безпосередньо на робочих місцях.

Досліджуваному етапу характерні такі орієнтації розвитку освіти дорослих як реалістичний поворот та практична спрямованість освіти дорослих, юридичне визнання системи освіти дорослих та орієнтація на цільові групи, модернізація системи навчання дорослого населення, інтернаціоналізація і глобалізація. Емпірично, ці орієнтації були добре обґрунтовані, особливо для народного руху в розвитку системи народної освіти [436].

Наприкінці Другої світової війни уряди країн Центральної та Східної Європи виконали ряд ініціатив, котрі передбачали створення та підтримку шкіл для дорослих. Після війни почалось відновлення системи освіти дорослого населення, але навчання почало носити відверто ідеологічний характер. Всі навчальні заклади суворо були підпорядковані керівним принципам центральної адміністрації. Система освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи була націоналізована та включена до системи ідеологізації тогочасного суспільства. Справедливим буде зазначити той факт, що у країнах соціалістичного табору ідеологізація та централізація освіти дорослих здобула найбільш вираженого характеру на досліджуваному етапі. Наприклад, багато вчителів, студентів та викладачів університетів Болгарії стали жертвами репресій, а їхні робочі місця були зайняті людьми, лояльними до нової влади, які часто не мали необхідного рівня знань. Таким чином, Болгарія була позбавлена значної частини свого інтелектуального потенціалу, а новий навчальний персонал не міг заповнити ці прогалини [144; 145]. Крім цього, освіта Болгарії підпорядковувалась нав'язаній комуністичній ідеології, що також призвело до серйозних потрясінь. Ряд навчальних та наукових видань з андрагогіки було заборонено вивчати з ідеологічних причин, більшість завдань розвитку науки відкидались як буржуазні. Міжнародні відносини академічної еліти обмежені в

межах Східного блоку і переважно СРСР. Внаслідок цього більшість країн Центральної та Східної Європи були ізольованими від світових наукових досягнень у галузі освіти дорослих [374; 436].

Разом з тим, варто наголосити на тому, що з іншого боку, комуністична влада мала значні досягнення в розвитку техніки і науки (математика, фізика, хімія, а пізніше й інформатика). Це мало позитивні наслідки для розвитку освіти дорослих в країнах соціалістичного табору. Так, дорослі поступово почали оволодівати досягненнями технічної думки та комп'ютерної інженерії [381; 489; 536].

Про освіту дорослих повоєнного періоду Д. Ольбріх писав: «Нездатність великих груп населення зіткнутися з минулим і механізм репресій протиставлялася надзвичайно високому рівню навчання, що було характерно для освіти перших повоєнних років в цілому і освіти для дорослих зокрема. Крім того, діалектика забуття і нового навчання формувала загальний інтелектуальний клімат населення. З одного боку, потрібно було забути про фашистське, расистське, біологічне мислення і моделі інтерпретації, з іншого боку, необхідно знову оволодіти новими навичками, щоб знайти свій шлях у змінній системі і середовищі. Конфронтація з культурним розвитком за кордоном, особливо в Америці і Західній Європі, від якої жителі Центральної та Східної Європи були відрізані в нацистський період, також означала нову можливість для навчання і необхідність в освіті» [304, с. 309].

Варто зазначити, що розвитку освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи на досліджуваному етапі сприяв розвиток світового освітнього простору та педагогічної думки. Так, зокрема, це проведення міжнародної конференції ЮНЕСКО з проблем навчання дорослих та андрагогіки КОНФІНТЕА. Перша конференція відбулась у 1949 р. у Данії, м. Ельсинор. Під час

конференції освіти дорослих визнали як додаткову традиційну гуманітарну освіту, котра була призначена для дорослих осіб з низьким рівнем елементарних знань. Тобто фактично у той час освіта дорослих розглядалась у якості компенсуючого навчання.

Разом з тим після жахливого економічного, морального та освітнього катаклізму, котрим була Друга світова війна, європейська спільнота відчула необхідність спиратись на «моральну реконструкцію». Щоб відновити мир і гармонію між різними культурами і народами, відновити віру в людство. У Ельсинорі вперше були чітко визначено і прийнято всіма учасниками завдання освіти дорослих в новому повоєнному світі:

- розвиток духу терпимості між народами;
 - розвиток демократичних концепцій і поглядів;
 - створення загальної культури еліт і мас;
 - побудова довіри серед молоді;
 - розвиток почуття приналежності до людської спільноти;
 - заохочення розвитку ідеології, яка сприяла модернізації, універсалізму, здійснення індивідуальних свобод, захисту знедолених і політиці миру;
- сприяння розвитку цінностей, знань, навичок, з метою становлення у суспільстві критичного і творчого мислення [356].

Тобто конференція в Ельсинорі встановила, як ми вже показали, головні завдання освіти, підтримки і заохочення дорослих. Вона породила рух, який народив масову культуру освіти, стимулюючи істинний демократичний дух і довіру до життя, повернення до духу спільноти.

Важливим кроком на шляху розвитку освіти дорослих стала Друга міжнародна конференція з освіти дорослих у 1960 р. (Канада, м. Монреаль). Конференція визнала освіту дорослих невід'ємною

складовою глобальної системи освіти. З того часу в країнах Центральної та Східної Європи почали підійматись питання підготовки педагогічних кадрів для освіти дорослих, виокремилась професія андрагога.

Разом з тим у Монреалі було порушено питання про подолання класичних форм навчання, пошуку більш гнучких форм та методів навчання для дорослих. Було визнано, що абсолютний пріоритет в галузі освіти дорослих того часу повинен бути відданий викоріненню неписьменності, увазі до проблеми виховання в дусі миру, орієнтації на моральні і естетичні цінності, вихованню розуміння наукового і технічного прогресу в житті людини, творчої діяльності. Навчання дорослих повинно бути організовано так, щоб розвинути дорослого інтелектуально і емоційно, змусити його активно брати участь в професійному та суспільному житті. Також було закріплено думку про те, що освіта дорослих мала стати пріоритетом соціальної політики нації, щоб допомагати людям адаптуватися до змін в тогочасному світі [356].

Варто зазначити, що на 12-й сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО було визначено «вважати невід'ємною складовою системи освіти різні форми навчання дорослих, які надають людині можливості долучатися впродовж усього життя до культури та забезпечувати умови для всебічного розвитку особистості, сприяти залученню дорослих людей до активної участі у соціальному житті суспільства, у економічному та політичному розвитку країни» [600, с. 181].

Зважаючи на міжнародне визнання освіти дорослих у країнах Центральної та Східної Європи досліджуваний етап характеризується активним процесом розробки нормативно-правової бази щодо освіти населення, зокрема дорослих. Так, у Польщі було прийнято Закон «Про ліквідацію неписьменності»

(1949 р.), згідно з яким по який вивзнавав необхідність заснування шкіл для дорослих, які надавали знання у сфері початкової, середньої та професійної освіти, відкрито громадські зали, народні університети та курси для дорослих і молоді [15]. Також законом було передбачено створення програм й навчальних планів для таких шкіл, а також видання підручників [459].

Варто зазначити, що у середині ХХ століття було ініційовано створення асоціацій та товариств робочих і народних університетів у галузі освіти і навчання дорослих у країнах Центральної та Східної Європи. Наприклад, на підставі Постанови Ради Міністрів Республіки Польща від 5 травня 1950 року було засновано Товариство загальних знань (*Towarzystwo Wiedzy Powszechnej*). Воно стало однією з найважливіших платформ навчання дорослих. Товариство загальних знань реалізувало статутні цілі, поширюючи досягнення науки, техніки, мистецтва, освіти та культури [192].

Зазначимо, що на досліджуваному етапі було створено Німецький комітет з реконструкції освіти (GER). Серед основних завдань діяльності комітету були такі:

- збір і оцінка інформації про соціальну і освітню ситуацію в Німеччині;
- підготовка пропозицій щодо відновлення німецької освіти;
- залучення всіх освітніх сил німецької еміграції;
- встановлення контактів з британськими та міжнародними педагогами і молодіжними лідерами [146, с. 15-16].

У Чехословаччині у 1959 р. було видано Закон про освіту, у якому було зазначено, що «основні цілі просвітницької діяльності впливають з цілей соціалістичної культурної революції. Зміст освітньої діяльності – це головним чином постійне поширення наукового світогляду, боротьба з буржуазними ідеологіями і

пережитками мислення людей, роз'яснення і просування політики Комуністичної партії Чехословаччини по завершенню будівництва соціалізму і зміцнення миру в усьому світі. Освітня діяльність сприяє розширенню загальної освіти працівників, навчання мистецтву і створенню умов для багатого культурного та соціального життя » [78].

Вартою наукового аналізу є доповідь Німецького комітету з освіти та навчання «Про ситуацію і місії освіти дорослих в Німеччині» (1960 р.). У цьому звіті була проаналізована концепція освіти, яка була розкритикована в той час, а також визначено освіту через орієнтацію навчання дії, що виходить за рамки освіти: «Здобувши освіту, кожна доросла людина, яка живе в постійному пошуку та активній діяльності, повинна враховувати особливості життя суспільства і жити у відповідності з його законами» [119, с. 20].

Таким чином концепція освіти дорослих підкреслювалась з когнітивної точки зору, ґрунтуючись на розумінні соціальної і орієнтованої дії. Це розуміння освіти, сформульоване в Німеччині, стосувалось не тільки розуміння людиною самої себе, а й розуміння суспільства і його глобальних процесів, в результаті чого ці елементи розуміння призводять до перспективи дії для освіченої людини.

На досліджуваному етапі в Австрії було видано «Федеральний конституційний закон» [59] (Додаток 7) та «Закон про організацію шкіл» [32] (Додаток 8). Так, у Законі про організацію шкіл було визначено, що актуальними є питання перепідготовки вчителів у системі післядипломної освіти. Також було окреслено завдання австрійської освіти, які полягали в розвитку моральних, релігійних та соціальних цінностей учасників освітнього процесу на кожному етапі навчання.

Варто зазначити, що в Україні у той час діяла постанова «Про вдосконалення системи підвищення кваліфікації керівних працівників і спеціалістів промисловості, будівництва, транспорту, зв'язку і торгівлі» (1967 р.). Ця постанова сприяла розвитку позаінституційних форм організації освіти дорослих, зокрема в постанові було названо такі форми освіти дорослих: система політичної і економічної освіти дорослих, школи комуністичної праці, народні університети. Також згідно з постановою було затверджено норматив, згідно з яким всі керівні працівники та фахівці повинні були підвищувати свою кваліфікацію не рідше одного разу на п'ять років [583].

У межах досліджуваної проблеми варто зазначити, що 1970 рік був оголошений Організацією Об'єднаних Націй роком освіти. В рамках цього заходу ЮНЕСКО оголосила на своїй Генеральній Асамблеї концепцію безперервної освіти. У тому ж році Рада Європи опублікувала документ «Постійна освіта» [308]. П. Легран представив доповідь «Вступ до навчання протягом усього життя» на конференції ЮНЕСКО того ж року. У 1971 році Світовий банк ухвалив програму, яка встановлювала високий пріоритет для галузі освіти дорослих [204, с. 24].

Великого значення для розвитку освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи мало створення в 1971 р. Міжнародної комісії з розвитку освіти. Члени комісії виступали за обґрунтування ідеї освіти впродовж життя. Питання неперервного навчання було піднято на офіційному міжнародному рівні. У той же час було висунуто тезу, що «освіта впродовж всього життя це не освітня система, а принцип організації системи освіти» [600, с. 181-182].

Ще однією міжнародною подією, котра мала вплив на розвиток освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи

стала третя Міжнародна конференція з освіти дорослих у 1972 р. у м. Токіо (Японія). Під час конференції було визнано право усіх людей та народів на безперервну освіту та на безперервне отримання знань. Зазначалось, що це право повинно визнаватись у кожній країні світу на рівні з іншими правами та свободами людини, такими як право на безпеку, на охорону життя та здоров'я тощо [536, с. 70-71]. Разом з тим на конференції було визначено напрями освіти дорослих в контексті неперервної освіти, було зазначено, що всі місця, у яких люди збираються, працюють чи розважаються можуть стати потенційним середовищем для здійснення освіти дорослих, що поклало початок до визнання неформальної освіти дорослих людей. Зауважимо, що на конференції була визначена роль дорослого населення у розвитку питань освіти, зокрема це була роль у плануванні, організації, реалізації та управлінні власним навчанням. Разом з тим було визначено, що педагоги повинні активно співпрацювати з дорослими учнями, тобто стосунки між викладачами та дорослими учнями визначались на основі співпраці й спільної участі у процесі пізнання [536].

Важливим кроком на шляху розвитку освіти дорослих було визнання необхідності професійної підготовки фахівців у галузі освіти дорослих. Учасники конференції закликали держави надавати підтримку університетам для того, щоб вони відігравали активну роль у популяризації наукових досліджень у галузі освіти дорослих, залучали засоби масової інформації до популяризації ідеї освіти впродовж життя, розробляли нові форми і методи навчання дорослих людей, заохочували обмін позитивним науково-педагогічним досвідом. Таким чином це сприяло визнанню андрагогіки як окремого наукового напрямку, створенню курсів для підготовки фахівців у галузі навчання дорослих, встановленню

тісних зв'язків між закладами освіти, що забезпечували навчання дорослих [536]

Установлено, що за результати конференції було прийнято такі рішення:

- результати андрагогічних досліджень включити у зміст підготовки вчителів;
- розробити освітні програми підготовки педагогів-андрагогів;
- визнати семінари, курси підвищення кваліфікації, мовні курси, професійні з'їзди як складову системи освіти дорослих;
- зарахувати частиною системи освіти дорослих дистанційне та заочне навчання [538, с. 16–17, 19–20, 39–40, 61–62]

Важливим кроком на цьому етапі була доповідь Є. Форі, опублікована у 1972 році, у якій поєднувалися такі принципи, як солідарність, демократія і формування особистості, з концепцією навчання протягом усього життя: «Ми більше не повинні старанно здобувати знання раз і назавжди, а повинні навчитися створювати масив знань, які постійно змінюються та розширюються протягом усього життя – вчись бути» [238, с. 13]

У 1973 р. Організація економічного співробітництва та розвитку представила концепцію циклічної (періодичної) освіти в доповіді «Періодична освіта: стратегія навчання протягом усього життя». Рекурентна освіта – це ще одна стратегія навчання протягом усього життя досліджуваного етапу, метою якої було визнано створення основи для реформування середньої освіти та створення системи безперервної освіти, щоб допомогти дорослим оволодіти новими компетентностями і тим самим досягти більш високого рівня рівності в суспільстві. Циклічна освіта розглядалася як більш радикальний підхід до змін, спрямований на реорганізацію традиційної освітньої практики, процесів і змісту навчальних

програм таким чином, щоб людина могла реагувати на свої власні освітні потреби і вчитися протягом усього життя. Вплив на структуру освіти дорослих мав бути більш фундаментальним, ніж на інших рівнях, необхідно було провести масштабні реформи і координувати діяльність формальних і неформальних навчальних закладів [204, с. 112]. Проте варто зазначити, що стратегія періодичної освіти не досягла значних успіхів і з часом фактично зникла з освітньої політики країн Центральної та Східної Європи.

Варто зазначити, що на дослідженому етапі було ініційовано відродження політичного життя та змін у суспільних відносинах. Унаслідок цього, в галузі освіти дорослих почали впроваджувати нові тенденції в організації навчання, відроджувати освітні заклади. Установлено, що систему освіти дорослих країн Центральної та Східної Європи було кардинально перебудовано. Так, почали виникати нові структури у галузі освіти дорослих, але вони не мали такої популярності й довіри серед населення, як на попередньому етапі. У ці роки у контексті загальної освітньої реформи відбувся черговий рішучий крок до інституалізації освіти дорослих. У результаті реформування було відкрито мережу різних типів освітніх закладів для дорослих. Відбувалась активна популяризація здобуття знань та можливості отримати «другий шанс» навчатися за допомогою альтернативних шляхів.

Також уряди країн Центральної та Східної Європи, зокрема Австрії та Німеччини, ініціювали спробу встановити освіту дорослих як четвертий етап державної освіти, що могло забезпечити досить гнучку пропозицію для задоволення освітніх потреб різних категорій дорослого населення [369]. Установлено, що освіту дорослих планували розвивати у якості підсистеми державної системи освіти з окремим інституціональним центром. Мету освіти дорослих визначали як допомогу у вирішенні соціальних претензій

та забезпечення основних прав людей, зокрема «право на освіту», «усунення структурних недоліків або вичерпання трудових резервів» у дорослому віці [372].

Таким чином, визнання державами Центральної та Східної Європи освіти дорослих як важливого суспільного завдання сприяло активному розширенню мережі освітніх закладів та установ для дорослих, центрів політичного та культурного просвітництва тощо. Варто зазначити, що на досліджуваному етапі уряди країн активно підтримували відкриття нових навчальних закладів, видавали закони та нормативні акти щодо фінансової підтримки освіти дорослих взагалі та окремих освітніх центрів зокрема.

Важливо також зазначити, що поруч з державними ініціативами у розбудові системи освіти дорослих, приватні ініціативи також набували великого значення. Так, на зазначеному етапі відкривались приватні навчальні заклади для дорослих, які пропонували як вузькоспеціалізовані напрямки підготовки, так й інтегровані курси, які поєднували освіту, науку, культуру, спілкування, практику, освітні подорожі, розваги та спортивні ініціативи.

У межах дослідження варто зауважити, що на другому етапі з'явився новий напрям суспільного руху, учасники якого висловлювались проти інституційного розвитку системи освіти дорослих та виступали проти монополізації державою цієї галузі. На думку ініціаторів такого руху, визначені державні стандарти освіти дорослих матимуть негативний вплив на результати навчання, призведуть до використання застарілих освітніх програм, які не відповідатимуть швидкому розвитку науки, техніки та суспільних відносин. Вони пропонували широке застосування індивідуального і колективного самопросвітлення, пропагували концепцію альтернативного, орієнтованого на життя навчання. Широка основа

таких соціальних рухів, а також велика кількість їхніх ініціатив в галузі освіти дорослих, сприяла створенню альтернативної інфраструктури освіти, додаткового особистісноорієнтованого, децентралізованого і життєвого підходу в освіті [237]. На тлі освітньої реформи, рішучої організаційної консолідації та юридично-фінансової підтримки держави інституалізація суспільної освіти дорослих у сенсі інтелектуальних (освітніх) послуг німецької держави набувала особливого значення.

Зокрема підтвердження цьому можна знайти в Австрії, де на зазначеному етапі особливого поширення набула концепція «навчання впродовж життя». Освіта дорослих стала однією з ключових складових цієї концепції. Спочатку розташоване в контексті гуманістичної концепції освіти, безперервне навчання вже у цей час почало виступати економічним і конкурентним кваліфікаційним терміном [330]. Концепція навчання протягом усього життя також істотно змінила суспільну думку про освіту. У той час в австрійському суспільстві не викликали сумнівів актуальність і доцільність освіти для дорослих, навчання визнавалось необхідним на кожному етапі життя людини [124].

У межах досліджуваного питання варто зазначити, що Міжнародна організація праці у 1974 р. висунула концепцію запровадження оплачуваної відпустки на час навчання для дорослих працівників, які прагнули продовжити освіту. У результаті чого було прийнято Конвенцію Міжнародної організації праці про професійну орієнтацію та професійну підготовку для розвитку людських ресурсів. Ця конвенція була ратифікована більшістю країн Центральної та Східної Європи на досліджуваному етапі [309].

У 1976 році на Генеральній конференції ЮНЕСКО освіта дорослих була визначена як ансамбль організованих навчальних процесів, що розширює початкову освіту, за допомогою якої всі

особи, які вважаються дорослими в суспільстві або культурі, до якої вони належать, можуть розвивати свої навички, збагачувати знання, підвищувати технічну або професійну кваліфікацію, здійснювати реорганізацію своїх навичок та поведінки у двосторонній перспективі, здобувати особистого розвитку та приймати участь у збалансованому, незалежному соціальному, економічному та культурному розвитку суспільства [580].

Варто зазначити, що на цій конференції було розроблено Рекомендації щодо розвитку освіти дорослих, у яких обґрунтовано концептуальні підходи у галузі навчання дорослих. Зокрема визнавалось, що «освітою дорослих вважається будь-яка освітня діяльність незалежно від змісту, рівня, методу здобуття знань дорослими особами, котрі продовжують освіту, отримувану на попередніх етапах в загальноосвітніх школах, професійних навчальних закладах чи в закладах вищої освіти, а також практичне навчання та здобуття професійного досвіду, завдяки чому дорослі розвивають свої знання, уміння, здібності, підвищують професійну або технічну кваліфікацію, розширюють власний кругозір та всебічний особистісний розвиток» [580, с. 23–24].

Проголошені у 1976 році ідеї було підтримано на Четвертій міжнародній конференції з освіти дорослих у 1985 р. (м. Париж, Франція). Зокрема під час конференції було визначено мету освіти дорослих, вона була сформульована таким чином: «забезпечення розквіту людської особистості й сприяння її участі в соціально-економічному та культурному розвитку суспільства» [539, с. 21].

Таким чином, діяльність світової наукової спільноти сприяла розвитку освіти дорослих та неперервної освіти в країнах Центральної та Східної Європи. Резолюції міжнародних конференцій та форумів були враховані керівництвом країн Центральної та Східної Європи, що позитивно позначились на

розвитку навчання дорослих в кожній окремій країні. Зокрема в Німеччині у цей час активно розвивалась нормативно-правова база у галузі освіти дорослих. Зазначимо, що у конституції Федеративної Республіки Німеччини освіту для дорослих не було регламентовано, проте, регулювання цих питань містилось в конституціях федеративних земель. Так, стаття 139 Конституції Баварії говорить: «Освіта для дорослих має розвиватися через громадські коледжі та інші установи, які підтримуються за рахунок державних коштів» [289, с. 64]. Це формулювання також відображало провідне положення центрів освіти дорослих в Німеччині. Стаття 17 Конституції Північного Рейну-Вестфалії говорить: «Необхідно розвивати освіту дорослих. На додаток до держави, муніципалітети та асоціації муніципалітетів, інші установи, такі як церкви і вільні асоціації, визнаються в якості постачальників навчальних закладів для дорослих» [144, с.23]. Пункт 2 статті 9 Конституції Шлезвіг-Гольштейна містить наступне формулювання: «Сприяння розвитку культури і освіти дорослих, зокрема бібліотечної системи і центрів освіти дорослих, є обов'язком держави, муніципалітетів і муніципальних асоціацій» [289, с. 64].

Разом з тим, на другому етапі в Німеччині було прийнято і низку інших законодавчих актів, які регулювали освіту дорослих. Наприклад, «Закон про сприяння зайнятості» (1969 р.), «Закон про професійну освіту» (1969 р.), «Федеральний закон про сприяння освіті» (1971 р.), «Закон про захист дистанційної освіти» (1977 р.). У цих законах було визначено провідним такі завдання:

- забезпечення інституційної базової структури освіти дорослих за допомогою інституційної підтримки, визнаючи певні аспекти безперервної та якісної роботи;

- організаційна незалежність, тобто диференціація від громадських організацій, а також незалежна розробка навчальних програм і незалежність при відборі співробітників;
- підвищення кваліфікації вчителів і їх подальша освіта;
- співпраця з іншими навчальними закладами на місцевому та національному рівні;
- відкритий доступ до навчання для всіх осіб і груп людей [229].

Варто зазначити, що суттєвий вплив на розвиток педагогічної теорії на досліджуваному етапі склало ототожнення теорії та практики освіти дорослих, що було актуальним на першому етапі. Як зазначалось у попередньому параграфі, у першій половині ХХ століття панувала думка про тотожність теоретичних моделей з практикою, та навпаки – тотожність практичних міркувань з відображенням наукового характеру. Саме через це на початку досліджуваного етапу теорія освіти дорослих дублювала недоліки попереднього етапу та переважно полягала у розв'язанні політичних і освітніх завдань [148].

Варто зазначити, що позитивну роль зіграли непрямі умови дисциплінарного розвитку, оскільки в нових обставинах установи, що діяли на стику теорії та практики освіти дорослих, відомі з попереднього етапу, не були поновлені. Герменевтична методологія андрагогіки, домінуюча в аналізованому періоді як внутрішній фактор розвитку цієї галузі знань, не вирішувала існуючих проблем, що стосувались практики навчання дорослих [384].

Разом з тим суттєвим позитивним аспектом цього етапу варто назвати появу мета-теоретичної рефлексії всередині андрагогіки, яка вплинула на проблему її дисциплінарного становлення, що мало велике значення для процесу формування андрагогіки як педагогічної дисципліни. Ситуація назріла не тільки для опису і

тлумачення практики, але і для розгляду особливостей освіти дорослих [384].

Установлено, що у другій половині XX століття теорія освіти дорослих поступово набувала все більшого значення у системі педагогічних наук. Разом з тим, як і на попередньому етапі, освіта дорослих перебувала під сильним впливом суміжних наук, зокрема філософії, психології, соціології, історії тощо. Зазначимо, що в емпіричних дослідженнях андрагогіка була представлена у групі академічних дисциплін. За загальним визнанням, освіта дорослих у другій половині XX століття досягла прогресу, звільнившись від обмежень гуманістичного підходу. З іншого боку, теорія освіти дорослих знову була обтяжена практичними функціями (діагностичними і прогностичними), що затримувало розвиток науки ще й тому, що, як стверджують Т. Бентон та І. Крейб, «в соціальних науках симетрія пояснення і передбачення неможлива, що виключає можливість використання в соціальній політиці і цей вид роботи марний» [148].

З точки зору умов розвитку теорії освіти дорослих положення внутрішніх чинників зміцнилося завдяки методології дослідження, запозиченої з більш розвинених соціальних наук. Об'єкт андрагогічного дослідження, в порівнянні з попереднім етапом, був зведений до об'єктивних питань в рамках дидактики для дорослих, яка разом з розташуванням в середовищі соціальних наук обмежила суб'єктивний вимір зазначених питань [384].

На досліджуваному етапі освіта дорослих виступала як наука, заснована на адаптивній раціональності, керуючись логікою інструментальної дії. На аксіологічному рівні така андрагогіка керувалась утилітарними цінностями. В онтологічному шарі андрагогіка того часу передбачала, що культурно певний світ існує реально так само, як і сама реальність. У той час як в

гносеологічному шарі вона передбачала, що світ безпосередньо доступний для пізнання, що всі відчують світ на подібних принципах, що мета пізнання світу полягає у виявленні об'єктивних законів, котрі регулюють діяльність [167; 168].

Таким чином на досліджуваному етапі було визначено, що андрагогічні знання відповідають на питання «як?», «якими засобами?» і оцінюються через її безпосередню (обмежену «тут і зараз»), індивідуальну (обмежену потребами індивідуума) і інструментальну (обмежену утилітарними цілями) зручність використання [234].

У ході науково-педагогічного пошуку встановлено, що другий етап став також фазою критичного переосмислення теорії освіти дорослих, що реалізувала соціальні припущення шляхом проведення конкретних наукових досліджень. На другому етапі науково-педагогічні дослідження почали описувати проблеми освіти дорослих з критичної та науково-методологічної точки зору, використовуючи концепції, запозичені з соціальних наук. Це сприяло становленню андрагогічної науки як незалежної науки в академічному середовищі, але, у той самий час, андрагогіка втрачала свої позиції як форма соціальної практики. З урахуванням очікувань освітньої політики і громадських інтересів, вона була залучена в соціальне життя, діючи як «соціальна пожежна команда» [384]. Це призвело до збільшення значення інтерпретативної парадигми. Ухвалення соціальної точки зору в андрагогіці призвело до скорочення педагогічного вимірювання в термінах, що описували досліджувані явища, і в обговоренні норм і цінностей як джерела андрагогічної дії. Ще одна якість андрагогіки була визначена антропологією шляхом вивчення повсякденних проблем і компонентів живого світу: культури, суспільства і особистості в їх повному вимірі [168].

Не можна оминати увагою той факт, що освіта дорослих на другому етапі здобула не лише наукового розвитку, а й становлення як академічна дисципліна та навчальний предмет. Зовнішні умови дослідження і рефлексії андрагогіки мали позитивне значення, що знайшло відображення в засвоєнні базових понять з практики навчання дорослих та виконанні практичних завдань, здебільшого в галузі підвищення ефективності освіти дорослих [280].

Активізація наукових пошуків у галузі освіти дорослих, у галузі неперервного навчання та у галузі підвищення кваліфікації ґрунтувалась на обговоренні європейської освітньої політики. Варто зазначити, що у той час панувала думка про те, що тогочасне суспільство залежить від компетентності у розв'язанні культурних, економічних та політичних проблем. У свою чергу, це популяризувало і поширювало систему освіти дорослих в різних навчальних закладах. Науково-педагогічні пошуки часто стосувались таких питань як процес навчання дорослих [24; 437], теорія розвитку освіти дорослих [103], роль та значення освіти дорослих в процесі соціалізації особистості [17; 55; 221], дидактичні питання освіти дорослих [153; 347]. Також у педагогічних дискурсах досліджуваного етапу було здійснено аналіз взаємозв'язку освіти, професійної підготовки і навчання дорослих. Серед імперативів «соціального питання» соціальна і культурна інтеграція населення була ключовою проблемою для освіти дорослих з самого початку. Варто відзначити, що актуальності набули питання потреби соціуму в розвитку безперервної освіти для всіх, питання залучення дорослих до удосконалення знань та умінь, до участі у подальшій освіті, проблеми визначення ролі і функцій освіти дорослих, потреби в соціальній інтеграції та участі літніх людей в освіті, традиції соціальної диференціації освіти, соціальної інтеграції та

участі різних соціальних груп у процесі навчання впродовж життя [24; 437; 102; 103].

Установлено, що у цей час було започатковано видавництво ряду педагогічних журналів, що переймалися питаннями безперервної освіти. Зокрема, варто назвати журнал «Освіта для дорослих» (*Oświata Dorosłych*), «Народна вища школа на Заході» (*Volkshochschule im Westen*) 1949 р., «Гесенські записки народної освіти» (*Hessische Blätter für Volksbildung*) 1951 р., «Форум» (*Das Forum*), 1961 р., «Освіта дорослих» (*Erwachsenenbildung*) 1955 р. та «Бюлетень профспілкової культурно-просвітницької роботи» (*Mitteilungsblatt für die gewerkschaftliche Kultur- und Bildungsarbeit*) 1949 р. [98].

Так, у польському журналі «Освіта для дорослих» (*Oświata Dorosłych*) висвітлювались актуальні на той час питання андрагогічної теорії та практики, наприклад, статті «Знання для всіх», «Культура», «Робітник», «Освіта та культура», «Освітня робота» пропагували переваги безперервної освіти та розкривали її особливості [360]. У журналі було опубліковано наукові роботи представників усіх наукових центрів країни, присвячені андрагогіці або навчанню. Серед авторів були видатні польські педагоги, а також молоді науковці. Найчисленнішу групу склали співробітники Варшавського університету. Авторами статей були професори, доктори, що займалися соціальною педагогікою, освітою дорослих, а також психологи, соціологи і філософи. Журнал був також відкритий для представників невеликих академічних центрів, особливо для вищих педагогічних шкіл з різних регіонів Польщі. Вчителі, що займалися освітою дорослих в той час, були авторами як теоретичних публікацій, так і оглядів останніх емпіричних досліджень. Значну частину авторів склали практики навчання

дорослих. Зокрема у журналі, був описаний досвід в області неформальної освіти.

У ході наукового дослідження встановлено, що в журналі «Освіта дорослих» Б. Самоловцев опублікував статтю, присвячену визначенню етапів розвитку андрагогіки, особливо підкресливши відокремленість андрагогіки від педагогіки. «Андрагогіка – це, безумовно, окрема галузь науки, тому що вона має свій специфічний предмет – освіту і навчання дорослих – і вже сформувалася у науково-теоретичну фізіогноміку. У процесі свого розвитку, виявляючи закономірності в області своїх досліджень, андрагогіка вже досягла рівня зрілості» [358]. Дослідник намагався обґрунтувати необхідність використання терміну «андрагогіка» для опису науки про навчання та виховання дорослих.

Цікавим є той факт, що М. Вачовскі відповів на цю статтю, не погодившись із запропонованим розумінням деяких основних термінів. Він не прийняв нову назву андрагогіка, запропоновану Б. Самоловцевим, яка «має максимально відповідати реальності». Студенти, яких охоплює дана галузь, як він стверджував, не тільки дорослі, а й підлітки. Він припустив, що найбільш важливою характеристикою, що описує дорослого студента, є факт його трудової діяльності. За словами М. Вачовські, «знання про освіту дорослих залишаються на генетичній стадії на шляху до отримання наукового характеру» [454].

Установлено, що М. Семеньскій, який підкреслив фундаментальні відмінності між двома дисциплінами, зазначав, що: «Відповідь на питання про те, що є загальним і що є окремим в педагогіці і андрагогіці, повинна бути чітко і рішуче висвітлена в науці. Світ інтересів, переживань і завдань дорослого абсолютно непорівнянний і чужий дитині, як і навпаки. Чим краще зміст і методи навчання, відповідають психологічним особливостям дітей,

тим більше неприйнятними вони стають, коли ми намагаємося пристосувати їх до дорослого» [378]. У своїх міркуваннях науковець запропонував замінити термін «андрагогіка» на термін «теорія освіти дорослих» як більш широке поняття, з більш широким охопленням, ніж педагогіка і андрагогіка. Автор також підкреслив зв'язок між освітою, культурою і політикою, які, в свою чергу, визначили інтереси і потреби кожного державного устрою [378].

Варто зазначити, що на цьому етапі розвитку андрагогічної науки виник постійний інтерес науковців до освіти дорослих. Серед провідних досліджень варто назвати дослідження Хільдесхайма (1954 р.) [365], дослідження Геттінгена (1958-1960 рр.) [417] та Ольденбурзьке дослідження (1971-1973 рр.) [366].

У дослідженні Хільдесхайма (1954 р.) вивчено думку дорослих людей щодо освіти та навчання [365, с. 1]. У дослідженні велика увага приділялась визначенню понять «освіта» та «культура», значенню освіти у житті дорослих людей, а також визначенню відмінностей між «освіченою людиною» та «звичайною людиною» [365, с. 70]. Таким чином це дослідження характеризувалось порівняльними аспектами між освіченими та неосвіченими людьми, між масовою та високою культурою, між практичними уміннями та абстрактною освітою. У дослідженні зазначено, що незважаючи на те, що в той час освіта для дорослих отримувала відкритий доступ, зберігалась символічна дистанція між людьми різного рівня грамотності. На той час вища освіта для більшості дорослого населення країн Центральної та Східної Європи залишалась досить високою і складною для досягнення метою.

Дослідження Хільдесхайма вважається одним з перших у так званому «реалістичному повороті» в галузі освіти. Воно сприяло переходу до освітньої експансії 1960-х років, а також реалістичному

сприйнятті навчання і його популяризації, поставило питання про участь різних соціальних груп в освіті [124].

Метою дослідження Геттінгена (1958-1960 рр.), що було здійснено в Австрії було проголошено «звільнення австрійської педагогіки від німецького освітнього ідеалізму» [417, с. 8]. У дослідженні було розроблено типи соціальної освіти для дорослих, проаналізовано підходи до розуміння освіти дорослими людьми, їхнє особисте ставлення до навчання, а також недоліки та перешкоди в освіті дорослих Австрії середини ХХ ст. У результаті дослідження було визначено два провідні типи освітніх концепцій: соціальна концепція освіти та особистісна концепція. Перша концепція підкреслювала, що вищий рівень освіти веде до вищого рівня соціальної захищеності та більш високих соціальних позицій. Друга концепція підкреслювала, що освіта пов'язана з певними рисами характеру і приводить до удосконалення соціальної поведінки [417 с. 116; 518].

Установлено, що дослідження Геттінгена мало такий висновок: «освіта для дорослих, чий основний принцип суворо суперечить будь-яким особистим привілеям, дає вирішальний стимул для отримання привілеїв у галузі освіти дорослих, яка завершується без видачі сертифікатів і проведення іспитів» [417, с. 206; 518]. Таким чином, це привело до «продовження застарілої традиції, згідно з якою кожен отримує освітній та науковий ступінь лише в юності або ж ніколи» [417, с. 206; 518].

У межах досліджуваної проблеми варто назвати ще одне масштабне дослідження другої половини ХХ ст. – Ольденбурзьке дослідження (1971-1973 рр.), у якому соціально-демографічні характеристики учасників освіти для дорослих було диференційовано та класифіковано за різними ознаками. Зокрема було доведено, що система освіти дорослих повинна враховувати

попередній рівень освіти її учасників, практичні можливості залучення дорослих людей до навчання [366].

Варто зазначити, що на досліджуваному етапі була обґрунтована нова концепція освіти – поєднання традиційної системи освіти із структурами освіти дорослих та їх розвиток як системи безперервної освіти. Концепція запровадила поняття безперервної освіти та безперервного професійного навчання, які використовуються паралельно з суто андрагогічними термінами освіти дорослих і професійної підготовки та навчання дорослих. З'явилися інші нові терміни – базове навчання, освіта для всіх, які створили специфічну термінологічну основу для розвитку безперервної освіти. На цій основі в спеціалізованій літературі було представлено різні інтерпретації поняття безперервної освіти – наприклад, освіта дорослих, професійний розвиток і перепідготовка, глобальна або загальна система освіти тощо [545].

Варто зазначити, що на цьому етапі дослідницькі проекти почали здійснюватись в межах створення єдиного освітнього простору країн Європи, де якість освіти стала головним пріоритетом розвитку держав. У досліджуваний період якість освіти дорослих була визнана основним принципом і імперативом переходу до освіти та навчання протягом усього життя. У цьому контексті, як у відображенні об'єктивної необхідності забезпечення якості, можна пояснити також посилення державного регулювання освіти, в тому числі професійного навчання дорослих [544].

Установлено, що на досліджуваному етапі здійснювались більш систематичні і цілеспрямовані наукові пошуки щодо реформування системи освіти дорослих шляхом забезпечення її відповідності європейським і світовим стандартам якості. Причиною цього стало формування єдиного європейського ринку праці і

очевидна необхідність використання загальних стандартів і прозорість освіти.

Провідними напрямками науково-педагогічних досліджень у досліджуваній період були:

- управління системою професійної освіти дорослих і навчання в цілому;
- розробка стандартів освіти дорослих;
- внутрішня і зовнішня оцінка, процедури і засоби забезпечення якості і підвищення ефективності навчання дорослих.

Важливою подією у розвитку теорії освіти дорослих стала публікація наукової роботи М. Нилса «Дорослий учень» (1973 р.). Ця робота набула великої популярності серед людей, які працювали в цій галузі [356]. У своїй роботі М. Нилс уточнив термін «андрагогіка». Ідеї М. Нилса ґрунтувалися на таких аспектах:

- у міру дорослішання людина схильна приймати власні рішення;
- для дорослої людини особистий досвід є основним джерелом накопичення знань;
- дорослі люди більш ефективно уміють приймати участь у дискусіях, мають навички розв'язання практичних задач, але менш ефективно володіють прийомами пасивного слухання;
- у дорослого завжди в свідомості є поняття про мету навчання, він вказує на завдання, які ставлять реальні життєві події, наприклад, перехід на нове робоче місце, втрату роботи, шлюб, розлучення тощо;
- дорослі люди дуже прагматичні, вони зацікавлені в накопиченні знань і навичок, які вони можуть використовувати для власної практичної діяльності [356].

Варто зазначити, що концепція М. Нилса викликала дискусію у педагогічному світі і спонукала до нових педагогічних досліджень у галузі андрагогіки. Своїми науковими пошуками М. Нилс довів, що андрагогіка була менш вивченою областю науки, ніж вважалося у той час. Пізніше він визнав, що педагогіка і андрагогіка є кульмінацією спектру підходу до навчання, який включає в себе як орієнтоване на вчителя, так і орієнтоване на студента навчання [356].

Зважаючи на це, у другій половині ХХ ст. активізуються педагогічні пошуки у галузі безперервної освіти взагалі та освіти дорослих зокрема, з'являються різні педагогічні теорії та концепції. Так, в освітній критиці дискурс навчання протягом усього життя часто керується популяризацією переходу від дисциплінарного до суспільного контролю [92; 518], популярності у цей час набирає концепція педагогізації. У педагогічній літературі Австрії того часу наголошувалось, що соціальні кризи пов'язані з індивідуальним дефіцитом слід вирішувати окремо через процеси освіти та навчання. Було сформовано новий ідеальний образ – це «працівник підприємства», який регулярно виховує себе, щоб стати корисним, успішним і «гнучким» до нових викликів [518]. Прикладом освіти дорослих того часу може стати навчання безробітних австрійців та перехід до політики ринку праці, яка стимулює та активізує пошукувачів роботи до пристосування та самоактивізації шляхом навчання [92; 518].

Установлено, що професійні та андрагогічні дослідження того часу були присвячені проблемам забезпечення якості освіти дорослих та підвищенні її ефективності. Зокрема в Болгарії такі дослідження були теоретично застосовані і пов'язані з великим проектом Міжнародної організації праці, котрий був спрямований на підвищення якості і підвищення ефективності професійного

навчання та кваліфікації працівників в Болгарії. Також варто відзначити важливість наукових праць і досліджень, розроблених у співпраці з Європейським фондом навчання в Турині, котрі були присвячені питанням розвитку освіти дорослих в умовах соціально-економічних перетворень в країнах Центральної та Східної Європи, процесам глобалізації та реформування освіти в Європі [544].

Польський науковець М. Малевський у 1982 р. опублікував статтю під назвою «Методологічні проблеми андрагогіки». У статті він представив стратегії розвитку цієї наукової дисципліни та дилеми, які вона повинна вирішити [247]. Ця публікація, яка містила новий, інший підхід до андрагогіки, викликала яскраву реакцію серед теоретиків освіти дорослих та стала початком змін в підході до практики цієї наукової дисципліни. Зокрема реалізація теоретичних ідей М. Малевського була здійснена такими науковцями як З. Віатровській, Я. Новак, Л. Турос, О. Чернявська, Б. Ровінський, Т. Олександр і Х. Плескот [360].

Науковець Ч. Мазярц зазначав, що «питання про теоретичні припущення, теоретичної моделі і методології андрагогіки, а також її місце і роль в групі наук про освіту особливо цінна. Також важливими є питання про соціальні функції андрагогіки, про те, якою мірою вона створює наукову основу сучасної освіти дорослих, яку роль вона відіграє в обслуговуванні освітньої практики. Ключовим питанням для подальшого розвитку андрагогіки є пошук теоретичних концепцій, які дозволять по-новому поглянути на відомі феномени навчання і освіти дорослих, дозволять відкривати нові явища і формулювати нові дослідницькі проблеми як частину довгострокових стратегій розвиток» [252].

Установлено, що Болгарський науковець Ч. Катански був безпосереднім учасником проєктів щодо вдосконалення системи професійного навчання дорослих. Він виступав за розуміння того,

що для успішного вирішення актуальної і високорівневої соціальної проблеми освіти дорослих необхідно використовувати комплексну методологію, котра відповідатиме андрагогічним принципам і вимогам. Дослідник наголошував на необхідності наукової розробки такої методології. Разом з тим, Ч. Катански зазначав, що у наукових пошуках необхідно спиратися на результати попередніх досліджень, які, на жаль, з різних причин забуті. Ч. Катански підкреслював, що вони не тільки не втратили своєї актуальності, але ще більш важливі в сучасних умовах, зокрема він відзначав актуальність розробок, пов'язаних з модульним підходом до підвищення кваліфікації [570]. Ч. Катански зауважував «без сумніву, ці розробки вимагають сучасного прочитання і повинні бути пов'язані з результатами останніх досліджень по темі специфікації показників якості та ефективності навчання в повній відповідності з основними професійними і андрагогічними принципами і вимогами» [544, с. 76].

Вартими уваги є погляди Ч. Катански щодо визначення терміну «андрагогічна ефективність», який відображає специфіку в галузі освіти дорослих та професійної підготовки. Науковець зауважує, що соціально-економічні зміни у всіх сферах життя, створення ринку праці та ринку послуг навчання остаточно підтвердили необхідність конкретної інтерпретації основних понять «якість» і «ефективність». В ринкових умовах питання якості та ефективності професійної підготовки дорослих повинні розглядатися з позиції андрагогіки. Ч. Катански підкреслював, що успішне вирішення цього питання полягало у вивченні андрагогічних особливостей, особливостей навчання, андрагогічних принципів, вимог та цілісного підходу до встановлення діючих стандартів і активної державної політики. Дослідник зазначав, що необхідність державного регулювання і гарантування якості

навчання й набутих професійних кваліфікацій на досліджуваному етапі стала очевидною. Ефективність є проблемою для зацікавлених постачальників освіти дорослих. Вона є питанням, яке вирішується на мікрорівні і пов'язане з розвитком конкурентоспроможності та ринкової поведінки відповідних навчальних і консалтингових організацій. Однак науковець зазначав, що ринкове регулювання не вирішує проблему забезпечення, гарантування та успішного управління якістю навчання. У цій лінії міркувань можна згадати той факт, що забезпечення якості більш пріоритетні на національному рівні, це питання національної стратегії і активної державної політики, що також вимагає андрагогічного вкладу [547].

Панова Р. та Катански Ч. зазначають, що ефективність навчання має дві основні характеристики:

- вимірювання взаємозв'язку між метою (результатом) і фактично досягнутим результатом, це показує певну ступінь досягнення цілей навчання, тобто внутрішня (андрагогічна) ефективність освіти дорослих;
- співвідношення між цінностями результатів і ресурсами, використовуваними для їх досягнення: фінансові ресурси, різні матеріали, час і зусилля (жива праця) – це зовнішня (економічна) ефективність освіти дорослих [570].

Варто зазначити, що науковці зауважують, що з позицій андрагогіки немає необхідності диференціювати ефективність як окрему категорію. Очевидно, що обидва аспекти ефективності важливі на практиці, але, з огляду на переважно соціальну природу професійного навчання дорослих, можна сказати, що акцент робиться більше на першому аспекті. Вимірювання андрагогічної ефективності – це комплексний процес зіставлення (в кінці навчання) цілей з рівнем досягнення внутрішньої ефективності навчання [570].

Установлено, що на другому етапі було також встановлено поняття якості освіти дорослих. Так, у галузі освіти взагалі, якість визначалась як категорія більш широкого змісту і значущої релевантності для ефективності навчання. Якість – це ступінь відповідності тренінгу в цілому, його результатів і окремих компонентів (навчальна програма, освітні та технічні ресурси, інструменти тощо) чинним стандартам [547].

На досліджуваному етапі було визначено важливі принципи освіти і навчання дорослих:

- принцип субсидіарності;
- принцип плюралізму постачальників освіти дорослих;
- принцип загальної доступності освіти;
- принцип охоплення широкого кола населення;
- принцип добровільної участі;
- принцип громадської відповідальності [252; 547; 360].

Ці принципи освіти дорослих, які гарантували навчання в зрілому віці, засновані на історично сформованому широкому консенсусі множинних інститутів.

Установлено, що німецькі дослідники П. Белангер та Г. Домен розглядали освіту дорослих з точки зору філософії та соціології. Так, П. Белангер зазначав, що навчання в зрілому віці і освітні процеси протягом усього життя піддаються дуже вимогливому переліку очікувань, тому що освіта дорослих пропонує навчання для всіх верств населення, для різних категорій дорослих та для осіб різного віку, а також ініціює самостійне, самовизначене і творче навчання [24]. На переконання Г. Домена навчання дорослих вказує на постійне урахування індивідуального рішення в галузі навчання щоб враховувати і використовувати вплив природного середовища на навчання. До впливів соціального середовища дослідник зараховував вплив професійної діяльності людини, оточення на

робочому місці, тривалість трудового дня та тижня, вільний час людини, демографічний розвиток [102]. На думку Г. Домена освіта дорослих має стимулюватись доцільним вибором форм та методів навчання, критичним аналізом життєвих подій, а також рівнем загальної, професійної освіти та вищої освіти, які повинні мати тісні взаємозв'язки та слідувати принципу наступності рівнів освіти [103].

Н. Люман розглядав освіту дорослих з індивідуальної точки зору, він зазначав, що процес навчання і освіти протягом усього життя не мають телеологічної основи, тому що не може бути точних цілей навчання і освіти для навчання на основі життєвого досвіду. Життєвий досвід носить умовний характер, відбувається повільне прогресивне визначення форм життя, і сукупність можливостей спрямована на очікуване майбутнє [245]. В контексті процесів навчання і виховання, пов'язаних з життєвим курсом, освіта дорослих стає тимчасовою і частковою допомогою в постійно новому і безперервному проекті індивідуального самовизначення. Короткострокові і середньострокові курси формального і неформального навчання дорослих, на відміну від життєвого досвіду, надзвичайно орієнтовані на цілі і повинні гарантувати контрольоване досягнення мети і якість по відношенню до учасників. Н. Люман зауважував, що протягом довгого часу існувала дуже висока оцінка навчання і освіти в дорослому віці, але в той же час існувала велика розбіжність між цією оцінкою і фактичною навчальною активністю дорослих. Близько половини населення не бере участі в пропозиціях організованої освіти для дорослих в передовому промисловому і сервісному суспільстві. Учений визнавав це суттєвою проблемою для навчання в зрілому віці, яка торкається важливої ролі освіти дорослих в сприянні соціальній інтеграції в суспільстві. Тим не менш, дослідник зауважував, що це збільшення кількості здобувачів освіти дорослих не відбувається

природним чином, не всі соціальні групи отримують однакову вигоду від такого навчання. Як і Г. Домен, Н. Люман визначив фактори, що впливають на розвиток системи освіти дорослих. Зокрема Н. Люман зазначав, що вплив на участь у подальшому навчанні мають освітній і професійний статус, стать, регіон проживання і вік людини [245].

Установлено, що на досліджуваному етапі питаннями освіти дорослих переймалися і державні установи у галузі освіти. Так, зокрема Німецький комітет з освіти та навчання (*Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*) опублікував роботу «Ситуація і місія німецького освіти для дорослих» (1960 р.). У цій роботі комітет висловив свою думку щодо тогочасних реалій у галузі навчання дорослих, а також пропозиції щодо перспективних змін в освіті дорослих. Члени комітету Ф. Боринські, Г. Смерек, Е. Венігер виступали за встановлення тісного зв'язку між ідеалістично-неогуманістичною освітньою традицією та викликами тогочасного індустріального суспільства. Також у роботі було висловлено думки щодо суперечностей між синтезом загальної освіти і професійної підготовки. На думку комітету, професійна робота – це сфера життя, в якій дорослий компетентний, і сфера життя, яка формує його особистість. Людині потрібна «ретельна професійна підготовка, щоб мати область соціального життя, в якій вона почуватиметься упевнено, буде добре обізнана і здатна на застосування власного безпосереднього досвіду. Все, з чим людина стикається, може реалізовувати пізнавальну мету, якщо вона ставить під сумнів свій реальний стан, розуміє його як уявлення всього нашого світу і сприймає його всерйоз відповідно до етичних вимог суспільства» [94, с. 413].

Таким чином, професійна діяльність особистості розумілась як освітній ресурс і завдання навчання дорослих. Більш того,

Німецький комітет з освіти та навчання висловлював думку про те, що ґрунтова загальна освіта сприяє більш пізньому засвоєнню професійних компетенцій. Ті, хто має ґрунтовну загальну освіту, можуть більш гнучко і ефективно засвоювати нові професійні вимоги. Тому загальні компетенції є полівалентними, їх можна використовувати в професійних, приватних і соціальних ситуаціях.

Варто зазначити, що Д. Мертенс, голова Інституту досліджень зайнятості при Федеральному бюро праці Німеччини того часу захистив дисертаційне дослідження у цій галузі. Так, він розглядав «ключові навички» з кількох аспектів. Дослідник писав: «Навчання для існування в сучасному суспільстві має три аспекти: навчання для особистісного становлення і розвитку, професійне навчання для життя, навчання для оволодіння соціальною поведінкою [256, с. 99].

Разом з тим Д. Мертенс вважав, що навчальний контент швидко старіє, натомість ключові компетенції є стійкими навичками, які дозволяють оволодівати знаннями за умов зміни контенту і завдань. Д. Мертенс виділяв чотири типи кваліфікацій дорослої людини:

- базові кваліфікації (логічне, аналітичне мислення, навички співпраці тощо);
- горизонтальні кваліфікації (вибір, аналіз і використання інформації тощо);
- широкі елементи (різнобічні кваліфікації, такі як безпека праці, метрологія, статистика тощо);
- «вантажні» фактори (нові кваліфікації, вже придбані молодим поколінням в школі) [256, с. 99].

Для теми нашого дослідження взагалі та розвитку педагогічної теорії у галузі освіти дорослих досліджуваного етапу важливо розглянути зміну перспективи від змісту освіти до здібностей і можливостей учнів. Ця зміна була характерною для теорії

навчальних програм зазначеного часу, яка справила значний вплив на освіту взагалі, та на навчання дорослих зокрема. Установлено, що на досліджуваному етапі теорія навчальної програми була розроблена в США і оприлюднена С.Б. Робінсоном в Німеччині та Австрії. С.Б. Робінсон дистанціювався від ідеології передбачуваного безцільного навчання. На його переконання навчання не є безцілним, воно повинно мати практичне значення для використання у певних життєвих ситуаціях. «Освіта як процес, в суб'єктивному сенсі, є своєрідним обладнанням для поведінки в світі» [350, с. 13]. На думку С.Б. Робінсона теорія навчальної програми «бере свій початок від життєвих ситуацій, які навчальна програма має право освоювати. Цілі, завдання, елементи навчальної програми можуть бути визначені тільки за цими принципами» [350, с. 15]. Таким чином, дослідження навчальних програм повинно «знайти і застосувати методи, за допомогою яких ці ситуації визначаються, сформулювати кваліфікації, необхідні для їх подолання, і освітній контент, за допомогою якого ця кваліфікація повинна бути досягнута» [350, с. 13].

Варто зазначити, що така теорія навчальної програми знаменує собою якісний стрибок в історії ідей освіти дорослих: вперше теорія і дослідження об'єдналися в одне ціле. Розробка навчальних програм заснована не тільки на теоретичних припущеннях і цілях, але і на емпіричному визначенні освітніх потреб і вимог до навчання, які перевіряються. Після «реалістичного перевороту» другого етапу, професійна освіта дорослих стає все більш важливою, а культурна і політична освіченість стає все більш актуальною.

У межах досліджуваного питання цінним є вивчення поглядів німецького дослідника Оскара Негта. О. Негт був представником «Критичної теорії» Франкфуртської школи. Його широко відома

книга «Соціологічна уява і зразкове навчання – теорія і практика навчання трудящих» (1969 р.) містила цікаві висновки щодо особливостей професійного навчання дорослого населення. Так, О. Негт критикував звичайну профспілкову освітню роботу, яка перш за все передавала «правильні» знання і дійсну профспілкову політику. Замість цього він виступав за навчання, орієнтоване на дискусію. Науковець вперше висловив думку про дидактичну концепцію з точки зору зразкового навчання та соціологічного обґрунтування. Головною метою тогочасної освітньої роботи з дорослими, на його думку, було зміцнення класової свідомості працівників за допомогою умінням «соціологічного мислення» на основі повсякденного, особливо операційного досвіду. Досвід страйків, колективних переговорів, звільнень, автоматизації повинен бути «перетворений в стійкі соціалістичні установки» [293, с. 9].

О. Негт засновував свою психологію навчання на тому факті, що чим більше враховуються інтереси працівників, тим вище ефективність навчальних процесів [293, с. 97]. На думку дослідника кращим дидактичним підходом є зразкове навчання, яке не використовується – як в «буржуазній» педагогіці – для зменшення кількості субстанцій і скорочення змісту навчання до сухого наведення фактів. О. Негт писав, що «зразкова освітня цінність предметів навчання визначається такими факторами: їх близькістю до окремих елементів свідомості працівників, які виходять за рамки безпосередніх інтересів та стосуються загального соціального контексту, а також важливість освітнього контенту оптимізації робочого часу дорослих» [293, с. 97].

Варто зазначити, що О. Негт розглядав методи й зміст навчання дорослих. Так, наприклад, групова динаміка, на думку О. Негта, підпорядкована соціологічному мисленню і соціально

зміненим завданням навчання. Зміст навчання повинен включати специфічні для певного класу мовні структури, політичні ідеології, соціальні образи, а також і теорію робітничого руху. При цьому не варто надавати дорослим учням детальні наукові знання, але слід розвивати соціологічні зв'язки і демонструвати шляхи практичного застосування теоретичних знань. Разом з тим науковець зауважував, що важливим завданням навчання дорослих є підвищення впевненості працівників у своїх силах та потенційних можливостях. На його думку це передбачає сприйняття і подолання «самовідчуження» [293, с. 43]. Саме тому навчальні процеси повинні постійно бути пов'язані з конкретними умовами життя, із професійною діяльністю дорослих. «Кожен окремий конфлікт інтерпретується в рамках даного базового набору сприйнять, мови, мислення і специфічних структур певного прошарку» [293, с. 44]. О. Негт наголошував на тому, що дидактичний зв'язок між індивідуальним досвідом і соціальними структурами породжує «соціальну тему».

Установлено, що О. Негт досліджував соціальні топоси та їхній вплив на розвиток освіти дорослих. Так, на його думку, топоси – це специфічні фрази певного прошарку, які відносяться до повсякденного досвіду і моделей інтерпретації (наприклад, «ті, хто там – ми тут»). «Топоси слугують соціальній орієнтації індивідів, оскільки їх соціальний зміст є вираженням історичного досвіду і об'єктивних умов життя відповідних груп» [293, с. 64]. Багато з цих ідіом містять критичний, стійкий потенціал, який можна оновити в освіті. Теоретичне просування концепції О. Негта складається з поєднання дидактики і соціальної теорії, а також психології і лінгвістики, повсякденного досвіду і соціологічних знань. У той час як всі теорії освіти прагнули до інтеграції і гармонізації соціальних конфліктів інтересів, О. Негт підкреслював соціально-економічні

відмінності між класами. Крім того, він оновив повсякденні і емпіричні знання в порівнянні з науковими знаннями. Таким чином, теоретичні погляди О. Негта сприяли розвитку педагогічних дебатів у галузі освіти дорослих досліджуваного етапу.

Варто зазначити, що в Україні у галузі освіти дорослих було сформульовано принципи функціонування системи підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів, яка дозволила визначити орієнтири в змісті курсів для всіх інститутів удосконалення вчителів:

- взаємозв'язок систем підвищення кваліфікації та педагогічної освіти;
- випереджальний характер і безперервність підвищення кваліфікації;
- диференційованість змісту програм і орієнтація на використання активних методів навчання [583].

Зазначимо, що розвиток теорії у галузі педагогічної освіти дорослих та перепідготовки педагогічних кадрів в Україні тісно пов'язаний з ім'ям видатного педагога В.О. Сухомлинського. В.О. Сухомлинський був переконаний, що набуття професійної та особистої досконалості триває впродовж усієї педагогічної діяльності, а іноді й усього життя вчителя.

Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського просякнута ідеями самоосвіти вчителів. В.О. Сухомлинський наголошував, що самовдосконалення педагогів це органічна складова неперервної педагогічної світи. Необхідність самоосвіти педагога, на думку В.О. Сухомлинського, зумовлена тим, що дитина як об'єкт навчання та виховання весь час змінюється: «повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора» [587, с. 421]. Вчитель повинен завжди перебувати в творчому пошуку, віднаходити шляхи та засоби для максимального удосконалення своєї діяльності.

Варто зазначити, що В.О. Сухомлинський багато уваги приділяв розвитку педагогічної майстерності кожного педагога. Так, на одному із засідань педагогічної ради Павлиської школи В.О. Сухомлинський зазначав, що необхідно «вважати найголовнішим завданням кожного вчителя – наполегливу працю над підвищенням своєї педагогічної культури» [589, с. 480].

У науково-педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського простежуються принципи неперервної освіти вчителів, зокрема:

- Принцип розвитку індивідуальних освітніх потреб. В.О. Сухомлинський зазначає: «Вчитель готується до хорошого уроку все життя. Індивідуальний досвід, не мертвий досвід: щоб достойно навчати, варто самому постійно навчатись».

- Принцип постійного підвищення рівня кваліфікації: загальна та педагогічна культура вчителя, інтелектуальний розвиток, розширення світогляду, ерудиція.

- Принцип урахування цілей до життя та кар'єри вчителя.
- Принцип спільної діяльності вчителя та учнів, урахування їх потреб, можливостей, повага до їхньої точки зору.

- Навчання не за предметним, а за проблемним принципом.
- Принцип соціалізації знань. В.О. Сухомлинський наголошував, що «мертві» знання не будуть розвивати дитину, називаючи «живими» ті знання, які актуальні для конкретної дитини у даний час [587, с. 494; 588, с. 420-425].

Серед основних шляхів організації неперервної освіти педагогів В.О. Сухомлинський виділяв:

- усвідомлення потреби безперервної самоосвіти;
- постійна методична робота вчителя (дидактико-методичне забезпечення викладання фахового предмету, оволодіння ефективними методиками викладання, розробка власних методик);

- вивчення передового педагогічного досвіду та останніх наукових досягнень;
- проведення експериментально-дослідної роботи [587, с. 496].

Слід наголосити, що важливу роль у продуктивній неперервній освіті педагогів В.О. Сухомлинський відводив директорів школи. Уважне вивчення директором школи особистості вчителя, його педагогічного, методичного, соціального досвіду, загального та культурного світогляду дасть йому змогу своєчасно допомогти педагогу у плануванні та здійсненні самоосвітньої діяльності, запобігти усіляким недолікам та помилкам на уроці. Саме директор школи має створювати такі умови праці, щоб учитель почувався впевнено, розширював свій педагогічний досвід і прагнув продовжувати освітню діяльність [587].

Як зазначено вище, в країнах Центральної та Східної Європи після Другої світової війни розподілився вплив між союзниками Заходу та Сходу. Як наслідок, існували суттєві відмінності між союзниками з самого початку. Так, Радянський Союз суворо дотримувався принципів денацифікації і демілітаризації і зробив принцип антифашизму принципом освітньої політики в сфері свого впливу і влади. З іншого боку, західні союзники, особливо американська концепція перевиховання, посилялися на універсально діючі принципи, такі як справедливість, повага до людської гідності, терпимість і міжнародне розуміння. На додаток до принципу «перевиховання» була розроблена концепція «Освітня реконструкція», яка поєднувала деякі елементи освітніх традицій. Та варто зазначити, що традиції освіти і освітня практика союзних держав дуже чітко відрізнялися від їх основних цілей, бажаних методів та інтенсивності [144; 145].

Установлено, що на досліджуваному етапі відбувся так званий «реалістичний поворот» в освіті дорослих. Він означав перехід від теоретичного навчання дорослих, до пропозицій, пов'язаних з професійним навчанням та вивченням мов. Таким чином, навчання дорослих було орієнтоване на зручність використання і більше не було зосереджено виключно на забезпеченні вивчення орієнтацій, напрямів та суджень.

Однак «реалістичний поворот» був скоріше «поворотним моментом в літературі» та у деяких областях, ніж в освітній практиці, так як вивчення мов і професійна освіта пропонувалась і на попередньому етапі. Крім того, на практиці сфера пропозиції, обмежена «реалістичним поворотом», стала не такою домінуючою, як припускала «концепція повороту» [144, с. 18].

Зауважимо, що науково-технічна революція, яка охопила в цей період всі індустріально розвинені країни, підвищила значення професійної освіти дорослих. Потреба в наукових, технічних, і культурних кадрах породила необхідність створення цілісної багатоступінчастої системи професійної освіти. У цей період відбулося переосмислення ролі та можливостей освітніх установ, а саме пошук інших, більш гнучких форм, які переважно були пристосовані для навчання дорослих людей [583].

Установлено, що у цей час в галузі професійної підготовки сформувались різні альтернативні моделі навчання. Беручи структуру освіти як основний критерій на другому етапі було виділено європейську модель професійної освіти, згідно з якою існують паралельні шляхи професійної й загальної освіти, та американську модель, за якою більшість дорослих починають трудову діяльність без попереднього професійного навчання [4]. Ураховуючи такі критерії як відповідальність за організацію освіти, місце її впровадження, зміст професійної освіти, методи

фінансування та освітні кваліфікації, науковці [4] виділили три класичні моделі професійної освіти: ліберальну ринкову модель (Великобританія), державно-регульовану модель (Франція) та дуальну корпоративну модель (Німеччина). Докладний опис цих моделей представлено у Додатку 10

У зазначений час відбулись позитивні зміни в системі освіти дорослих, зокрема змінилась мета навчання дорослих. Метою навчання дорослих була підготовка освіченого персоналу для національної економіки, які повинні були швидко оволодіти необхідними знаннями та уміннями [38; 339; 3404 435; 436; 437; 459].

На другому етапі було визначено такі завдання навчання дорослих:

- забезпечення дорослого населення оволодінням елементарною грамотністю;
- можливість застосовувати набуті знання для практичних потреб та професійної діяльності;
- розвивати готовність до навчання протягом усього життя;
- придбати навички, необхідні для навчання протягом життя;
- використовувати інституціоналізовані та нові можливості навчання в життєвому та робочому контекстах [38; 339; 3404 435; 436; 437; 459].

Установлено, що керівними принципами діяльності закладів освіти дорослих на другому етапі були:

- посилення самостійної відповідальності, а також самоконтроль учнів;
- зменшення нерівності в можливостях;

- співпраця постачальників освіти та користувачів [38; 339; 340; 435; 436; 437; 459].

На досліджуваному етапі було визначено вимоги до закладів освіти дорослих та неперервної освіти:

- освітні пропозиції установ повинні бути публічними та доступними для усіх;
- заклади освіти повинні оприлюднювати зміст навчальної роботи, її результати і джерела фінансування.
- педагогічний склад закладів освіти для дорослих повинен мати відповідну кваліфікацію;
- заклади освіти повинні продемонструвати ефективність організації з точки зору змісту і обсягу освітніх пропозицій, регулярності і безперервності роботи [435; 436; 437].

Зміст навчання дорослих на другому етапі дещо змінився, у порівнянні з попереднім етапом, хоча варто зазначити, що патріотично-ідеологічний напрям залишався актуальним і у цей час, а ось науково-культурний напрям витіснило професійне навчання. Зазначимо, що академізація освіти дорослих привела до плюралізації практичних концепцій. Зміст освіти дорослих передбачав включення розроблених освітніх, капіталістично-критичних та системно-теоретичних підходів, які дали високу оцінку соціальним рамковим умовам для освітньої політики. Різна наукова і політична спрямованість цих підходів відповідала різним вимогам, що пред'являли до навчання дорослих в контексті реформи освіти, яка включала в себе освітньо-економічну кваліфікацію, а також емансипативно-демократичні елементи.

Установлено, що на досліджуваному етапі особливої актуальності набула громадянська освіта, вивчення якої спиралось на політичну тематику, міжнародні відносини та конфлікти. Зазначимо, що у цей час зміст патріотично-ідеологічного виховання

чітко контролювався та регламентувався урядами країн Центральної та Східної Європи. Зміст професійного навчання дорослих значно розширився, зокрема в галузі технологій та вивченні іноземних мов.

Установлено, що напрямами навчання дорослих у закладах освіти того часу були такі: загальна освіта, професійна освіта і соціально-політична освіта. Серед них в зазначений період переважав соціально-політичний напрям, в той час як загальній освіті було приділено менше уваги [341, р. 56].

Як зазначалось вище, досліджуваний етап характеризувався жорсткою централізацією управління у країнах Центральної та Східної Європи. Зокрема, всі форми освіти дорослих повинні були бути сформовані за рішеннями влади. Таким чином, автономія освіти дорослих була ліквідована [197]. Установлено, що на досліджуваному етапі набули розвитку школи для дорослих у галузі початкової та професійної освіти. Разом з тим, на початку етапу кампанія з розповсюдження грамотності була суто пропагандою, оскільки випускники цих курсів не мали можливості продовжувати свою освіту. Вся методологічна результативність вищезазначених установ також була відхилена. Введено програми та підручники для молодіжних шкіл. На жаль, розвинена система шкіл для трудящих не забезпечила жодної освіти у сфері самоосвіти та культурно-освітньої діяльності. Відсутність будь-якої установи, координуючої діяльність шкіл для роботи, дослідження та створення методологічної бази, була явним виявленням нехтування авторитетом цієї галузі освіти [459].

Варто зазначити, що у середині етапу в країнах Центральної та Східної Європи відбулись спроби активізувати дидактичну діяльність в галузі освіти дорослих. Вона базувалась на створенні центрів безперервного навчання та розвитку дидактики через радіо

та телебачення в провінційних містах [339; 340]. Повна система освіти для дорослих мала замінити багато курсів та форм політичної освіти, партійних, профспілкових, шкільних та молодіжних курсів [459].

На досліджуваному етапі почали відроджуватись старі та засновуватись нові заклади формальної освіти дорослих. Так у Польщі було засновано нові заклади для освіти дорослих: Товариство робітничого університету (*Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego*), Товариство народних університетів (*Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych*), Народний інститут освіти та культури дорослих (*Ludowy Instytut Oświaty i Kultury Dorosłych*). Ці навчальні заклади здебільшого надавали освіту дорослим людям у заочній формі [459]. У свою чергу в Чехії за сприяння ЮНЕСКО було засновано Європейський центр відпочинку та освіти (ECLE) (1968 р.) [356]. Крім того, все більше і більше навчальних закладів різного рівня почали пропонувати свої послуги дорослим і тим самим дозволяти їм здійснювати або продовжувати навчання незалежно від рівня попередньої освіти [38].

Варто зазначити, що як і на попередньому етапі, університети залишались одним із головних осередків навчання дорослого населення країн Центральної та Східної Європи. Наприклад, у 1958 р. у Словенії у м. Трбовле було створено Засавський народний університет [341, с. 52]. З часом університет змінював свою назву, місце розташування, а також свою освітню діяльність, проте він завжди зберігав свою ідеологічну спрямованість – навчання дорослих.

Установлено, що перші лекції в університеті були присвячені актуальним політичним темам, міжнародним конфліктам. Разом з тим для дорослих учнів читали науково-популярні лекції, лекції в області технологій, а також окремо проводили заняття для жінок.

Наприклад, зміст деяких лекцій був такий: положення молоді в громаді, соціально-економічні та політичні відносини у сучасному світі, соціально-економічна організація Югославії, концептуальні засади Ліги комуністів Югославії тощо [165]. Зазначимо, що з часом університет пропонував 48 освітніх програм для дорослих у галузі швацької справи, типографії, іноземних мов [165].

З часом мережа подібних університетів почала функціонувати у всіх країнах Центральної та Східної Європи і отримала назву робітничих університетів. У цих навчальних закладах було реорганізовано загальний освітній характер лекцій, характерний для соціально організованих народних університетів. Університети все частіше ставали професійними і систематичними в освіті дорослих. Таким чином, вони свідомо запроваджували більш тривалі і більш систематичні форми навчання, такі як семінари та курси [263, с. 219].

Установлено, що діяльність робітничих університетів також поширювалася на організацію заочного навчання на рівні початкової та частково середньої школи. Університети досліджуваного етапу стали більш орієнтованими на ринок і пов'язували свої програми до потреб дорослих. Це збільшило кількість освітніх курсів для дорослих в галузі іноземних мов та професійного навчання [165]. Також варто зауважити, що на другому етапі робітничі університети почали впроваджувати курси для робітників без відриву від виробництва та проводити окремі заняття безпосередньо на робочих місцях дорослих учнів [263, с. 267]. Функціонування робітничих університетів було підтримано владою країн Центральної та Східної Європи та створенням законодавчої бази, що забезпечувало якісну роботу цих університетів. Таким чином, ми можемо говорити про позитивні

зміни, які полягали в кращій організації і функціонуванні робочих університетів [263].

На досліджуваному етапі активного розвитку набула професійна освіта дорослих, що виявилось у створенні спеціалізованих освітніх установ нового типу, призначених для працівників виробництва й промисловості: курси і інститути підвищення кваліфікації, інститути удосконалення кваліфікації, школи обміну досвідом тощо. Ці навчальні заклади для дорослих зосередили свою діяльність на систематичному підвищенні професійної кваліфікації кадрів. У своїй діяльності вони використовували нові для того часу напрями: вивчення, узагальнення та пропаганда передового досвіду, науково-дослідницька робота, орієнтована на вирішення прикладних завдань в кожній галузі науки і виробництва [583].

Цікавим є той факт, що в багатьох навчальних закладах намітилася тенденція до їх поліфункціональності. Наприклад, при вечірніх школах стали організовуватися курси професійної підготовки та підвищення кваліфікації, особливо там, де професійно технічних закладів або було недостатньо, або вони не враховували всі регіональні потреби в кадрах певних категорій. Це відбувалося у зв'язку з дефіцитом підготовки фахівців з масових професій в установах безперервної освіти [583].

Установлено, що на досліджуваному етапі функціонували професійні училища різних напрямків – торгівля, електроенергетика, автотранспорт, дорожній рух, гірсько-технічна справа тощо. Разом з тим, як і на попередньому етапі продовжували діяти школи елементарної грамотності для дорослих [165].

Установлено, що на досліджуваному етапі заклади професійної освіти для дорослих пропонували курси комерційного управління, водіїв автотранспортних засобів, інженерів центрального опалення,

будівельників, працівників сільського господарства, курси шиття та кулінарні курси, спеціальності в галузі людських ресурсів тощо. Також при закладах професійної освіти для дорослих здійснювалось суспільно-політичне виховання, навчання в профспілкових базових організаціях і навчання в галузі оборони і захисту [341, с. 57].

Зазначимо, що у досліджуваний період позашкільні форми освіти дорослих також здобули динамічного розвитку та здебільшого були спрямовані на надання професійної освіти. Наприклад, у Польщі серед інших, варто виділити курси при ремісничих Інститутах (*Instytutów Naukowych Rzemiosła (INR)*), які з 1962 р. продовжили свою діяльність під назвою професійно-технічних навчальних центрів (*Zakładów Doskonalenia Zawodowego*) на чолі з центральним органом управління – Асоціацією професійного навчання (*Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego*) [38, с. 16]. Зазначимо, що на цьому етапі професійне навчання та підвищення кваліфікації також здійснювалось лабораторіями та навчальними закладами на стаціонарній основі. У галузі навчання дорослих почали відроджувались освітні ініціативи та експерименти, просування ідеї професійної освіти та забезпечення належних умов для навчання. Унаслідок чого освіта стала більш доступною для різних верств населення, зокрема і для сільського [15]. Наприклад, за статистикою, у 1960-х роках ХХ ст. майже 1 мільйон дорослих людей в Польщі отримали професійну освіту. У той же час, курс початкової освіти (навчальний план 1-4 класів початкової школи) завершили понад 40 000 дорослих поляків [138].

У концепті досліджуваної проблеми варто зазначити те, що наприкінці досліджуваного етапу відбулося різке зниження ролі шкіл для трудящих. Цю ситуацію можна пояснити тим, що молоді люди здобували необхідні знання та уміння у рамках середньої

професійної освіти, унаслідок чого зменшилась зацікавленість дорослим населенням до таких форм отримання знань. Негативний вплив також мала недостатня підтримка цих установ центральними органами влади. Іншим важливим фактором було зниження рівня освіти та навчання у школах для трудящих. Внаслідок цього, майже половина цих об'єктів була ліквідована, а кількість дорослих, що їх відвідували скоротилась втричі [138].

Варто зазначити, що ще однією формою позашкільної освіти дорослих на досліджуваному етапі була громадянська освіта. Так зокрема, особлива увага приділялась питанням моральної чутливості до політичного плюралізму, толерантності, волі до самовизначення, критики та політичних знань. Громадянська освіта розглядалась як одна з найважливіших навчальних цілей навчання дорослих. Політичне бачення громадянського суспільства було засноване на спробах перетворити політичні явища в моральну мову. Освіта сприймалася як соціальне, а не індивідуальне зобов'язання. Запропонована на досліджуваному етапі форма громадянської освіти була популістською, соціалістичною та національно-релігійною. Це було пов'язано з існуванням небажаної політичної системи і призвело до створення ряду стереотипних антисіонізмів. Поняття громадянської освіти практично не виходило за межі області ідеологічних припущень. Громадянська освіта ґрунтувалась на потребах суспільства, нехтуючи потребами особистості [470]

Серед провідних вимог до громадянської освіти дорослих на досліджуваному етапі були: зв'язок громадянської освіти з політичною; відповідність громадянської освіти до економічних та соціальних реалій суспільства; охоплення громадянською освітою усіх верств дорослого населення; формування освіченості суспільства на основі міжнародних освітніх стандартів [339].

Установлено, що на досліджуваному етапі особлива увага приділялась педагогічній освіті та перепідготовці вчителів. Разом з тим, варто зазначити, що кваліфікованих педагогів для роботи в галузі освіти дорослих було вкрай мало. Так, в Ягеллонському університеті (Польща) існувала спеціалізація «навчання дорослих», але студентів на цій спеціальності було вкрай мало. Це спричинило брак освіченого педагогічного персоналу закладів освіти дорослих [81].

Особливу роль в просуванні та інституційній стабілізації освіти дорослих зіграло Педагогічне бюро Німецької асоціації освіти дорослих, яке було засновано в 1957 р. як заклад наукової служби для педагогічного та організаційного консультування та підтримки національних асоціацій і центрів освіти дорослих. Як своєрідна сервісна компанія, Педагогічне бюро Німецької асоціації освіти дорослих поєднувало наукові дослідження і практику навчання дорослих. Зміст та завдання діяльності Педагогічного бюро полягали у ведення довідкової бібліотеки, підготовці щорічних бібліографій по німецькомовній літературі у галузі освіти дорослих, підготовці статистичних даних про поточний стан системи навчання дорослих, підготовці базової інформації для працівників освіти, навчанні та підготовці штатних співробітників, здійсненні концептуального дизайну і тестування дидактичних моделей [185].

Як і на попередньому етапі, процес навчання дорослих базувався на застосуванні на традиційних методів та форм навчання. Зокрема варто відзначити популярність словесних методів навчання. Так, зазначимо, що у Робітничому університеті в м. Трбовле (Словенія) були популярними такі методи навчання дорослих як дискусії, публічні виступи, бесіди, клубні обговорення тощо [165].

Разом з тим, встановлено, що на другому етапі набули популярності методи поєднання теоретичного та практичного навчання дорослих. Наприклад, в м. Кілі та м. Франкфурті (Німеччина) було організовано «семінари з навчання дорослих», на яких пропонувалися факультативні заняття по теорії і практики навчання дорослих, заохочувався діалог між вченими і практиками щодо подальшого розвитку освіти дорослих. У м. Геттінгені (Німеччина) в 1950-х роках були організовані так звані позаурочні семінари, в яких науковий зміст розроблявся широкою аудиторією за стінами університету під керівництвом академічних викладачів. В кінці 1950-х років в Берліні (Німеччина) вдалося перетворити Вільний університет (*Freie Universität*) в центр освіти для дорослих шляхом систематичного створення додаткових навчальних курсів для дорослих на додаток до вечірніх занять для фахівців і міжнародних літніх курсів, а також для організації форуму для навчання дорослих [144; 145].

Установлено, що у цей час зросло значення дидактико-методичних підходів, які були зосереджені головним чином на проблемах навчання дорослих, пов'язаних з викладанням. На практиці це проявилось як більш соціологічна натхненна робота над соціальними передумовами, освітніми дослідженнями в галузі викладання. Педагоги в системі освіти дорослих застосовували методи планування і проектування освітньої діяльності з дорослими [106].

Зазначимо, що на другому етапі в системі освіти дорослих набули популярності як традиційні так і нові методи групового навчання. Установлено, що навчання в невеликих групах найбільш часто використовувалось на дослідженому етапі як форма навчання працівників різних підприємств. Навчання в невеликих групах сприяло індивідуальному підходу до кожного співробітника, давало

можливість створювати і обмінюватися досвідом. Серед провідних форм групового навчання на другому етапі варто виділити серед інших тренінги, лекції та семінари.

На досліджуваному етапі тренінги проходили у вигляді зустрічей для передачі знань, розробки рішень і навчання новим навичкам. Тренінги проводились як у приміщеннях великих підприємств так і у спеціально організованих закладах освіти для дорослих. Для підвищення ефективності навчання на досліджуваному етапі використовували методи вправ і отримання досвіду на робочому місці. Тренінги здебільшого складались з декількох модулів, розділених перервами, в яких працівники мали можливість випробувати набуті навички та знання на практиці. Під час наступної зустрічі обговорювався досвід співробітників, здобутий на робочому місці.

Установлено, що у закладах освіти дорослих на досліджуваному етапі використовували лекції як метод усної передачі знань. Під час лекцій дорослим учням надавали необхідні теоретичні поняття та наукові факти. Зазначимо, що лекції часто чергувались із семінарами. Семінари – це метод навчання дорослих, який передбачав навчання з активною участю дорослих учнів, які самостійно розробляли частину питань і потім представляли свої дослідження у формі повідомлень та доповідей. Зазначимо, що інші учасники групи повинні були приймати участь в дискусіях з проблематики доповідей, демонструючи свої знання.

Разом з тим на досліджуваному етапі проводили навчання дорослих у великих групах, що дозволяло швидко передавати знання великій кількості людей. Недоліком такого методу навчання часто ставала неможливість практикувати отримані знання і співвідносити їх з індивідуальною практикою. Навчання у великих групах здійснювалось через вигідні фінансові міркування, тому що

вартість організації такого навчання для багатьох людей була досить невисокою, але в довгостроковій перспективі виявилось, що ефективність цієї форми нижче, ніж очіувалося.

Об'єктивне наукове дослідження дозволило визначити і недоліки досліджуваного етапу. Так, діяльність влади більшості країн Європи з розповсюдження грамотності була суто пропагандою, оскільки випускники навчальних закладів для дорослих не мали можливості продовжувати свою освіту.

Разом з тим варто зазначити, що розвинена система шкіл для трудящих не забезпечила навчання дорослих у галузях культурно-освітньої діяльності та самоосвіти. Відсутність будь-якої установи, координуючої діяльність шкіл для роботи, дослідження та створення методологічної бази, були явним виявленням нехтування авторитетом цієї галузі освіти [459].

Серед основних недоліків освіти дорослих цього часу можна назвати політизованість системи освіти дорослих. Через політичні переконання було звільнено багато талановитих та освічених педагогів. Також варто зазначити, що навчальні заклади обмежували свою освітню діяльність наданням лише найбільш необхідних знань та навичок для виконання професійних обов'язків [15].

Ще одним недоліком досліджуваного етапу можна назвати той факт, що серед освітніх програм для дорослих було дуже мало програм культурного напрямку. Так, навчальних курсів для дорослих, які б сприяли збереженню національної культури та традицій народів Центральної та Східної Європи фактично не було [165].

Установлено, що на досліджуваному етапі більшість учасників професійної перепідготовки дорослих та програм підвищення кваліфікації не пов'язували отримані знання з можливістю використовувати їх для власного особистісного розвитку.

Найчастіше це вважалося необхідним елементом для роботи. Працівники не були мотивовані чомусь навчатися. Тобто навчання під час підвищення кваліфікації полягало в тому щоб отримати ступінь, сертифікат чи інший підтверджуючий документ, а не здобути нові корисні знання. Таким чином часто підвищення кваліфікації зводилось до обов'язкової формальності.

ЕТАП НОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (1989 – 2019)

Політичні події, що відбувались в країнах Центральної та Східної Європи у 1989-1990 роках справили значний вплив не все життя тогочасного суспільства та на розвиток освіти дорослих, на зміну її мети та завдань. Після розпаду так званого «соціалістичного табору» у 1989 році, в освіті, як і в багатьох інших галузях суспільного життя європейців, відбулися серйозні зміни. Так, у цей час знизився тоталітарний вплив влади на розвиток освіти дорослих, розпочали відновлювати християнські та патріотичні цінності, відновлювати науку і популяризувати історичні й культурні традиції окремих країн Центральної та Східної Європи, розвивати індивідуальні потреби освічених людей [329].

У результаті цих подій відбувався не лише швидкий динамічний розвиток ринку освітніх послуг, а й інтеграції системи освіти країн Центральної та Східної Європи до структури Європейського союзу. Установлено, що на третьому етапі більшість країн Центральної та Східної Європи увійшли до складу європейського Союзу: Австрія (1995 р.), Чехія, Польща, Словенія, Словаччина (2004 р.), Болгарія, Румунія (2007 р.). Зважаючи на це, на досліджуваному етапі було переосмислено теорію освіти дорослих та практичні підходи у навчанні дорослих у відповідності до загальноприйнятих європейських норм, узгоджено дії і поняття у галузі навчання дорослих з відповідними інституціями ЄС [302].

У ході наукового пошуку з'ясовано, що на третьому етапі навчання дорослого населення почало займати особливе місце в системі освіти країн Центральної та Східної Європи. Це було

спричинено бурхливими змінами у розвитку політики, економіки, науки та техніки. Зважаючи на такі швидкі зміни, серед дорослих жителів Центральної та Східної Європи панувала думка про те, що необхідно удосконалювати свої уміння й поглиблювати знання, досягаючи нового рівня освіти [501; 508; 509; 520].

У свою чергу, ці події відобразились на розвитку законодавчої бази у галузі освіти та навчання дорослих. На цьому етапі нормативно-законодавча база країн Центральної та Східної Європи була переосмислена та змінена у відповідності до ідеї розвитку освіти дорослих як частини концепції навчання впродовж усього життя у єдиному європейському освітньому просторі. Наприклад, у 1991 році у Польщі було прийнято Закон «Про освітню систему», у якому безперервне навчання визначалося як здобуття «освіти дорослих» та отримання особами, які закінчили навчання у середній школі, загальних знань, навичок, професійної кваліфікації у позакласних формах [445; 446].

Зазначимо, що як і на попередньому етапі, активного розвитку здобула діяльність міжнародних організацій, громадянського суспільства Європи та науковців. Все це сприяло розвитку освіти дорослих. Зокрема у 1996 році ЮНЕСКО опублікувала звіт про освіту в ХХІ столітті під назвою «Уміння навчатися: наше приховане багатство». У цьому звіті освіта розглядалась як «постійний процес для покращення знань та навичок» [242, с. 11]. Разом з тим зазначено, що безперервне навчання дозволяє людям «скористатися освітою для себе і оточуючого середовища, свідомо відігравати активну роль в житті суспільства» [242, с. 88], кожна людина повинна «мати можливість навчатися протягом усього життя, для того, щоб розширити свої знання, набути навичок і кваліфікацій, адаптуватися до мінливого, складного і вимогливого світу» [242, с. 73]. Концепція безперервного навчання спрямована

на забезпечення «підготовки майбутніх кваліфікацій» [242, с. 88]. Зазначено, що зміст освіти дорослих повинен включати в себе оволодіння науковими методами, вміннями вчитися, вміннями працювати в команді, готовністю ризикувати, володіти почуттям відповідальності та самореалізації [242, с. 73ff]. Виходячи з цього, в доповіді формулюються чотири основи нової освітньої концепції:

- вчитися пізнавати;
- вчитися діяти;
- вчитися жити разом;
- вчитися через досвід [242, с. 73ff].

Установлено, що Європейська комісія розглядала безперервне навчання як окрему галузь. Розвитку безперервного навчання сприяли такі суспільні зміни як: розвиток інформаційного суспільства, глобалізація економіки та становлення наукової цивілізації [457, с. 25]. Європейська комісія зазначала, що навчання «громадянина європейського союзу не залежить від його віку» [457, с. 6]. Крім того, освіта розглядалася як пріоритет, як «здатність пізнавати, розуміти і судити», і як створення «основи європейської свідомості й громадянства» [457, с. 27]. Розуміння, аналіз та підтримка критичного мислення, а також здатність до самостійної дії розглядаються як першочергові завдання для освіти та навчання дорослих [457, с. 16ff].

Варто зазначити, що теоретичному, практичному та правовому розвитку освіти дорослих сприяла п'ята Конференція освіти дорослих КОНФІНТЕА V (м. Гамбург, Німеччина, 1997 р.) [499]. Установлено, що ця конференція КОНФІНТЕА V проводилась під загальним девізом «Освіта дорослих як право, засіб, радість і спільна відповідальність». Під час конференції було проголошено гасло про те, що освіта та навчання є ключами до ХХІ століття. У той

же час освіта дорослих була визнана як один із провідних напрямів розвитку системи навчання.

Установлено, що робота Гамбурзької конференції передбачала аналіз питань навчання дорослих та людей третього віку, впливу освіти дорослих на розвиток економічної, політичної та соціальної галузей життя суспільства. Разом з тим було підкреслено, що людський фактор є основною виробничою силою кожної країни. Роль людського фактору постійно зростає і, як наслідок, більше будуть розвиватись ті країни, де дорослі люди мають постійний доступ до навчання та удосконалюють свій професійний рівень. У цьому контексті під час конференції було розглянуто питання про «функціональну грамотність», комп'ютерну грамотність, а також мовні компетентності дорослих [432].

Проведений науковий пошук переконав нас у тому, що інтенсивному розвитку навчання дорослого населення сприяло визнання Гамбурзькою конференцією того факту, що освіта дорослих являє собою широкий комплекс формальних та неформальних освітніх заходів. За допомогою комплексу освітніх заходів особи, які вважаються дорослими у суспільстві, можуть розширювати свої знання, розвивати уміння та навички, удосконалювати професійні кваліфікації або знаходити застосування своїх знань для вирішення актуальних потреб суспільства чи професійної діяльності. Також під час конференції у Гамбурзі було визначено, що навчання дорослих включає формальне й неформальне навчання, безперервне навчання, а також усі можливі види інформального навчання, здобуття знань в полікультурному освітньому середовищі, яке оперує прийомами, заснованими на теорії та на практиці [432].

У контексті питання, що вивчається варто зазначити, що представники країн-учасниць конференції, а також представники

неурядових організацій прийшли до спільного рішення об'єднати зусилля у вивченні потенціалу та перспектив розвитку освіти дорослих з огляду на широкий і динамічний підхід до концепції безперервного навчання. Установлено, що саме це спільне рішення поклало початок створенню єдиного освітнього простору у галузі освіти дорослих [499].

У контексті розвитку концепції створення єдиного освітнього простору велику роль відіграли уряди країн Центральної та Східної Європи. Зокрема вони гарантували забезпечення права кожного на освіту, визначили основні напрями розвитку освітньої політики окремих країн. Результатом Гамбурзької конференції стало підписання Декларації, у якій зазначалось, що усі країни-учасниці зобов'язуються забезпечувати взаємодію державного, приватного та громадського секторів освіти. Разом з тим країни-учасниці гарантували надання освітніх послуг дорослим, забезпечували консультування дорослих у питаннях навчання, зобов'язувались фінансувати освіту дорослих, здійснювати контроль та оцінку діяльності закладів освіти для дорослих [432]. Також варто зазначити, що декларація сприяла встановленню принципів співробітництва між різними гілками влади та органами управління, профспілками, громадськими організаціями, національними меншинами. При цьому у Гамбурзькій декларації було визначено, що розвиток можливостей навчання впродовж усього життя повинен забезпечувати офіційне визнання компетентностей та кваліфікацій [499].

Результатом роботи конференції у м. Гамбург був активний процес створення мережі закладів освіти для дорослих у країнах Центральної та Східної Європи. Підтримувалось створення як формальних так і неформальних освітніх установ, розвиток інноваційного підходу та використання методик розвиваючого та

творчого навчання. Науковці та педагоги кожної країни у своїх теоретичних доробках та щоденній практичній діяльності переосмислили концепцію навчання протягом усього життя [499].

У ході наукового пошуку встановлено, що розвитку концепції навчання впродовж життя та освіти дорослих як її частини сприяли засоби масової інформації. Так, вони висвітлювали основні положення Гамбурзької декларації, діяльність урядовців щодо їхньої реалізації. Завдяки активності засобів масової інформації у суспільстві почала поширюватись думка про актуальність та важливість навчання дорослих, про участь у заходах, які відповідають основним положенням Гамбурзької декларації [499].

Як зазначалось вище, Гамбурзька декларація закликала уряди країн-учасниць переглянути нормативно-законодавчу базу та змінити її у відповідності до реалізації концепції навчання протягом усього життя. Завдяки цьому країни Центральної та Східної Європи удосконалили законодавство у галузі освіти дорослих взагалі та професійної освіти дорослих зокрема (Додаток 9). Наприклад, у Німеччині у 1999 році модернізували федеральний закон про професійну освіту. Зміни стосувались умов доступу дорослих до професійного навчання та отримання додаткових професійних компетентностей, що значно розширило можливості дорослих німців приймати участь у професійному навчанні [499]. Разом з цим новий закон про професійну освіту спростив процедуру вступних випробувань у торговельних, промислових та ремісничих закладах освіти. З метою ефективної організації професійної підготовки та перепідготовки, підвищення кваліфікації працівників підприємств законом визнавалась можливість налагодження співпраці між різними підприємствами та професійними закладами освіти. Варто зазначити, що реформування нормативно-правової бази Німеччини

у галузі професійного навчання сприяло забезпеченню навчання дорослого населення [560].

Установлено, що Гамбурзька декларація справила позитивний вплив і на систему професійної освіти дорослих Чеської Республіки. Так, зокрема університети Чехії почали включати до своїх освітніх програм навчальні курси професійного спрямування. Наприклад, впроваджувати професійну освіту для дорослих почали такі заклади: Карлов університет, Народний університет Яна Гауса, Євразійський Союз Академічного та Міжнародного Співробітництва, Брененський технічний університет, Університет сільського та лісового господарства імені Менделя [499; 553].

Таким чином можна підсумувати, що конференція у м. Гамбург сприяла удосконаленню нормативної та правової бази у галузі навчання дорослих країн Центральної та Східної Європи. Варто зазначити, що зміни в законодавстві проводились у таких напрямках: внесення змін до прийнятих і ратифікованих раніше законодавчих актів; переосмислення політики розвитку системи освіти дорослих (Німеччина, Чеська Республіка); прийняття нових законодавчих актів (Угорщина, Словаччина, Словенія) і розробка рекомендацій та стратегічних програмних документів на наднаціональному рівні [499].

Установлено, що логічним продовженням резолюції Гамбурзької конференції стала Софійська конференція з освіти впродовж життя (Болгарія, 2002 р.). Важливим рішенням, що було прийнято під час конференції було визначено необхідність залучення людей похилого віку до системи безперервної освіти. Разом з тим до змісту елементарної грамотності було включено оволодіння уміннями жити в соціальному, культурному, економічному та політичному просторі, оволодіння громадянською освітою та прийомами особистісного розвитку [585]. Варто

зазначити, що під час конференції було приділено увагу і питанням методики освіти дорослих. Так, зокрема було наголошено на принципі провідної ролі дорослого учня в процесі освіти, а також принципі активного залучення дорослих учнів до усіх стадій процесу навчання [585].

У 2005 р. в Німеччині у м. Отценхаузен відбулась Міжнародна конференція Європейської мережі освіти людей похилого віку (*Learning in Later Life*). Під час конференції було зазначено, що необхідно розвивати громадянську освіту людей похилого віку, було порушено питання соціальної нерівності дорослих людей, що спричинено недостатнім рівнем освіти. Під час конференції було запропоновано впроваджувати освітні курси і програми, покликані подолати соціальну ізоляцію людей похилого віку, розширити коло їхнього спілкування та соціальної діяльності. У цьому аспекті також біло запропоновано популяризувати «міжпоколінне» навчання, яка буде сприяти розвитку демократії [532].

Серед основних практичних рішень, прийнятих на Міжнародній конференції Європейської мережі освіти людей похилого віку було представлення проекту *KOJAL* «Обмін навичками для навчання молоді і батьків». Проект був покликаний допомагати різним поколінням знаходити спільні інтереси й стимулювати нові форми викладання та навчання, зокрема спілкування через інтернет-платформи. Серед цих європейських перспектив великий інтерес представляли впровадження інтернет-технологій для навчання людей похилого віку і розвиток «мультимедійної компетенції» серед старших поколінь. Кульмінацією конференції стало прийняття резолюції про розширення можливостей освіти для людей похилого віку [552].

Установлено, що у 2009 р. у м. Белен, Бразилія відбулась шоста Міжнародна конференція з освіти дорослих КОНФІНТЕА VI. Під час

конференції учасники зосередили свою увагу на питаннях обґрунтування освіти дорослих як частини навчання впродовж життя. Загальна мета конференції полягала в тому, щоб об'єднати освіту для дорослих і неформальну освіту з іншими відповідними програмами освіти й розвитку (LIFE, HLM, Десятиліття письменності Організації Об'єднаних Націй, Десятиліття розвитку освіти) і сприяти їх інтеграції в національні стратегії країн-учасниць [491].

Установлено, що на досліджуваному етапі було визначено структуру управління освітою дорослих. Так, управління освітою дорослих на найвищому урядовому рівні в усіх країнах Центральної та Східної Європи здійснювало Міністерство освіти. Однак, також на третьому етапі функціонували й інші міністерства та відомства, що відповідали за освіту в областях їхньої юрисдикції. Основним напрямом діяльності міністерств освіти у галузі освіти дорослих була розробка концепцій, стратегій, визначення основних принципів і правил, що забезпечували функціонування галузі навчання дорослого населення. У більшості країн Центральної та Східної Європи забезпечення навчання дорослих було децентралізованим і підпорядковувалось державним органам місцевого рівня (землі, муніципалітети, воєводства тощо).

Так, наприклад, в Австрії освітою дорослих опікувались землі та муніципалітети. У зв'язку з цим між різними землями існували суттєві відмінності як у фінансових питаннях так і у регулюванні діяльності департаментів освіти провінцій. Разом з тим, повноваження щодо урегулювання освіти дорослих у вищій освіті належали до Міністерства освіти.

Установлено, що до компетенцій Міністерства освіти Словенії належала відповідальність за всю систему освіти дорослих. Проте варто зазначити, що деякі свої повноваження воно розподіляло між

іншими міністерствами та відомствами. Зокрема контроль за освітою безробітних та за систему підвищення кваліфікації було покладено на Міністерство праці, сім'ї та соціальних справ, а також на Службу зайнятості (Бюро праці). Відповідальність за забезпечення повного фінансування освіти дорослих в окремих галузях було покладено на профільні міністерства, зокрема на Міністерство сільського господарства, лісівництва та продовольства, Міністерство культури, Міністерство торгівлі та ремесел [504; 499].

Варто зазначити і те, що у Словенії свого часу було створено Експертну раду з освіти дорослих. До обов'язків Експертної ради належав контроль та оцінка розвитку освіти дорослих з огляду на потреби і можливості суспільства. Також Експертна рада несла відповідальність за якість освіти дорослих та її відповідність прийнятим міжнародним стандартам. Варто зазначити, що окрім контролюючих функцій, Експертна рада здійснювала дорадчу функцію у підготовці та впровадженні Генерального плану освіти дорослих, річного плану, у забезпеченні умов для розвитку системи освіти дорослих, несла відповідальність за якість освітніх програм та стандартів освіти для дорослих [504; 499].

На досліджуваному етапі сформувалась чітка система та структура освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи. Так, формальна освіта дорослих включала професійне навчання та отримання загальної освіти. У свою чергу, професійне навчання передбачало підвищення кваліфікації та так зване «подаліше» навчання, яке здобувалось на основі отриманої раніше освіти. Професійне навчання можна було отримати у державних, приватних чи технічних навчальних закладах. Разом з тим, його надавали професійні асоціації роботодавців і працівників, робітничі палати та навчальні організації, безпосередньо самі підприємства. У більшості країн Центральної та Східної Європи формальне навчання

дорослих включало в себе перекваліфікацію – освіта, що спрямована на зміну професії або галузі діяльності (Австрія, Болгарія, Німеччина, Румунія, Словенія, Чехія, Україна тощо) [595].

Аналіз нормативних документів та наукових джерел країн Східної і Центральної Європи [14; 74; 177; 343; 450; 451] дозволив визначити провідні напрями формальної освіти дорослих на досліджуваному етапі:

- базова освіта для дорослих, що передбачає компенсуюче навчання, яке полягає у навчанні грамоті та наданні загальноосвітніх знань. Програми базової освіти для дорослих розроблені з урахуванням потреб дорослого населення, а також можливостей дорослих поєднувати навчання з трудовою діяльністю;
- професійно-технічна освіта, що передбачає отримання професійно-технічної кваліфікації та являє собою короткострокові професійні або професійно-технічні програми, програми середньої професійної освіти;
- повна середня освіта може бути отримана в програмах професійно-технічного навчання або шляхом спеціального вивчення курсу середньої школи. Програми повної середньої освіти для дорослих абсолютно ідентичні за змістом до програм для учнів загальноосвітніх шкіл, але вони адаптовані з точки зору організації процесу навчання, розкладу занять, системи оцінювання знань і умов переходу до наступного класу;
- вища освіта включає в себе отримання освітнього ступеню бакалавра чи магістра, спирається на академічно і професійно орієнтовані програми вищої освіти. Існують як програми повного дня так програми дистанційного чи заочного навчання, спрямовані на поліпшення і розширення наявних у здобувачів знань в різних областях науки. Зокрема це можуть бути

програми безперервної освіти, спрямовані на поліпшення знань на тому ж рівні освіти [450; 451].

Окремої уваги потребують питання неформальної освіти дорослих, що передбачала будь-яке отримання нової інформації про різні аспекти життя шляхом навчання на спеціальних курсах, занять в гуртках за інтересами, відвідування релігійних зібрань тощо. Установлено, що неформальна освіта для зарахування на навчання, як правило, не вимагала високого рівня знань або виконання якихось умов (вікові межі, рівень попередньої освіти тощо). Разом з тим неформальна освіта не висувала жорстких вимог до місця навчання та його тривалості, до форм і методів навчання, до часу проведення занять. Такий підхід дозволяв залучити до навчання велику кількість дорослих людей, які можуть легко поєднувати трудову та освітню діяльність, тоді як у системі формального навчання це зробити було досить складно [44].

Варто зазначити, що на досліджуваному етапі особливої актуальності набула інформальна освіта дорослих. Зазначимо, національний інститут стратегічних досліджень України визначив, що інформальна освіта є загальним терміном для освіти за межами стандартного освітнього середовища. Так, інформальна освіта це індивідуальна пізнавальна діяльність, яка відбувається у повсякденному житті людини та може реалізовуватись через власну активність людини в культурному та освітньому середовищі [568].

Варто зазначити, що інформальна освіта у країнах Центральної та Східної Європи досліджуваного етапу представляла собою переважно мало організований, інколи навіть неусвідомлений процес навчання, який триває все життя та здійснюється через особисту діяльність. Таким чином інформальне навчання зводилось фактично до життєвого досвіду людини, у процесі якого вона оволодівала певними знаннями, уміннями та

навичками. Наприклад, інформальна освіта включає спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, користування засобами масової інформації тощо. При цьому людина перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники свого розвитку [496; 497].

Узагальнюючи зазначене вище, варто сказати, що у країнах Центральної та Східної Європи всі види та форми освіти дорослих на досліджуваному етапі було поєднано у досить логічні структури. Ми пропонуємо більш детально розглянути структуру освіти дорослих Німеччини (Рис. 2) та Словенії (Рис. 3) за допомогою схем.



Рис. 2 Структура освіти дорослих в Німеччині

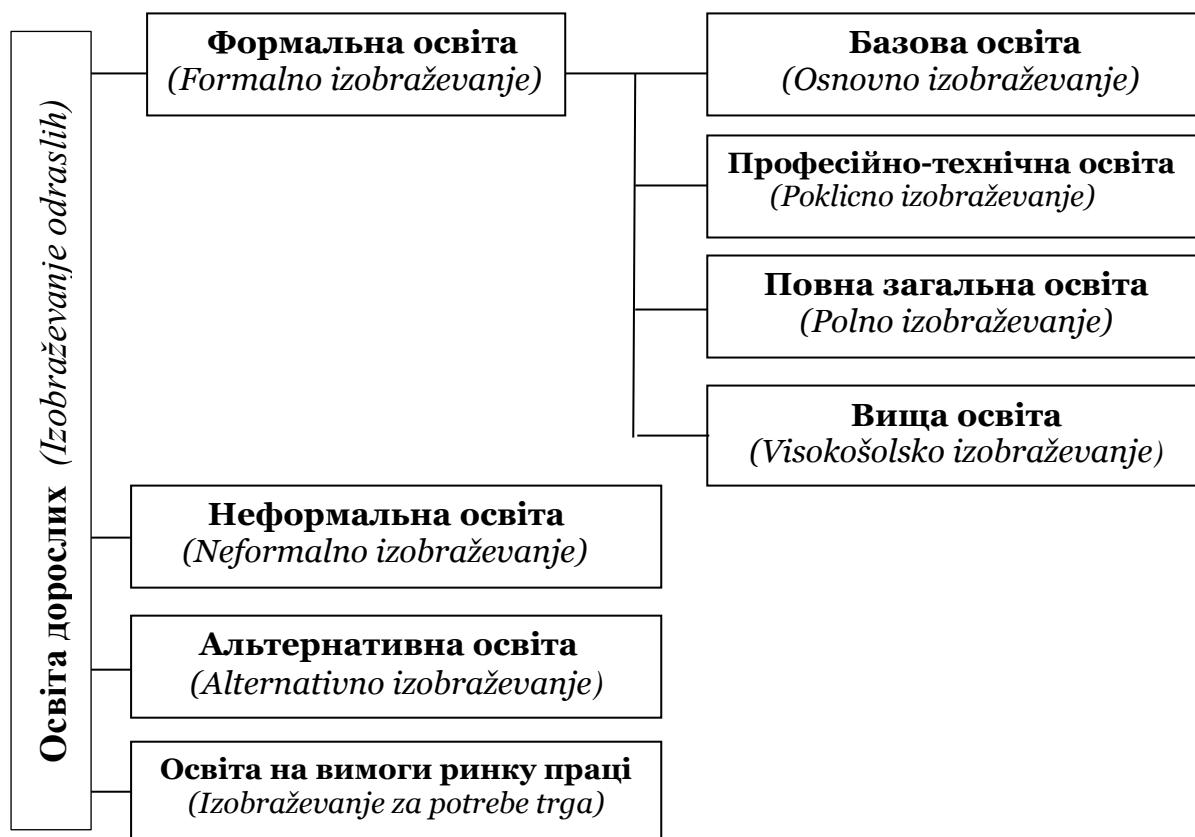


Рис. 3 Структура освіти дорослих в Словенії

Зазначимо, що загальноєвропейською тенденцією розвитку освіти дорослих на досліджуваному етапі визнано інтеграцію формальної та неформальної освіти, їхнє взаємодоповнення, а не конкурування. Так, зокрема визнавалось, що неформальна освіта може бути експериментальним майданчиком для випробування інноваційних методик та освітніх технік, які з часом можуть стати частиною формального освітнього процесу. Разом з тим слід наголосити на тому, що неформальне навчання не було обов'язковим та здійснювалось за власним бажанням учня, тобто воно не витісняло формальну освітню інфраструктуру [496; 497].

На досліджуваному етапі актуальним у країнах Центральної та Східної Європи було вирішення питання щодо офіційного визнання та сертифікації неформального та інформального навчання. У процесі вирішення цього питання Рада Європейського союзу розробила рекомендації про перевірку неформального та інформального навчання (*Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*, 2012). У відповідності до цих рекомендацій на країни-члени Європейського союзу було покладено відповідальність за розробку та впровадження шляхів офіційного визнання неформальної, а також інформальної освіти дорослих [74].

Установлено, що Рада Європейського союзу радила здійснювати визнання і сертифікацію неформальної й інформальної освіти у такій послідовності:

1. Визначення рівня навчальних досягнень здобувача, які він отримав у процесі неформального або інформального навчання;
2. Підтвердження рівня попередніх навчальних досягнень здобувача;
3. Контроль та оцінка результатів неформального чи інформального навчання здобувача;
4. Видача сертифікату про результати оцінки навчальних досягнень здобувача [74].

У ході науково-педагогічного пошуку установлено, що уряди країн Центральної та Східної Європи на досліджуваному етапі розробили шляхи та методи контролю якості освіти дорослих. Зокрема до компетенції контролюючих органів входило урегулювання таких питань:

- забезпечення вільного доступу до освіти дорослих, зокрема людей з груп ризику та дорослих, що мають недостатній рівень освіти. Зокрема це люди, котрі мають проблеми зі здоров'ям, біженці та вимушені переселенці тощо;

- законотворча діяльність уряду у галузі освіти дорослих;
- координація діяльності державних органів влади та зниження адміністративного впливу на розвиток освіти дорослих;
- визначення системи державної фінансової підтримки освіти дорослих;
- розробка стратегій розвитку освіти дорослих;
- залежно від рівня участі уряду в управлінні всією сферою освіти для дорослих, він може визначати фінансування освіти дорослих, фінансування наукових досліджень в цій галузі, створювати освітні інформаційні центри, організовувати навчання для освітян та викладачів, надавати інформацію та поради окремим особам, розробляти програми освіти дорослих тощо;
- забезпечення підготовки безробітних та осіб, які шукають роботу, найчастіше шляхом організації спеціальних курсів відповідно до потреб ринку праці [451, с. 84-85].

Установлено, що розвиток педагогічної теорії у галузі освіти дорослих на досліджуваному етапі характеризувався популяризацією концепції інтерпретації теорії і практики освіти дорослих як певного способу теоретизування, що характеризувався рівними правами його учасників (теоретиків, практиків, політиків) в роздумах про освіту дорослих. В аналізований період андрагогіка спробувала звільнитися від впливу соціальних наук, які зосереджені на описі і поясненні соціальних структур, не зважаючи на проблеми особистості і майбутнього. Це створювало можливість для посилення педагогічного вимірювання андрагогіки і її розвитку в системі освіти країн Центральної та Східної Європи [384].

У досліджуваний період активного розвитку набули наукові андрагогічні теорії. Важливу роль у становленні освіти дорослих зіграли непрямі фактори, особливо процес академізації, що привело до поступової незалежності андрагогічної теорії від практики

окремих закладів освіти дорослих. Зовнішні умови для розвитку педагогічної теорії у галузі освіти дорослих в цей період за ініціативою представників науки, які в дусі критичної теорії створили цю науку під гаслом освітнього і політичного дискурсу, зберегли свій вплив. Змістом цього дискурсу була критика, заснована на результатах соціологічних досліджень, в якості основи для рекомендацій щодо удосконалення практики.

Соціальні зміни в країнах Центральної та Східної Європи досліджуваного етапу відобразилась і в андрагогічних поглядах. Так, теоретичний підхід, що називався «педагогічний конструктивізм» або «дидактика залучення» займав багато місця в андрагогічних дослідженнях того часу.

Австрійські педагоги Р. Арнольд та Х. Зіберт зауважили, що «сьогодні людям доводиться мати справу із самими собою, своїми кризами ідентичності та своїм страхом до майбутнього. Якщо ви відчуваєте себе погано, це залежить від розуміння вашої особистої реальності» [17; 18; 78; 222; 518]. В освіті дорослих, зазначає Г. Бремер, «приймають участь сильні, самовпевнені, незалежні, та успішні учні, для яких соціальні обмеження відіграють другорядну роль» [53, с. 195; 518].

К. Хольцкамп у 1995 році назвав два основних підходи до визначення причин, які спонукають дорослих людей продовжувати, поглиблювати чи оновлювати свою освіту. Перший підхід говорить про те, що доросла людина стикається з невідповідністю між власною волею, наміром і здатністю вирішувати поставлені перед собою завдання. Тобто, коли індивідуальна майстерність недостатня для вирішення проблеми, доросла людина може долучитись до циклу навчання [197, с. 445.]. Другий підхід описує навчання як «захист» чи «оборону», таке навчання покликане протидіяти погіршенню якості життя. Наприклад, доросла людина, яка шукає

роботу в Австрії, повинна відвідувати обов'язковий курс навчання для безробітних, з метою забезпечення продовження матеріальної допомоги по безробіттю [197, с. 445]. Разом з тим, в Австрії існують практики навчання, які поєднують обидва аспекти.

Австрійський дослідник І. Ерлер зазначає, що участь у формальній, неформальній та інформальній освіті залежить від віку, статі, освітнього статусу, громадянства, професійного статусу та соціального походження [124].

У той же час такі дослідники як Д. Оксмахер, А. Болдер, В. Хендріх, Д. Хольцер показують, що серед дорослих австрійців другої половини ХХ ст. спостерігався деякий опір тиску суспільства щодо необхідності безперервної освіти [366]. П. Фолстіч назвав причини того, чому дорослі люди не мають бажання приймати участь у безперервному навчанні, зокрема науковець називав біографічні причини, інституційні та соціальні бар'єри [366].

У межах досліджуваного питання варто зазначити, що на досліджуваному етапі Ч. Катански розробив систему принципів навчання дорослих. Чеський дослідник визначив такі принципи:

- Принцип взаємозв'язку між трудовим і професійним навчанням. На думку науковця, навчання дорослих ґрунтується на оволодінні практичними прийомами та методами трудової діяльності, базується на потребах, що виникають через розвиток виробництва, розширення ринку праці та потребу у кваліфікованій робочій силі. Освіта дорослих спрямована на їх повне задоволення. Принцип взаємозв'язку між трудовим та професійним навчанням відображає об'єктивне андрагогічне трудове право, що є керівним фактором розвитку діяльності дорослої людини та виражає логістичний характер навчання дорослих. Такий підхід відображає навчання як частину трудової діяльності, дорослих людей. Дотримання зазначеного принципу дозволяє точно орієнтувати і

вивчати зміст навчання, грамотно розробляти навчальні плани і програми, які матимуть значну практичну цінність. Разом з тим дотримання цього принципу також пов'язано з урахуванням професійних стандартів як основи для визначення мети і завдань навчання, як критерій оцінки результатів освіти дорослих шляхом максимальної інтеграції навчання в процеси виробництва, проведення навчання в умовах, наближених до реальних [514; 544, с. 68–95].

- Принцип «гнучкості». Ч. Катански зазначав, що навчання вважається «гнучким», коли воно може здійснюватись в різних форматах, котрі відповідають умовам, вимогам і потребам дорослих учнів. Тобто принцип «гнучкості» передбачає забезпечення найбільш повної адаптивності змісту, форм та методів навчання до освітніх потреб дорослих. Зазначений принцип відображає об'єктивну необхідність адаптації процесу навчання до способу життя, культури і менталітету, освітнього і професійного рівня дорослих. Застосування принципу «гнучкості» навчання означає відхід від стандартних моделей навчання, застосування адаптивних та нетрадиційних форм і методів навчання, сучасних технічних та інших інструментів навчання тощо. Дотримання цього принципу зобов'язує освітні організації для дорослих максимізувати свою діяльність по відношенню до дорослих, ставлячи їх в центр процесу навчання. Необхідною умовою для цього є забезпечення спеціалізованої підготовки вчителів з теорії та практики андрагогіки, ознайомлення педагогів із особливостями навчання дорослих, а також для розвитку ефективності роботи з дорослими учнями. Відповідно до цього принципу освітні установи повинні застосовувати індивідуальний підхід до кожного учня у відповідності з можливостями та уміннями дорослих навчатися самостійно [514; 544, с. 68–95].

- Принцип цілісності освіти. Навчання можна вважати цілісним, коли воно формує професійно-кваліфікаційний профіль дорослих учнів відповідно до андрагогічної моделі професійної кваліфікації. Зокрема це передбачає єдність компетентності, готовності, зацікавленості і практичної застосовності робочої сили в певній галузі суспільного виробництва. Дотримання цього принципу вимагає від освітніх організацій встановлення адекватної мети та завдань навчання, визначення рівня попередньої кваліфікації для отримання певного ступеню освіти, використання широкого комплексу форм, методів та інструментів для управління, аналізу, діагностики, консультування та навчання. Разом з тим ці методи та інструменти повинні бути спрямовані на точний відбір учнів, основними критеріями якого мають бути знання, навички та компетенції, сучасна культура праці і мотивація, а також підтримка повної зайнятості і кар'єрного зростання. Ч. Катански підкреслював, що необхідним є впровадження відповідних форм і методів дидактичного контролю й оцінки всіх аспектів результатів навчання, а саме: розвиток професійної відповідності учнів, готовність до виконання певних професійних завдань, рівень мотивації, рівень практичної орієнтації, самостійності та реалізації [514; 544, с. 68–95].

- Принцип безперервності освіти. Навчання є безперервним процесом в тому сенсі, що воно є організованим і здійснюється як процес, котрий включає в себе: формальне, неформальне і інформальне навчання. Разом з тим принцип безперервності освіти передбачає послідовний перехід від дошкільного навчання до шкільного, потім до професійного та післядипломного, а також забезпечує розвиток організованої самоосвіти. Принцип відповідає андрагогічній моделі освітнього процесу, що передбачає єдність навчання, самоосвіти, особистісний

культурний розвиток і саморозвиток, що проходить через різні форми кваліфікації в процесі трудової діяльності. Реалізація цього принципу вимагає від закладів освіти дорослих систематичного здійснення освітнього впливу на учнів ще до етапу їхнього фактичного навчання. Система освіти дорослих повинна створювати умови для розширення можливостей для самоосвіти та самостійного оволодіння певними знаннями, сприяти реалізації ідеї безперервного професійного удосконалення дорослих, забезпечувати всі необхідні умови для подальшого професійного навчання [514; 544, с. 68–95].

На досліджуваному етапі Д. Савічевіч зробив узагальнююче педагогічне дослідження у галузі освіти дорослих. У результаті проведеного наукового пошуку дослідник припустив, що андрагогіка визначається як наукова дисципліна, котра займається питаннями освіти дорослих та викладання у всіх видах формальної та неформальної освіти, організованого навчання і самоосвіти [362]. Андрагогіка охоплює більшу частину людського життя. Вона поєднується з трудовим і культурним розвитком людини, з виконанням домашніх обов'язків, соціальних функцій, а також з проведенням дозвілля. Всі ці галузі є областю інтересів освіти дорослих та андрагогічної науки. Таким чином Д. Савічевіч установив зв'язок між теоретичними дослідженнями і практичним застосуванням андрагогіки, де андрагогіка – це мистецтво і наука допомоги дорослим в процесі навчання, а освіта дорослих – це теорія, процеси і технології [362].

У науково-педагогічній літературі Європи [87; 124; 125; 244; 258; 450; 451] визначено причини виникнення потреби в освіті дорослих на досліджуваному етапі:

- необхідність підвищення кваліфікації працівників різних підприємств та установ;

- необхідність розвитку навичок та ключових компетенцій;
- необхідність перепідготовки та перекваліфікації;
- бажання приймати активну участь у соціально-економічному житті суспільства та політичному житті держави;
- необхідність розширення кругозору й світогляду;
- низький рівень грамотності дорослого населення.

У європейських наукових джерелах [87; 124; 125; 244; 450; 451] визначено фактори, які спонукають дорослих людей до продовження навчання на сучасному етапі розвитку. Зокрема варто назвати такі:

- висока оцінка професійної підготовки спонукає дорослих людей більш охоче жертвувати своїм вільним часом і фінансами на користь подальшої освіти. Разом з тим мотивацією для освіти дорослих є перспектива отримання більш високих заробітків чи отримання кращого місця роботи, пов'язаних з підвищенням кваліфікації або удосконаленням професійних компетенцій, навичок чи умінь. Врахування підвищення кваліфікації та навичок у фінансовій оцінці дорослих може таким чином значно вплинути на їхній інтерес до подальшої освіти;
- розробка спеціальних навчальних курсів, які можна поєднувати з професійною діяльністю. Цей фактор спонукатиме до навчання людей, які працюють та мають багато професійних обов'язків. Але, варто зазначити, що пропозиції таких навчальних курсів повинні бути досить різноманітними, а їхній зміст повинен відповідати потребам потенційних кандидатів на навчання. Разом з тим, такі курси повинні бути доступними за територіальними та часовими критеріями, що часто відіграє важливу роль для дорослих людей, котрі працюють цілий день та не мають змоги витрачати багато часу на дорогу та на сам процес навчання;

- фінансові витрати, які пов'язані з навчанням. Надмірно висока вартість навчання може стати суттєвою перешкодою для багатьох осіб, які зацікавлені в продовженні освіти. У свою чергу, участь роботодавців у фінансових витратах на навчання може спонукати співробітників до подальшої освіти та сприяти зацікавленості дорослими питаннями безперервного навчання;

- коливання на ринку праці підкреслюють необхідність удосконалення компетенцій та розширення знань у кожній галузі професійної діяльності. Вони спонукають багатьох людей удосконалювати змінювати свої початкові професійні навички або оволодівати новими. Безперервна освіта в багатьох галузях професійної діяльності часто є необхідною умовою для ефективного виконання професійних обов'язків. Зокрема це професії які залежать від бурхливого розвитку сучасних наукових досліджень, наприклад, це професії у таких галузях як медицина, комп'ютерні технології, космічна галузь, машинобудівна галузь, електротехнічна галузь тощо;

- соціальне оточення у значній мірі впливає на формування особистого ставлення дорослих людей до ідеї навчання впродовж життя. Роль, яку людина надає освіті, впливає на її зацікавленість до поглиблення власних знань [87; 124; 125; 244; 450; 451].

Варто зазначити, що у країнах центральної та Східної Європи на досліджуваному етапі здійснювались активні теоретичні та емпіричні наукові дослідження у галузі освіти дорослих. Зокрема, у 2003 р. Європейським центром розвитку професійної освіти було проведено дослідження з метою виявлення рівня мотивації дорослого населення до неперервного навчання. Згідно з цим дослідженням дорослі європейці основним фактором, який перешкоджає продовжувати освіту, назвали брак часу, зокрема 21 %

респондентів серед основної причини недостачі часу назвали сімейні причини, а 16 % не хотіли позбавляти себе особистого вільного часу. Серед основних причин, які перешкоджають дорослим продовжувати навчання було також названо відсутність фінансування. Значна кількість опитаних виправдовувала свою відмову продовжити освіту, не бажанням «перенавчатися» (14%), повертатися «за парту» (9%) або вважали себе занадто старими для навчання (13%). У ході цього дослідження також було з'ясовано причини, які спонукають дорослих до продовження навчання. Так, 21% назвали більш гнучкий графік роботи стимулом для розширення своєї участі в навчанні без відриву від виробництва, 20% хотіли б, щоб курси були більш індивідуалізованими і використовували відповідні методи навчання для задоволення конкретних потреб дорослих учнів [244].

Таким чином, проведене Європейським центром розвитку професійної освіти дослідження показало, що люди найбільше потребують адаптації освітніх можливостей до своїх конкретних потреб. Результати цього опитування вказують на той факт, що невелика кількість бажаючих навчатись у дорослому віці пов'язана не стільки з недоліками професійної підготовки, скільки з нестачею часу, мотивацією для продовження освіти і фінансовим аспектом навчання [87].

Зазначимо, що на початку ХХІ ст. в Австрії було проведено низку досліджень щодо участі дорослого населення у системі безперервної освіти. Наукові дослідження стосувались формального, неформального та інформального навчання дорослих. І. Ерлер та М. Фішер у дослідженні 2007 року довели, що люди з вищою освітою приймають більш активну участь в навчанні дорослих, у той час, як люди з більш низьким рівнем освіти несвідомо позиціонують себе як «такі, що не вчаться». Дослідники

пояснюють це тим, що більшість людей з низьким рівнем освіти не розуміють сутності поняття інформальна освіта [124]. І. Ерлер та М. Фішер зауважують, що ті, хто щоденно працюють з концепціями та визначеннями навчання протягом усього життя, часто виключають можливість того, що багато людей не мають уявлення про «інформальне навчання», а «неформальне навчання» не сприймається всіма як навчальна діяльність, тому вони ставлять під сумнів статистичні дослідження щодо участі дорослих австрійців в інформальному та неформальному навчанні. Якщо опитувані сприймають «навчання» як процес здобуття знань у закладах освіти, то наявні статистичні дослідження автоматично виключають осіб, які навчаються за межами формальної галузі [125].

У 2011 – 2012 рр. в Австрії було проведено дослідження стану освіти дорослих, у якому приймали участь австрійці віком від 25 до 64 років. Згідно з результатами наукового дослідження 41,8% дорослих людей не брали участі в жодній «освітній або навчальній діяльності» [390, с. 18]. Разом з тим варто зазначити, що це дослідження виявило, що 75,7% опитаних навчаються неформально або інформально. Зокрема серед шляхів інформального навчання вони назвали перейняття досвіду більш досвідчених колег, читання книг та друкованих періодичних видань, отримання інформації через засоби масової інформації (радіо, телебачення, газети тощо), а також через мережу Інтернет [390, с. 59]. Тобто проведене дослідження підтвердило думку І. Ерлера та М. Фішера що більшість європейців не розуміють поняття неформального та інформального навчання, хоча у той же час більшість з них оволодіває новими знаннями саме через ці форми освіти.

Мета освіти дорослого населення на третьому етапі розвитку визначена як надання освітніх і наукових послуг у галузі післядипломного навчання, для підвищення професіоналізму і

конкурентоспроможності управлінських, виконавчих, педагогічних та інших кадрів, а також для формування готовності працівників до інноваційної діяльності у швидкозмінних умовах суспільства, здатності забезпечувати баланс між економічними умовами і соціальним розвитком суспільства, оволодіння основами наукової діяльності [31; 56; 91; 182; 450; 451; 492; 496; 506].

Зважаючи на мету, провідними завданнями освіти дорослих на сучасному етапі є:

- розширення мережі навчальних закладів для дорослих у всіх країнах;
- впровадження освітніх програм та проектів для дорослих у навчальних закладах різного рівня [91];
- розробка інноваційних концепцій для практики діяльності освітніх закладів для дорослих;
- сприяння поширенню ідеї безперервної освіти серед населення країни;
- інтеграція освіти дорослих в контекст підготовки сучасних фахівців різних галузей;
- забезпечення відповідності програм подальшої освіти дорослих до вимог провідних фінансових і промислових компаній;
- контроль за якістю та ефективністю освіти дорослого населення [56];
- створення умов для популяризації безперервності освіти;
- забезпечення фахового зростання фахівців різних галузей;
- надання освітніх послуг та консультацій місцевим органам влади та керівникам підприємств;
- реалізація прагнення дорослої людини до інтелектуального, культурного і духовного особистісного розвитку шляхом участі у неперервному навчанні;

- формування у дорослих учнів суспільної активності та громадянської позиції, умінь та навичок до здійснення трудової діяльності в сучасних умовах розвитку суспільства;

- збереженні та примноженні історичних, культурних, наукових та моральних цінностей людства [492; 496; 506].

Освіта дорослих в країнах Центральної та Східної Європи на досліджуваному етапі здійснюється за такими напрямками:

- поліпшення рівня освіти та професійної підготовки дорослих;

- актуалізація, розширення, оновлення, удосконалення професійних знань, умінь і навичок;

- оволодіння новою професійною кваліфікацією (спеціальністю) на базі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня або професійного досвіду;

- підвищення кваліфікації, проходження стажування;

- спеціалізація – оволодіння особою додатковими професійними компетенціями з метою виконання окремих завдань та обов’язків;

- короткострокові стажування з метою отримання досвіду виконання певних практичних завдань;

- підготовка та перепідготовка керівних кадрів;

- освітньо-професійна підготовка за скороченим терміном навчання (надання другої вищої освіти) [511].

Освіта дорослих у кінці XX – на початку XXI століття мала на меті охоплення всього дорослого населення країн Центральної та Східної Європи, яке закінчило (або перервало) початкову освіту та задіяне в трудовій діяльності. Цільові групи на третьому етапі значно розширились, так до основних цільових груп освіти дорослих належали такі категорії громадян: освітяни, робітники

промислових підприємств, державних установ та організацій, жінки, люди третього віку, безробітні, іммігранти, люди з особливими фізичними потребами, саодикі люди, дорослі, які вважаються функціонально неграмотними тощо [31]. Важливо зазначити, що безперервна освіта в країнах Центральної та Східної Європи стала відкрита для всіх людей, які вже пройшли певний шлях освіти від початкового навчання до вступу в професію [521]. Разом з тим усі дорослі отримали вільний доступ до інклюзивної освіти незалежно від культурного, релігійного та соціального походження [182]. Умови доступу до курсів освіти для дорослих визначались у залежності від характеру курсу. У більшості випадків доступ до курсів забезпечувався підтвердженням здобуття кваліфікації або досвіду роботи, котра необхідна для подальшого професійного навчання. Доступ до вищої освіти став можливий за умови документального підтвердження завершення середньої освіти, за винятком Австрії, де до вищої освіти слухачів зараховували на основі вступних іспитів, котрі підтверджували необхідний рівень знань і навичок [450; 451].

На досліджуваному етапі у країнах Центральної та Східної Європи функціонувала широка мережа державних, федеральних та регіональних освітніх центрів для дорослих, Інститутів для дорослих при підприємствах та торгово-промислових палатах, приватні та комерційні заклади освіти дорослих функціонували у багатьох у великих містах. Наприклад у Німеччині це Гамбург, Берлін, Лейпціг, Франкфурт-на-Майні та Мюнхен. У Польщі – Варшава, Краків, Білосток, Ольштин, Вроцлав, Щецин, у Чехії – Прага, Брно, Пардубице.

У країнах Центральної та Східної Європи діяли установи, інститути та асоціації для дорослих, які здійснювали координацію освіти дорослих в кожній країні [42]. Серед координаційних установ

можна виділити як державні, так приватні чи релігійні. Наприклад, серед провідних установ, що координують освіту дорослих у Німеччині варто назвати Німецьку Асоціацію освіти дорослих (*Der Deutsche Volkshochschul Verband – DVV*), Німецьке протестантське товариство освіти дорослих (*Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – DEAE*), Німецьке товариство академічної безперервної освіти (*Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium – DGWF*), Німецький інститут освіти дорослих (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE*), Федеральний інститут професійної освіти та підготовки (*Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB*) [520]. У Польщі на сучасному етапі діяв ряд освітніх організацій (Центр безперервної освіти, Товариство загальних знань, Товариство народних університетів, Асоціація професійного навчання, Товариство вільного польського університету, Асоціація польських педагогів, Ліга польських жінок та ін.), створювались спеціальні факультети та курси при вищих навчальних закладах, також курси у професійних закладах освіти, різноманітні короткотермінові освітні програми [258]. У Чехії з 1990 року діє Асоціація освітніх установ для дорослих Чеської Республіки (*Asociace institucí vzdělávání dospělých České republiky – AIVD*). Вона стала найбільшою професійною асоціацією в Чеській Республіці та об'єднала освітні установи, що займаються навчанням дорослого населення. Метою AIVD було визнано підтримка інтересів і потреб навчальних закладів для дорослих, концентрація професійного потенціалу для розвитку концепції в цій галузі, співпраця з державними органами та іншими організаціями в підготовці та впровадженні законодавчо-нормативної бази, професійні публікації і популяризація ідеї освіти дорослих в національних і міжнародних асоціаціях. В Україні також було засновано навчальні та науково-методичні центри, інститути

підвищення кваліфікації та післядипломної освіти, дослідні центри (обласні науково-методичні інститути безперервної освіти, інститути підготовки кадрів, інститути підвищення кваліфікації, інститути післядипломної освіти тощо) [511].

У контексті вивчення досліджуваного питання варто зазначити, що у 1995 р. на базі Ульмського університету (Німеччина) було створено Європейську мережу герагогіки, яка об'єднала фахівців з освіти людей похилого віку з 21 країни. Координатором роботи мережі виступав Науковий центр з додаткової освіти Ульмського університету. Метою діяльності Європейської мережі герагогіки було розширення контактів та обмін цінним теоретичним і практичним досвідом між педагогами-теоретиками, практиками, котрі безпосередньо організовують освітню роботу з людьми похилого віку [243].

Варто зазначити, що у країнах Центральної та Східної Європи на досліджуваному етапі підвищився попит на освіту дорослих. Тому послуги з навчання дорослих надавали як державні, так і комерційні установи. У цей час заклади професійної освіти діяли згідно з визначеними моделями освіти та навчання: ліберальна ринкова модель, державно-регульована модель, дуальна корпоративна модель (Додаток 10). Вони пропонували навчальні послуги як частину своєї основної діяльності. Цими пропозиціями користувались роботодавці для придбання спеціальних навчальних курсів з урахуванням потреб повного бізнесу. Крім того, роботодавці використовували власні ресурси, найчастіше відділ внутрішньої освіти, для проведення навчальних заходів. Перевага спеціалізованих навчальних закладів для дорослих досліджуваного етапу полягала в можливості зосередити свою діяльність безпосередньо на дорослій аудиторії та адаптувати послуги, що надаються для їхніх потреб. Таким чином, викладацькі кадри,

методи та зміст навчання стали пристосовані до специфіки «дорослих учнів» [450; 451].

Установлено, що профспілки країн Центральної та Східної Європи також відігравали важливу роль у галузі навчання робітників. Неприбуткові організації, групи інтересів та волонтерські організації сприяли розвитку неформального та інформального навчання. Конкуренція на ринку професійного навчання пропонувала потенційним учасникам чіткі переваги (ціна, широкий вибір курсів, форми навчання тощо) [450; 451].

Систему суб'єктів освіти дорослих у країнах Центральної та Східної Європи досліджуваного етапу зручно розглянути за допомогою схеми (Рис. 4).

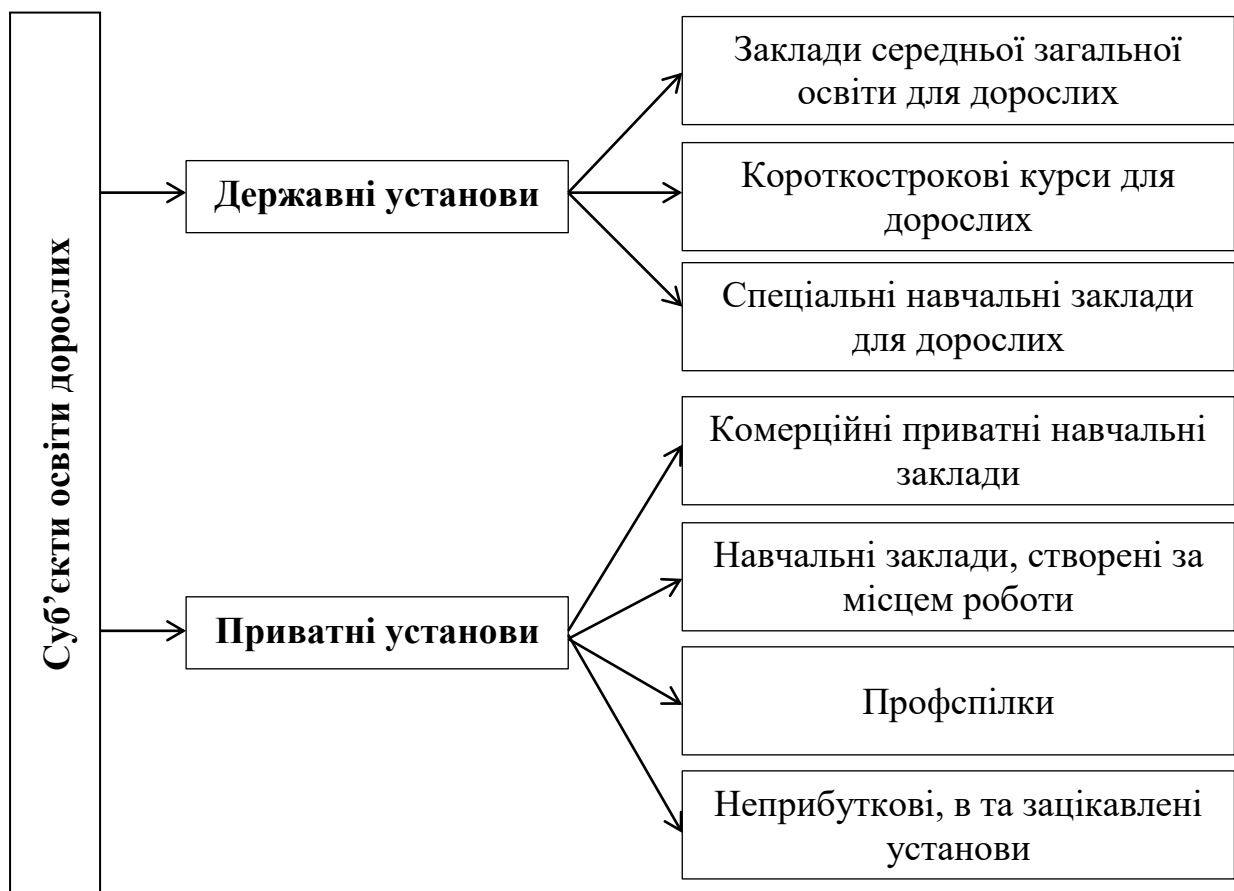


Рис. 4 Суб'єкти освіти дорослих

Варто зазначити, що навчальні установи для дорослих пропонували освітні послуги за різними напрямками. Наприклад, у Польщі в м. Білосток з 2005 р. почав свою роботу Центр безперервної освіти (*Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku*), який став першим державним закладом такого типу освіти для дорослих [509].

Навчання у Центрі призначалось для дорослих людей, які прагнули професійного зростання, вдосконалення та здобуття нових знань. Навчальна програма центру була спрямована на удосконалення навичок практичної діяльності, на поглиблення теоретичних знань з урахуванням досягнень науки і техніки [509]. Разом з тим освітні програми Центру безперервної освіти надавали можливості для перекваліфікації та оволодіння іншою професією. Важливо наголосити і на тому, що програми Центру дозволяли приймати на навчання дорослих людей, які взагалі не мали освіти [509]. Для таких людей у Центрі безперервної освіти пропонували програму оволодіння загальноосвітніми знаннями рівня середньої школи, після чого дорослий учень міг скласти так званий «іспит зрілості» і отримати атестат про закінчення школи. Разом з тим у Центрі було розроблено низку навчальних програм з професійно-технічних спеціальностей [62].

Установлено, що при Центрі безперервної освіти в м. Білосток діяв Професійний консультативний центр. Метою його роботи було консультування громадян щодо працевлаштування, допомога у пошуку вакансій, а також полегшення доступу до місцевих та національних ринків праці. Основними завданнями консультативного центру були:

- співпраця зі службами професійного консультування – професійна орієнтація, інформаційні зустрічі, семінари;

- керівництво командою консультантів, радників, педагогів та психологів;
- реалізація положень Програми розвитку освіти;
- індивідуальні консультації для слухачів [62; 509].

Варто зазначити, що на третьому етапі у країнах центральної та Східної Європи більшість неформальних курсів не була фіксована у своїй часовій тривалості. Здебільшого неформальне навчання відбувалося в освітніх центрах, студіях, бібліотеках, бізнес-центрах тощо. У таких освітніх об'єднаннях дорослі європейці могли знайти пропозиції щодо оволодіння загальноосвітніми програмами (оволодіння комп'ютерними програмами, іноземними мовами, програмами особистісного розвитку, програми з розвитку комунікаційних навичок тощо). Разом з тим до неформальної освіти в країнах Центральної та Східної Європи належали гуртки за інтересами, а також професійні та наукові гуртки [450].

Частиною неформальної освіти була і політична освіта – просвітницька діяльність з метою сприяння розумінню політичних питань дорослими, зміцнення демократичної свідомості та готовності приймати участь у політичному житті країни [177]. Політична освіта здійснювалась політичними партіями та їхніми фондами, профспілками, освітніми центрами для дорослих, релігійними та громадськими організаціями тощо.

У країнах Центральної та Східної Європи до неформальної освіти на досліджуваному етапі відносили так звану альтернативну освіту. Наприклад, до курсів альтернативної освіти належали освітні програми грамотності для молоді, програми «університетів третього віку» для літніх людей тощо. Тривалість таких альтернативних освітніх курсів варіювалась від кількох днів до кількох років, а форми навчання включали як класичне навчання, так і дистанційне й електронне.

Ще одним напрямом неформальної освіти можна назвати освіту дорослих на вимогу ринку праці. Такий напрям освіти дорослих передбачав спеціалізацію, перепідготовку, підвищення кваліфікації, оволодіння певними компетентностями чи окремими професійними вміннями й навичками тощо.

Варто зазначити, що на початку ХХІ століття освіта та професійна підготовка дорослих набули особливого значення в країнах Центральної та Східної Європи, оскільки вимоги роботодавців до рівня професійних компетенцій працівників постійно зростали. Тому заклади освіти дорослих почали активну розробку великої кількості та різноманітності курсів дистанційного навчання. Дистанційне навчання дозволяло дорослим людям оптимально поєднувати професійний та особистий розвиток але не бути залежним від часу й місця навчання. Курси безперервного і дистанційного навчання відігравали важливу роль в освітній галузі, вони стали невід'ємною частиною ринку освіти дорослих в європейських країнах, оскільки дорослі люди потребували гнучких форми навчання, які в той же час дозволяли продовжувати трудову діяльність [497].

Вартим уваги є досвід Німеччини у питаннях організації дистанційного навчання дорослих. Так, з метою забезпечення якості та прозорості системи дистанційної освіти було створено спеціальну державну установу з метою контролю якості дистанційної освіти – Державне центральне управління дистанційної освіти (*Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht – ZFU*). ZFU стало координуючим та контролюючим органом у галузі дистанційної освіти. Управління дистанційної освіти діяло як центральна установа із захисту учасників дистанційного навчання. ZFU пропонувало учасникам та організаторам дистанційної освіти інформацію щодо освітніх курсів,

правових вимог до процесу навчання, діючих стандартів дистанційної освіти Німеччини тощо [343].

Центральне управління дистанційної освіти також відповідало за розробку стандартів якості освітніх програм. Варто зазначити, що стандарти якості для дистанційних освітніх програм і курсів ґрунтувалися на стандартах очної форми. Разом з тим центральне управління дистанційної освіти (ZFU) затверджувало курси дистанційного навчання (без ліцензії навчальні курси не викладались та не рекламувались), зазначимо, що курси, які відносились до категорії «хобі», не потребували ліцензування [3].

Цікаво зазначити те, що у німецькій системі дистанційної освіти третього етапу можна виділити три окремих напрями: віддалене навчання (*Fernschulen*), субакадемічне дистанційне навчання (*Fernkurse*) та академічне дистанційне навчання (*Fernstudiengänge*).

Віддалене навчання (*Fernschulen*) передбачало навчання за вузьким напрямом освіти з метою отримання нових чи удосконалення набутих раніше знань, умінь та навичок у певній професії або галузі діяльності. Навчатися у віддалених школах могли дорослі люди незалежно від рівня освіти, здобутої раніше. Тобто здобувачі могли або продовжувати свою освіту у певній галузі, або ж обрати новий напрям для навчання [14].

Установлено, що освітні заклади з віддаленою формою навчання пропонували своїм здобувачам курси за різними напрямками:

- спортивний (здорове харчування, тренер з фітнесу чи плавання тощо);
- медичний (сучасна альтернативна медицина, натуропатія в медичні галузі, психотерапія тощо);

- філологія (іноземні мови, сучасна література, творче письмо тощо);
- духовні практики (саморозвиток особистості, філософія «фен-шуй», астрологічна психологія тощо);
- цифрові та інформаційні технології (програмування, веб-дизайн, оптимізація пошукових систем тощо) [496; 497].

Субакадемічне дистанційне навчання (*Fernkurse*) здійснювалось з метою удосконалення рівня освіти, який особа здобула раніше у процесі формального навчання. Учасникам субакадемічного навчання пропонувались освітні курси з оволодіння сучасними формами та методами професійної діяльності для кар'єрного зростання та особистого розвитку. Обов'язковою умовою для зарахування на курс субакадемічного дистанційного навчання була наявність документу державного зразка, що підтверджував вищу або професійно-технічну освіту [496; 497]. Установлено, що курси субакадемічного навчання пропонували як продовження навчання на основі здобутої раніше спеціальності (кваліфікації), так і здобуття нового диплому про здобуття освіти вищого ступеню чи певної суміжної кваліфікації [14].

Установлено, що в основу курсів субакадемічного дистанційного навчання було покладено освітні онлайн-модулі, які здобувачі могли виконувати у будь-який зручних для них час. Тривалість таких курсів також визначалася у відповідності до потреб та можливостей окремих здобувачів. Зазначимо, що субакадемічне навчання здійснювали інститути дистанційної освіти, які часто використовували комбінований тип навчання, що поєднував аудиторні та дистанційні заняття. Доцільно звернути увагу й те, що курси субакадемічного дистанційного навчання передбачали здобуття освіти у різних галузях: філологія, бізнес, охорона здоров'я, галузь інформаційних та комунікаційних технологій, хобі тощо [496;

497]. Установлено, що найбільш популярними серед дорослих німців були такі освітні курси: «Практична психологія», «Дизайн інтер'єру», «Іноземна мова» і «Менеджер з продажу» тощо [496; 497].

Академічне дистанційне навчання (*Fernstudiengänge*) передбачало здобуття вищої освіти рівня бакалавра або магістра у дистанційному режимі. Німецька система дистанційної освіти пропонувала дуже широкий спектр спеціальностей, які можна здобувати в дистанційному режимі [14]. Зокрема серед них прикладна психологія, ділове адміністрування, біологія, хімія, електротехніка, менеджмент, фінанси, економіка, готельний бізнес, логістика, машинобудування, право тощо.

Форми та методи навчання дорослих людей на третьому етапі відрізнялись від форм та методів на попередніх етапах, а також від форм та методів навчання у загальноосвітніх школах і закладах вищої освіти. Освіта дорослих в країнах Центральної та Східної Європи відзначалася високим рівнем адаптації дидактичних методів, які використовувалися для передачі знань та набуття навичок здобувачами освіти на різних етапах навчання впродовж усього життя. Зокрема, це урахування практичних навичок трудової діяльності, життєвого досвіду та значних часових обмежень, які необхідно враховувати і відображати у виборі традиційного або абсолютно нового способу передачі знань [288]. Традиційні методи навчання, що використовувалися в загальноосвітніх школах, могли бути використані до навчання дорослих, але з обов'язковою адаптацією до їхніх потреб. Вимоги до дидактичних методів безперервної освіти передбачали, зокрема, більшу гнучкість у часі та просторі, персоналізацію курсів до потреб індивідів та адекватну навчальну підтримку. Це відкривало простір для інноваційних альтернативних підходів [450].

Розглянемо більш детально форми та методи навчання дорослих в країнах Центральної та Східної Європи на третьому етапі.

Традиційні форми навчання «C-learning» (літера «C» в англійському терміні «C-learning» позначає поняття традиційних методів навчання у класі «*classroom*») являли собою безпосередню взаємодію викладача із групою учнів. Передача знань і умінь відбувалася від викладача до учнів у визначений час, у визначеному місці і за визначеним графіком. За умов традиційного навчання дорослі учні підпорядковували свій щоденний графік до роботи в класі, що відбувалося у формах уроку, лекції, семінару тощо. У традиційній формі переважали словесні (розповідь, пояснення, бесіда тощо) та наочні (ілюстрація, демонстрація) методи навчання [289].

На досліджуваному етапі альтернативні можливості навчання в освіті дорослих пропонували різноманітні форми дистанційного навчання, де дорослі навчалися переважно поза традиційним навчальним середовищем. Установлено, що більшість навчальних планів дистанційної освіти були ідентичними навчальним планам традиційної форми освіти дорослих [290]. Сертифікати про досягнення певного рівня освіти або кваліфікації також могли бути отримані без очної присутності здобувача. За умов дистанційної освіти дорослі учні регулярно отримували навчальні та методичні матеріали й консультації викладачів. Навчальні матеріали були доступні здобувачам освіти у різних формах: друковані посібники, електронні посібники, аудіо- та відео уроки тощо [290].

Спілкування між викладачем та дорослим учнем відбувалося у віддаленому режимі шляхом листування електронною поштою, факсом, телефоном, за допомогою відео конференції, інтернет-чату тощо. Тим не менш, навіть у дистанційній освіті відбувалася фізична

зустріч здобувачів і викладачів, особливо в кінці курсу під час іспитів. Під час навчання також періодично відбувалися факультативні зустрічі викладачів та здобувачів освіти. Зустріч могла відбуватись у формі особистої бесіди з викладачем, спільних обговорень з іншими учасниками курсу, взаємного порівняння результатів навчання. Також під час зустрічей здобувачі отримували від викладачів друковані матеріали, а також, за необхідності, відвідували практичні заняття в спеціальних кабінетах [202].

Електронне навчання «E-Learning» передбачало навчання за допомогою комп'ютерів, на які встановлено освітні курси (інтернет-навчальні курси, відео конференції тощо), а також теле- та супутникового мовлення, аудіо- та відеозаписів тощо. В електронному навчанні акцент ставився на використання комп'ютерних технологій як основного інструменту навчання. Саме це і визначало електронне навчання як окрему підгрупу дистанційного навчання, яка включала навчання з використанням письмових текстів (підручників, статей у паперовій формі) та поштової кореспонденції. Електронне навчання не є синонімом онлайн навчання, яке стосується тільки комп'ютерного навчання. Таким чином, онлайн-освіта визначала лише частину всього електронного навчання [175].

Електронне навчання було синхронним або асинхронним. Синхронне навчання відносилось до ситуації, коли дорослий учень та викладач одночасно виходили на онлайн-зв'язок, наприклад, відеоконференції чи віртуальні класи. Електронне навчання без паралельного «живого» спілкування з лектором або учасниками курсу отримало назву асинхронного навчання [118]. Прикладами асинхронного навчання були різноманітні електронні курси в мережі Інтернет, навчальні програми записані на комп'ютерні диски, відеозаписи, електронні листи. За таких умов дорослі учні

могли «відвідувати – запускати» їх у будь-який час. У випадку асинхронного навчання процес набуття знань відокремлювався від взаємного зв'язку між лектором та іншими учасниками курсу, або ж навіть характеризується повною його відсутністю.

Серед переваг електронного навчання варто назвати такі:

- доступність – навчання можливе з будь-якої географічної точки (за умови наявності обладнання) і в будь-який час;
- урахування потреб учнів – інтенсивність і тривалість навчання адаптуються до потреб кожного учня, а не до розкладу вчителя;
- використання широкої інформаційної бази – можливість використовувати гіперпосилання, що пов'язують представлені знання з іншою уточнюючою інформацією, яка не є безпосередньо частиною уроку. Таким чином, електронне навчання могло надати дорослим учням більше знань у мінімальному просторі з відповідною графічною та ілюстративною обробкою, що зберігало чіткість тексту. У випадку «класичних» підручників нереально припустити, що при дотриманні вимог про ясність і пропорційність, обсяг публікації здатний забезпечити такий спектр інформації;
- активна навчальна діяльність усіх здобувачів освіти – більш висока анонімність здобувачів освіти дозволяє активно вступати в дискусії, що пов'язано з меншим рівнем стурбованості і сором'язливості у висловленні власної думки, а також більш тривалим часом для осмислення та формулювання конкретного питання або думки;
- звичне та комфортне для здобувачів навчальне середовище;
- різноманітність змісту освіти, швидкість і простота оновлення навчальної інформації;
- одночасне навчання великої кількості здобувачів;

- більш високий ступінь успішного завершення курсу, особливо завдяки можливості адаптації освіти до конкретних потреб і рівня знань дорослих учнів;

- ефективний контроль знань забезпечується можливістю продовжити навчання лише за умови успішного складання тестів наприкінці кожного навчального блоку, що гарантує достатній рівень оволодіння навчальним матеріалом;

- розвиток навичок роботи з електронними ресурсами та сучасними технічними засобами [450].

Разом з тим, у науково-педагогічній літературі країн Центральної та Східної Європи [118; 202; 244; 288; 289; 290; 291; 450; 451] визначено і недоліки електронного навчання дорослих. Зокрема серед них варто назвати такі:

- досить високі витрати, пов'язані з розробкою програмного забезпечення, придбанням комп'ютерного обладнання та забезпеченням постійного доступу до мережі Інтернет;

- висока «завантаженість» викладачів – витрати часу розраховуються на індивідуальні відповіді кожному з учасників навчального процесу, а обсяг таких питань може бути в кілька разів більше, ніж у випадку класичного навчання;

- електронне навчання вимагає як від викладачів так і від здобувачів освіти досить високого рівня володіння технічним обладнанням та сучасними електронними технологіями;

- за умов електронного навчання дорослі учні повинні володіти навичками самостійного навчання, уміти керувати своєю навчальною діяльністю та координувати час для навчання;

- невідповідність для деяких освітніх програм – електронне навчання є недоцільною формою для освітніх програм, що передбачають оволодіння практичними професійними

(лабораторні експерименти, практичні роботи тощо), соціальними, фізичними або емоційними навичками;

- обмежені соціальні контакти – самотність і відсутність прямих соціальних контактів з іншими учасниками навчання [450; 451].

Зважаючи на переваги та недоліки традиційного, дистанційного та електронного навчання дорослих, в країнах Центральної та Східної Європи була розроблена комбінована форма навчання. Вона передбачала поєднання традиційної та дистанційної форм, враховуючи недоліки освітніх форм, котрі відділяють викладачів та дорослих учнів один від одного. Зокрема комбінована форма навчання дорослих застосовувалась в освітніх програмах, котрі потребували оволодіння навичками практичної діяльності або фізичної присутності здобувача на занятті. У той самий час більшість навчальних занять проходили як самостійні заняття з використанням доступних технічних засобів, але у разі, коли зміст освітньої програми вимагав фізичної присутності здобувачів, то навчання здійснювалось безпосередньо в навчальному закладі за участі дорослих учнів [225].

Новою формою навчання дорослих на початку XXI століття стало так зване мобільне навчання «*M-learning*» (літера «М» на початку терміну є аббревіатурою англійського слова «*mobility*», що перекладається як мобільний, мінливий). Мобільне навчання передбачало використання мобільних технологій у процесі навчання, наприклад, повторення чи вивчення навчального матеріалу за допомогою мобільних телефонів, комп'ютерів, персональних органайзерів або кишенькових комп'ютерів. Використання мобільних телефонів і різноманітних портативних пристроїв, неформальні чи ігрові методики робили освіту для дорослих цікавою і мотивували людей до участі у навчанні

впродовж усього життя. Забава, незвичність і доступність мобільних пристроїв повертали до навчання тих дорослих людей, для кого школа не була приємним досвідом або тих, хто розчарувався традиційним навчанням. Також залучалися до M-Learning безробітні, низькокваліфіковані працівники та ті, хто після закінчення навчання не здобули освіти [201].

Метою M-Learning стало створення більш гнучкого, доступного та персоналізованого навчального процесу. Навчальні теми були зосереджені на інтересах цільових груп, а також на інтерактивній підтримці освітніх програм [450; 451; 201].

Варто зазначити, що навчальні модулі M-Learning, базувалися на розділах освітньої програми, розроблених з метою розвитку базових навичок користувача, таких як граматичні та математичні навички. Мобільне навчання використовувало java-ігри в мобільних телефонах, спеціально розроблені для освітніх завдань, тести для перевірки знань через SMS-тестування (користувач отримує короткі SMS-запитання з варіаційними відповідями на своєму мобільному пристрої, номери відповідей для кожного запиту надсилаються на вказаний номер телефону, і правильні відповіді потім відправляються назад) [201].

Іншим інструментом мобільного навчання були програми навчання *Pocket PC* (PDA), що охоплюють широкий спектр навчальних предметів, пов'язаних із повсякденним життям (охорона здоров'я, безпека, елементарна математика, правила дорожнього руху, приготування, географічні знання тощо).

Перевагою підвищення базових навичок у такий спосіб було збереження приватності здобувачів освіти, позбавлення від сорому за неволодіння базовими навичками, навчання у власному середовищі [451]

Варто зазначити, що вперше M-learning був випробуваний у трирічному проекті, який підтримувався Європейським Союзом. Пілотний проект, котрий мав на меті вивчити можливості використання мобільних технологій для освіти, обмежувався участю молодих людей віком 16–24 роки з груп ризику, що перебували під загрозою соціальної ізоляції. Це, переважно, були люди з недостатнім вмінням писати і читати, які мали проблеми з вирішенням елементарних завдань або з різних причин опинились поза системою освіти чи професійної підготовки. Метою проекту було підвищити рівень грамотності молоді та збільшити їхню участь у системі неперервної освіти. M-learning, використовувало інтерес молодих людей до мобільних телефонів та інших портативних пристроїв, для допомоги їм у навчанні. Проект M-learning полягав у перевірці використання сучасних мобільних технологій для «залучення» дорослих до освітньої діяльності, для того, щоб викликати зміни у їхньому особистому ставленні до навчання, підвищити їхню кваліфікацію та покращити їхнє життя. Після завершення проекту у 2004 році, дослідники, отримавши позитивні результати, сприяли поширенню M-learning серед населення країн Центральної та Східної Європи без вікових обмежень [451].

Окремої уваги заслуговують інтерактивні методи навчання дорослих, які набули особливої популярності на досліджуваному етапі. Зокрема серед найбільш популярних варто назвати такі:

- «Розморожування» слухачів – *Ice Breaker* («Криголам»). *Ice Breaker* («Криголам») – це невеликі вправи або питання, які допомагають аудиторії на початку заняття швидко познайомитись та активізуватись. Таким чином, вже з перших хвилин заняття дорослі учні пробуджені та готові до сприйняття нової інформації, інтелектуального навантаження. Техніка *Ice Breaker* («Криголам») полягає у проведенні стимулюючих ігор або опитувань. Наприклад,

популярними на досліджуваному етапі були ігри, у яких необхідно до заданого початку речення вигадати закінчення. Речення повинні починатись так: «Я люблю...», «Я думаю, що у мене є краще ...», «Я б ніколи ...», «Моя ідея краси ...», «Найкраще, що я коли-небудь робив для своєї дитини, це ...», «Кращий спосіб розслабитися для мене – це ...» тощо [2].

Ще одним ефективним засобом «розморожування» слухачів, які практикувались у системі освіти дорослих того часу було використання питань *Ice Breaker*. Питання *Ice Breaker* були різних видів і могли використовуватись для будь-якої вікової групи. Вони добре працювали як організаційний момент заняття, надавали можливість цікаво та швидко познайомитись з учасниками і темою. Наприклад, питання були такі: «Чому ви тут сьогодні?», «Яка була найкраща робота, яку ви коли-небудь мали?», «Яке слово описує ваші комп'ютерні здібності?», «Якою була б робота вашої мрії?», «Коли ви були дитиною, ким ви хотіли бути?» тощо [3]. Серед позитивних аспектів застосування методу *Ice Breaker* варто назвати налагодження доброзичливої атмосфери в аудиторії, знайомство з учасниками заняття, активізація уваги та концентрації.

- Рух по аудиторії: позування, соціометрія. Це ефективний метод, який примушував дорослих учнів рухатись, спілкуватись із педагогом та один з одним. Як правило, дорослим учням складно пристосуватись до навчання яке відбувається не сидячи за партами, а у русі. На досліджуваному етапі використовували декілька прийомів, які примушували слухачів встати і почати рухатись. Так, зокрема це прийом «Тематичне налаштування»: педагог задає питання, котре передбачає лише два варіанти відповіді «так» або «ні». Приміщення умовно поділяється на дві частини (одна частина «так», інша – «ні»), у свою чергу, учасники заняття переходять на ту частину приміщення, яка, на їхню думку, «правильно відповідає» на

поставлене питання. Початок питання потрібно було формулювати таким чином: «Я згоден/не згоден з твердженням, що ...». Також інколи попросили учасників об'єднатись у групи за певною ознакою (колір волосся, улюблена домашня тварина, улюблений жанр фільму тощо). Цей інтерактивний метод забезпечував швидкий обмін думками, схвалення або відхилення певного теоретичного положення чи досвіду діяльності. У той самий час кожен учасник заняття отримував право голосу, маючи можливість «позиціонувати себе» без зайвих пояснень, що часто є хорошою відправною точкою для подальших і більш докладних обговорень теми заняття [297].

- Метод шести капелюхів. Це загальновідомий метод творчого підходу до навчання, який дозволяв учасникам розвивати ідеї, думки або теоретичні чи практичні положення. Для цього кожному учаснику призначалась певна роль, яка позначалась кольоровим капелюхом або карткою. Важливо, щоб всі знали за яку роль відповідає певний колір. Кожен з учасників вибудовував свої міркування щодо розв'язання поставленої проблеми з огляду на запропоновану йому роль, використовуючи відповідні способи мислення. Наприклад, використовували такий набір кольорів для «капелюхів»: білий – аналітичне мислення, об'єктивність; червоний – емоційне мислення, суб'єктивні відчуття; чорний – критичне мислення, аналіз ризиків; жовтий – оптимістичне мислення, аналіз найкращих результатів; зелений – креативне мислення, ідеї та інновації; синій – помірковане мислення, аналіз загальної картини. Кожен учасник висловлював свої думки під своїм «капелюхом». Роль модератора – це координація роботи та слідкування з тим, щоб кожен залишався у своїй ролі. Цей захоплюючий метод навчання дорослих забезпечував залучення аудиторії та розвиток нестандартного мислення дорослих учнів, особливо, якщо хтось брав на себе роль, яка не відповідала його природному способу

мислення. Таким чином, для людини відкривались нові перспективи, на які вона ніколи не звертала уваги раніше [297].

- Ігрові методи навчання дорослих. Загальновідомо, що гра не втрачає своєї чарівності для більшості дорослих і відкриває багато з того, що зазвичай залишається непоміченим. Під час гри дорослі розробляли стратегії, навчались співпрацювати, створювали альянси тощо [596].

- Класична вікторина під час навчальних занять з дорослими допомагала педагогам активізувати та зацікавити аудиторію. Вікторина використовувалась для опитування або передачі інформації. Аудиторія поділялась на групи, які змагалися одна з одною у правильності відповідей. Відповіді команди надавали як в усній формі так і в письмовій. Вікторини дозволяли утримувати увагу аудиторії, активізувати учасників семінару та примушували їх міркувати над темою заняття [349].

- Виставка. Цей метод дозволяв вибудувати активну взаємодію між учасниками та забезпечити обмін знаннями. Заздалегідь учасники навчання ділились на групи та готували інформаційні стенди за певними темами, висвітлюючи на стендах найбільш важливу інформацію. На занятті всі стенди виставлялися на імпровізованій виставці, а учасники знайомились з усіма стендами і задавали питання «експертам», які готували ці стенди. Переваги: прямий обмін інформацією, представлення значного обсягу теоретичних відомостей у цікавій формі, безпосереднє вирішення питань шляхом обговорення та дискусії [596].

- Перевернуте заняття. Це особливо захоплюючий метод, який на перший погляд, може здатися трохи дивним: замість того, щоб слухати викладача, учасники в невеликих групах самі розробляли зміст заняття, використовуючи підготовлені заздалегідь матеріали, а потім представляли його іншим учасникам заняття. Це

гарантувало глибоке занурення учасників навчання в предмет та забезпечувало ефективне засвоєння матеріалу. Викладач відігравав роль координатора, він підбирав теми для повідомлень таким чином, щоб вони у повному обсязі розкрити зміст заняття, але у той же час повідомлення різних учасників не дублювали одне одного. Разом з тим викладач надавав чіткі робочі інструкції, відповідав на організаційні питання аудиторії, надавав підтримку та допомогу дорослим учням у процесі розробки контенту. Серед переваг такого методу навчання варто назвати активність аудиторії, повне занурення в тему навчання, надання можливості самостійно класифікувати і об'єднувати отримані знання, вивчати проблемні питання з різних точок зору.

- Розв'язування проблемних завдань. Основна мета – змусити аудиторію замислитись про «споживання» пропонованого контенту та забезпечити зміну перспективи. Активізували аудиторію до розв'язування проблеми за допомогою таких питань: «Як ви б вирішили наступну проблему?», «Що ви зробили якщо б опинились у такій ситуації?» тощо. Учасники заняття у невеликих групах відповідали на поставлені питання, обговорювали їх, а потім робили спільний висновок. Такий метод стимулював креативність, дозволяв змінити перспективу, забезпечував залучення аудиторії до процесу пізнання, гарантував поінформованість аудиторії за рахунок підвищення релевантності [596].

- Візуалізація змісту. Популярним засобом візуалізації змісту на досліджуваному етапі була інфографіка. Інфографіка візуалізувала числа, дані і факти, представляла їх графічно з невеликою кількістю текстової інформації. За допомогою інфографіки як реальні так і «кумедні факти» сприймалися простіше, дозволяючи зрозуміти складні числові дані. Варто зазначити, що також актуальними були такі засоби візуалізації

навчального матеріалу як фліп-чарти (офісний мольберт або магнітно-маркерна дошка з кріпленням для листка або блоку паперу, перевертається за принципом блокнота чи календаря) та стіни метаплану (схематичне зображення певної системи цілей, завдань, або сутності проблеми на великому аркуші паперу, який кріпиться до стіни у доступному для всіх учасників місці) [596].

З метою досягнення прозорості визначення кваліфікації та компетенцій на третьому етапі було створено спеціальну освітню платформу «*Europass*». Загальноєвропейські законодавчі норми функціонування платформи було зазначено вище. Разом з тим, хочеться зауважити, що у країнах Центральної та Східної Європи було засновано національні Центри «*Europass*», діяльність яких зосереджується на інструментах сертифікації та офіційного підтвердження знань, навичок і кваліфікацій. Ці інструменти широко використовуються через Інтернет-інформаційну систему «*Europass*».

Національні центри «*Europass*» надавали підтримку користувачам та просували процес сертифікації навичок і кваліфікацій. У свою чергу на третьому етапі почала функціонувати мережа «*Euroguidance*», яка сприяла ефективності управління та надавала високоякісну інформацію про керівні принципи освіти протягом життя та транснаціональну мобільність для реалізації освітніх завдань, сприяла розвитку інформаційного забезпечення щодо освіти дорослих [492; 493].

Платформа «*Europass*» була спрямована на кінцевих користувачів (безробітні, працівники підприємств, волонтери тощо) та відповідні зацікавлені сторони (працівники освіти та підготовки кадрів, практики надання консультацій, роботодавці, державні служби зайнятості, соціальні партнери, молодіжні організації та політики тощо) [90].

Наявність й доступність інформації про освітні пропозиції та послуги на досліджуваному етапі відігравала важливу роль у всій системі освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи. Дорослі отримували потрібні зрозумілі та доступні можливості для ознайомлення й прийняття подальших рішень щодо навчання. Водночас їм пропонували можливість звернутися до експертів, які надавали допомогу дорослим у прийнятті рішень та виборі відповідної навчальної пропозиції чи іншої інформації, що стосувалась специфіки безперервної освіти. Бум Інтернету також приніс дуже швидкий перехід до цієї сфери, і у всіх країнах, поряд з «класичними інформаційними каналами», представлені такі, як друкована реклама, друковані інформаційні брошури та інші інформаційні матеріали від установ, провайдерів освіти, освітніх та інформаційних організацій, розгалужена мережа інформації та консультацій на базі Інтернету. Зацікавлені особи могли знайти всю необхідну інформацію та відповіді на свої питання щодо подальшої освіти, або можливість звернутися за більш докладною інформацією, безпосередньо пов'язаною з їх подальшою освітою, через опубліковані контакти на сайті [450].

Забезпечення якості освіти дорослих є необхідною умовою для добре функціонуючої системи. Кожна з країн Центральної та Східної Європи створила свої механізми для моніторингу якості освітніх послуг, що надавались в галузі освіти дорослих. Зокрема серед провідних механізмів контролю якості варто назвати обов'язкову акредитацію освітніх курсів, діяльність наглядових рад, чия компетенція передбачала нагляд і контроль за наданням освітньої діяльності для дорослих.

В Австрії оцінка якості освіти дорослих забезпечувалася якісною акредитацією навчальних курсів, а також постійним зворотним зв'язком із здобувачами освіти. Таким чином це

забезпечувало створення консенсусу між соціальними партнерами, навчальними закладами та людьми у сфері освіти дорослих. Так, професійно-технічні коледжі Австрії реалізовували регулярні проекти оцінювання на основі юридично розробленого та обов'язкового для всіх закладів освіти механізму. Разом з тим великі заклади освіти для дорослих проводили внутрішні опитування серед слухачів своїх курсів з метою отримання адекватного відгуку та оцінювання освітніх пропозицій з точки зору їх змісту, форм та методів навчання. Також уряд Австрії запровадив систему сертифікації навчальних курсів відповідно до стандартів *ISO* або *EFQM* (Європейський фонд якості).

У Словенії було створено модель оцінки «Надання якісної освіти дорослим», яка використовувалася з 2001 року та включала низку критеріїв (зміст освітніх програм, методи навчання, тривалість освітніх програм, актуальність на ринку праці тощо). За статистичними даними ця модель використовували 45 % народних університетів, 19 % середніх шкіл і 7 % шкіл приватної освіти для дорослих [450].

Окремої уваги потребують питання неперервної освіти вчителів на досліджуваному етапі. Так, в країнах Центральної та Східної Європи досить багато уваги було приділено питанням освіти педагогів. Так, зокрема, Професійна асоціація психологів Німеччини наполягала на необхідності інвестицій в освіту і професійну підготовку вчителів, що було найважливішою передумовою для створення безпечного майбутнього. На їхню думку необхідним було не лише збільшення кількості педагогів, а й більш ефективне здійснення освітньої діяльності серед шкільних вчителів, покращення педагогічної освіти і професійної підготовки [254]. Установлено, що неперервна освіта вчителів Німеччини здійснювалася у державних педагогічних інститутах, педагогічних

коледжах, федеральних інститутах підготовки вчителів, державних академіях, наукових інститутах підготовки та перепідготовки вчителів [344].

Неперервна освіта вчителів у школах Німеччини була структурована за типами шкільних предметів і присвячена актуальним темам професійної, дидактичної та методичної підготовки вчителів. Так, основна увага приділялася взаємозв'язку навчання з медійними дидактичними темами, що дало змогу використовувати засоби масової інформації для вивчення шкільних предметів. Варто зазначити, що підготовка вчителів здійснювалася також безпосередньо у школах. Так, адміністрація шкіл залучала педагогів до навчання з метою удосконалення діагностичних умінь педагогів та психологічних компетентностей. У школах за організацію всіх освітніх заходів для вчителів відповідали шкільні менеджери (керівники та їх заступники), а також вчителі зі спеціальними освітніми завданнями (тренери, коучі) [189].

Вартим уваги є досвід Німеччини щодо діяльності так званих «Команд компетентності». Модератори команд організовували шкільні та міжшкільні освітні заходи. Команди компетентності здійснювали консультації керівництва шкіл у галузі неперервної освіти педагогів, проводили навчальні заняття для вчителів, пропагуючи активний розвиток культури викладання та культури навчання. Також команди компетентності здійснювали підтримку шкіл у питаннях реалізації концепції неперервної педагогічної освіти, пропонували шкільним адміністраціям новаційні форми та методи адміністративної роботи, які спонукали вчителів до продовження навчання. Команди компетентності також проводили підготовку координаторів і модераторів навчальних проектів, консультували вчителів щодо проходження курсів підвищення кваліфікації у різних освітніх установах країни [345].

Установлено, що у Німеччині значна увага приділялася оволодінню вчителями та освітянами іноземними мовами. Зокрема у Німеччині впроваджувалася освітня програма з англійської мови *Academic Teaching Excellence (ATE)*, яка адаптована до професійних потреб викладачів. Зазначимо, що навчальний курс АТЕ педагоги Німеччини мали змогу пройти у закладах вищої освіти в очному форматі, або обрати «змішану» форму навчання, яка передбачала як аудиторні заняття так і дистанційні онлайн-сесії [224]. АТЕ надавала педагогам можливість пройти практичну підготовку з англійської лінгвістики, а також дидактичну підготовку та ознайомитись з принципами, формами і методами викладання навчальних дисциплін англійською мовою. Разом з тим курс вивчення англійської мови містив потужний блок мовної практики з носіями мовами та обмін педагогічним досвідом між вчителями різних країн [224].

Особливої уваги заслуговує досвід Німеччини у питаннях інтеграції та ефективної взаємодії усіх етапів і ланок педагогічної освіти. Наприклад, з 2015 р. функціонує Гессенська академія викладачів (*Hessische Lehrkräfteakademie*). Академія успішно об'єднує різні етапи педагогічної освіти. Так, вона пропонує перекваліфікацію вчителів-предметників та здобуття ними нової спеціальності, додаткову освіту у сфері сучасної дидактики та інноваційних педагогічних методів, підвищення кваліфікації усіх категорій викладачів. У залежності від обраного курсу термін навчання може становити від одного до двох років та проходити як у дистанційному форматі, так і у «змішаному» [224].

Серед недоліків досліджуваного етапу варто назвати недостатню поінформованість дорослого населення про існуючі освітні курси, та про напрями для навчання дорослих. На досліджуваному етапі система освіти дорослих в країнах

Центральної та Східної Європи здобула значного розширення та урізноманітнення. Дорослі люди часто не могли зорієнтуватись у досить розгалуженій і складній системі закладів навчання для дорослих та знайти необхідний для себе напрям освіти.

Разом з тим серед складнощів варто відзначити і перехід більшості закладів освіти для дорослих до спілкування з аудиторією через мережу Інтернет та офіційні сайти. Цей факт ми вважаємо дискусійним тому що більшість людей так званого «третього віку» не мають достатніх навичок користування комп'ютерами та інформаційними системами. Таким людям складно знайти у всесвітній павутині необхідний курс та навчальний заклад, пройти реєстрацію он-лайн і заповнити електронні форми.

Як складний та дискусійний момент розвитку освіти дорослих на досліджуваному етапі варто відзначити становлення законодавчої бази щодо процедури визнання неформальної та інформальної освіти дорослих. У більшості країн Європи процедура визнання рівня освіти дорослих, яку вони здобули шляхом неформального та інформального навчання є досить складною й недосконалою. Здебільшого визнаються лише ті кваліфікації, які входять до національних рамок кваліфікації. Натомість інші знання, уміння та компетенції так і лишаються невизнаними та не сертифікованими.

Таким чином на третьому етапі освіта дорослих в країнах Центральної та Східної Європи здобула нового розвитку, що проявилось у нормативному урегулюванні питань навчання дорослого населення, теоретичному обґрунтуванні андрагогічної науки, розширенні мережі закладів освіти для дорослих, урізноманітненні форм освіти, використанні інноваційних та інтерактивних методів навчання.

РОЗДІЛ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

ІІІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У

КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки існує багато підходів до аналізу тенденцій в галузі освіти дорослих та безперервної освіти. Уряди провідних країн світу, політики, навчальні установи та науковці вивчають особливості розвитку освіти дорослого населення, аналізують провідні тенденції у цій галузі. Низка досліджень, метою яких була класифікація тенденцій в галузі освіти та навчання дорослих, засновані на теоретичних та емпіричних дослідженнях останнього десятиріччя, на реальних соціологічних опитуваннях. Разом з тим джерелом для визначення тенденцій у галузі освіти дорослих є розвиток національних законодавств, звіти урядів, а також міжнародні дослідження, які часто аналізують сучасний стан усіх галузей освіти дорослих та безперервної освіти. У цих дослідженнях проілюстровано основні тенденції навчання дорослих та безперервної освіти, узагальнено висновки і визначено перспективи на майбутнє [116].

Можна відзначити, що у минулі роки на міжнародному рівні було проведено декілька наукових досліджень щодо визначення тенденцій в освіті дорослого населення. Так, варто відзначити дослідження «Тенденції і проблеми освіти дорослих», яке було проведено членами Європейської асоціації освіти дорослих (*European Association for the Education of Adults EAEA*). У цьому дослідженні фахівці з європейських країн працювали разом. До складу групи входили представники Німецької асоціації освіти дорослих (*Deutscher Volkshochschulverband (DVV)*) і Консорціум

європейських науково-дослідних інститутів освіти дорослих (*The consortium of european research and development institutes of adult education – ERDI*). Також одним з найперших досліджень в цьому контексті можна вважати висновки про стан освіти дорослих, що були окреслені у доповіді Інституту освіти ЮНЕСКО (1994) на міжнародному семінарі «Світові тенденції в дослідженнях в галузі освіти дорослих». У доповіді було визначено тенденції досліджень в галузі освіти дорослих та безперервної освіти в країнах Африки. Були проаналізовані особливості навчання дорослих в арабських державах, Азії, Європі, Північній Америці і Латинській Америці [439]. На додаток до цих міжнародних наукових досліджень є й інші, що аналізують тенденції в галузі освіти дорослих та безперервної освіти в межах однієї конкретної області або країни.

Таким чином міжнародні наукові дослідження доводять, що питання аналізу тенденцій в галузі освіти дорослих та безперервної освіти є актуальними у наш час. Майже всі підходи, що стосуються тенденцій в освіті дорослих та безперервній освіті, мають загальний метод: ідентифікація, збір та аналіз існуючих джерел і даних, як національних, так і міжнародних. Іншим поширеним фактором є те, що ці дослідження зазвичай фокусуються на результатах, якості освіти для дорослих і безперервної освіти, доступі до них, розв'язання проблемних питань і окресленні перспектив.

Тенденції розвитку освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи відповідають міжнародним тенденціям та вказують на актуальні проблеми системи освіти дорослих, а також на можливі шляхи їх розв'язання. Різні підходи до освіти дорослих обговорюються на наукових конференціях усіх рівнів, де науковці спільно з практиками розробляють провідні принципи розвитку освіти дорослого населення країн Європи та світу.

Разом з тим політична та економічна ситуація кожної країни також має вплив на подальший розвиток освіти дорослих в межах її території. Так діяльність урядів країн Центральної та Східної Європи в галузі освіти дорослих визначається низкою факторів – національними, соціальними, економічними та політичними умовами, зовнішніми факторами, такими як фінансові кризи, вплив регіональних і міжнародних організацій тощо.

Перспективи розвитку системи освіти дорослих науковці й політики країн Центральної та Східної Європи пов'язують з розробкою спеціальних стратегій і національних програм і концепцій, а також послідовної державної політики в зазначеній галузі.

Аналіз міжнародних документів, публікацій вітчизняних та зарубіжних дослідників з питань розвитку освіти дорослих, дозволили зробити висновки про існування спільних тенденцій у розвитку освіти дорослих.

Так, у зв'язку з підвищенням актуальності освіти дорослих та розширенням мережі навчальних закладів для дорослих, розширюється і система сертифікації та визнання неформальної освіти, здійснюється інтеграція процесу сертифікації як на національному, так і європейському рівнях. Освітня політика та академічне бачення безперервної освіти все більше зосереджуються на потребах дорослих учнів. Це означає, що в довготерміновій перспективі тривалий інституційний процес навчання, виключний доступ до навчання через інституційні установи, хоч і не зникне повністю, але стане менш значущим.

У зв'язку з розширенням мережі закладів освіти для дорослих в країнах Центральної та Східної Європи, докладаються зусилля для розширення системи сертифікації та визнання різних видів освіти, а

також їх сумісність як на національному, так і на загальноєвропейському рівнях [1].

Європейський парламент підтримує думку про впровадження єдиної системи кваліфікацій з метою визнання і підтвердження базових навичок, ключових компетенцій, здобутих у формальний, неформальний та інформальний спосіб, тобто Європейський парламент визнає результати усіх видів навчання дорослих [137].

Установлено, що освітня та академічна точки зору на систему освіти дорослих орієнтується на здобувачів освіти. Це підтверджує думку про те, що і наш час спостерігається тенденція до зменшення ролі формальних закладів освіти у системі навчання дорослих. Натомість у суспільстві шириться переконання, що освіту можна здобувати неформальним та інформальним шляхом. Тобто інституалізація освіти дорослих втрачає свою актуальність [595].

З огляду на зазначене вище, у галузі освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи ключовим аспектом у навчанні та освіті стає можливість навчання на робочому місці, у соціальному середовищі, через засоби масової інформації, самоорганізоване та самоспрямоване навчання. У теоретичних дискусіях це доповнюється та обґрунтовується конструктивістськими поглядами на процеси навчання та систему освіти дорослих. Дедалі популярнішою серед науковців стає думка про те, що освітні потреби населення не можуть бути досягнуті виключно через навчальні заклади. З іншого боку, існує й протилежна точка зору, яка підтримує державну відповідальність за освіту дорослих. Згідно з нею трансформація всієї системи освіти шляхом орієнтації на структуру, що орієнтована на попит, ще перебуває на стадії стихійної освіти [595].

У ході наукового пошуку встановлено, що формальна освіта дорослих доповнюється оволодінням нових підприємницьких

компетенцій. Число освітніх установ, котрі пропонують нові платформи і методи навчання постійно зростає, що сприяє розширенню суб'єктів навчання дорослих. Це знімає обмеження в отриманні освіти виключно у формальних освітніх установах. Університети пропонують засвоювати теоретичну частину через спеціальні електронні додатки, що дозволяє навчатися в будь-який час і в будь-якому місці за допомогою смартфона або планшету. Цифрові технології є каталізатором для персоналізації навчання і роблять його все більш активним і гнучким. Однорангові платформи дозволяють людям з різних верств суспільства і різних куточків планети взаємодіяти і вчитися один у одного. Зростаюча кількість освітніх пропозицій відкриває перед дорослими людьми безліч нових можливостей для навчання та перепідготовки впродовж всього життя [217].

Професійні навчальні заклади, коледжі та інші державні установи, як правило, залучаються до галузі професійного навчання дорослих. Крім того протягом декількох років також стала помітною тенденція, яку німецькі дослідники Е. Нуїсль та К. Пель охарактеризували так «у перспективі потрібно враховувати всю освітню діяльність людей – в тому числі навчання на роботі, на основі взаємодії із соціальним середовищем, після перегляду засобів масової інформації» [298, с. 54]. Ця тенденція продовжуватиметься і призведе до нових форм визнання неформального навчання (педагогічний паспорт, сертифікація неформально отриманих знань та навичок тощо).

Навчання на робочому місці, в соціальному середовищі, через засоби масової інформації та через мережу Інтернет, самоорганізоване та самостійне навчання є ключовими поняттями розвитку освіти дорослих у майбутньому. У теоретичних дискусіях це доповнюється і обґрунтовується конструктивістськими

поглядами на процеси навчання та систему освіти. Це розширює консенсус щодо освітньої політики. З іншого боку, влада країн несе відповідальність за освіту дорослих. Разом з тим державна та місцева влада поступово виходять з фінансування освіти дорослих. Навчання на підприємстві фокусується на розвитку персоналу та продуктивності праці. Великі організації, які здійснювали підтримку навчальних закладів, стикаються з фінансовими проблемами і відповідно заощаджують на подальшій освіті дорослих. Тому однією із провідних тенденцій розвитку освіти дорослих є тенденція до задоволення вимог до якості навчання через комерційні навчальні заклади. У той же час державні навчальні заклади для дорослих, у свою чергу, збільшують плату за навчання. Вони і надалі продовжуватимуть профілювати себе і працювати в певних нішах, але їх кількість, ймовірно, зменшиться.

Європейські дослідники В. Філа та Л. Попов також підкреслюють означену тенденцію до збільшення ролі неформальної та інформальної освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи, а також тенденцію до визнання будь-якої освітньої діяльності дорослої людини частиною освітнього процесу. Вона зазначають, що освіта на робочому місці, в соціальному середовищі, через засоби масової інформації повинна визнаватися частиною безперервної освіти дорослих та носити характер продовжуваної освіти. У перспективі таке позиціонування інформальної освіти сприятиме створенню нових форм її визнання [144; 595].

На сучасному етапі спостерігається тенденція до індивідуалізації навчання дорослих. Цьому сприяє активна розробка та використання нових освітніх технологій, а також їх популяризація серед дорослого населення європейських країн. Освітні дискусії та компетентні управлінські рішення також

підтримують думку про доцільність індивідуалізації навчання дорослих в країнах Центральної та Східної Європи. Процес індивідуалізації навчання сприяє залученню все більшої кількості дорослих до системи безперервної освіти [466].

У системі освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи задіяна досить велика кількість викладачів. Так, багато осіб працюють у галузі викладання, адміністрування та управління освітою дорослих. Але, разом з тим у країнах Центральної та Східної Європи не вистачає закладів спеціалізованої профільної освіти для педагогів-андрагогів. Наприклад, в Німеччині із штатних викладачів для дорослих лише дві третини мають дипломи випускника педагогічних закладів освіти. Оскільки в Німеччині немає професійної підготовки для викладачів галузі освіти дорослих, доступ до постійної освітньої роботи в цій галузі в основному є опосередкованим. Виходячи з цього, серед осіб, зайнятих в області безперервної освіти, залишається вкрай низькою частка тих викладачів, які оволоділи спеціальними програмами навчання дорослих та мають дипломи або сертифікати у цій галузі [144].

Таким чином, однією з провідних тенденцій розвитку освіти дорослих є підготовка відповідних кваліфікованих кадрів та забезпечення навчання в галузі викладання та подальшої освіти педагогів. Найбільш важливими моментами підготовки педагогічного персоналу для галузі освіти дорослих є:

- професіоналізація, достатньо ефективна програма навчання і розробка відповідного профілю роботи, що покликано вирішити питання відсутності базової практичної підготовки педагогів-андрагогів;
- удосконалення системи соціального захисту освітян та співробітників закладів освіти для дорослих;

- підвищення рівня кваліфікації викладачів у питаннях організації процесу навчання, суспільних стосунків, освітнього маркетингу, управління фінансами та людськими ресурсами, юридичного супроводу освітньої діяльності. Варто зазначити, що ці аспекти функціонування освітньої системи до недавнього часу не мали великого значення для галузі освіти та навчання дорослих в країнах Центральної та Східної Європи. Але нині їм приділяється більше уваги у системі підготовки та перепідготовки професійних педагогічних кадрів для галузі освіти дорослих;

- забезпечення якості освіти шляхом розвитку педагогічних компетентностей та підвищення рівня кваліфікацій, шляхом реалізації відповідних внутрішніх організаційних заходів та залучення до навчання педагогічно активних осіб;

- збагачення педагогічної діяльності навичками консультування і поміркованості [182].

У ході науково-педагогічного пошуку з'ясовано, що однією з провідних тенденцій розвитку системи освіти дорослих можна назвати тенденцію до зростання ролі та значення теорії у галузі освіти дорослих та андрагогічної науки. Так, навчання дорослих поступово стає однією з основних тем у загальноєвропейській дискусії, керівництво Європейського Союзу та уряди країн Центральної та Східної Європи здійснюють активну підтримку ініціативи щодо популяризації безперервної освіти, сприяють розвитку системи навчання дорослих європейців [595].

Позитивною тенденцією є те, що великі організації сприяють розвитку освіти дорослих та здійснюють підтримку освітніх установ. Зокрема релігійні та профсоюзні організації, великі компанії мають свої навчальні центри, організовують навчальні поїздки чи свята для сімей, навчальні центри з релігійним спрямуванням можуть пропонувати споглядальні прогулянки. Іншими, менш

розповсюдженими серед таких установ пропозиціями є курси управління, підготовка вчителів, психологічне консультування, підготовка до шлюбу тощо [508].

Варто зазначити, що професійні школи, коледжі та інші державні заклади освіти дорослих, як правило, досить активно проводять свою діяльність у всіх галузях системи освіти дорослих. Тоді як комерційні освітні заклади щоб відповідати вимогам до якості освіти та державним нормам, працюють лише у вузьких галузях освіти дорослих [595].

Позитивною тенденцією розвитку освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи є залучення до безперервної освіти все більшого кола дорослих людей різного віку, різного соціального статусу та різного інтелектуального розвитку. Вартими уваги є ініціативи Федерального міністерства освіти і досліджень Німеччини та Конференції міністрів культури федеральних земель Німеччини, які запровадили освітню програму «Національне десятиріччя грамотності та базової освіти 2016 – 2026 рр.». Метою освітньої програми є заохочення громадськості до участі у системі безперервної освіти в галузі базового навчання і грамотності, до активної участі дорослого населення у різних навчальних і освітніх програмах усіх напрямів сучасного ринку праці.

Установлено, що одним із пріоритетних завдань системи освіти дорослих є боротьба із соціальною ізоляцією в галузі безперервної освіти. Як зазначено вище, на сучасному етапі спостерігається тенденція до реструктуризації інституційної галузі та широкого спектру послуг, які пропонує освіта дорослих. Тому великого значення набувають питання якості освіти дорослих, підготовки педагогічних кадрів для системи освіти дорослих, доступності освіти. Виходячи з цього, ще однією тенденцією розвитку освіти дорослих є тенденція популяризації «Мережевої освіти»,

надінституціонального та транснаціонального співробітництва. «Мережева освіта» полягає у популяризації взаємодії між закладами освіти, співробітництва між освітніми відділами і секторами з метою глобалізації соціальної тенденції до мережевої організації суспільства через освіту [526].

Варто зазначити, що однією із провідних тенденцій у сфері управління освітою дорослих є тенденція до децентралізації системи управління. Управління освітою дорослих переходить від національного рівня до регіонального та місцевого. Це забезпечує розвиток освіти дорослих у всіх регіонах країн Центральної та Східної Європи, зокрема, на місцях удосконалюється організація системи навчання з урахуванням регіональних і культурних особливостей, збільшується фінансування освіти дорослих тощо. Виконавча компетенція, що належить місцевим органам влади, дозволяє більш ефективно пристосувати освіту дорослого населення до конкретних вимог, більш гнучко та якісно вирішувати проблеми, котрі виникають в даному регіоні або області.

Разом з тим науковий пошук показав, що серед провідних тенденцій у розвитку теорії освіти дорослих є визначення потреб дорослих у професійній підготовці та працевлаштуванні з урахуванням майбутніх тенденцій та змін у їх кваліфікації. Таким чином необхідним є формулювання адекватних висновків щодо потреб дорослих у навчанні, та потреб дорослих учнів загалом у соціальній, політичній, культурній та особистій сферах. Результатом наукового пошуку має стати узгодження виявлених прогалин у компетенціях з постачальниками послуг з підготовки кадрів.

Варто зазначити, що європейські дослідники (В. Гюрова, Б. Кривирадева, П. Ніусл, В. Філа) серед провідних тенденцій розвитку навчання дорослих відзначають тенденцію до оптимізації існуючих компетентностей, навичок та визначення поточних і

майбутніх кваліфікаційних вимог до професій. Також науковці наголошують на доцільності порівняння існуючих необхідних компетенцій та координації дій між ключовими зацікавленими сторонами (регіональними партнерами, представниками влади, агентствами з працевлаштування, дослідниками та представниками закладів освіти), реалізація політики та дій ринку праці [530].

У ході наукового пошуку встановлено, що в європейській системі освіти взагалі та в освіті дорослих зокрема простежується тенденція до впровадження політики гуманізації освіти. Так, зокрема, одним із провідних напрямів гуманізації освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи є інтеграція професійної і загальнокультурної освіти. Така інтеграція сприяє формуванню в дорослих людей досить цілісної концепції світу і уявлень про своє місце в ньому. Вимога гуманізації освіти дорослих пов'язана також із можливостями дорослої людини самостійно обирати особистий напрям навчання. Також дорослі люди ставляться до процесу навчання к до можливості розширити свій кругозір, поглибити теоретичні знання та здобути новий досвід. Разом з тим, для дорослих навчання є простором для самореалізації, розкриття та розвитку власного потенціалу. Вимога гуманізації освіти дорослих означає, що вона має стати засобом підтримки дорослої людини в кризових соціальних умовах, які супроводжує особистісно-професійна перебудова, а також засобом підтримки інноваційних соціокультурних гуманістично орієнтованих проектів [130].

Гуманізація освіти дорослих на рівні освітнього процесу пов'язується з повноцінною реалізацією базових принципів навчання дорослих, в першу чергу таких, як принципи створення атмосфери взаємоповаги серед учасників навчальної взаємодії, опори на суб'єктний досвід учнів, провідної ролі самостійного навчання, готовності учня до навчання, інтеграцію навчальної

діяльності дорослого учня і навчальної діяльності викладача, елективного навчання (надання дорослому певної свободи вибору цілей, змісту і форм навчання), ціннісного проживання, узгодженості рівнів комунікативної культури суб'єктів освітнього процесу. В якості інших аспектів гуманізації дослідниками виділяються розвиток форм і методів навчання, що реалізують зазначені гуманістичні принципи, а також становлення професійної андрагогічної позиції викладача в процесі освіти дорослих [157].

Установлено, що в освіті дорослих країн Центральної та Східної Європи визначається тенденція міждисциплінарного навчання на основі сучасних технологій. Мультидисциплінарність має вирішальне значення для подолання глобальних проблем – зміни клімату, продовольчої, водної та енергетичної безпеки, охорони здоров'я або управління культурно-множинними суспільствами тощо. Саме на перетині різних дисциплін виникають нові уявлення. Технологія міждисциплінарного навчання може сприяти розвитку нових способів навчання. У галузі освіти дорослих окремі дисципліни викладаються не ізольовано від інших наук, а використовуються для актуалізації й закріплення вивченого матеріалу з інших предметів. Зокрема вивчення історії поступово стає всебічним аналізом соціологічних та економічних аспектів, замінюючи скупе вивчення історичних фактів [157].

Вважаємо за доцільне окремо розглянути тенденції освіти дорослих імігрантів. У нас час ця проблема є надзвичайно актуальною для країн Європи взагалі та країн Центральної і Східної Європи зокрема. Проблема освіти імігрантів є актуальною тому що велика кількість дорослих імігрантів мають досить низький рівень освіти. Навіть серед імігрантів з вищою освітою велика частка тих, хто досить обмежено володіє мовою країни, до якої вони мігрували. Таким чином, імігранти є досить широкою цільовою аудиторією

освітніх програм для дорослих, і такі програми відіграють важливу роль, допомагаючи імігрантам інтегруватися в європейське суспільство.

Варто зазначити, що уряди країн Центральної та Східної Європи знаходять різні важелі для залучення дорослих імігрантів до навчання. Так, зокрема, це забезпечення високооплачуваною роботою та більш високими посадами на підприємствах за умов володіння мовними навичками. Також для імігрантів, що оволоділи державною мовою пропонуються лояльні умови вступу до закладів вищої освіти.

Проте, вивчення мови – не єдина освітня потреба дорослих імігрантів. Також важливим є знання історії та розуміння культури країни, в якій вони зараз живуть. При розробці керівних принципів інтеграції дорослих імігрантів в країнах Центральної та Східної Європи враховують громадянську інтеграцію, економічну мобільність і освоєння державної мови. Таким чином завданнями будь-яких успішних освітніх програм для імігрантів є:

- забезпечення вільного доступу імігрантів до ефективних і інноваційних програм оволодіння державною мовою;
- підтримка імігрантів на шляху до громадянства шляхом вивчення історії та культури народу;
- підтримка кар'єрного зростання імігрантів через навчання і освіти.

У межах досліджуваного питання варто назвати і тенденцію розвитку ідеї інклюзивного навчання у системі освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи. Загальновідомо, що люди з обмеженими фізичними можливостями рідше, ніж широка публіка, відвідують заклади вищої освіти. Проте, в країнах Центральної та Східної Європи число дорослих осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються, в останні роки зростає. зазначимо, що

більшість з них надають перевагу коледжам та університетам, а не закладам професійно-технічної освіти [294].

Варто зазначити, що освітні програми для дорослих з обмеженими можливостями можуть значно відрізнятися в залежності від особливостей захворювання чи проблем зі здоров'ям. У нас час найкращою практикою є інтеграція дорослих учнів з фізичними, емоційними і навчальними труднощами в традиційні програми при використанні послуг підтримки по інвалідності для задоволення особливих потреб таких учнів. Багато європейських країн підтримують ідею інтеграції дорослих учнів з порушеннями розвитку або розумовими вадами в звичайні програми коледжів. Наприклад, деякі коледжі країн Центральної та Східної Європи пропонують заняття для дорослих з вадами розумового розвитку, тому що «інклюзія допомагає людям розрізняти їх власні інтереси, потреби і сильні сторони, спонукає їх відстоювати свою власну точку зору та рішення щодо академічної, соціальної і трудової діяльності, здобувати кар'єрні і життєві навички, а також брати участь в позааудиторному житті освітніх установ» [359].

Окремої уваги потребує вивчення тенденцій розвитку професійної освіти дорослого населення країн Центральної та Східної Європи. Так, румунські дослідники Димитреску М., Венера С.-Л., Лакруа І. [99; 100] зазначають, що згідно з Рекомендацією ЄС 93/404/ЕЕС про професійну підготовку, будь-який працівник повинен мати доступ до професійної освіти без будь-якої дискримінації протягом свого активного життя. Також дослідники аналізують Європейську соціальну хартію і визначають, що тенденціями розвитку у сучасній професійній освіти дорослих є такі [99; 100]:

- реалізація спеціальних заходів з перепідготовки та реінтеграції безробітних протягом тривалого часу;

- забезпечення та заохочення, у залежності від потреб, технічної та професійної підготовки всіх осіб, включаючи дорослих з особливими освітніми потребами;
- співпраця із професійними організаціями працівників і роботодавців;
- забезпечення доступу всіх категорій дорослого населення до вищої освіти в університетах;
- забезпечення або просування в залежності від вимог відповідних заходів легкого доступу для роботодавців і працівників до актуальних технічних розробок;
- забезпечення функціонування мережі закладів освіти для дорослих та освітніх заходів для молоді [99; 100].

У контексті досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне зазначити, що серед провідних тенденцій розвитку професійної освіти дорослих є врахування освітньої ситуації у кожній країні Центральної та Східної Європи та зосередження уваги, у відповідності до національних пріоритетів, на тих галузях освіти дорослих, які найбільш відповідають їх конкретним потребам. Так зокрема, з метою реалізації навчання і мобільності протягом усього життя для збільшення і розширення участі дорослих в навчанні протягом усього життя, країни Центральної та Східної Європи зосереджують увагу на таких формах і шляхах навчання дорослого населення:

- залучення роботодавців до організації навчання робітників організації, установ та підприємств на робочому місці з метою розвитку як специфічних для роботи навичок, так і більш широких навичок, в тому числі за допомогою більш гнучких графіків роботи;

- стимулювання попиту і розробка всеосяжних і легкодоступних інформаційних і керівних систем, доповнених ефективними інформаційно-пропагандистськими стратегіями, спрямованими на підвищення обізнаності та мотивації потенційних учнів, з особливим наголосом на групи дорослих, що знаходяться в «групі ризику». Зокрема це випускники шкіл, молодь, яка не має освіти, роботи або навчання, низькокваліфіковані дорослі, особливо ті, хто має низький рівень грамотності;

- сприяння розвитку гнучких шляхів навчання для дорослих, включаючи більш широкий доступ до вищої освіти для тих, хто не має кваліфікацій, а також диверсифікацію спектру можливостей навчання дорослих, пропонованих вищими навчальними закладами;

- створення повнофункціональних систем для перевірки неформального й інформального професійного навчання та популяризація їх використання серед дорослих будь-якого віку і на всіх рівнях кваліфікації, а також серед підприємств та інших організацій [99; 100; 203; 310; 371].

Разом з тим проведений науково-педагогічний пошук дозволив визначити тенденції розвитку методичних засад освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи. Так, сучасні високі стандарти професійного навчання дорослих європейців є чітко спланованими та організованими. Цьому сприяє розвиток методики викладання навчальних предметів, у якому можна простежити такі тенденції:

- розвиток партнерських відносин між закладами освіти для дорослих та промисловими установами й підприємствами з метою організації акредитованих курсів спеціалізації та навчання;

- застосування нових методів навчання для підвищення креативності та продуктивності дорослих учнів;

- використання нових методів для мотивації і отримання кращих результатів шляхом обміну досвідом (мозковий штурм, створення команди, бенчмаркінг, коучинг, наставництво тощо);
- розробка стратегій і підготовка кадрів для професійної перепідготовки персоналу, найнятого за індивідуальним трудовим договором в органах влади та державних установах;
- налагодження партнерських відносин між установами для організації курсів спеціалізації та аналогічними установами з різних країн світу;
- розробка стратегій для організації навчання осіб, які були обрані на громадські чи адміністративні посади, виконують функції, подібні до функцій центрального і місцевого соціального управління;
- популяризація освітніх проектів, публікацій з проблем навчання дорослих;
- розвиток співробітництва між різними установами, уповноваженими сертифікувати і видавати сертифікати відповідності міжнародного зразка у галузі навчання дорослих, з метою визначення мінімальних умов щодо досвіду і спеціальних навичок, необхідних при працевлаштуванні [99].

У ході науково-педагогічного пошуку встановлено, що серед провідних тенденцій розвитку освіти дорослих на сучасному етапі є тенденція до використання інтерактивних та інноваційних методів навчання дорослих. Також у наш час спостерігається тенденція до запозичення форм та методів з бізнес-технологій. Тобто в освітньому процесі активно використовуються інструменти з галузі управління персоналом та підприємництва. Пропонуємо розглянути види сучасних освітніх інструментів, запозичених з галузі управління персоналом та підприємництва та котрі найбільш ефективно виявили себе у сфері навчання дорослих (Таблиця 3)

Таблиця 3

Найбільш ефективні «бізнес» форми та методи для навчання дорослих на сучасному етапі

Метод	Визначення	Освітні заходи	Характеристика
«Тімбілдінг» Team Building	Це мотиваційний метод, який передбачає навчальну сесію, котра проводиться з метою здійснення освітнього впливу непрямым шляхом з метою мотивації дорослих учнів або співробітників організації, підвищення загальної продуктивності командної роботи [99].	<p>1. Формування: це початковий період орієнтації. Команда не впевнена в тому, що вони повинні робити, учасники погано знають один одного або ще не знайомі. Цей етап завершується, коли учасники починають відчувати себе частиною групи</p> <p>2. Штурм: це період сортування. Учасники починають знаходити своє місце в якості членів команди; тепер їм зручніше висловлювати свою думку і оскаржувати авторитет та рекомендації керівника групи;</p> <p>3. Нормування: Члени команди починають використовувати свій досвід для вирішення проблемних завдань. Метою цього процесу є встановлення процедури для вирішення дискусійних питань, пошуку спільного шляху розв'язання завдання і методів для його виконання.</p> <p>4. Виконання: команда досягла гармонії, визначила свої завдання, визначила стосунки в команді, почала</p>	<p>Ця модель заснована на ідеї, яка говорить, що «команда - це жива і динамічна сутність. Вона може перейти від ранньої до зрілої фази, незалежно від характеру команди або завдання, яку вона повинна виконати».</p> <p>Під час занять педагог повинен акцентувати увагу на розширенні довіри серед членів команди, пропонувати вправи, щоб допомогти членам команди добре пізнати один одного, або створювати ігрові ситуації, що провокують людей працювати разом як єдине ціле, працювати на вирішення спільного завдання.</p>

		<p>виробляти результати; команда навчилася працювати разом, вирішувати конфлікти та вносити свої ресурси для досягнення цілей команди.</p> <p>5. Розпуск: Команда розпускається, коли група закінчила проект. Це може бути переорієнтація на продовження наступного етапу проекту</p>	
«Бенчмаркінг» Benchmarking	це метод управління освітою, покликаний збільшити активність та продуктивність освітньої діяльності. Метод полягає у спостереженні за продуктивними освітніми формами і методами, а потім їх використання для власних освітніх потреб [371].	<p>Мета порівняльного аналізу полягає в тому, щоб зрозуміти і оцінити фактичну позицію здобувачів освіти або освітньої установи в порівнянні з «найкращою практикою на ринку» і з'ясувати області та способи підвищення ефективності, виконавши чотири важливі кроки:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Зрозуміти всі деталі навчальної діяльності (освіта в процесах). 2. Проаналізувати аналогічну діяльність (освітні процеси в інших установах) 3. Порівняти рівень даних про вивчення ефективності. 4. Розробити план і реалізувати його, виконавши кроки, необхідні для отримання позитивних результатів [99; 100]. 	<p>Бенчмаркінг спрямований на ефективність або на функціональну мету, яка дозволяє освітнім установам досягати відмінного рівня якості та продуктивності навчання за короткий термін. Необхідною умовою є можливість вимірювання ефективності освітніх процесів чи послуг для порівняння з аналогічними прикладами. Бенчмаркінг не слід вважати разовою справою. Щоб бути ефективним, він повинен стати постійною, невід'ємною частиною освітнього процесу з метою обізнаності в галузі найкращих</p>

			освітніх практик.
«Коучінг» Coaching	це потужний інструмент, який може допомогти внести зміни в освітній процес, поліпшити результативність навчання, покращити стосунки між учасниками освітнього процесу, розвинути конкретні навички. Коучінг - це розблокування потенціалу людини для досягнення максимальної ефективності. Він допомагає дорослим навчатися, а не просто сприймати інформацію.	1. Виявити, уточнити та узгодити те, чого хоче досягти дорослий учень / група; 2. Вимагати розв'язання завдання та побудови стратегії дій, створених особою / групою; 3. Призначити дорослих учнів відповідальними за свої дії та підзвітними щодо процесу розв'язування завдання; 4. Заохочувати до само відкриття [166].	Коучінг допомагає навчати майбутніх фахівців шукати найбільш ефективний шлях розв'язування проблем, зосереджуватись на досягненні поставлених цілей [310]. Принципи коучінгу: 1. Чітке розуміння проблеми; 2. Виконання завдань; 3. Формування розслабленого партнерство між тренером та учнем; 4. Володіння навичками ефективної та успішної роботи [166].
«Мозковий штурм» Brainstorming	це колективний метод навчання, який змушує учасників пропонувати нові ідеї і полегшує процес генерацію цих ідей. Методи мозкового штурму допомагають розробляти нові продукти, послуги та процеси [86]	На занятті мозкового штурму немає конкретних правил, тому учасники освітнього процесу можуть діяти без обмежень. Європейська школа застосовує мозковий штурм у все більшій кількості закладів завдяки своєму практичному та швидкому застосуванню. Дорослі учні говорять і діють вільно в кожному новому завданні, можуть генерувати нові рішення, альтернативи та ідеї.	Чотири основні правила мозкового штурму [86]: 1. Без критики: критика ідей не дозволена, оскільки мета полягає у генеруванні різноманітних і незвичних ідей та розширенні або залученні інших елементів;. 2. Вітаються незвичні ідеї. Оскільки, як правило, простіше «приручити», ніж «приборкати», оскільки нові способи мислення

		Всі інші просто сприймають нові ідеї, але не критикують та не пропонують альтернативи. Наприкінці сеансу мозкового штурму відбувається презентація всіх нових рішень, які оцінюються групою; після оцінки вибирається найкраща або найбільш популярна ідея/рішення, яка і приймається всією групою учасників навчального заняття [99; 100].	та погляду на світ можуть забезпечити кращі способи розв'язання проблемного завдання. 3. Велика кількість ідей та пропозицій. Чим більше кількість згенерованих ідей, тим вище шанс знайти радикальне та ефективне рішення. 4. Поєднання та вдосконалення ідей. Для ефективності розв'язання проблеми різні ідеї та способи можна поєднувати.
--	--	---	---

Методи навчання дорослих, представлені в таблиці, використовуються для підвищення рівня їхньої освіти, підвищення ефективності трудової діяльності дорослих людей та допомагають безробітним дорослим працевлаштуватись. На рівні університетських навчальних закладів запропоновані методи сприяють адаптації освітнього процесу до галузей, актуальних на ринку праці. Разом з тим використання таких методів навчання дорослих дозволяє закладам освіти для дорослих формувати освітні програми та навчальні плани у відповідності до потреб місцевих компаній, адміністрації та державних установ. Крім того, це дає змогу поєднувати теоретичне та професійне навчання, що, у свою чергу, сприяє зниженню рівня безробіття [99; 100].

Серед пріоритетів розвитку освіти дорослих варто назвати такі:

- модернізація професійної освіти дорослих шляхом вивчення інноваційних практик та досвіду освітнього співтовариства;
- підвищення професійної компетентності педагогічних працівників у галузі навчання дорослих і вдосконалення їхніх навичок застосування інтерактивних методів та особистісно-орієнтованих підходів у освіті дорослих;
- організація тренінгів та коучінгів для підвищення ефективності, мотивації та компетентності працівників підприємств усіх рівнів та форм власності, розробка індивідуальних навчальних програм з урахуванням індивідуальних потреб та потреб команди;
- розробка навчальних програм для педагогічних колективів та науковців відповідно до останніх розробок та тенденцій у сфері освіти дорослих;
- забезпечення фінансування навчання дорослих [529; 530; 561].

Варто зазначити, що у ході наукового пошуку встановлено і деякі суперечливі тенденції розвитку освіти дорослих. Зокрема серед таких тенденцій розвитку освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи є те, що федеральні, державні та місцеві органи влади поступово виходять з фонду базової освіти дорослих. Це проявляється у тому, що гранти для додаткових освітніх закладів часто скасовують, «заморожують» на невизначений термін або значно скорочують. Навчання у приватних компаніях обмежується лише розвитком персоналу та збільшенням продуктивності праці [144]. Поруч із цим варто зауважити, що європейський аспект навчання стає більш важливим не лише з точки зору змісту освіти дорослих, але і з фінансової точки зору, оскільки Європейський союз сприяє освіті дорослих у конкретній проектній формі.

На нашу думку, ще однією тенденцією розвитку освіти дорослих, що має негативний аспект є тенденція до зниження зв'язку між формальною освітою дорослих і вимогами сучасного ринку праці. На попередніх етапах отримання формальної освіти було гарантією працевлаштування. Сьогодні це вже не так. Європа має саму освічену робочу силу в своїй історії. Майже 40% європейців у віці від 25 до 39 років мають вищу освіту, а на початку ХХ століття цей показник становив близько 25% [136]. Але, незважаючи на це Європа бореться із постійно високим рівнем безробіття серед молоді. Хоча варто зазначити, що в останні кілька років він почав знижуватись, але як і раніше більш ніж удвічі перевищує загальний рівень безробіття у розвинених країнах світу. Випускникам важче, ніж коли-небудь, знайти роботу, і переважна більшість тих, хто влаштовується на роботу, роблять це не в тих галузях за якими отримували формальну освіту. Однією із основних причин відмови молодим фахівцям у працевлаштуванні є недостатній рівень володіння практичними навичками професійної діяльності. 40% європейських роботодавців повідомляють про складнощі у пошуку робітників, які володіють необхідними професійними навичками та інноваційними методами роботи [132].

Нині у країнах Центральної та Східної Європи існує подвійна криза високого безробіття серед молоді і брак фахівців, що володіють необхідними навичками роботи. Причиною такої ситуації є недостатня взаємодія постачальників формальної освіти з роботодавцями, що часто змушує їх забувати про реалії ринку праці: 72% постачальників формальної освіти вважають, що випускники досить підготовлені до ринку праці, тоді як цю точку зору поділяють лише близько 40% роботодавців та випускників [253]. У той же час роботодавці також рідко взаємодіють із закладами вищої освіти для дорослих, тому їх вимоги до навичок мають низький шанс на

впровадження до навчальних планів. Як наслідок, фактично чверть випускників закладів вищої освіти продовжують своє навчання у системі неформальної або інформальної освіти дорослих.

Таким чином можна підсумувати, що система освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи має досить складну та розгалужену структуру, охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту. Провідними тенденціями розвитку освіти дорослих визначено:

- підвищення рівня участі у загальноєвропейських програмах навчання дорослих, підтримка загальносвітових ініціатив популяризації безперервної освіти;
- підготовка відповідних кваліфікованих кадрів і забезпечення навчання в галузі викладання та подальшої освіти педагогів;
- розширення системи сертифікації та визнання різних видів освіти, а також їх сумісність на національному і загальноєвропейському рівнях;
- спростування інституційної точки зору про доступ до освіти дорослих виключно через освітні заклади;
- визнання будь-якої освітньої діяльності дорослої людини частиною освітнього процесу;
- участь великих організацій та підприємств у розвитку освіти дорослих, підтримка освітніх установ різних видів;
- залучення до безперервної освіти все більшого кола дорослих людей різного віку, різного соціального статусу та різного інтелектуального розвитку;
- боротьба із соціальною ізоляцією в галузі безперервної освіти;

- популяризація «Мережевої освіти», надінституціонального та транснаціонального співробітництва;
- розвиток професійної та міждисциплінарної освіти дорослих;
- впровадження ідеї інклюзивного навчання.

ПІСЛЯМОВА

Проведений науковий пошук переконав нас, що освіта дорослих та навчання впродовж усього життя є актуальними як для жителів країн Центральної та Східної Європи, так і для України. Питаннями навчання дорослих переймаються державні діячі, політики, освітяни, науковці, керівники промислових підприємств та представники бізнесових структур.

Зважаючи на це, для визначення поняття освіти дорослих у науковому обігу використовуються такі стійкі сполучення: «освіта дорослих» (*adult education*); «продовжена освіта» (*continuing education*); «подальша освіта» (*further education*); «відновлювана освіта» (*recurrent education*); «перманентна освіта» (*permanent education*); «освіта протягом життя» (*lifelong education*); «навчання протягом життя» (*lifelong learning*).

У ході наукового пошуку визначено основні напрями наукових досліджень у галузі освіти дорослих. Зокрема, це вивчення освіти дорослих як державного інституту, як професії, як освітнього механізму, як дидактичної проблеми. Також науковці країн Європи та України акцентують увагу на дослідженні цільових груп у галузі навчання дорослих, визначенні ролі навчання дорослого населення і значення освіти дорослих для особистого розвитку людини та її соціалізації. Окремі науковці розглядають освіту дорослих як міжнародний процес, як науку та як концептуальну історію.

У монографії розкрито витоки освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи. Визначено, що чинниками, які сприяли розвитку ідеї освіти дорослих були: потреба у підвищенні кваліфікації робітників підприємств, внаслідок промислової революції; відкриття курсів, навчальних закладів для дорослих людей та їх фінансова підтримка з боку власників промислових

підприємств; прогресивна діяльність освітян та викладачів університетів; виникнення заочного формалізованого навчання тощо.

Установлено, що нормативно-правове регулювання освіти дорослих в Центральній та Східній Європі базується на загальносвітових та загальноєвропейських нормативно-правових актах: резолюціях Генеральної асамблеї ООН, резолюціях Європейського парламенту, рекомендаціях Комісій Європейського союзу, резолюціях та рекомендаціях Європейського Союзу тощо. Разом з тим з'ясовано, що кожна окрема країна має власну законодавчу базу в галузі освіти дорослих, яка визначає мету освіти дорослих, форми навчання, суб'єкти та об'єкти освітньої діяльності, права та обов'язки учасників освітнього процесу, особливості державної підтримки освіти дорослих, питання фінансування тощо.

У монографії для встановлення періодизації та обґрунтування етапів розвитку освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи розкрито критерії визначення етапів розвитку освіти дорослих: політичні, економічні та соціокультурні зрушення; особливості урядової політики в галузі освіти дорослих; рівень розвитку психолого-педагогічної науки, зокрема науково-педагогічних досліджень із питань навчання дорослих; взаємодія теорії і практики освіти дорослих; вплив загальносвітової за загальноєвропейської освітньої політики.

Спираючись на зазначені критерії, було науково обґрунтовано три етапи розвитку освіти дорослих: 1900–1945 роки – етап популяризації ідеї навчання дорослих та відкриття перших закладів освіти для дорослих; 1946–1988 – етап активного розвитку освіти дорослих; 1989 – 2019 – етап новаційного розвитку освіти дорослих. Для кожного з визначених етапів розкрито особливості соціального, економічного та політичного розвитку країни, здійснено аналіз

педагогічної теорії у галузі освіти дорослих та висвітлено досвід діяльності закладів, інституцій та установ для навчання дорослого населення країн Центральної та Східної Європи.

На основі ретроспективного аналізу освіти дорослих у широких хронологічних межах, визначено тенденції її розвитку. Зокрема провідними тенденціями є: підготовка кваліфікованих кадрів у галузі андрагогіки; розширення системи сертифікації та визнання різних видів освіти, а також їх сумісність на національному і загальноєвропейському рівнях; спростування інституційної точки зору про доступ до освіти дорослих; визнання будь-якої освітньої діяльності дорослої людини частиною освітнього процесу; залучення до освіти все більшого кола дорослих людей різного віку, різного соціального статусу та різного інтелектуального розвитку; боротьба із соціальною ізоляцією в галузі безперервної освіти; розвиток професійної та міждисциплінарної освіти дорослих; впровадження ідеї інклюзивного навчання.

Таким чином проведений науковий пошук переконливо довів, що в Україні питання освіти дорослих доцільно підіймати не лише на рівні окремих навчальних закладів, а і на загальнодержавному та міжнародному рівнях. Цьому сприяє активна політика європейської інтеграції у сфері освіти. Соціальне значення навчання дорослих з огляду на досвід Європи, вивчення нормативно-правових документів та наукової літератури, результати проведеного аналізу переконливо доводять доцільність впровадження позитивного досвіду країн Центральної та Східної Європи в систему освіти різних категорій дорослого населення України.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Копія фрагменту книги А. Каппа «Освітні ідеї Платона»
(*Platon's Erziehungslehre*) [210]

Platon's Erziehungslehre,

als

Pädagogik für die Lehrer und als Staatspädagogik.

von

Dr. A. Kapp

praktische Philosophie.

Mit dem Verlage vereinbart

von

Dr. Alexander Kapp,

ordentl. Professor am Realgymnasium zu Gießen.

Verlag von Friedrich Vieweg & Sohn.
Hildesheim und Berlin.

1833



Dritter Theil.

Die Paedagogik oder Bildung im männlichen Alter.

Notwendigkeit der Weiterbildung im männlichen Alter.

§. 105.
Nicht nur für die Jünglinge muß man die wo möglich besten Lehrer auffuchen, sondern auch die Männer haben insgesamt dieselben noch nöthig, da sie in dem Zustande, in welchem sie sich jetzt verhalten, nicht verbleiben dürfen. Sollte sie aber in diesem Streben Jemand auslachen, daß sie, alt schon, noch Lehrer besuchen wollen, so dünkt uns, müssen sie sich mit dem Homeros schügen, welcher gesagt hat: „nicht gut ist Scham dem lebenden Manne“ (αἰδώς δ' οὐκ ἀγαθὴ ζῶντι ἀνδρὶ ποιεῖν). ¹⁾ Denn immer soll als ausgemacht dastehen, daß die recht Erzeugenen gewöhnlich gut werden, und daß die Erziehung keineswegs gering geschätzt werden dürfe, in so fern sie unter den Vorzügen, welche die trefflichsten Menschen besitzen, der erste ist, und von der Art, daß, wenn er einmal sinkt, jeder Mensch sein ganzes Leben hindurch aus allen Kräften dahin streben muß, ihn wo möglich wieder zu heben. ²⁾

Запрошення на до навчання у професійній школі для дорослих у м. Злін

OSOBNÍ ODDĚLENÍ PRODEJEN

Bata
a. s.,
Z L Í N.
Adresa telegramů: »BATOVE«
Telefon: Zlín číslo 2.

Zlín, dne 193 ..

Pan

vedoucí prodejny Bata a. s.,

.....

Dostavte se dne 193 .. v 7 hodin ráno do školy prodavačů ve Zlíně (Tř. T. Bati, budova na Garážích) do 6 ti denního aranžérského kursu. Jako vedoucí prodejny musíte dobře rozuměti tomuto oboru, poněvadž ve Vaší prodejně nemůžete vydržovati aranžéra a musíte tento obor zastávat sám.

Vedoucím typu 8, 9, 10 hradíme cestovné III. tř. osob. vlaku neb rychlíku, stravování a ubytování po dobu v kurse. K úhradě veškerých sborů uvedených výloh zatížíme vedoucí uvedených typů obnosem Kč 160.—. Vedoucí větších typů hradí si vše sami.

Nedostavíte-li se na tento termín, zatížíme Vás obnosem Kč 80.— dle obědníku číslo 13 ze dne 18./2. 1936.

S pozdravem
Bata a. s. Zlín,
osobní oddělení prodejen

OSOBNÍ ODDĚLENÍ PRODEJEN

Rayon prod. čla.

V dne 193 ..

Titl.

Škola prodavačů fy Bata a. s.,

Zlín 2.

Povolání do kursu aranžérského jsem obdržel a sděluji Vám, že se v určený den dostavím. S mojí ústí počítejte.

S pozdravem

Poznámka:

.....

.....

.....

.....

.....

razítko prodejny - podpis

Анкета для учнів професійної школи для дорослих у м. Злін

Poznámky z vyučování na VIŠ.

Jméno: *Lucie*

Рез: *Полна*

- Co se Vám osvědčilo?
Složil jsem si učební plán učebnice a vypracoval jsem si
jehožto plán a s tímto učebnicí.
- Co jste dělali, když jste pozorovali, že tak jak to právě děláte
je pro posluchače obtížné?
Když jsem si učební plán učebnice vypracoval.
- Čím jste vzbudili živý zájem a pozornost?
Tím, že jsem si učební plán učebnice vypracoval.
- Jak jste docílili radostné práce a srdečného poměru?
Když jsem si učební plán učebnice vypracoval a s tímto učebnicí.
- Jakých chyb jste se dopustili a jak jste je napravovali?
Když jsem si učební plán učebnice vypracoval.
- Jaké poznámky jste mi udělali k učebnicím, jaké vady a před-
nosti má ta která kniha?
Když jsem si učební plán učebnice vypracoval a s tímto učebnicí.
- Podle kterých knih se vám dobře /špatně/ pracovalo?
Když jsem si učební plán učebnice vypracoval a s tímto učebnicí.
- Proč jste měli petiže v některém kursu /s některými posluchači/?
Když jsem si učební plán učebnice vypracoval a s tímto učebnicí.
- Jakých výsledků jste docílili v I. pololetí?
Když jsem si učební plán učebnice vypracoval a s tímto učebnicí.
- Co byste navrhovali pro zlepšení vyučování?
Když jsem si učební plán učebnice vypracoval a s tímto učebnicí.

31/10. Eo. Stirben

Зміст навчального курсу з управління взуттєвим бізнесом професійної школи для дорослих у м. Злін

Зміст навчального курсу з управління взуттєвим бізнесом

№	Назва предмету	Кількість годин	Вміст предмету	Підпис
1	Спідковий діlna	6	Спідковий діlna, функція, будова, конструкція, спідковий апарат	5 4 3 2 1
2	Шей діlna	4	Шей діlna, год. výkaz, údržky stroje a zařízení	4 3 2 1
3	Manipulačná	2	Kopyta, funkce manipul.	2 1
4	Manipul. vrchů	4	Kalk. listek o man. výkaz manipul. vrchů a textil	4 3 2 1
5	Manip. spodků	3	Manipulace spodků	3 2 1
6	Оpracovací dílna	2	Оpracovací materiál	2 1
7	Podpatková	1	Vyr. podpatků	1
8	Осервілка, údržba elektro	4	Оправки пров. попунк, Kruh a plán dílny, Susárny pařátky, Elektrotechnika, sekací nože, pára voda	4 3 2 1
9	Вýroba laků, barev, lepidel	1	Barvy, apretury, polís, lepidla	1
10	Kartonáž	1	Nauka o materiálech	1
11	Nákupní	1	Nauka o mater.kůže, textil, guma, drob. zboží, dřevo	1
12	Modelárna	2	Modelář. zakres, Modelářství, kopytářství	2 1
13	Návrhové, vzorková sín	1	Názvosloví - moda	1
14	Kalkulační	2	Kalkulace	2
15	Rozpisovací	1	Rozpis výroby	1
16	Zásobovací	1	Kurs vosy	1
17	účetní, výplatní	4	Dílenský účet, odváděcí výkazy, výpl. listina	4 3 2 1
18	Osobní	2	Přijímání, vedení a propouštění lidí, kartotécky výpomoc, školení, pojišť. pens. nemoc. úrazová, zábrana	2 1

Š k o l e n í o b u v n i c k ý c h p o d n i k a t e l ů:

Běž. čís.	Odborná praxe odbor	Týdnů	Odborné kursy Předmět	Hodin
19	Příjemce	2	Kontrola a bodování kvality ukládání obuvi, exekutiva jednání s lidmi	2 2 2
20	Vedoucí	4	Organisace závodů, Budování ducha dílny Péče o výtělky Praktická psychologie	16 2 2 4
21	Prodejna	2	Kurs prodavače, Praxe v prodejně	40 40
	C e l k e m	50		368

Тест з психології для студентів педагогічного відділення школи Бата для дорослих у м. Злін

Pedagogické oddělení
Studijního ústavu.

Kurs: Výchova v dílně. Turous ...
Jméno: _____

TEST Z ÚVODU DO PSYCHOLOGIE.

1. Výchovné působení je omezováno _____
2. Psychologie je nauka o _____
3. Prostředníky mezi duší a vnějším světem jsou _____
4. Pro duševní život mají základní význam tyto smysly: _____
5. Každý duševní jev má tři stránky: I. _____, II. _____, III. _____
6. K obsahové stránce duš. stavu náležejí: I. _____
II. _____, III. _____
7. Počitek = _____
8. Pro technickou práci mají největší význam počítky 1. _____
_____, 2. _____, 3. _____
9. Představa = _____
10. Hlavní typy představivosti: I. _____
II. _____, III. _____
11. Pozornost = _____
12. Paměť = _____
13. Vlastnosti dobré paměti: 1. _____, 2. _____
3. _____, 4. _____
14. Únava = _____, projevuje _____
15. Fantasie = _____
16. Význam fantasie: _____
17. Nejzákl. city: 1. _____, 2. _____
3. _____, 4. _____
18. Zdravé formy sebecitu: 1. _____, 2. _____
19. Nezdravé formy sebecitu: 1. _____, 2. _____
20. Smysl pro čestnost podporujeme _____
21. Letora = _____
22. 4 základní letory: 1. _____, 2. _____
3. _____, 4. _____
23. Zákl. čisté typy: 1. _____, 2. _____, 3. _____
24. Vůle = _____
25. Povaha neboli charakter = _____
26. Nejdůležitější prostředky výchovné: 1. _____, 2. _____, 3. _____

Tento test má 50 bodů,
1 bod = 2 %.

Správně bodů%

Підсумковий тест для студентів педагогічного відділення школи Бата для дорослих у м. Злін

Pedagogické oddělení
Študiijního ústavu.

Kurs: Budování ducha dílny. T....
Jméno: _____

Z Á V Ě R Ě Č N Ý T E S T .

1. O práci člověka rozhodují: 1. _____, 2. _____
2. O kvalitě dílny jako celku rozhoduje _____
3. Duch dílny vytvářejí dvě složky: 1. _____
2. _____
4. Velkého výkonu v dílně lze dosáhnout dvojím způsobem: 1. _____
_____, 2. _____
5. Duch dílny lze zlepšit pořádáním _____
6. Vlastností moderního průmyslového člověka: 1. _____
2. _____, 3. _____
4. _____, 5. _____, 6. _____
7. _____, 8. _____, 9. _____
10. _____
7. Vlastností dobrého vedoucího: 1. _____, 2. _____
_____, 3. _____, 4. _____
5. _____, 6. _____, 7. _____
8. _____, 9. _____
8. O kvalitě vedoucího rozhodují: 1. _____
2. _____, 3. _____
4. _____
9. Nespravedlivé jednání vedoucího má za následek: 1. _____
_____, 2. _____
10. Výchovné působení vedoucího musí vycházet _____
11. Nejdůležitější výchovný prostředek v dílně: _____
12. Vedoucí využívá své autority k _____
13. K práci svých spolupracovníků může vedoucí zaujmout trojí stanovisko:
1. _____, 2. _____
3. _____. Jedině správné je stanovisko _____
14. Typy pracovníků v dílně: 1. _____, 2. _____
3. _____, 4. _____, 5. _____
6. _____
15. Vedoucí respektuje u svých spolupracovníků: 1. _____
2. _____, 3. _____, 4. _____

Tento test má 50 bodů,
1 bod = 2 %

Správně: %

**Федеральный конституционный закон Австрии (1962 р), статья
14 [59]**

Bundes-Verfassungsgesetz Österreich

Artikel 14

Durch BVG vom 18. Juli 1962 erhielt der Artikel 14 folgende Fassung: "Artikel 14. (1) Bundessache ist die Gesetzgebung und die Vollziehung auf dem Gebiete des Schulwesens sowie auf dem Gebiete des Erziehungswesens in den Angelegenheiten der Schüler- und Studentenheime, soweit in den folgenden Absätzen nicht anderes bestimmt ist.

In den Angelegenheiten der Schulbehörden des Bundes in den Ländern und politischen Bezirken, der Schulpflicht, der Schulorganisation, der Privatschulen und des Verhältnisses von Schule und Kirchen (Religionsgesellschaften) einschließlich des Religionsunterrichtes in der Schule, soweit es sich nicht um Angelegenheiten der Hochschulen und Kunstakademien handelt, können Bundesgesetze vom Nationalrat nur in Anwesenheit von mindestens der Hälfte der Mitglieder und mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der abgegebenen Stimmen beschlossen werden. Das gleiche gilt für die Genehmigung der in diesen Angelegenheiten abgeschlossenen Staatsverträge der im Artikel 50 bezeichneten Art.

Durch BVG vom 28. April 1975 wurde nach dem Artikel 14 folgender Artikel eingefügt: «Artikel 14a. (1) Auf dem Gebiete des land- und forstwirtschaftlichen Schulwesens sowie auf dem Gebiete des land- und forstwirtschaftlichen Erziehungswesens in den Angelegenheiten der Schülerheime, ferner in den Angelegenheiten des Dienstrechtes und des Personalvertretungsrechtes der Lehrer und Erzieher an den unter diesen Artikel fallenden Schulen und Schülerheimen sind Gesetzgebung und Vollziehung Landessache, soweit in den folgenden Absätzen nicht

anderes bestimmt ist. Angelegenheiten des Hochschulwesens gehören nicht zum land- und forstwirtschaftlichen Schulwesen. (4) Bundessache ist die Gesetzgebung über die Grundsätze, Landessache die Erlassung von Ausführungsgesetzen und die Vollziehung a) hinsichtlich der land- und forstwirtschaftlichen Berufsschulen: in den Angelegenheiten der Festlegung sowohl des Bildungszieles als auch von Pflichtgegenständen und der Unentgeltlichkeit des Unterrichtes sowie in den Angelegenheiten der Schulpflicht und des Übertrittes von der Schule eines Landes in die Schule eines anderen Landes; b) hinsichtlich der land- und forstwirtschaftlichen Fachschulen: in den Angelegenheiten der Festlegung der Aufnahmevoraussetzungen, des Bildungszieles, der Organisationsformen, des Unterrichtsausmaßes und der Pflichtgegenstände, der Unentgeltlichkeit des Unterrichtes und des Übertrittes von der Schule eines Landes in die Schule eines anderen Landes; c) in den Angelegenheiten des Öffentlichkeitsrechtes der privaten land- und forstwirtschaftlichen Berufs- und Fachschulen mit Ausnahme der unter Abs. 2 lit. b fallenden Schulen; d) hinsichtlich der Organisation und des Wirkungskreises von Beiräten, die in den Angelegenheiten des Abs. 1 an der Vollziehung der Länder mitwirken. (8) In den Angelegenheiten gemäß Abs. 4 können Bundesgesetze vom Nationalrat nur in Anwesenheit von mindestens der Hälfte der Mitglieder und mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der abgegebenen Stimmen beschlossen werden».

**Федеральный закон Австрии про організацію шкіл
(25 липня 1962 р.) [32]**

Schulorganisationsgesetz Bundesgesetz Österreich vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 77/2001

I. HAUPTSTÜCK Allgemeine Bestimmungen über die Schulorganisation

§ 1. Geltungsbereich Dieses Bundesgesetz gilt für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Pflichtschulen, mittleren Schulen und höheren Schulen sowie für die Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung. Ausgenommen vom Geltungsbereich dieses Bundesgesetzes sind die land- und forstwirtschaftlichen Schulen.

§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule (1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

**Нормативно-правове забезпечення професійної освіти
дорослих у Польщі наприкінці XX – на початку XXI
століття**

	Навчання та виховання	Трудова діяльність
Закони	Закон Про систему освіти від 7 вересня 1991 р. (Журнал законів 2004 р. № 256, п. 2572, зі змінами)	Закон Про установи та заклади щодо сприяння зайнятості та ринку праці від 20 квітня 2004 року (Законодавчий вісник № 99, пункт 1001 з поправками)
	Закон Про внесення змін до закону про систему освіти та деяких інших актів від 19 серпня 2011 р. (Журнал законів № 205, ст. 1206)	Закон Про ремесла від 22 березня 1989 року (Законодавчий вісник 2002 року № 112, пункт 979, j.)
Постанови	Постанова міністра народної освіти від 15 грудня 2010 про практичну професійну підготовку (Законодавчий вісник № 244, пункт 1626)	Постанова Міністра праці та соціальної політики від 22 липня 2011 р. Про конкретні завдання та організацію добровільного трудового корпусу (Журнал законів 2011 р. № 155, ст. 920)
	Постанова Міністра національної освіти від 10 березня 2010 р. Про стандарти вимог, що лежать в основі іспиту на підтвердження професійної кваліфікації (Журнал законів № 103, пункт 652)	Постанова Міністра праці та соціальної політики від 27 квітня 2010 р. Про класифікацію професій та спеціальностей для потреб ринку праці та її застосування (Журнал законів № 82, п. 537)
	Постанова Міністра національної освіти від 15 червня 2009 р. Про державні навчальні заклади протягом усього життя та державні практичні навчальні заклади, а також державні центри професійної освіти та навчання (Журнал законів № 99, пункт 828)	Постанова Ради Міністрів від 9 листопада 2004 р. Про організацію доповнення загальної освіти молоді до добровільного трудового корпусу та отримання ними професійної кваліфікації (Журнал законів № 262, пункт 2604)
	Постанова Міністра національної освіти від 12 березня 2009 р. Про	Постанова Ради Міністрів від 28 травня 1996 р. Про закон про професійну підготовку та

	кваліфікацію вчителів, та визначення шкіл й освітніх установ, у яких можуть працювати вчителі без вищої освіти (Журнал законів 2009 р. № 50, ст. . 400)	оплату праці молоді (Журнал законів № 60, пункт 278 із змінами)
	Постанова Міністра народної освіти від 12 жовтня 2005 р. Про іспити на звання дорожнього майстра та майстра за професією, проведені екзаменаційними комісіями ремісничих палат (Журнал законів № 215, ст. 1820)	Постанова Міністра праці та соціальної політики від 7 квітня 2009 р. Про професійну підготовку дорослих (Журнал законів № 61, п. 502)
	Постанова Міністра національної освіти від 30 квітня 2007 р. Про умови та спосіб оцінювання, класифікації та заохочення учнів та студентів, а також проведення тестів та іспитів у державних школах (Журнал законів № 83, пункт 562)	
	Постанова Міністра національної освіти від 26 червня 2007 р. Про класифікацію професій професійної освіти (Журнал законів № 124, пункт 860, зі змінами)	
	Постанова Міністра національної освіти від 23 грудня 2011 р. Про класифікацію професій професійної освіти (Журнал законів 2012 р. № 0, пункт 7)	
	Постанова Міністра освіти і науки від 3 лютого 2006 р. Про здобуття та доповнення дорослими загальних знань, умінь та навичок професійної форми у позашкільних формах (Журнал законів № 31, пункт 216)	
	Постанова Міністра народної освіти від 18 лютого 1999 р. Про створення окружних екзаменаційних комісій та	

	визначення територіальних меж їхнього впливу (Журнал законів № 14, пункт 134 із змінами)	
	Постанова Міністра національної освіти від 26 лютого 2002 р. Про основну навчальну програму для освіти за профілями загальної професійної освіти (Журнал законів № 50, пункт 451, зі змінами)	

Моделі професійної освіти та навчання [467]

	Ліберальна ринкова модель (Великобританія)	Державно- регульована модель (Франція)	Дуальна корпоративна модель (Німеччина)
Відповідальність за організацію професійної освіти дорослих	Це результат переговорів між відповідальними за освіту та представниками ринку праці.	Держава є організатором системи.	Це залежить від професійних корпорацій, відповідальних за підготовку персоналу до виконання певної професії.
Заклади професійної освіти дорослих	Професійні школи, в компанії, дистанційна освіта, e-learning.	Професійно-технічні навчальні закладах.	Компанії та професійні школи, за попередньою домовленістю між зацікавленими сторонами.
Відповідальність за визначення змісту професійної освіти дорослих	Або ринок, або окремі компанії, професійні корпорації, залежно від потреб ринку праці.	Держава у співпраці з соціальними партнерами. Діалог відіграє важливу роль у цих домовленостях, але на практиці освіта є більш теоретичною.	Компанії, профспілки та держава приймають рішення разом.
Фінансування професійної освіти дорослих	Дорослі особи самі платять за навчання. Однак є компанії, які зацікавлені у працевлаштуванні за певними	Компанії підлягають спеціальному оподаткуванню на професійну освіту співробітників.	Професійні корпорації фінансують навчання через компанії, в яких навчаються. Стажувачі

	професіями та самі покривають витрати на професійне навчання.		отримують конкретну винагороду за роботу, виконану під час навчання. Професійно-технічні училища оплачує держава.
Сертифікація та визнання кваліфікацій	Універсальних випускних іспитів немає	Є державні посвідчення, які дають право випускникам продовжувати навчання на вищому рівні.	Кваліфікація, як правило, визнається у формі здобутих професійних звань і дає право продовжувати освіту.

.

LITERATURA

1. 200 Jahre österreichische Bildung und Erziehung. Ausstellung. Bücher, Bilder, Dokumente aus der Entwicklung des österreichischen Unterrichtswesens / Hg. Guglia O. Wien, 1960. 452 s.
2. 23 Best Icebreaker Games for Adults. *Icebreakerideas* : веб-сайт. URL: <https://icebreakerideas.com/best-icebreaker-games-adults/> (Дата звернення 25.09.2019)
3. 600+ Icebreaker Questions – Biggest List EVER! *Icebreakerideas* : веб-сайт. URL: https://icebreakerideas.com/icebreaker-questions-biggest-list-ever/#Icebreaker_Questions_for_Meetings (Дата звернення 28.09.2019)
4. Adamski W., Baethge M., Bertrand O., Grootgins P., Józefowicz A. Edukacja w okresie transformacji. Analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce. Warszawa : IFiS PAN, 1993. 142 s.
5. Adunka E., Brandstätter A. Das Jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Wien, 1999. 128 s.
6. Aktuální znění zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů*, 2012, č. 53. S. 381-386
7. Aleksander T., Barwińska D. Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych. Kraków-Radom : Instytut technologii eksploatacji, 2007. 487 s.
8. Alheit P. Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”. Podejście krytyczne, Teraźniejszość. *Człowiek – Edukacja*, 2014. № 4 (28). s. 24-38.

9. Altenhuber H. Die Geschichte des Faches Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien von 1850 bis 1922. Wien, 1949. 82 s.
10. Altenhuber H. Zukunft braucht Erinnerung. Entstehung und Zielsetzung des Österreichischen Volkshochschularchivs. *Planen – Gestalten – Dokumentieren. Volker Otto – gelebte Erwachsenenbildung* / Arabin L., Ebben, J. (Ed.). Bonn, 2001. s. 46-61
11. Altenhuber H., Pfniß A. Bildung. Freiheit. Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Wien, 1965. 165 s.
12. Altenhuber, H.: Universitäre Volksbildung in Österreich 1895–1937. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. I. Wien, 1995. 112 s.
13. Amsterdamska O. Odmiany konstruktywizmu w socjologii nauki. *Pogranicza epistemologii* / J. Niznik (red.). Warszawa : Wydawnictwo IFiS PAN, 1992. s. 112-124
14. Amtliches Mitteilungsblatt. Köln, 2017. № 45. 88 s.
15. Andragogika. *Nauki Społeczne* : веб-сайт. URL: <http://www.nauki-spoleczne.info/andragogika> (дата звернення: 10.11. 2017)
16. Arbiszewski K. Co robią teksty naukowe, jeśli nie odzwierciedlają świata? W poszukiwaniu (post)konstruktywistycznych metafor. Teoretyczne podstawy socjologii wiedzy / P. Bytniewski, M. Chałubiński (red.). Lublin : Wydawnictwo UMCS, 2011. T. 3. s. 81-99.
17. Arnold R., Kaltschmid, J. Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M, 1986. 248 s.
18. Arnold R., Siebert H. Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler : Schneider, 1995. 157 s.
19. Ash M.G., Stifter C.H. Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Von der Wiener Moderne bis zur Gegenwart. *Wiener*

Vorlesungen, Konversatorien und Studien. Wien, 2002. Bd. 12. s. 147-159.

20. Balser F. Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart, 1959. 186 s.

21. Bauman Z. Wolność. Kraków : Wydawnictwo Żak, 1995. 56 s.

22. Bauman Z. Zindywidualizowane społeczeństwo. Gdańsk : GWP. 2008. 123 s.

23. Beck U. Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002. 242 s.

24. Belanger P. Lifelong Learning. The Dialectics of "Lifelong Education". *Internationale Zeit schrift für Erziehungswissenschaft. Special Issue: Lifelong Education*, 1994. S. 353-382.

25. Beneš M. Andragogika. Praha: Grada, 2008. 136 s.

26. Beneš, M. Pedagogika a andragogika – distance v blízkosti. *Pedagogika*, 2002. 52(2), s. 130–137.

27. Benner D., Göstemeyer K.-Fr., Sladek H. Bildung und Kritik. Weinheim : Deutscher Studienverlag, 1999. 128 s.

28. Berger P., Luckmann T. Społeczne tworzenie rzeczywistości. Warszawa : PWN, 1983. 144 s.

29. Berufsbildungsgesetz. Frankfurt am Main: Antiphon Verlag, 2018. 64 s.

30. Betriebsverfassungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. September 2001 (BGBl. I S. 2518), das zuletzt durch Artikel 4e des Gesetzes vom 18. Dezember 2018 (BGBl. I S. 2651) geändert worden ist : Betriebsverfassungsgesetz : веб-сайт. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/betrvg/BetrVG.pdf> (дата звернення: 07.08.2019)

31. Beutner M., Gebbe M. Serious Mobile Learning. Mehr als die Nutzung mobiler Endgeräte. Net Enquiry. Innovative Ansätze zum Serious Mobile Learning für Aus- und Weiterbildung. Köln, 2016. S. 41–69.
32. BGBl. Nr. 242/1962 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 77/2001 siehe Anhang URL : https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_o/1962_242_o.pdf (дата звернення: 07.08.2019)
33. Bhola H. S. Education of Adult in age of Globalization and Full-Scale. *Question de Formation. Issu in the education of Adult. Global Transformation and the education of Adult* / E. Bockstael ed. Leuven, 1997, pp. 53-70.
34. Bielefeld OECD. Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. Paris, 1996. 86 p.
35. Bildung im Raum / Hrsg. Nuissl E., Nuissl H. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015. 162 s.
36. Bittner G. Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart, 2001. 124 s.
37. Blankertz H. Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar, 1982. 92 s.
38. Błędowski P., Nowakowska M. Podstawy kształcenia ustawicznego. Łódź: Grey Studio Paweł Myszkowski, 2010. 115 s.
39. Boenicke R. Bildung, absoluter Durchgangspunkt. *Heydorns Begründung einer kritischen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 2000. 52 s.
40. Böhm W. Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München, 2007. 86 s.
41. Böhm W. Theorie der Bildung. Nicht Vielwissen sättigt die Seele. Wissen, Erkennen, Bildung, Ausbildung heute. Drittes

Symposium der Universität Würzburg / Hrsg. W. Böhm, M. Lindauer. Stuttgart, 1988, S. 25–48.

42. Boiarska-Khomenko A.V. Adult education in Europe and Ukraine. *European Journal of Education and Applied Psychology. Scientific journal*. Vienna, Prague: Premier Publishing s.r.o., 2017. № 4. P. 59-62

43. Boiarska-Khomenko A.V. Digital education of adults in Austria. *Innovative solutions in modern science*. Dubai, 2019. No. 4(31), p. 52 – 63.
[https://doi.org/10.26886/2414-634X.4\(31\)2019.4](https://doi.org/10.26886/2414-634X.4(31)2019.4)

44. Boiarska-Khomenko A.V. Non-formal and informal adult education in Ukraine. *Science and society*. Hamilton, Canada: Accent Graphics Communications & Publishing, 2017. P. 27-30

45. Boiarska-Khomenko A.V. Perspectives for implementing international educational programs in the field of andragogy. *Open Access Peer-reviewed Journal. «Science Review»* (December 2017). Warsaw, Poland: Scientific Educational Center, 2017. 7(7), Vol.4. P. 4-6

46. Boiarska-Khomenko A.V. The experience of implementing the international educational programs in the field of teacher training. *Problemy Nowoczesnej Edukacji*. Częstochowa : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie, 2017. T VII. s. 39–44

47. Boiarska-Khomenko A.V. Adult learning development in Poland in the 20th century. *Порівняльна професійна педагогіка: наук. журнал* / голов. ред. Н. М. Бідюк. К. Хмельницький: ХНУ, 2017. № 4 (Т.7). С. 76–81

48. Boiarska-Khomenko A.V., Stefan L.A. Digital competence formation in the Austrian system of adult education. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine*/ edit. I.M. Trubavina, S.T. Zolotukhina. Vienna: Premier Publishing, 2019. pp. 249–255

49. Boiarska-Khomenko A.V., Stefan L.A., Kyryliwa V., Kuznetsova O., Yushko O. Distant Programme of Developing Educational Competences. *Asia-Pacific Education Research*. URL : <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00487-9>
50. Bolder A., Hendrich W. Fremde Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich, 2000. 242 s.
51. Born A. Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. Wiesbaden: VS, 2010. S. 231-242.
52. Boucouvalas M. Comparative thinking and the structures of adult cognition: An epistemological and methodological challenge for comparative adult education. Comparative adult education: The contributions of the International Society for Comparative Adult Education [ISCAE] to an emerging field of study / J. Reischmann, Z. Jelenc, M. Bron (Eds.). Ljubljana : Slovenian Institute for Adult Education and ISCAE, 1999. pp. 65–76
53. Bremer H. Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim: Juventa, 2004. S. 189-213.
54. Bremer H. Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Juventa: Weinheim, 2007. 234 s.
55. Brim O., Wheeler S. Erwachsenen-Sozialisation. Sozialisation nach Abschluß der Kindheit. Stuttgart, 1974. 76 s.
56. Brödel R. Lebenslanges Lernen. Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung. Weiterbildung. Schöningh. Paderborn, 2011. 236 s.
57. Bründl W. Eigenart und Entwicklung der Wiener Volkshochschulen. Wien, 1958. 218 s.
58. Bruner J. Kultura edukacji. Kraków : Universitas 2006. 118 s.

59. Bundesverfassungsgesetz vom 18. Juli 1962, mit dem das Bundes-Verfassungsgesetz in der Fassung von 1929 hinsichtlich des Schulwesens abgeändert wird. URL : <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000362> (дата звернення: 21.09.2018)

60. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn. URL : www.blkbonn.de/materialien.htm (дата звернення: 07.05.2018)

61. Bybluk M. Przemiany demokratyczne edukacji w Rosji. Kraków : Impuls, 2003. 284 s.

62. Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku. Електронний ресурс. URL : <http://www.ckubialystok.pl/>. (дата звернення 14.09.2017)

63. Československo. Dekret presidenta republiky č. 130/1945 Sb., o státní péči osvětové. 26. 10. 1945 URL : <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=130&r=1945> (дата звернення 14.09.2017)

64. Československo. Zákon č. 251/1922 Sb., jímž se mění některé zákony o služebních poměrech učitelstva veřejných škol obecných a občanských. *Sbírka zákonů*. 13.7.1922. URL : http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t3724_01.htm (дата звернення: 12.10.2018)

65. Československo. Zákon č. 430/1919 Sb. o veřejných knihovnách obecních. *Sbírka zákonů*. 22.7.1919. URL : http://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/tisky/t1357_00.htm (дата звернення: 25.11.2018)

66. Československo. Zákon č. 67/1919 Sb. o organizaci lidových kursů občanské výchovy. *Sbírka zákonů*. URL :

http://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/tisky/to428_00.htm (дата звернення: 31.07.2019)

67. Československo. Zákon č. 80/1920 Sb. o pamětních knihách obecních. 30.1.1920 URL : http://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/tisky/t2259_00.htm (дата звернення: 31.07.2019)

68. Čížková J. Přehled sociální psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 92 s.

69. Cockx F., Baert H. Perspectives on Facilitating Learning Revised. About Socialization, Emancipation and Ecocipation. «Old» and «New» Worlds of Adult Learning / A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen, L. West (eds.). Wrocław : Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, 2005. 92 s.

70. Cohen G.B. Education and Middle-Class Society in Imperial Austria 1848–1918. West Lafayette, 1996. 254 s.

71. Commission Recommendation 2008/867/EC of 3 October 2008 on the active inclusion of people excluded from the labour market. *Official Journal of the European Union*, 2008. Volume 51. pp.11-14.

72. Council conclusions of 22 May 2008 on adult learning. *Official Journal of the European Union*, 2008. Volume 46. pp.10-13.

73. Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults. *Official Journal of the European Union*, 2016. Volume 59. pp.1-6.

74. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, 2012. Volume 55 (22 December 2012). pp.1-5.

75. Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2011.372.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2011:372:TOC (дата звернення 2.10.2017)

76. Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. *Official Journal of the European Union*, 2011. Volume 64. pp.1-6

77. ČSSR. Vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky č. 131/1983 Sb. o výchově a vzdělávání pracovníků v socialistických organizacích. *Sbírka zákonů*, 9.11.1983. URL : <http://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=46591&Section=1&IdPara=1&ParaC=2> (дата звернення: 31.07.2019)

78. ČSSR. Zákon č. 52/1959 Sb. o osvětové činnosti (osvětový zákon)]. *Sbírka zákonů*, 9.7.1959. URL : <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=52&r=1959> (дата звернення: 31.07.2019)

79. ČSSR. Zákon č. 53/1959 Sb. o jednotné soustavě knihoven (knihovnický zákon). *Sbírka zákonů*, 9.7.1959. URL: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=53&r=1959> (дата звернення: 31.07.2019)

80. ČSSR. Zákon č. 65/1965 Sb. zákoník práce. *Sbírka zákonů*. 16.6.1965. URL : http://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=z65_19650 (дата звернення 31.07.2019)

81. Czasopismo pedagogiczne «Chowanna» 1929-1997. Katowica : Wydawn. Uniwersytetu Śląskiego, 1999. 182 p.

82. Czesaná V., Matoušková Z., Havlíčková, V., Šímová Z. Vzdělávání starších osob jako rozhodující předpoklad jejich zaměstnatelnosti. Praha: NVF, 2006. 78 s.

83. Czesaná V., Matoušková Z., Vymazal J. Nerovnosti v účasti dospělých na dalším vzdělávání. Working Paper NOZV – NVF č. 1/2005. Praha: NVF, 2005. 49 s.

84. Czesaná, V. - Matoušková, Z. - Havlíčková, V. Další vzdělávání v ČR. Working Paper NOZV - NVF č. 6/2006. Praha: NVF, 2006. 32 s.

85. Człowiek dorosły – istota (nie) znana? Poznań : Wydawnictwo Naukowe Novum, 2005. 172 s.
86. Dana R. Ferris, John S. Hedgcock, John S. Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice. New York, 2005. 448 p.
<https://doi.org/10.4324/9781410611505>
87. Dánsko - rozsáhlá reforma vzdělávání dospělých. *Zpravodaj výzkumného ústavu odborného školství*, 2000, č.10, str.9
88. Daum A. Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848–1914. München, 1998. 118 s.
89. Davies Patricia Pedagogy – «The Science of Education» - a speculative analysis of the concept. *Journal Plus Education*, 2010. Arad., Vol VI, No. 2, pp. 15 – 24
90. Decision (EU) 2018/646 of the European Parliament and of the Council of 18 April 2018 on a common framework for the provision of better services for skills and qualifications (Europass) and repealing Decision No 2241/2004/EC. *Official Journal of the European Union*, 2018. Volume 61 (2 May). pp.42-55
91. Dekade für Alphabetisierung. URL : <https://www.bmbf.de/de/nationale-strategie-fuer-alphabetisierung-und-grundbildung-erwachsener-1373.html>_____ (дата звернення: 07.09.2018)
92. Deleuze G. Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. *Unterhandlungen 1972–1990*. Frankfurt: Suhrkamp, 1993. S. 56–68
93. Deutsche patriotische und gemeinnützige Gesellschaften / Hrsg. Vierhaus R. München, 1980. 251 s.
94. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. *Deutscher Volkshochschulverband : Volkshochschule*. Stuttgart: Klett, 1960. S. 389–457.

95. Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn., 1970. S. 197
96. Dewey J. Democracy and Education. *The Free Press*, 1944. pp. 1 – 4.
97. Die Verfassung des Deutschen Reichs. URL : <https://www.jurion.de/gesetze/wrv/> (дата звернення: 25.03.2018)
98. Dikau J. Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung. *Zukunftsaufgabe Weiterbildung* / Beinke, L. (Hrsg.). Bonn, 1980, S. 25–60.
99. Dimitrescu M., Pangica A. Economic Growth Based on a Professional Central Administration. *Econophysics, new economy & complexity, international conference, ENEC*, 2013. P. 56 – 69
100. Dimitrescu M., Venera S.-L., Lacroix Y. European Trends for Adults Education in Lifelong Learning Strategy: Modern Methods and Romanian Skills in Training Management. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015. № 180. P. 1161 – 1169
101. Document of the World Bank. Bulgaria : Poverty Assessment, 2002. 74 s.
102. Dohmen G . Offenheit und Integration. *Bad Heilbrunn*, 1991. s. 35–44.
103. Dohmen G. Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bonn, 1999. s. 86 – 98.
104. Dräger H. Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871–1914. Stuttgart, 1975. s. 112 – 124.

105. Dräger H. Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, 1984. Bd. 11. S. 76-92
106. Dräger H. Verdienst und Scheitern des Volkslehrers Johannes Tews 1860–1937. *Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit* / Tews J.: Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Stuttgart 1981, S. 6–82
107. Drapela V. J. Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál, 2003. 4. vyd. 236 s.
108. Draper J.A. The metamorphoses of andragogy. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 1998, 12(1), p. 3–26.
109. Draus J., Terlecki R. Historia wychowania. Wiek XIX i XX. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2006. T. 2, s. 65 – 105.
110. Draus J., Terlecki R. Historia wychowania. Kraków : Wydawnictwo WAM, WSFP «IGNATIANUM», 2005. T. 1. 358 s.
111. Ďurišová L. Odraz rozvoje firmy Baťa ve struktuře vzdělávací soustavy ve zlínském regionu v letech 1894-1948. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2011. 354 s.
112. Durkheim É. Education and Sociology. Glencoe, IL: Free Press, 1956. 214 s.
113. Důvodová zpráva k zákonu č. 430/1919 Sb. o veřejných knihovnách obecních. URL : http://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/tisky/t1357_00.htm (дата звернення: 25.04.2018)
114. Education for All Global Monitoring Report 2005 – The Quality Imperative. UNESCO, 2005. (дата звернення 12.05.2018).
115. Edukacja dorosłych – zagadnienia ogólne. URL: <https://www.bryk.pl/wypracowania/pozostale/pedagogika/23983->

edukacja-doroslych-zagadnienia-ogolne.html (дата звернення 9.10.2017)

116. Egetenmeyer R., Strauch A. What's new in Europe? Recent Trends in Adult and Continuing Education. URL : <http://www.die-bonn.de/doks/egetenmeyero802.pdf> (дата звернення 27.07.2018)

117. Ein Leben für Kunst und Volksbildung. Eduard Leisching 1858–1938. Erinnerungen / Hg. Kann R.A., Leisching P. Wien, 1978. 324 s.

118. E-Learning: A White Paper from IsoDynamic. URL : http://www.isodynamic.com/web/pdf/IsoDynamic_elearning_white_paper.pdf (дата звернення: 25.10.2017)

119. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Stuttgart ,1960. Folge 4: Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung. 20. S.

120. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku / red. T. Pilch. Warszawa : Wa żak, 2003. t. 1. 254 s.

121. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku / red. T. Pilch. Warszawa : Wa żak, 2004. t. 3. 324 s.

122. Engelbrecht H. Die österreichische pädagogische Historiographie im 20. Jahrhundert. Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung / Hg. Heinemann M. Stuttgart, 1979. Bd. 1. 426 s.

123. Engelbrecht H. Geschichte des Österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Wien, 1995. 6 Bde. 246 s.

124. Erler I. Auf den Spuren der Teilnahmeforschung. Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte. *Magazin erwachsenenbildung.at*. Wien, 2018. Ausgabe 34. s. 02-1 – 02-9.

125. Erler I., Fischer M. Teilnahme und Nichtteilnahme an der Erwachsenenbildung. Wien: oieb, 2012. 236 s.

126. Erwachsenenbildung. URL :
<http://www.bildungssystem.at/erwachsenenbildung/> (дата звернення 7.10.2017)
127. Erwachsenenbildung S. Leben als Lernen. Eine Analyse bildungspolitischer Dokumente. *DIE-Zeitschrift*, 2013. № 4, S. 33-36.
128. Erziehung – Bildung – Pädagogik. URL :
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=oahUKEwjnoJjeourbAhVlD5oKHUOOBgQQFgg-MAI&url=https%3A%2F%2Fwww.ph-online.ac.at%2Fph-wien%2Fflv_tx.wbDisplaySemplanDoc%3FpStpSplDsNr%3D419&usg=AOvVawollyToSKFX4W7FzvdfOxdj (дата звернення 7.10.2017)
129. Euler P. Technologisierung als systematisches Problem der Bildung. *Jahrbuch für Pädagogik*. Frankfurt a.M. : Lang, 2001. S. 221-232
130. European Commission, «Parents at work: Men and women participating in the labour force». URL :
http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/140502_gender_equality_workforce_ssr2_en.pdf. (дата звернення 14.08.2017)
131. European Commission, 10 May 2017, ICT for Work: Digital Skills in the Workplace. URL : <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/newreport-shows-digital-skills-are-required-all-types-jobs> (дата звернення 14.08.2017)
132. European Commission, A New Skills Agenda for Europe, 2016. URL :
<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15621&langId=en> дата звернення 18.09.2018)
133. European Commission, Adult learning statistics, URL :
<http://ec.europa.eu/eurostat/statistics->

explained/index.php/Adult_learning_statistics (дата звернення 14.08.2017)

134. European Commission, Children at risk of poverty or social exclusion. URL : http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion (дата звернення 14.08.2017)

135. European Commission, Early childhood and primary education statistics. URL : http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_childhood_and_primary_education_statistics. (дата звернення 14.08.2017)

136. European Commission, Tertiary education statistics. URL : http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics (дата звернення 10.11.2018)

137. European Parliament resolution of 16 January 2008 on adult learning: it is never too late to learn. URL : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&language=EN&reference=P6-TA-2008-0013> (дата звернення 25.10.2017)

138. Eurybase – The Information Database on Education Systems In Europe, Organizacja systemu edukacji w Polsce 2007/2008. Komisja Europejska: EAO EA, 2009. 86 p.

139. Feidel-Mertz H. Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung / Hrsg. R. Ttpelt. Opladen 1999, S. 42-53.

140. Feidel-Mertz H. Zur Geschichte der Arbeiterbildung. Bad Heilbrunn : Klinkhardts pädagogische Quellentexte, 1968. 196 s.

141. Felt U. Wissenschaft auf der Bühne der Öffentlichkeit. *Die «alltägliche» Popularisierung der Naturwissenschaften in Wien 1900–1938. Unveröff. Habil.* Wien, 1997. S. 124 – 138

142. Filla W. Die österreichischen Volkshochschulen in der Zeit des Austrofaschismus 1934-1938. *Verein zur Geschichte der Volkshochschulen – Mitteilungen*, 1994. 5. Jg. H. 1-2, S. 16-25.
143. Filla W. Die Volkshochschule Volksheim im März 1938. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 1988. 39 Jg. H. 147, S. 4-13.
144. Filla W. Erwachsenenbildung in Europa. Skriptum Deutschland. Wien, 2009. 70 s.
145. Filla W. Erwachsenenbildungsgeschichte als integraler Teil der Bildungs-, Kultur-, Wissenschafts- und politischen *Geschichte*. *Festschrift Lorenz Mikoletzky. Mitteilungen des Österreichischen Staatsarchivs*. Wien, 1995. Bd. 55. S. 14 – 22
146. Filla W. Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik. Eine Spurensuche. Graz: Leykam, 1991. 356 s.
147. Filla W. Wissenschaft für Alle – ein Widerspruch? Innsbruck: Studienverlag, 2001. 351 s.
148. Filozofia nauk społecznych. *Od pozytywizmu do postmodernizmu* / Benton T., Craib I. (red.). Wrocław : Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2003. s. 96-128.
149. Finnish National Agency for Education. URL : http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/subject_teaching_in_finnish_schools_is_not_being_abolished (дата звернення 18.06.2018)
150. Fischer G. Erwachsenenbildung im Faschismus. Eine historisch-kritische Untersuchung über die Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung zwischen 1930 und 1945. Bensheim, 1981. 274 s.
151. Fleming T. Habermas o społeczeństwie obywatelskim, świecie życia i systemie. Odkrywanie społecznego wymiaru teorii transformatywnej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2009. 1 (45). S. 68 – 82.

152. Friedman M. The Role of Government in Education in Economics and the Public Interest. Solo, 1955. 364 s.
153. Friedrich H., Mandl H. Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. *Psychologie der Erwachsenenbildung* / Hrsg. Mandl H. Göttingen, 1997. S. 237-293.
154. Frindt A., Czy warto być dorosłym? Społeczno-kulturowe uwarunkowania pojęcia dorosłości w świadomości młodzieży wielkomiejskiej. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005. 382 s.
155. Gergen K.J. Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. 228 s.
156. Gerlach C. Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln, 2000. 132 s.
157. German Institute for Adult Education, ‘Developing the adult learning sector’, 2013. URL : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/.../adult-learning-g_en.pdf. (дата звернення 14.08.2017)
158. Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht. URL : <https://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/> (дата звернення 28.11.2017)
159. Giddens A. Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001. 268 s.
160. Gieseke W. Professioneller Habitus und Geschichte. Aspekte der Geschichtsverbundenheit im Spannungsfeld von Habitus und professionellem Handeln. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2010. H. 2. S. 105–116
161. Glosariusz najważniejszych terminów. URL : <https://erasmusplus.org.pl/glosariusz/&usg=ALkJrhgaFo6lLR3VHGjnRu-WNsK-Xgoq3g#E> (дата звернення 2.10.2017)

162. Gnitecki J. Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej. Poznań : WN PTP Oddział w Poznaniu, 2006. 166 s.
163. Göhring W. Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945. Wien, 1983. 146 s.
164. Götze W. Die Begründung der Volksbildung in der Aufklärungsbewegung. Berlin / Leipzig, 1932. 144 s.
165. Govekar-Okoliš M., Fakin M. Razvoj neformalnega izobraževanja odraslih skozi zgodovino zasavske ljudske univere. *Andragoška spoznanja*, 2015, 21(4), s. 21–35
DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.21.4.21-35>
166. Greif S. Advances in Research on Coaching Outcomes. *International Coaching Psychology Review*, 2007. P. 22–29
167. Griesse H. O sytuacji edukacji dorosłych w Niemczech. Kilka subiektywnych i obiektywnych impresji w roku 1997. *Edukacja Dorosłych*, 1997. nr 3. S. 68 – 84
168. Griesse H.M. Człowiek dorosły – istota (nie) znana? Płock : Wydawnictwo Naukowe Novum, 2005. 245 s.
169. Gruber E. Aktuelle österreichische Entwicklungen schaffen weitere Definitionsgrundlagen. URL : https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/aktuelle_entwicklungen.php (дата звернення 4.10.2017)
170. Gruber E. Auf der Spur... . Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Wien, 2009. Ausgabe 7/8. S. 18–24
171. Gruschka A. Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar : Büchse der Pandora, 2002. 178 s.
172. Günther G. Das Hamburger Volksheim 1901–1922. Die Geschichte einer sozialen Idee. Berlin, 1924. 228 s.

173. Habermas, teoria krytyczna i edukacja / red. Murphy M., Fleming T. Wrocław : Wydawnictwo Naukowe DSW, 2012. 234 s.
174. Hajduk E. Kulturowe wyznaczniki biegu życia. Warszawa : Wydawnictwo Żak, 2001. 252 s.
175. Halberštát L., Dragounová K. Vícezdírokové financování dalšího vzdělávání. Praha: Vysoká škola Jana Ámose Komenského, 2006, 79 s.
176. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung / Hrsg. Tippelt R., Hippel A. Wiesbaden: VS Verlag, 2010. 234 s.
177. Harauer R. Politische Bildung. Wien, 1998. 88 s.
178. Harney K. Erwachsener. *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* / Hrsg. R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl. Klinkhardt : Bad Heilbrunn, 2001. S. 98
179. Hartl P., Hartlová H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. 1. vyd. 452 s.
180. Hartmut von Hentig : Bildung. Ein Essay. Beltz, 2004. 45 s.
181. Havighurst R.J. Developmental Tasks and Education. New York. 1962. 258 s.
182. Heimlich U., Behr I. Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung. Wiesbaden, 2011. S. 813–826.
183. Heinemann M. Vom Zusammenhang der Geschichte mit der Gegenwart in der Pädagogik. Klagenfurt, 2000. 148 s.
184. Hejnicka-Bezwińska T., Pedagogika ogólna. Warszawa: WAiP 2008. 236 s.
185. Henningsen J. Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit. Berlin, 1959. 264 s.
186. Henningsen, J. Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte. Stuttgart, 1960. 168 s.
187. Henschke J.A. Modeling the preparation of adult educators. *Adult Learning*, 1998. 9(3), p. 11–14.

188. Henschke J.A. Historical antecedents shaping conceptions of andragogy: A comparison of sources and roots. *Paper presented at the International Conference on Research in Comparative Andragogy* : Radovljica, Slovenia, September 10–13. Radovljica, 1998. S. 64–82.
189. Hessische Lehrkräfteakademie. URL : <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/> (Дата звернення 9.09.2018)
190. Hinzen H. Die Gründung von Volkshochschulen in Deutschland 1919 im Spiegel ihrer Festschriften zum 75-jährigen Bestehen. *Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit* / Hrsg. Wilhelm Filla, Elke Gruber, Jurij Jug. Innsbruck-Wien, 1999, S. 32.
191. Histone M. Stroebe W. Sociální psychologie. Praha: Portál, 2006. 256 s.
192. Historia i współczesność TWP (2014). URL : <http://twp.siedlce.pl/twp/historia.html> (дата звернення 12.10.2017)
193. Hochadel O. Öffentliche Wissenschaft. Elektrizität in der deutschen Aufklärung. Göttingen, 2003. 262 s.
194. Hochschulrahmengesetz (HRG). URL : <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html#BJNR001850976BJNG000102310> (дата звернення 12.10.2017)
195. Holland J. L. Making vocational choices: A theory of careers. Englewood, 1978. 223 p.
196. Holzer D. Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: Transcript, 2017. 156 s.
197. Holzkamp K. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus, 1995. 528 s.
198. Illeris K. Na czym polega specyfika uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2009. 1(45). S. 46–62

199. Illeris K. Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się. Wrocław : Wydawnictwo Naukowe DSW TWP we Wrocławiu, 2006. 245 s.
200. Illeris K. Understanding the Conditions of Adult Learning. *Adults Learning*, 2002, 4 (14). P. 18-32.
201. Informační systém dalšího vzdělávání jak součást celoživotního vzdělávání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003. 20 s.
202. Investment in Human Capital through Post-Compulsory Education and Training: Selected Efficiency and Equity Aspects. Paris: OECD, 2002. 60 s.
203. Isaic M. A. Managerial systems, methods and techniques of the organization. Bucharest : Economic Ed, 2013. 213 p.
204. Jackson R. Recurrent and Adult Education: Expecations and Realities. *RYBA, Raymond a Brian HOLMES. Recurrent Education – Concepts and Policies for Lifelong Education*. Frascati: The Comparative Society in Europe, 1973, s. 112– 122
205. Jacyno M. Kultura indywidualizmu. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007. 248 s.
206. Jodl F. 25 Jahre Volksbildung. Chronik des Wiener Volksbildungsvereines von 1887 bis 1912. Wien, 1912. 86 s.
207. Kade J. Erwachsene. *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* / Hg. Otto H.-U. München, 2005. S. 403–410
208. Kade J., Nittel D., Seitter W. Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Stuttgart, Berlin, Köln, 1999. 128 s.
209. Kant I. Über Pädagogik. *Pädagogik und Ethik* / Ed. Beutler K., Horster D. Stuttgart: Reclam, 1996. S. 36-44.
210. Kapp A. Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Minden und Leipzig, 1833. 324 s.

211. Kapralski S. Wartości a poznanie socjologiczne. Kraków : Zakład Wydawniczy NOMOS, 1995. 234 s.
212. Katansky C. Quality and effectiveness of vocational training for adults (a socio-pedagogical interpretation). *Science & Education Policy*, 2008. 2, p. 107-126.
213. Katansky C. The lifelong learning as a modern educational paradigm. *Science & Education Policy*, 2008. 2, p. 91-105.
214. Keilhacker M. Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Österreich, dargestellt auf Grund der bisherigen Entwicklung. Stuttgart, 1929. 327 s.
215. Keim H., Urbach D. Bibliographie zur Volksbildung 1933–1945. Braunschweig, 1970. 234 s.
216. Kilgour F. The Evolution of the Book. New York., 1998. 84 p.
217. Knight W. More evidence that humans and machines are better when they team up, 8 MIT Technology Review. URL : <https://www.technologyreview.com/s/609331/more-evidence-that-humans-and-machines-are-better-when-they-team-up/>, November 2017. (дата звернення 28.11.2018)
218. Knoll J. H., Siebert H. Wilhelm von Humboldt – Politiker und Pädagoge. Heidelberg: Quelle + Meyer, 1969. 156 s.
219. Kocanova D., Paolini G., Borodankova O. Formální vzdělávání dospělých: Koncepce a praxe v Evropě. Brussels., 2011. 88 s.
220. Köhle-Hezinger Ch. Pfarrvolk und Pfarrersleut. *Das evangelische Pfarrhaus. Eine Kultur- und Sozialgeschichte* / Hrsg. Greiffenhagen M. Stuttgart, 1984. S. 247–276
221. Kohli M. Lebenslauftheoretische Ansätze der Sozialisationsforschung. *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* / Hrsg. Hurrelmann K., Ulich D. Weinheim, 1991, S. 303-320.

222. Köln Harney K. Erwachsener. *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* / Hg. Arnold R. Nolda S., Nuissl E. Bad Heilbrunn, 2001. S. 98–99
223. Konfuzius. Der gute Weg / Hrsg. Felitz W. Bern: Scherz-Verlag, 1949. 251 s.
224. Kontinuierliche Lehrerfortbildung. URL : <https://www.britishcouncil.de/unterrichten/fortbildung>. (Дата звернення 8.09.2018)
225. Kopecký M. Sociální hnutí a vzdělávání dospělých. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, 131 s.
226. Krabbe W.R. Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsepoche. Göttingen, 1974. 224 s.
227. Krajewski M. Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego. *Kultura i Społeczeństwo*, 1997. N. 3 (41). S. 56–72
228. Kraus K. Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld, 2001. 267 s.
229. Kuhlenkamp D. Trennt das Weiterbildungsrecht allgemeine und berufliche Weiterbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Schwerpunkt: Bildung und Beruf*. Bonn, 2007, Heft 4/2007. S. 9-20.
230. Kunowski S. Podstawy współczesnej pedagogiki. Łódź : Salezjańskie, 1981. 215 s.
231. Künzel K. Kann es eine Geschichte der Erwachsenenbildung geben? *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* / Hg. Tietgens H. Braunschweig, 1985. S. 128–156
232. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. Słownik pedagogiczny. WN PWN, 2009. 528 s.

233. Kurantowicz E., Nizińska A. Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego. Wrocław : Wydawnictwo Naukowe DSW, 2012. 294 s.
234. Kwaśnica R. Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej. Wrocław : ODN, 2007. 326 s.
235. Kwieciński Z. Socjopatologia edukacji. Warszawa, 1992. 252 s.
236. Laczick A. EU Lifelong Learning Programme: Improving vocational education and training in Romania. Bucharest, 2013. 82 p.
237. Langewiesche D. Die Gewerkschaften und die kulturellen Bemühungen der Arbeiterbewegung in Deutschland und Österreich (1890er bis 1920er Jahre). *Internationale wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung*. Berlin, 1982. H. 1. S. 1–17.
238. Learning to be. The world of education today and tomorrow / Faure E. et al. Paris : UNESCO/Harrap, 1972. 24 p.
239. Lenzen D. Das Verschwinden der Erwachsenen. Kindheit als Erlösung. Rückblick auf das Ende der Welt / Hg. Kamper D., Wulf C. München, 1990, S. 126–137
240. Lerch S. Eine Analyse bildungspolitischer Dokumente. Erwachsenes leben als lernen. *Magazin. Thema. Forum*, 2013. № 4. S. 33–36
241. Lerch S. Lebenskunst Lernen. Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld, 2010. 128 s.
242. Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied : UNESCO, 1996. 96 s.
243. Lifelong Learning for All. Paris: OECD, 1996. 246 p.
244. Lifelong learning: citizens' views. CEDEFOP, 2003. 24 p.
245. Luhmann N. Erziehung als Formung des Lebenslaufs. *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und*

Humanontogenese als Medium und Form / Hrsg. Lenzen D., Luhmann N. Frankfurt am Main, 1997, S. 11-29

246. Malcolm J., Hodgkinson P., Colley H. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of workplace learning*, 2003. 15(7/8). P. 313-318.

247. Malewski M. Metodologiczne problemy andragogiki. *Oświata Dorosłych*, 1982. nr 6. S. 82–94

248. Malewski M. Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice. Wrocław : Wydawnictwo Naukowe DSW, 2010. 345 s.

249. Maliszewski T. On the History of Folk High Schools in Sweden. *Folk High School – School for Life*. Wieżycza, 2003. P. 108–120.

250. Mareš J. Pedagogický slovník. Praha:Portál, 2001. 542 s.

251. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., Dorośli uczą się inaczej. Toruń, 2005. 263 s.

252. Maziarz Cz. Teoretyczna fizjonomia andragogiki. *Oświata Dorosłych*, 1986. nr 1. S. 42 – 58.

253. McKinsey Centre for Government, Education to employment: Designing a system that works, January 2013. URL : http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education-to-Employment_FINAL.pdf (дата звернення 13.10.2018)

254. Mehr Psychologie in und für die Schule. URL : https://bdp-verband.de/bdp/politik/2003/05_leitantrag.shtml (Дата звернення 8.09.2018)

255. Meier A. Proletarische Erwachsenenbildung. Die Bestrebung der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung zur systematischen sozialistischen Bildung und Erziehung erwachsener Werktätiger (1918-1923). Hamburg, 1971. 362 s.

256. Mertens D. Schlüsselqualifikationen: *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung* / Hrsg. Siebert H.. Braunschweig: Westermann, 1977. S. 99–112
257. Meulemann H. Ankunft im Erwachsenenleben. Identitätsfindung und Identitätswahrung in der Erfolgsdeutung einer Kohorte ehemaliger Gymnasiasten von der Jugend bis zur Lebensmitte. *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2001. № 1, S. 45-59.
258. Mianecka J. Eukacja ustawiczna dorosłych a wymóg ws pólczesnego rynku pracy. *Studia Dydaktyczne*, 2014. № 26. P. 233–246.
259. Miąso J. Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk. Wrocław : Zakład Narodowy Ossolińskich, 1988. 251 s.
260. Miclea M., Vlasceanu L., Potolea D., Birzea C., Petrescu C. Nevoi iprioritatide schimbare educationalain Romania - fundament al dezvoltarii i modernizarii invalamantului preuniversitar. Bucuresti: SNSPA, 2007. 198 s.
261. Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) / Hrsg. Nuissl E., Tietgens H. Bad Heilbrunn, 1995. 124 s.
262. Mitter W. Educational sciences or educational science? Some considerations on a basic issue. *Les sciences de l'education: Perspectives et bilans Européens. Actes de la Xe Conférence de l'Association d'education Comparée Pour l'Europe* / Eds. Cavicchi-Broquet I., Furter P. Genève: Section des Sciences de l'education, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'education, Université de Genève, 1982. s. 83–95.
263. Mohorčič Špolar V., Emeršič B. Delavske in ljudske univerze v obdobju od 1945. do 1990. leta. *Prispevki k zgodovini izobraževanja*

odraslih (1945–1990) / Ed. J. Jug. Kranj: Moderna organizacija, 1997. 1. del, s. 204–275.

264. Mohorčič Špolar V. Znanje in izobraževanje kot sredstvo za izhod iz krize. *Andragoška spoznanja*, 2010. № 16. C. 5 – 10. <http://doi.10.4312/as.16.2.5-10>

265. Mollenhauer K. Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München, 1968. 226 s.

266. Monette M.L. Need assessment: A critique of philosophical assumptions. *Adult Education Quarterly*, 1979. № 29(2). P. 83–95

267. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1187, inv. č. 5. 19. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1188, inv. č. 13.

268. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1192, inv. č. 39.

269. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1194, inv. č. 55.

270. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1213, inv. č. 140.

271. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1214, inv. č. 149.

272. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1220, inv. č. 174.

273. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1221, inv. č. 176.

274. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1221, inv. č. 178.

275. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1221, inv. č. 179.

276. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1221, inv. č. 184.
277. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1222, inv. č. 5.
278. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1223, inv. č. 192.
279. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/6, kart. 1271, inv. č. 2.
280. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. X., kart. 1549, inv. č. 151.
281. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. X., kart. 1550, inv. č. 152.
282. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1940, inv. č. 30.
283. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, kart. 1993, inv. č. 44.
284. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. II/5, inv. č. 165.
285. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fond Baťa, a.s., Zlín, sign. X., kart. 1540, inv. č. 115
286. Morita A. Made in Japan. Oakland: Plume, 1987. 38 p.
287. Moscovici S., Buschini F. Metodologia științelor socioumane. Iași : Editura Polirom, 2007. 94 s.
288. Mužík J. Androdidaktika. Praha: ASPI, 2004. 2. přeprac. vyd. 148 s.
289. Mužík J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s.
290. Mužík J. Management ve vzdělávání dospělých. Praha: Eurolex Bohemia, 2000. 107 s.
291. Mužík J. Profesní vzdělávání dospělých. Praha, 2012. 263 s.

292. National Centre for Research and Development, e-Pionier.
URL : <http://www.ncbr.gov.pl/en/> (дата звернення 28.11.2018)
293. Negt O. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen.
Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt: Europäische
Verlagsanstalt, 1971. 195 s.
294. Newman L. The Post-High School Outcomes of Youth with
Disabilities up to 4 Years After High School: A Report from the National
Longitudinal Transition Study 2. *National Center for Education
Research*, April 2009. 14 p.
295. Nittel D. Editorial: Geschichtsverständnis und
Berufsbewusstsein in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für
Volksbildung*, 2010. H. 2, S. 103–104
296. Non-Vocation Adult Education in Europe. Executive
Summary of National Information on Eurybase. *Working Document*.
Eurydice, 2007. 88 s.
297. Nowak-Żółty E., Walancik M. Innowacyjna metoda nauczania
pozaformalnego osób dorosłych. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo
Naukowe Akademii WSB, 2018. 27 s.
298. Nuissl E., Pehl K. Porträt Weiterbildung Deutschland.
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung / Hrsg. Nuissl E., Tietgens
H. Bad Heilbrunn, 2004. 136 s.
299. OECD. Lifelong learning for all. Paris : Meeting of the
Education Committee at Ministerial Level, 1996. 38 p.
300. Oelkers J. Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme.
Zeitschrift für Pädagogik, 1999, H. 4, S. 461–483.
301. Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung
in der wissenschaftlichen Weiterbildung / Hg. Faulstich P. Bielefeld,
2006. 456 s.
302. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa :
Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2004. 84 s.

303. Olbrich J. Anmerkung zur Bedeutung der historischen Forschung in der Erwachsenenbildung. *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft* / Hg. Mader W. u.a. Bad Heilbrunn, 1991, S. 72ff.
304. Olbrich J. Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen, 2001. 428 s.
305. Olbrich J. Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch. Stuttgart, 1972. 196 s.
306. Pache C. Theodor Bäuerles Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart, 1971. 247 s.
307. Pagáč J. Tomáš Baťa a 30 let jeho podnikatelské práce. Praha: Sfinx, 1929. 36 s.
308. Palán Z, Rýznar L. Vzdělávání dospělých a Evropa. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 264 s.
309. Palán Z. Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení. Praha: Academia, 2002. 86 s.
310. Passmore J. Excellence in Coaching. *The Industry Guide*, 2010. P. 3–5
311. Pedagogika : Podręcznik akademicki / red. B. Śliwerski. Gdańsk: GWP, 2006. tom 1. 354 s.
312. Pedagogika : Podręcznik akademicki / red. B. Śliwerski. Gdańsk: GWP, 2007. tom 2. 281 s.
313. Pedagogika : Podręcznik akademicki / red. B. Śliwerski. Gdańsk: GWP, 2008. tom 3. 328 s.
314. Pedagogika : Podręcznik akademicki / red. B. Śliwerski. Gdańsk: GWP, 2010. tom 4. 366 s.
315. Pedagogika : Podręcznik akademicki / red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa : WN PWN, 2003. tom I – II. 538 s.
316. Pedagogika. Leksykon PWN / red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000. 284 p

317. Peterková M. Období dospělosti URL : <http://www.psychotesty.psych.cz/pdf/pdf-tpsych-dospelost.pdf> (дата звернення 24.11.2018)
318. Piaget J. Dokąd zmierza edukacja. Warszawa, 1977. 45 s.
319. Pietrasiński Z. Rozwój człowieka dorosłego. Warszawa : Wiedza Powszechna, 1990. 256 s.
320. Pitman B. Sir Isaac Pitman. His Life and Labors. Cincinnati, 1902. 156 p.
321. PLAYground education. Bildungskonzept / Ed. A. Rayani, D. Eggenberger. Zürich, 2011. 21 s.
322. Podstawowe pojęcia pedagogiczne. Agresja – interdyscyplinarność / red. Lenzen D., Jerzy F., Peter W. Berlin – Szczecin, 2003. 292 s.
323. Podstawy kształcenia ustawicznego. Łódź., 2010. 142 s.
324. Pöggeler F. Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung als Aufgabe und Gegenstand der andragogischen Historiographie. *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* / Hrsg. Schlutz E., Siebert H. Bremen: Universität, 1985. S. 246-262.
325. Pöggeler F. Zur Dokumentation der Geschichte der Erwachsenenbildung. *Anregung zum Sammeln und Sichten*. Stuttgart: Kohlhammer, 1981. 124 s.
326. Pokorný J. Lidová výchova na přelomu 19. a 20. století. Praha: Karolinum, 2003. 245 s.
327. Polish Ministry of Economic Development, Digital Poland Programme. URL : <https://www.polskacyfrowa.gov.pl/en/> (дата звернення 28.11.2017)
328. Politecnico di Torino and Graduate Employability Rankings 2018. URL :

http://www.politocomunica.polito.it/en/press_room/press_releases/new_materials_for_near_future_aeronautic_engines/qs_graduate_employability_rankings_2018_politecnico_di_torino_is_the_top_ranked_world_s_leading_university_for_graduate_employment_rate. (дата звернення 20.12.2018)

329. Pólturzycki J., Wesołowska A. Rozwój i przemiany. Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy. Warszawa: ATA, 2000. 156 s.

330. Pongratz L. Lebenslanges Lernen. *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien: Löcker, 2006. S 162-171.

331. Popescu A. Lifelong Learning in the Knowledge Economy: Considerations on the Lifelong Learning System in Romania from a European Perspective. Iasi : Universitatea A. I. Cuza Editura Lumen, 2013. 254 p.

332. Popescu C-tin, Ciucur D., Răboacă Gh., Iovan D. Metodologia cercetării științifice economice. București : Editura Academiei de Studii Economice, 2006. 52 s.

333. Popławski Z. Edukacja dorosłych. Wymóg współczesności, czy chęć indywidualnego rozwoju? *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań, 2006. T. 1. 221 s.

334. Prinz H. Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Zusammenhänge. Wien, 1995. 126 s.

335. Prokopenko J. Productivity management: a practical handbook. Geneva: Intern. Labor. Org, 1987. 125 s.

336. Průcha J. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 2009. 134 s.

337. Průcha J. Multikulturní výchova. Praha : Triton, 2011. 2. vyd. 126 s.

338. Průcha J. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. Praha : Portál, 2009. 258 s.

339. Przyszczykowski K. Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie. Toruń-Poznań : Edytor 1999. 143 s.

340. Przyszczykowski K. Wychowanie obywatelskie w koncepcjach edukacyjnych opozycji politycznej w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne* / red. Melosik Z., Przyszczykowski K. Poznań-Toruń: Edytor, 1998. pp. 65 – 72

341. Pušnik M. Zgodovina izobraževanja v Trbovljah. Kranj: Univerza v Mariboru, 2004. 85 s.

342. Rambousek A. Lidová výchova československá po roce 1914. Praha: Masarykův lidovýchovní ústav, 1928. 86 s.

343. Ratgeber für fernunterricht und fernstudium. Köln : Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU), 2018. № 4. 184 s.

344. Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Berlin: Verlag Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB), 2018. Heft 47. Teil 1. 160 s.

345. Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Berlin: Verlag Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB), 2018. Heft 47. Teil 2. 72 s.

346. Recommendation 93/404/EEC was adopted by the Council of Europe in Strasbourg in 1996 and ratified by Romanian Legislation No. 74/1999 Țiclea, A. (2000). Labor Law Treaty, “Universul Juridic” Publishing House, Bucharest. URL : http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/index_en.htm, 22.08.2014

347. Reinmann-Rothmeier G., Mandl, H. Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien

und Methoden. *Psychologie der Erwachsenenbildung* / Hrsg. FE. Weinert, H. Mandl. Göttingen, 1997. S. 355-404.

348. Renton J. Coaching and Mentoring: What They Are and How to Make the Most of Them. *The Economist Newspaper*, 2009. P. 14–17

349. Richter K. Unterrichtsmethoden. Erfahrungen in den Studienvorbereitungskursen für beruflich Qualifizierte. München, 2015. 31 s.

350. Robinsohn S. Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand Verlag. 1972. 116 s.

351. Röhrig P. Lebendige Erwachsenenbildung – Reflexionen über die Aktualität von N. F. S. Grundtvig. Bederkesa: HVHS, 1989. 124 s.

352. Rorty R. Filozofia a zwierciadło natury. Warszawa : Spacja, 1994. 58 s.

353. Rorty R. Konsekwencje pragmatyzmu. Eseje z lat 1972–1980. Warszawa : IFiS PAN, 1998. 46 s.

354. Rosenstock-Huessy E. Andragogy. URL : <http://www.argobooks.org/feringer-notes/t24.html> (дата звернення 15.05. 2017)

355. Rozvojové cíle tisíciletí / Redakce Tomáš Tožička, Pavel Chmelař. Praha: Educon, 2007. 52 p.

356. Sacaliuc N. Andragogie: curs de prelegeri pentru studenții Ciclului II, studii superioare de mastera. Bălți, 2012. 107 p.

357. Safranski R. Schiller: oder Die Erfinder des Deutschen Idealismus. München: Hanser, 2004. 241 s.

358. Samolovcev B. Zagadnienie nazwy nauki o kształceniu i wychowaniu dorosłych. *Oświata Dorosłych*, 1960. nr 5. S. 36 – 51.

359. SAP Learning Hub. URL : <https://www.sap.com/training-certification/learning-hub.html> (дата звернення 15.05.2018)

360. Sapia-Drewniak E. Oświata dorosłych (1957–1990) – szkic do monografii czasopisma. *Edukacja Dorosłych*, 2014. nr. 2. S. 255–266
361. Sava S. Adult Education in Romania in the Last Ten Years – Requirements and Realities. *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education* / Eds. Poeggeler F., Nemeth B. Frankfurt a.M., 2008. P. 64 – 82
362. Savicevic D. Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting. *Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an emerging field of study* / Eds. J. Reischmann, Z. Jelenc, M. Bron. Bamberg : ISCAE Proceedings, 1999. pp. 97–119.
363. Savicevic D. Modern conceptions of andragogy: A European framework. *Studies in the Education of Adults*, 1991. 23(3). P.179–201
364. Savicevic D. The roots and evolution of andragogical ideas (Koreni i razvoj andragoskih ideja – in the Serb Language). Beograd: Serbia (formerly Yugoslavia) Institut za pedagogiju i andragogiju Andragosko drustvo Srbije, 2000. 136 s.
365. Schulenberg W. Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke, 1957. 243 s.
366. Schulenberg W., Loeber H.-D., Loeber-Pautsch U. Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig: Westermann, 1979. 198 s.
367. Schulz R., Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną wizję człowieka i jego rozwoju. Toruń : Wydawnictwo UMK, 2007. tom II. 258 s.
368. Schulz R., Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną wizję człowieka i jego rozwoju. Toruń : Wydawnictwo UMK, 2003. tom I. 364 s.
369. Schütz M. Flexibel im Berufsleben. Frankfurter Rundschau. Frankfurt-in Main, 2015. H. 4. S. 16–31.

370. Scisłowicz S. Z dziejów samokształcenia w Polsce i na świecie do połowy XX w. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*. Toruń., 1993, № 3. s. 64
371. Scott M. Systems, methods and techniques of management. Bucharest : Economic Ed, 2004. 156 p.
372. Seitter W. Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld, 2007. 200 p.
373. Semków J. Proces samokształcenia i jego rozumienie w aspekcie badań działalności kulturalno-oświatowej i doskonalenia zawodowego. *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i w doskonaleniu zawodowym: koncepcje badawcze* / red. J. Semków. Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1981. S. 145 – 191.
374. Siebert H. Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung* / Hrsg. R Tippelt. Opladen, 1999. S 54–80
375. Siebert H. Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Wien, 2009. Ausgabe 7/8. S. 18 – 26
376. Siegert R. Volksbildung im 18. Jahrhundert. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800 / Hg. Hammerstein N., Herrmann, U. München, 2005. Bd. II. S. 443ff.
377. Siemering H. Arbeiterbildungswesen in Wien und Berlin. Eine kritische Untersuchung. Freiburger volkswirtschaftliche Abhandlungen. Karlsruhe, 1911. Bd. 1. 335 s.
378. Siemieński M. Andragogika a teoria oświaty dorosłych. *Oświata Dorosłych*, 1964. nr 4. S. 16-28.

379. Šimandan M. Teoria cunoașterii sociale. București : Editura Academiei Române, 2002. 86 s.
380. Škoda K. Kapitoly z dějin české osvěty. Praha: Orbis, 1968. 154 s.
381. Škoda K. Pedagogika a výchova dospělých. *Pedagogika*, 1963. 13(6), s. 679–687.
382. Słownik języka polskiego PWN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007. Wydania III. 1360 s.
383. Solarczyk H., Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej. Toruń : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2008. 402 s.
384. Solarczyk-Szwec H. Strategie uprawiania refleksji andragogicznej w Niemczech. E-mentor nr 4 (26) / 2008. URL : <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/26/id/578> (дата звернення 12.07.2018)
385. Sozialgesetzbuch (SGB I). Erstes Buch: Allgemeiner Teil. URL : <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbi/1.html> (дата звернення 12.07.2018)
386. Sozialgesetzbuch (SGB III). Drittes Buch: Arbeitsförderung. URL : <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbiii/1.html> (дата звернення 12.07.2018)
387. Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) § 7 Begriffsbestimmungen. URL : https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___7.html (дата звернення 12.07.2018)
388. Speiser W. Wiener Volksbildung nach 1945. Wien, 1982. 92 s.
389. Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach / red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa, 1993. 147 s.
390. Statistik Austria: Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien, 2013. 224 s.,

391. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa I/4, kart. 68, i. č. 25 – příkaz ředitele Čipery z 5. 11. 1936.

392. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II, kart. 1091, i. č. 52, poř. č. 17, fol. 1 – Engliš, Karel–osobní složka.

393. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II, kart. 1094, i. č. 55, poř. č. 8, fol. 20 – Franta, Ivan–Osobní složka –Pracovní program pro II. semestr 1935.

394. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II, kart. 1094, i. č. 55, poř. č. 8, fol. 33 – Franta, Ivan – Osobní složka – Evidence povinností dle služební smlouvy II/1935.

395. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II/2, kart. 1023, i. č. 14, poř. č. 13 – Landa, Stanislav–Osobní složka.

396. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II/2, kart. 1023, i. č. 14, poř. č. 13, fol. 7–8 – Dodatek k pracovní smlouvě docenta Dr. Ing. Stanislava Landy.

397. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II/2, kart. 1023, i. č. 14, poř. č. 13, fol. 16 – Pracovní smlouva doc. Dr. Ing. Stanislava Landy z 22. listopadu 1933.

398. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II/2, kart. 1023, i. č. 14, poř. č. 13, fol. 28 – Záznam o skončení pracovního poměru na vlastní žádost doc. Dr. Ing. Stanislava Landy.

399. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II/2, kart. 1039, i. č. 23 – Zvláštní služební předpisy pro chemiky a konstruktéry.

400. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II/5, kart. 1187, i. č. 2 – Informační list pro mladé muže.

401. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II/5, kart. 1191, i. č. 37, fol. 1 – Úkol Studijního ústavu zlínského, s. 1.

402. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II/8, kart. 167, i. č. 167, fol. 185 – Zřízení výzkumných ústavů.

403. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II/8, kart. 167, i. č. 167, fol. 189 – Hospodářské slovo, odchod nejstarších vedoucích oddělení.

404. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa II/8, kart. 167, i. č. 167, fol. 204–205 – Sdělení zaměstnanců firmy T.&A. Baťa č. 38 – Výzkumné oddělení.

405. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa IV, kart. 1404, i. č. 8, fol. 14 – Měďnaté hedvábí.

406. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa IV, kart. 1404, i. č. 8, fol. 8–10 – Seznam zavedených výrob Výzkumným ústavem ve Zlíně od roku 1934.

407. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa IV, kart. 1404, i. č. 8, fol. 12 – Náklady výzkumného a zkušebního ústavu mezi lety 1934–1942.

408. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa IV, kart. 1416, i. č. 74 – Cestovní zpráva Amerika, s. 1–64.

409. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa IV, kart. 1425, i. č. 94 – Cestovní zpráva Ing. M. Landy a Dr. Trávníčka z USA 1939–Rozřadovače č. 1–25.

410. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa. II/8, kart. 167, i. č. 167, fol. 87 – Státní autorizace výzkumných ústavů ve Zlíně.

411. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce, Baťa. II/8, kart. 167, i. č. 167, fol. 182 – Rozšíření výzkumného ústavu.

412. Státní okresní archiv Zlín se sídlem v Klečůvce. Organizační schémata závodů Baťa 1916–1945. Baťa I/10, kart. 813, i. č. 425.

413. Stern J.L. Wiener Volksbildungswesen. Jena, 1910. 36 s.

414. Stifter C.H. Clio goes public. Zur Popularisierung von Geschichte im Kontext wissenschaftsorientierter Volks- und Erwachsenenbildung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts.

Mitteilungen des Österreichischen Staatsarchivs. Wien, 2011. Bd. 55., S. 88 – 102

415. Stifter Ch.H. Erwachsenenbildung und Historiographie – Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis. Beiträge, 2010. Report 4 (33. Jg.). p. 38–51

416. Stopińska-Pajak A. Polskie tradycje instytucji edukacji dorosłych w kontekście uczenia się całożyciowego. *Rocznik Andragogiczny*, 2015. t. 22. s. 289-300

417. Strzelewicz W., Raapke H.-D., Schulenberg W. Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke, 1973. 268 s.

418. Super D., R. Starishevsky N. Matlin J. Jordan Career development & self-concept theory. N. Y., 1963. p. 98–101.

419. Švec Š. Základní pedagogická terminologie. Brno: MSD, 2002. 18 s.

420. Szarota Z. W poszukiwaniu tożsamości andragogiki – próba organizacji wiodących pojęć oświaty dorosłych. *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych* / red. T. Aleksander, D. Barwińska. Radom, 2007. S. 112–121

421. Szymański M.J. Socjologia edukacji. Zarys problematyki. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2013. 234 s.

422. Taschwer K. Das Wissen für Alle. Annäherungen an das populärwissenschaftliche Zeitschriftenwesen um 1900. *Relation*, 1997. H. 2, S. 17-50

423. Taschwer K. Wissenschaft für viele. Zur Wissenschaftsvermittlung im Rahmen der Wiener Volksbildung um 1900. Wien : Diss, 2002. 336 s.

424. Tenorth H.E. Istorische Bildungsforschung. *Handbuch Bildungsforschung* / Hg. Tippelt R., Schmidt B. Wiesbaden, 2009, 135 s.

425. Tenorth H.E. Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 1996. H. 2. S. 343–361.

426. Tenorth H. E. Geschichte der Erziehung Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München, 1988. 56 s.

427. The Council conclusions of 5 and 6 June 2014 on the integration of third-country nationals legally residing in the Union. URL : <https://www.consilium.europa.eu/media/28071/143109.pdf>__ (дата звернення 12.07.2018)

428. The Council Recommendation of 15 February 2016 on the Integration of the Long Term Unemployed into the Labour Market. *Official Journal of the European Union*, 2016. Volume 65 (20 February 2016). pp.1-5

429. The Council Recommendation of 22 April 2013 on establishing a Youth Guarantee. *Official Journal of the European Union*, 2011. Volume 25. pp.1-6

430. The Council Recommendation of 22 April 2013 on establishing a Youth Guarantee. *Official Journal of the European Union*, 2016. Volume 59 (6 May 2008). pp.1-7

431. The Council Resolution of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. *Official Journal of the European Union*, 2008. Volume 51. pp.4-7

432. The Hamburg declaration. *The agenda for the future*. Hamburg, 1997. 30 p.

433. Tietgens H Geschichte der Erwachsenenbildung. *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* / Hrsg. R. Tippelt. Opladen, 1999, S. 25-41

434. Tietgens H. Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. *Dokumente zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1969. S. 46 – 68
435. Tippelt R. Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen In Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz, 2000. S. 69-90.
436. Tippelt R. Die Volkshochschule Freiburg im Kontext allgemeiner Trends der Erwachsenenbildung 1946-1994. Volkshochschule in Freiburg 1919-1994 / Hrsg. G. Eigler, H. Haupt. Weinheim, 1994. S. 67-95.
437. Tippelt R. Legitimationsmuster zur Begründung «lebenslangen Lernens». *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1999. nr. 4. S 330-339.
438. Uhlařová J., Haplová M. Efektivnost a ekonomika edukace dospělých. Ostrava: Repronis, 2012. 146 s.
439. UNESCO Institute for Education (1999): World Trends in Adult Education Research. Report on the International Seminar on World Trends in Adult Education Research, Montréal, Canada, September 06-09, 1994. Hamburg. URL : www.unesco.org/education/uie/online/468rep.pdf (дата звернення 14.08.2017)
440. Universität, Schulreform und Volksbildung. Hietzinger Symposion / Hg. Filla W. Wien, 1982. 23–24 März. S. 24–42
441. Urbańczyk F., Dydaktyka dorosłych, lub Problemy oświaty dorosłych. Wrocław, 1973. 236 s.
442. Urbański-Korż R. Etyka prostomyślności jako aksjologiczna oferta andragogiki. *Kompetencje społeczne dorosłych*. Poznań–Toruń : Edytor, 2000. 284 s.

443. US Defense Technical Information Center, Accelerating Development of Expertise: A Digital Tutor for Navy Technical Training. URL : <http://www.dtic.mil/docs/citations/AD1002362> (дата звернення 15.05.2018)

444. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. *Dz.U.*, 2004. Nr 99. poz. 1001.

445. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. *Dz. U.*, 2004. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami, art. 3 pkt. 17

446. Ustawa o systemie oświaty. URL : <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1> (дата звернення 15.07.2018)

447. Vater S., Zwiehner P. Bildung für alle? Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Wien, 2018. Ausgabe 34. S. 18–32.

448. Vogel M.R. Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Theorien- und Institutionengeschichte. Stuttgart, 1959. 124 s.

449. Volljährigkeit - Definition gemäß § 2 BGB und die Bedeutung im Strafrecht. URL : <https://www.juraforum.de/lexikon/volljaehrigkeit> (дата звернення 28.01.2018)

450. Vychová H. Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU. Praha: VÚPSV, 2008. 185 p.

451. Vychová, H. M-learning. *Učitelské listy*, 2004, č. 13.2. 2 s. URL : <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101478&CAI=215> (дата звернення 28.01.2018)

452. Vyhláška o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. *Sbírka zákonů*, 2012. č. 110. S. 1770-1777

453. Vzdělávání, vzdělání a kvalifikace. URL : <https://managementmania.com/cs/vzdelavani-a-kvalifikace>_____ (дата звернення 28.01.2018)

454. Wachowski M. Głos polemiczny w sprawie andragogiki. Oświata Dorosłych, 1961. nr 1. S. 26 – 40.

455. Walterová E. Akční výzkum v podmínkách české školy. *Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách*. Sborník z 3.mezinárodní konference : Brno, CERM 1997. S. 26–29.

456. Was ist Erwachsenenbildung? Definition und Gegenstandsbestimmung. URL: https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/ (дата звернення 5.10.2017)

457. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel, 1996. 124 p.

458. Weitsch E. Dreißigacker – die Schule ohne Katheder. *Pädagogische Schnappschüsse aus der Praxis eines Volkshochschulheims von 1920 bis 1933*. Hamburg, 1952. S. 28 – 42

459. Wereszczyński K. Kształcenie obywatelskie w polskich szkołach dla dorosłych w latach 1945-2001. *E-mentor*, 2006, 4 (16). S. 18 – 26.

460. Wineburg, S. and McGrew, S. Why Students can't Google their way to the Truth. URL : <https://www.edweek.org/ew/articles/2016/11/02/whystudents-cant-google-their-way-to.html>. (дата звернення 13.10.2018)

461. Wissenschaft und Öffentlichkeit in Berlin 1870–1930 / Hg. Goschler C. Stuttgart, 2000. 458 s.

462. Wissenspopularisierung. Konzepte der Wissensverbreitung im Wandel / Hg. Kretschmann C. Berlin, 2003. 458 s.

463. Witkowski L. Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli. Warszawa : IBE, 2000. 58 s.
464. Witkowski L., Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka. Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2013. 264 s.
465. Wittpoth J. Einführung in die Erwachsenenbildung Taschenbuch. Stuttgart, 2009. 224 s.
466. Wolf, G. Zur Konstruktion des Erwachsenen. Gertrud Wolf – Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Wiesbaden, 2011. 54 s.
467. Wollschlager N., Reuter-Kumpmann H. From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe. *The European Journal Vocational Training*. Cedefop, 2004. s. 9
468. Wprowadzenie nt. edukacji osób dorosłych. URL: <http://ferso.org/edukacja/edukacja-doroslych.html> (дата звернення 28.01.2018)
469. Wulf, Ch. Educational science. Hermeneutics, empirical research, critical theory. New York, München, Berlin : Waxmann, 2003. 326 s.
470. Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne / red. Melosik Z., Przyszczykowski K. Poznań-Toruń : Wyd. «Edytor», 1998. 254 s.
471. Wygotski L.S. Myślenie i mowa. Warszawa : PWN, 1989. 384 s.
472. Zákon o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. *Zbierka zákonov*, 2009. č. 568. s. 4402-4414
473. Zákon o uznávaní odborných kvalifikácií. *Zbierka zákonov*, 2007. č. 293. s. 1870–1926

474. Zeuner C. Arbeitsgemeinschaft. *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* / Arnold Rolf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001. S. 31 – 32
475. Ziółkowski M. Wiedza, jednostka, społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy. Warszawa : PWN, 1989. 214 s.
476. Zybertowicz A. Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy. Toruń : Wydawnictwo UMK, 1995. 321 s.
477. Александров Ю.В. Психологія розвитку : Навчальний посібник. Харків : ФОП Панов А.М. , 2015. 345 с.
478. Андреев М. Дидактика. София: Св. Климент Охридски, 1996. 424 с.
479. Андреев М. Педагогическа социология. София: Св. Климент Охридски, 1988. 318 с.
480. Андреев М. Процесът на обучението. София, 1996. 238 с.
481. Андреев М., Савова Ж., Василева Е.. Педагогика. София : Просвета, 1987. 354 с.
482. Антология по теория на възпитанието. София, 1997. 420 с.
483. Атанасова В. Българската образователна система – история и актуално състояние. Шумен, 2003. 154 с.
484. Бабалова Р. Лекционен курс по Теория на възпитанието. София, 1999. 259 с.
485. Безрукова В. Състояние на понятийния апарат в съвременната педагогика и тенденции в неговото развитие. София : Народна просвета, 1981, кн. 8. 341 с.
486. Белова М., Димитрова Г. Основи на възпитанието. София, 1993. 325 с.
487. Белова М., Димитрова Г. Теоретични основи на възпитанието. София, 1997. 421 с.

488. Белова, М. Основни понятия в педагогиката. / *Теоретични основи на възпитанието*. София, 1995. С. 34–48
489. Бижков Г., Белова М. Основи на педагогиката и методи на педагогическите изследвания. Благоевград, 1987. 248 с.
490. Бижков Г., Краевски В. Методология и методи на педагогическите изследвания. София : УИ «Св. Кл. Охридски», 1999. 19 с.
491. Болтівець С.І. Освіта дорослих людей в Україні. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 616–618
492. Боярська-Хоменко А.В. Визнання неформальної та інформальної освіти дорослих в країнах Європейського Союзу. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 26-27 жовтня 2018 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч.2. с. 149–151
493. Боярська-Хоменко А.В. Визнання результатів неформального навчання як основа розвитку безперервної освіти в Чеській Республіці. *Сучасна освіта – доступність, якість, визнання*: збірник наукових праць міжнародної науково-методичної конференції, 14–15 листопада 2018 року, м. Краматорськ / під заг. ред. д-ра техн. наук., проф. С. В. Ковалевського. Краматорськ : ДДМА, 2018. с. 37-40
494. Боярська-Хоменко А.В. Визначення поняття «дорослість» у країнах Центральної та Східної Європи. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2018. Вип. 44 – с. 29-43
495. Боярська-Хоменко А.В. Витоки освіти дорослих в Європі. *Актуальні проблеми розвитку науки в контексті глобальних трансформацій інформаційного суспільства* : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 26–27

жовтня 2018 р.). Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2018. с. 3-5

496. Боярська-Хоменко А.В. Дистанційна освіта дорослих як один із шляхів подолання негативних наслідків військового конфлікту. *Jurnalul științific al Dunării*. Chișinău, 2018. № 1. с. 5-8

497. Боярська-Хоменко А.В. Дистанційне навчання як складова системи безперервної освіти Німеччини. *Дистанційна освіта: реалії та перспективи* : матеріали I всеукраїнської науково-практичної конференції (12 грудня 2018 р., м. Харків). Харків : ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2018., с. 9-12

498. Боярська-Хоменко А.В. Емоційне здоров'я вчителя у спадщині В.О. Сухомлинського та в умовах Нової української школи. *Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського : Матеріали науково-практичної конференції*. Харків, 2019. с. 23-17

499. Боярська-Хоменко А.В. Значення Гамбурзької декларації освіти дорослих для країн Центральної та Східної Європи. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2017. Вип. 42. с. 19–27

500. Боярська-Хоменко А.В. Ідеї впровадження досвіду Німеччини в організації неперервної освіти вчителів в Україні. *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage*. Via Mare : Izdevniecība «Baltija Publishing», 2018, p.21-24

501. Боярська-Хоменко А.В. Інституалізація освіти дорослих в Німеччині історичний аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. Вип. 1 (14). с. 103-112

502. Боярська-Хоменко А.В. Інтерактивні методи навчання дорослих. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2019. Вип. 41. с. 24-31

503. Боярська-Хоменко А.В. Інформаційна система «Europass» як механізм реалізації ідеї безперервного навчання в європейському союзі. *Збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь-2018»* (16 листопада 2018 р., м. Київ). К.: ІТЗН НАПН України, 2018. с.80-83

504. Боярська-Хоменко А.В. Нормативно-правове забезпечення освіти дорослих у країнах Європейського Союзу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. Київ, 2018. № 3-4 (56-57) –с. 105-110

505. Боярська-Хоменко А.В. Нормативно-правове регулювання освіти дорослих в Німеччині. *Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, Україна, 12-13 липня 2019 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 2. с. 34-37

506. Боярська-Хоменко А.В. Освіта дорослих в Україні та Болгарії: порівняльний аспект. *Научен вектор на Балканите*. Перушица : Научен хронограф, 2018. № 1 с. 24-26

507. Боярська-Хоменко А.В. Освіта дорослих у країнах Центральної та Східної Європи в першій половині ХХ століття. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2019. Вип. 46 с. 22-36

508. Боярська-Хоменко А.В. Освіта дорослих у Німеччині: реалії та перспективи розвитку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С. 180–184

509. Боярська-Хоменко А.В. Освітні організації для дорослих у Польщі. *Сучасні перспективи розвитку науки*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції м. Київ, 15-16 вересня 2017 року. Київ. : МЦНД, 2017. С.37–39

510. Боярська-Хоменко А.В. Основні підходи до визначення поняття «освіта дорослих» в країнах Центральної та Східної Європи. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2017. Вип. 23. с. 18 – 22

511. Боярська-Хоменко А.В. Особливості діяльності закладів освіти дорослих в Україні (на прикладі Харківського регіону). *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2017. Вип. 43. с. 28–37

512. Боярська-Хоменко А.В. Особливості педагогічної діяльності в галузі освіти дорослих у Німеччині. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків: «Стиль-Издат», 2018. С. 13–15

513. Боярська-Хоменко А.В. Передумови становлення освіти дорослих у Польщі. *Актуальні проблеми педагогічної науки* : Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 10–11 листопада 2017 р.). Миколаїв : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2017. ч. 1. С. 85–87

514. Боярська-Хоменко А.В. Принципи навчання дорослих в науково-педагогічній думці країн Центральної та Східної Європи. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса, 2019. Вип. 14. Т. 2. с. 147-150.
<https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-29>

515. Боярська-Хоменко А.В. Проблема застосування ідей андрагогіки в університетській освіті: історичний аспект. *Наукова*

спадщина Василя Сухомлинського у контексті розвитку освіти особистості впродовж життя: зб. матеріалів Всеукр. науково-метод. Конференції, присвяченої 98-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 28-29.09.2016. Кропивницький : Ексклюзив-систем, 2016. 142с. С.39 –43

516. Боярська-Хоменко А.В. Реалізація Україною програм ЮНЕСКО щодо освіти дорослих. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / гол.ред.: М.Т. Мартинюк. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вип.1. С. 27–36.

517. Боярська-Хоменко А.В. Розвиток педагогічної теорії в галузі освіти дорослих у країнах Центральної та Східної Європи. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2019. № 2 (18). с. 124-139

518. Боярська-Хоменко А.В. Розвиток питань освіти дорослих в педагогічній думці Австрії. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 86. с. 18-21

519. Боярська-Хоменко А.В. Система освіти дорослих в північному регіоні Німеччини. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 65. Т. 1. с. 36-39
<https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.7>

520. Боярська-Хоменко А.В. Федеральні установи та асоціації освіти дорослих в Німеччині. *Актуальні питання освіти і науки* : зб. наук.ст., матеріали V науково-практичної конференції , 10-11 листопада 2017 р. Х.: ХОГОКЗ, 2017. С.250 – 258

521. Боярська-Хоменко А.В. Цільові групи дорослих у системі безперервної освіти Німеччини. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті: Матеріали III-*

ї Міжнародної науково-практичної конференції, 29–30 березня 2018 року. Ченстохова – Ужгород – Дрогобич: Посвіт, 2018. С. 178–179

522. Боярська-Хоменко А.В. Цінність наукової спадщини В.О. Сухомлинського для розвитку неперервної освіти педагогів. *Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського*: матеріали науково-практичної конференції. Харків, 2018. С.39-43.

523. Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 23 с.

524. Василев Д. Педагогика. София, 1992. 324 с.

525. Витанова Н. Основи на училищното обучение. Шумен, 2009. 183 с.

526. Възрастните във формалното образование: Политики и практики в Европа. *Този документ се публикува от Р9 Eurypdice на Изпълнителната агенция по образование, аудиовизия и култура (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency -EACEA)*. Брюксел: Евридика, 2011. 88 с.
<https://doi:10.2797/51592>

527. Глосарій Європейського простору вищої освіти. Одеса., 2011. 212 с.

528. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375с.

529. Гюрова В. Андрагогия – изкуството да обучаваме възрастните. София, 1998. с. 383.

530. Гюрова В., Георгиева В., Божилова Б., Кривирадева А. Въпроси на образователния мениджмънт. Габрово, 2009. 256 с.

531. Дейкова В., Танева И., Гатева М., Андонова К., Енчев Д. Анализ на състоянието на формалната училищна система за

образование и обучение на възрастни. София : Министерство на образованието и науката, 2015. 136 с.

532. Дем'яненко Н. Ідея освіти впродовж життя у світовому освітньому просторі (1949 – 2010 роки). Рідна школа, 2011. №1–2 (січень–лютий). С. 49 – 53

533. Державний архів Харківської області Фонд 667 Харьковский университет Оп. 286 Спр. 144 а Устав и протоколы заседаний Харьковской группы младших преподавателей высших учебных заведений, 1906, 7 арк.

534. Димитров Л., Атанасов Ж. Теория на възпитанието. София, 1994. 186 с.

535. Зайченко І.В. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. К. : Освіта України, «КНТ», 2008. 528 с.

536. Выступление Рене Майо – Генерального директора ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). *Третья Международная конференция по образованию взрослых, созванная ЮНЕСКО*. Токио, 25 июля – 7 августа 1972 г. Париж, 1972. С. 69 – 80.

537. Заключительный доклад. *Пятая международная конференция по образованию взрослых, Гамбург, Германия, 14–18 июля 1997 г.* Париж : ЮНЕСКО, 1997. 124 с.

538. Заключительный доклад. *Третья Международная конференция по образованию взрослых, ЮНЕСКО, Токио, 25 июля – 7 августа 1972 г.* Париж: ЮНЕСКО, 1972. 194 с.

539. Заключительный доклад. *Четвертая международная конференция по образованию взрослых, Париж, Франция, 19–29 марта 1985 г.* Париж: ЮНЕСКО, 1985. 162 с.

540. Закон за народната просвета. Архив на оригинала от 2006-02-18. Министерство на образованието, младежта и науката, 2009. с. 6.

541. Закон за насърчаване на заетостта. URL : http://euroguidance.hrdc.bg/wp-content/uploads/2018/03/ZAKON-ZA-NASARCHAVANE-NA-ZAETOSTTA_34.pdf (дата звернення 16.10.2018)

542. Закон України про освіту. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 16.10.2018).

543. Иванов И., Драг Т. Педагогическото изследване. София : Шумен И «Глаукс», 1993. 355 с.

544. Катански Ч. Андрагогически подход към качеството и ефективността на професионалното обучение на възрастни (ретроспективно изследване). *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 2009. Volume 3, Number 1. С. 68-95

545. Катански Ч. Перманентно образование и учене през целия живот. Професионално образование. София, 2012. Година XIV, Книжка 1. С.8-15

546. Катански Ч. Прилагане на модулен подход за повишаване на професионалната квалификация на работници (дидактически аспекти). София : Софийски университет „Климент Охридски“, 1989. 102 с.

547. Катански Ч. Професионална квалификация за възрастни (андрагогически наръчник). София : Министерство на народната просвета, 1981. 68 с.

548. Ковальчук Л.О. Система освіти зарубіжних країн: навчальний посібник. Львів, 2003. 136 с.

549. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник для академического бакалавриата. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 719 с.

550. Колев Й., Атанасова В., Витанова Н. История на педагогиката и българското образование. Шумен, 2005. 253 с.

551. Коменский Я.А. Великая Дидактика. Санкт-Петербург : Симашко, 1875. 282 с

552. Кононыгина Т. Образование пожилых в единой Европе. *Заметки об участии в работе международной конференции Европейской Сети Learning in Later Life «Образование в пожилом возрасте», 25–28 ноября 2005 г., Отценхаузен, Германия. Отценхаузен : Новые знания. 2006, май. С. 33–37*

553. Котлярова И.О. Опыт Чехии в реализации дополнительного профессионального образования управленческих и технических кадров в сфере энергосбережения. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки», 2014. Т.6. № 4. С.28-36*

554. Ксенофонт. Киропедия. Москва : Наука, 1976, 65 с.

555. Кутева В. Педагогика. Велико-Търново, 2000. 248 с.

556. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання : Навч. посібник для пед. навч. закладів. 2-е вид., випр. і доп. Харків: Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди; "ОВС", 2002. 400 с.

557. Лук'янова Л. Освіта дорослих. URL : http://www.uaod.org.ua/data/PRO_OSVITU_DOROSLYH/osvita_doroslyh_3_bloky.PDF (дата звернення 2.10.2017)

558. Лук'янова Л.Б. Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2010. Вип. 2. с. 20-29

559. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 670 с.
560. Марчук Е.В. Современные тенденции развития начального профессионального образования в Германии. *Вестн. Томского гос. пед. ун-та*. 2007. Вып. 7. С. 144 – 145
561. Методическо ръководство за обучение на възрастни проект по програма ФАР 2003 BG 2003/004-937.05.03. URL : http://lll.mon.bg/uploaded_files/Adult_education1.pdf (дата звернення 16.10.2018)
562. Миленкова В. Невидимият свят на образованието. София, 1995. 321 с.
563. Михова М. Преподаването и ученето. Теории, стилове, модели. Велико Търново : Астарта, 2002. 220 с.
564. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні /Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст.голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред.В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
565. Николаева С. Динамика на педагогическите явления. *Педагогика*. София, 1999, кн. 6, С. 3-23.
566. Образование и обучение на възрастни. URL : <http://www.nsi.bg/bg/content/3531> (дата звернення 5.10.2017)
567. Освіта дорослих: енциклопедичний словник. Київ, 2014. 276 с.
568. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка. URL : http://www.niss.gov.ua/articles/252/#_ftn1 (дата звернення 4.10.2017)

569. Основи психології і педагогіки: Консп. лекц. / Н.Г. Лебедева, О.Т. Джурелюк, Д.О. Самойленко. Алчевськ: ДонДТУ, 2009. 174 с.

570. Панова Р., Катански Ч. Проблеми на определяне на ефективността при повишаване на квалификацията. София: ЦППР, 1987. 364 с.

571. Педагогика / Съст. П. Радев. Пловдив, 2003. 214 с.

572. Педагогическая энциклопедия. Москва : Советская энциклопедия. Т. 1-4. 1964-1968. Т.3, 141 с.

573. Петров П. Дидактика. София, 1992. 246 с.

574. Попов Ат., Атанасов Ж., Чернев Ст. Педагогика. Благоевград, 1992. 351 с.

575. Попов Л. Отраженията на педагогическата реалност. София, 1997. 86 с.

576. Попов Л. Увод в педагогиката (лекции). София, 1993. 154 с.

577. Попов Н., Бижков Г. Образователните системи в Европа. София : Университетско издателство “Св. Климент Охридски”, 1997. 255 с.

578. Продължаващото обучение днес – възможност за развитие или за оцеляване. *Международен семинар 24-28 май, София, Национален институт по образование*, София, 2001. 326 с.

579. Резолюция 31 сесії Генеральної асамблеї ООН. Електронний ресурс. URL: <http://www.un.org/ru/ga/31/docs/31res.shtml> (дата звернення 5.10.2017)

580. Рекомендация о развитии образования взрослых, принятая Генеральной конференцией на ее 19-й сессии, Найроби, 26 ноября 1976 г. Париж: ЮНЕСКО, 1976. 68 с.

581. Рідей Н.М., Кацєро О.К., Баштовий В.І. Концептуальні і стратегічні аспекти реформування системи вищої та післядипломної освіти для сталого розвитку. *Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації*: матеріали конференції. Київ, 22 березня 2018 року. Київ, 2018. С.4 – 14

582. Рождественский С.В. История образовательной деятельности Мин-ва нар. Просвещ.: 1802–1902. Санкт-Петербург : Изд-во МНП, 1902. 786 с

583. Серякова С., Кравченко В. Теория и практика дополнительного профессионального образования в России и за рубежом. Москва: Литрес, 2016. 280 с.

584. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. –початок ХХІ ст. : монографія. Київ : ТОВ ВД «ЕКМО», 2010. 420 с

585. Софийская декларация по образованию взрослых «Призыв к действию». *Новые знания*. София, 2003. №1. С. 2 – 4.

586. Стратегия за развитие на висшето образование в РБ за периода 2014 – 2020 г. София, 2014. 37 с.

587. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. *Вибрані твори*. Київ : Радянська школа, 1977. Т.4. С. 393-626

588. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. *Вибрані твори*. Київ : Радянська школа, 1976. Т.2. С. 420-425

589. Сухомлинський В.О. У роздумах сучасних українських педагогів. Луганськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2012. 503 с.

590. Тихомадрицкий М. Опыт истории физико-математического факультета Харьковского университета за первые 100 лет его существования. Харьков : Тип. фирмы “Дарре”, 1908. 357 с.

591. Тодорова В. Оценяване и утвърждаване на неформалното и информалното обучение. *Добри практики - Стратегии на образователната и научната политика*, 2004. №1. С. 74-86.
592. Тоцева Я. Проблеми на образованието на възрастните. София : ИК "Даниела Убенова", 2001, 168 с.
593. Тоцева Я., Витанова Н. Учебна тетрадка по дидактика. Шумен, 2001. 56 с.
594. Трайков А., Катански, Ч. Курс за ръководители и експерти по подготовката и квалификацията на кадрите. София: Международна школа за фирмено управление, 1990. 186 с.
595. Троцко А.В., Боярська-Хоменко А.В. Тенденції та перспективи розвитку освіти дорослих в Німеччині. *Українсько-польський науковий журнал «Освітнологія / Oswiatologia»*. Київ, 2018. №7. С. 13-24
596. Урдзе Т. Посібник для фахівців з освіти дорослих. Київ: ТОВ «Золоті Ворота», 2017. 84 с.
597. Учебный план для отделения математических наук физико-математического факультета Харьковского университета 1887 г. Харьков : Типография университета, 1887. 15 с.
598. Ушинский К. Д. Воскресные школы. *Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1945. С. 96.
599. Фіцула М.М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ, 202. 528 с.
600. Фор Э. Учиться быть. Париж; Лондон: ЮНЕСКО: Харрап, 1972. 81 с.
601. Цакова Й. Ученето през целия живот : Дефиниции, дименсии, стратегии. С офия : Национален институт по образование, 2002. с. 204.

602. Цанков Н.С. Учене, обучение, образование на възрастни. Благоевград : Университетско издателство «Неофит Рилски», 2015, 73 с.

603. Цветков Д. За подхода при определянето на основните понятия и предмета на педагогиката. София : Нар. просвета, 1985. кн. 8. 426 с.

604. Цветков Д. Общата педагогика като наука и учебен предмет. София : НП, 1988. 254 с.

605. Цветков Д. Философия на образованието. Обща педагогика. София, 1993. 294 с.

606. Чавдарова-Костова С., Делибалтова В., Господинов Б. Педагогика. София, 2008. 456 с.

607. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2003. 560 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	3
 РОЗДІЛ І	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	5
Термінологічне поле досліджуваного питання.....	5
Освіта дорослих в історико-педагогічних та компаративістських дослідженнях науковців Центральної та Східної Європи.....	44
Витоки освіти дорослих в країнах Центральної та Східної Європи ..	70
Нормативно-правове регулювання освіти дорослих.....	98
 РОЗДІЛ ІІ	
ЕТАПИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ У ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	125
Етап популяризації ідеї навчання дорослих та відкриття перших закладів освіти для дорослих (1900–1945).....	130
Етап активного розвитку освіти дорослих (1946–1988).....	165
Етап новаційного розвитку освіти дорослих (1989–2019).....	218
 РОЗДІЛ ІІІ	
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	272
ПІСЛЯМОВА.....	297
ДОДАТКИ.....	300
ЛІТЕРАТУРА	316