



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.01

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-1

ЯК УЯВЛЯВ ШКОЛУ МАЙБУТНЬОГО ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ

Сухомлинська О.В., д. пед. н., професор,
дійсний член Національної академії педагогічних наук України,
головний науковий співробітник
*Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені Василя Сухомлинського*

У статті аналізується бачення Василем Сухомлинським школи майбутнього крізь призму актуальних питань реформування сучасної української школи та поглядів науковців різних країн на розглядувані феномени. Висвітлюються думки педагога про роль і значення в майбутньому таких складових частин діяльності школи, як дитина (учень), вчитель, зміст освіти і виховання, навколишнє середовище. Доводиться, що Сухомлинський багато в чому передбачив напрями розвитку школи як однієї з головних соціальних інституцій.

Ключові слова: школа, майбутнє, проект, вчитель, дитинство, знання, уроки мислення, природа, краса, культура слова.

В статье анализируется видение Василием Сухомлинским школы будущего сквозь призму актуальных вопросов реформирования современной украинской школы и взглядов ученых разных стран на рассматриваемые феномены. Освещаются мысли педагога о роли и значении в будущем таких составляющих деятельности школы, как ребенок (ученик), учитель, содержание образования и воспитания, окружающая среда. Доказывается, что Сухомлинский во многом предвосхитил направления развития школы как одного из главных социальных институтов.

Ключевые слова: школа, будущее, проект, учитель, детство, знания, уроки мышления, природа, красота, культура слова.

Sukhomlinska O.V. THE WAY VASIL SUKHOMLINSKYI INTRODUCED THE FUTURE SCHOOL

The article analyzes the Vasyl Sukhomlinsky's vision of future school through the prism of pressing issues of reforming the modern Ukrainian school and the view of scientists from different countries on the phenomena under consideration. The author's thoughts about the role and significance in the future of such components of the school as a child (student), a teacher, the content of education and upbringing, and the environment are highlighted. The article shows that the legacy of Vasyl Sukhomlinsky, whose centenary anniversary was celebrated in 2018, does not lose its relevance, his work became the subject of attention of both researchers and practitioners. The ideas of the prominent Ukrainian educator are especially important because of the statement and argumentation of the developed concept of the New Ukrainian school and the implementation of the first steps of its implementation. Sukhomlinsky's heritage provides an opportunity not only for a new reading of the past, but also for tracking how utopia becomes a project. In a generalized form, the teacher presented his thoughts on the school of future education in an essay entitled "How I Imagine School of the Future" (1968), which was written by the order of the "Children's Literature" magazine (Moscow). It is shown that the vision of Sukhomlinsky school of the future is based on his daily work at the school as a leader, as a teacher, as a tutor, for he creatively and initially approached the solution of educational issues, subjecting them to scientific analysis and synthesis, deep comprehension. Elements and components of the school of the future, he purposefully and consistently developed in his Pavlysh school. It is about the School under the blue sky, the lessons of thinking in nature, the philosophy for children, which was aimed at awakening thought, thinking, speech, figurative perception of the world. The article states that Sukhomlinsky largely foresaw directions for the development of the school as one of the main social institutions.

Key words: school, future, project, teacher, childhood, knowledge, lessons of thinking, nature, beauty, word culture.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли в Україні розбудовується нова система освіти, тобто школа для майбутнього (адже школа, освіта – це проект у майбутнє, бо збирає у своїх стінах, навчає і виховує майбутніх будівничих суспільства), доречно звернутися до тих особистостей і прикладів в історії, які бачили і пропонували різні підходи, різні моделі побудови і діяльності цієї головної суспільної інституції.

Головним аргументом нашого звертання до минулого є саме ця думка: кожен

заклад освіти мав і має нині проєкцію на майбутнє. Ось що читаємо в сучасному дослідженні: «Оскільки освіта за своєю природою проєктивна, вона невіддільна від створення образу бажаного майбутнього, і тому завжди пов'язана з утопією. З іншого боку, як діяльність конкретних особистостей в конкретному матеріальному середовищі, освіта здійснюється через перетворення утопічних цілей у технології, тобто через проектування певного способу досягнення майбутнього. Утопія



і проект є неминучим виміром будь-якої освітньої діяльності» [1].

З усіх педагогів минулого ми обрали Василя Сухомлинського, сторічний ювілей якого святкувався в 2018 році, і, відповідно, його творчість стала предметом уваги і дослідників, і педагогів-практиків. Особливо вона актуалізувалася через висунення і аргументацію розробленої концепції Нової української школи та здійснення перших кроків її реалізації. Спадщина Сухомлинського дає можливість не лише нового прочитання минулого, а й відслідковування того, як утопія перетворюється у проект.

Стан дослідження. В. Сухомлинський виклав свої думки щодо школи майбутнього лише в одному невеликому есе, яке займає півтори сторінки. Але його погляди на школу майбутнього можна з легкістю дослідити, вивчаючи його книги і статті, в яких він розкриває систему діяльності керованої ним школи, де застосовувалися технології, нині затребувані сучасною Новою українською школою. Незважаючи на велику кількість матеріалів, присвячених вивченню творчої спадщини педагога [2], ця невелика за обсягом стаття і так поставлена проблема донині не виступали темою для аналізу.

Виклад основного матеріалу. В узагальненому вигляді педагог виклав свої думки щодо майбутнього освіти в есе «Як я уявляю собі школу майбутнього» (1968), яке написав на замовлення журналу «Детская литература» (Москва), часопису, на сторінках якого не лише проводилися обговорення і дискусії щодо літературного процесу – у сферу його зацікавлень входило і дитинство в широкому сенсі цього поняття. Спочатку Василь Олександрович вагався, чи варто йому писати про те, якою він бачить школу майбутнього. Може, не потрібно заглядати наперед – життя покаже. Ні, потрібно, як стверджує Сухомлинський, тому що освіта, виховання мають «дуже цікаву особливість: те, що закладається в душі вихованця нині, дає свої результати не завтра і не післязавтра, а через десять, двадцять, через п'ятдесят років. І в більшій мірі, ніж будь-хто, ми, педагоги, працюємо на майбутнє» [3].

Як свідчить текст, бачення Сухомлинським школи майбутнього спирається на його щоденну роботу в школі як керівника, як учителя, як вихователя, роботу, якою він і вибудовував це майбутнє, може, в більшій мірі, ніж інші, бо не лише творчо й ініціативно підходив до вирішення навчальних і виховних питань, а й піддавав їх науковому аналізу і синтезу, глибокому осмисленню.

Із чого ж складається, за Сухомлинським, школа майбутнього?

Першою складовою частиною він називає вчителя. І це далеко не випадково: при всій суб'єктності дитини в його системі цим дитиноцентричним процесом керує дорослий, а саме вчитель, вихователь, батько, мати, яким делеговані функції соціалізації. Адже творчий самостійний розвиток дитини не відбувається в невмілих, неосвічених руках, він просто неможливий.

Доречно тут буде процитувати добре відомі слова В. Сухомлинського: «Щоб відкрити перед учнями іскорку знань, учителеві треба увібрати море світла, ні на хвилину не відходячи від променів вічно сяючого сонця знань, людської мудрості» [4]. І не лише знання (а нинішньою мовою – компетентності) мав на увазі педагог. На першому місці в нього стояло «духовне багатство учителя», його висока моральність і благородство. Ці вчительські риси добре бачить дитина, і чим більше вона поважає учителя, тим успішнішим буде проходити навчання і виховання. «Знання виховують через особистість учителя», – стверджував педагог [5]. Іншими словами, цілісний педагог формує і цілісну дитину.

Відтак яку ж модель школи/освіти розробляв Сухомлинський і екстраполював її на майбутнє? Серед знаних моделей – авторитарної, вільного розвитку, недирективної педагогіки – його модель швидше за все можна віднести до *авторитетної педагогіки*, в якій дитиноцентризм спирається на таку основу, як авторитет дорослого/учителя, при цьому цей авторитет не нав'язується, а обирається; підтримується не силоміць, а завдяки повазі, довірі, добровільному і осмисленому підпорядкуванню дорослому, бажанню наслідувати через спілкування, комунікацію. Саме така побудова навчально-виховного процесу, за Сухомлинським, і є рушійною константою, домінантою і розвитку дитини, і її освіти. Звичайно, в різні періоди дорослішання дитини акценти змінюються, що він і показує у своїх творах і у своїй діяльності.

Хотілося б наголосити на такому аспекті, як персоніфікація учасників педагогічного процесу, кожен із яких у Сухомлинського має ім'я, прізвище і, за потреби, навіть короткий життєвий опис. Це стосується в переважній більшості учнів, але і вчителів також. В. Сухомлинський олюднював освіту через особливості і передачі знання учителем, і сприйняття знань кожною дитиною. І ми знаємо, які вимоги ставив педагог до сутності знань у шкільних програмах – як до інструментів, за допомогою яких діти починають пізнавати світ і самих себе.

Відзначимо, що Сухомлинський став одним із перших у педагогіці СРСР, хто



підняв і розкрив тему травматичного досвіду, отриманого дітьми, що втратили батька, психологічних травм, нанесених війною, неадекватним сімейним вихованням, поставив питання про їх осмислення і подолання. Він підтримує дітей з особливими потребами, вважаючи це частиною піклувальної педагогіки. Його тогочасні позиції і підходи підтверджуються нині відомими фахівцями, такими як Вольфганг Янтцен (Німеччина, Бремен), який говорить, що багато форм, які відносяться до порушень, «носять вірогідний, релятивний характер. Вони знаходяться в тісній залежності від діалогу, комунікації і соціальних стосунків» [6].

Педагог поставив питання осмислення драми людських стосунків, в яких їх центральною жертвою і реципієнтом стає дитина. Він висунув і обґрунтував етико-педагогічну концепцію захисту і піклування, яка нині набуває щодо дитинства взагалі і особливо щодо травмованого дитинства широкої підтримки і розповсюдження. Пропонована ним піклувальна стратегія – це поєднання розумового і фізичного розвитку з емоційно-естетичним підґрунтям діяльності дитини в умовах шкільної, сімейної і суспільної підтримки і заохочення.

І в цьому аспекті досконале знання кожної дитини, її сім'ї, умов і обставин зростання, найближчого середовища, фахове, професійне обговорення причин, стану і перспектив навчально-виховної роботи Василь Олександрович здійснював у своїй школі вже тоді, в далекі 1960-і роки, й передбачав розвиток такого підходу і в школі майбутнього.

А ми знаємо, наскільки важливо і потрібно проводити таку роботу вже зараз, готувати до неї майбутніх учителів. Адже ця проблема – травмованого дитинства – з периферійної висунулася на чільне місце як через різні чинники соціально-економічного порядку, так і через розширення, поглинання людини інформаційним простором, зростання в Україні внутрішньо переміщених осіб, внутрішніх біженців, яких соціальний філософ Зігмунд Бауман називав «людськими відходами» [7]; відбувається все більш зростаюча дегуманізація суспільства і суспільного простору, на яку в першу чергу наражаються і від якої страждають діти. Особливо це важливо в запровадженій інклюзивній освіті, яка вимагає додаткових і цілеспрямованих зусиль, «духовної роботи» вчителя, батьків, дітей, а також додаткового наукового супроводу цього процесу, не лише розгортання вивчення різних проявів порушень розвитку дітей, а й розробку умов успішного співжиття різних дітей,

бо для застосування педагогічних «ліків» потрібно вивчати і знати «анамнез».

Серед умов поки що одне з перших місць належить школі, освіті. Говоримо сьогодні «поки що», а щодо часів Сухомлинського – безсумнівно. Нині бачимо суттєві зміни підходів і до образу і функцій школи, і до ролі і функцій учителя, і до змісту освіти, окремих предметів, сама наявність яких у розкладі викликає в декотрих педагогів сумніви. Василь Олександрович думав над цим і започатковував рух у даному напрямі. Він передусім наполягав на тому, що в кожного учня має бути достатньо вільного часу, «зовсім вільного і від шкільних занять, і від домашнього сидіння над уроками. Часу, потрібного йому для багатогранного інтелектуального життя» [8]. Але, підкреслимо, це він говорив про старшокласників, коли педагогами, школою вже сформоване попередніми роками навчання і праці засади для розвитку інтелектуальних інтересів особистості.

Яке ж підґрунтя він бачив у своїх мріях для школи майбутнього? Її елементи і складові частини він цілеспрямовано і послідовно розвивав у своїй Павлівській школі. Мова йде про Школу під голубим небом, Уроки мислення на природі, філософію для дітей, що спрямовувалися на пробудженні думки, мислення, мовлення, образного сприйняття світу. У школі була створена ціла система роботи в цьому напрямі. І у своїй статті «Як я уявляю собі школу майбутнього» він писав: «Я переконаний, що в майбутньому будуть спеціальні заняття, перед якими не буде ставитися мета дати дітям такі-то і такі-то знання, будуть заняття, єдина мета яких – навчити дітей мислити. Уроки мислення будуть стояти в розкладі так само, як нині уроки граматики». І продовжує: «І справа не лише в цих спеціальних уроках, а буде така побудова навчально-виховного процесу, щоб у школі ні на день не переривалася школа розвитку мислення – в єдності з природою, з навколишнім середовищем, які разом із учителем пробуджуватимуть допитливість і потребу мислення» [9].

У підходах до розвитку дитини Сухомлинський надавав великого значення долученню дітей до краси як усеохоплюючого почуття, а передовсім до краси природи, переслідуючи морально-етичні, естетичні, інтелектуально-розвивальні цілі. Така позиція не віталася за панування науковця, однак педагог, усупереч канону, долучив природу і її красу до системи навчання. І першим кроком стало «милування» природою.

Відзначимо, що сучасні українські педагоги звернули свою увагу не на методичку



Сухомлинського, яку він розкривав і поетично описував у багатьох своїх творах, і особливо в книзі «Серце віддаю дітям», а на японську школу, де проводяться уроки «милування природою», під час яких японські вчителі формують у дітей не тільки дбайливе ставлення до навчального середовища, а сталять завдання виховувати на природі потрібні естетичні почуття [10].

На цей аспект педагогіки Сухомлинського вже досить давно звернули увагу зарубіжні дослідники. Ось як про це пише Келвін Рейвенскрофт, викладач із Великої Британії, автор університетських курсів «Духовність і розвиток особистості», «Етика розвитку особистості»: «Освіта, яка залучає дітей до світу природи, допомагає розвитку естетичних, творчих і споглядальних аспектів педагогіки» [11]. І прикладом для нього служить Сухомлинський, який стверджував: «Для мене головною була настанова на виховання емоційного ставлення до краси й потреби у враженнях емоційного характеру. Важливу мету всієї системи виховання я бачив у тому, щоб школа навчила людину жити у світі прекрасного, щоб вона не могла жити без краси, щоб краса світу творила красу в ній самій» [12].

І далі англійський дослідник зазначає, «що в основі освіти ХХІ століття мають знаходитися особистісна соціальна і екологічна свідомість, повага до людей, до світу, в якому ми живемо, і до розвитку таких цінностей, як повага, співчуття і співпереживання. Майбутній курс навчання зможе творчо поєднати академічну строгість, практичні навички і позитивні цінності, утворюючи споглядальну вдячність за дар життя. Такий педагогічний підхід можна буде вважати істинно вірним традиції радикального, глибоко духовного споглядального гуманізму Януша Корчака і Василя Сухомлинського» [13].

Такий підхід нині спостерігаємо в роботі дошкільних закладів освіти, особливо тих, які працюють за системою Сухомлинського. У процесі втілення ідей Нової української школи почала з'являтися навчально-методична література, яка нарешті пов'язує «уроки милування в природі» з іменем і методикою Василя Олександровича [14].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, філософствування і милування як пробудження допитливості, як умови розвитку мислення і, в першу чергу, мовлення. Василь Сухомлинський зазначає: «Я впевнений, що школа майбутнього стане храмом культури слова», бо «слово – це вершина людської сутності», а педагог школи майбутнього стане «чарівником, магом слова».

Ось у цій мрії педагога про майбутню школу, як видається, ми не зовсім просунулися вперед через обставини, які лежать і в освіті, й за межами освіти, виступають зовнішніми факторами: реальна двомовність, зниження культури мовлення в суспільстві, розвиток різних електронних пристроїв, до яких дитина долучається із самого малку і поза розвитком мовлення, «спілкується» мовчки і т. ін. Але є й внутрішні фактори, освітні, які не дають розвиватися концепції Школи як храму мудрого слова. І тут ми повертаємося до першої тези Сухомлинського про школу майбутнього – про вчителя, його підготовку, складовою частиною якої є формування культури мовлення як складника духовності в поєднанні з професіоналізмом. Як видається, наша система підготовки майбутніх учителів потребує докорінного реформування, яке стосується всіх без винятку її складових частин – від вступників до випускників, тобто людського капіталу, зміни підходів до змісту і методики навчання, а також, що дуже важливо, матеріального, фінансового забезпечення.

Тут є над чим працювати, можна навіть сказати, що тут роботи – не початий край. І якраз прийшов той час, щоб поміркувати над цими й іншими питаннями, виокремити й озвучити їх, співвідносячи з вимогами часу, стратегічними завданнями на майбутнє. І ми маємо спиратися при цьому на життєдайні джерела, що пробиваються до нас із минулого, зокрема ідеї і думки Сухомлинського. Як видається, ті ідеї педагога, які виглядали в його часи утопічними, навіть маргінальними, нині в різних формах, у різній аргументації й інтерпретації входять до реформаційних проектів.

На завершення наведемо декілька рядків із вірша американського педагога Дугласа Ларша, який, натхненний працями Сухомлинського, відвідавши школу в Павлиші у 2004 році, написав:

«Щось глибоко в душі моїй
зачинене,
Чи не допоможеш мені
знайти ключа,
Який відчинить двері,
де я ховаюсь,
І покаже всі скарби,
які я маю» [15].

Отже, скарби знаходяться в нас самих, ми в пошуках ключа, який допоможе нам відкрити наші ж скарби. Нині одним із тих ключів став Сухомлинський.

Будемо ж шукати й віднаходити й інші, яких, впевнена, в нас багато.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Куклин И., Майофис М., Сафронов П. Намывая острова: позднесоветская образовательная политика в социальных контекстах. *Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е)*. Москва : Новое литературное обозрение, 2015. С. 12–13.
2. Василь Олександрович Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження. Біобібліографічний показник / упоряд.: О.В. Сухомлинська, Л.Д. Березівська, Л.І. Страйгородська та ін. Вінниця : Твори, 2018. 395 с.
3. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. Київ : Рад. школа, 1988. С. 90.
4. Сухомлинский В.А. Как я представляю себе школу будущего. *Детская литература*. 1968. № 11. С. 11–14.
5. Сухомлинский В.А. Как я представляю себе школу будущего. *Детская литература*. 1968. № 11. С. 11–14.
6. Янтцен Вольфганг. Нарушение развития и инклюзия. *Культурно-историческая психология*. 2011. № 3. С. 98–104.
7. Бауман З. Плинні часи. Життя в добу невпевненості. Київ : Критика, 2013. С. 65.
8. Сухомлинський. І ліс, і кожне дерево. Вибрані твори. В 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 5. С. 331.
9. Сухомлинский В.А. Как я представляю себе школу будущего. *Детская литература*. 1968. № 11. С. 11–14.
10. Чи потрібні дітям уроки «милування природою»? URL: <http://arhiv-statey.pp.ua/index.php?newsid=2444>.
11. Рейвенскрофт К. Встреча с чудом. Ребенок откликается на природу. Філософія дитинства Януша Корчака. *Фундаментальні потреби дитини в сучасному суспільстві* : зб. матер. Міжнар. наук.-прак. конф. з педагогіки та дит. психології. Київ : Дух і літера, 2017. С. 60.
12. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Нове прочитання. Харків : Акта, 2012. С. 127.
13. Рейвенскрофт К. Встреча с чудом. Ребенок откликается на природу. Філософія дитинства Януша Корчака. *Фундаментальні потреби дитини в сучасному суспільстві* : зб. матер. Міжнар. наук.-прак. конф. з педагогіки та дит. психології. Київ : Дух і літера, 2017. С. 61–62.
14. Гладких-Бурігіна Я.О., Павленко Л.П. Щоб вчитися було цікаво. Уроки милування і творчості в природі (за методикою В.О. Сухомлинського) та тестові завдання. 1–4 класи : посібник для вчителя. Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2019. 80 с.
15. Ларш Д. Василь Сухомлинський: світло зі Сходу лине на Захід. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 40.



УДК 374.7(4)
DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-2

РОЗВИТОК ПИТАНЬ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ АВСТРІЇ

Боярська-Хоменко А.В., к. пед. н.,
докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

У статті здійснено аналіз розвитку питань освіти дорослих у науково-педагогічній думці Австрії. Визначено основні аспекти теоретичних досліджень у галузі освіти дорослих, окреслено напрями емпіричних досліджень та охарактеризовано компаративістські аспекти. Разом із тим визначено підходи до розуміння освіти дорослих у різних науково-педагогічних джерелах, визначено тип освітніх концепцій, наведено соціально-демографічні характеристики учасників освіти. Розкрито підходи до розуміння формальної, неформальної та інформальної освіти в педагогічній літературі Австрії.

Ключові слова: освіта дорослих, безперервна освіта, формальна, неформальна, інформальна освіта, Австрія.

В статье осуществлен анализ развития вопросов образования взрослых в научно-педагогической мысли Австрии. Определены основные аспекты теоретических исследований в области образования взрослых, направления эмпирических исследований и охарактеризованы компаративистские аспекты. Вместе с тем определены подходы к пониманию образования взрослых в различных научно-педагогических источниках, установлен тип образовательных концепций, приведены социально-демографические характеристики участников образования. Раскрыты подходы к пониманию формального, неформального и информального образования в педагогической литературе Австрии.

Ключевые слова: образование взрослых, непрерывное образование, формальное, неформальное, информальное образование, Австрия.

Boiarska-Khomenko A.V. DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION ISSUES IN THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF AUSTRIA

In the article, the analysis of the development of adult education in the scientific and pedagogical thought of Austria is carried out. The main aspects of theoretical studies in adult education are certain. The directions of empirical research are described. The comparative aspects in Austrian pedagogical literature are characterized. Approaches to the understanding of adult education in various scientific and pedagogical sources are defined. Subjects and objects for adult education in Austrian pedagogical literature are defined. The purpose and objectives of adult education in Austria are defined. Views on the understanding of formal, nonformal and informal education in Austrian pedagogical literature are uncovered. Leading pedagogical studies in adult education are described: the study of Hildesheim (1954), the study of Gettingen (1958–1960), the Oldenburg study (1971–1973). The article states: adult education in the second half of the twentieth century has become part of the concept of education throughout life. The orthogonal views on social change in the Austrian society are uncovered. Reasons that encourage adults to learn are uncovered. The participation of adults in formal, nonformal and informal education depends on age, sex, educational status, citizenship, professional status and social background. The reasons for the unwillingness of adults to study are defined: biographical reasons, institutional and social barriers.

Key words: adult learning, lifelong education, formal adult education, non-formal adult education, informal adult education, Austrian.

Постановка проблеми. Україна – молода держава з потужними освітніми та економічними ресурсами. Становлення нормативно-правової бази України актуалізувало процеси розвитку системи багаторівневої безперервної освіти [19]. Навчання впродовж життя проголошено в Україні однією з ключових компетенцій сучасного світу знань [20].

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) принцип сприяння навчанню впродовж життя й інтеграції в міжнародний освітній і науковий простір визнано одним із провідних принципів освітньої діяльності сьогодні [18]. Тому

актуальним є вивчення фундаментальних і прикладних досліджень у галузі освіти дорослих країн Європи, зокрема Австрії. Вивчення й аналіз науково-педагогічної літератури Австрії сприятиме застосуванню педагогічно цінних ідей у практиці діяльності вітчизняних закладів освіти України.

Доцільність і своєчасність вивчення концепцій та ідей освіти дорослих європейських країн підтверджується пріоритетними напрямами наукових досліджень НАПН України на 2018–2022 рр. Зокрема серед таких напрямів названо «Розвиток формальної, неформальної та інформальної освіти у



різних країнах і регіонах світу», «Методологічні, теоретичні, методичні засади розвитку освіти різних категорій дорослих в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів» і «Тенденції розвитку європейського простору професійної освіти і підготовки, європейського простору вищої освіти та європейського дослідницького простору».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання освіти дорослих у європейських країнах досліджують зарубіжні та вітчизняні вчені: Л. Лук'янова, Н. Муқан, Н. Нічкало, С. Сисоєва, Є. Росенсток, О. Капп, Х. Гансельманн, С. Хоф, Дж. Людвіг, К. Зейнер, М. Шютц, У. Хеймліх, Дж. Вітпот, Е. Ріболітц, Р. Арнольд, Х. Зіберт, І. Ерлер та інші.

В українській педагогічній літературі залишаються недостатньо висвітленими питання розвитку педагогічних досліджень у галузі освіти дорослих у країнах Європи, зокрема в Австрії.

Постановка мети. Мета статті – здійснити аналіз розвитку досліджень у галузі освіти дорослих, визначити провідні ідеї та концепції освіти дорослих в австрійській науково-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічні дослідження в галузі освіти дорослих набули актуальності й популярності в Австрії в кінці XIX ст. – на початку XX ст. Це пояснюється розвитком народної освіти того часу та доступністю навчання для дорослих людей [17].

Вивчення численних досліджень у галузі освіти дорослих Австрії дає змогу зробити висновки, як розвивались відповідні освітні концепції й ідеї. Так, на межі XIX–XX ст. панувала думка, що «наука та культура визначають обов'язкові канони освітніх послуг, до яких повинні залучатись прості люди» [3, с. 232]. Австрійський педагог кінця XIX ст. В. Хофманн визначив основні питання досліджень у галузі освіти дорослих того часу: «Яких людей ми прагнемо залучати до освіти? Куди ми хочемо цих людей привести?» [3, с. 232].

Зазначимо, що, на відміну від В. Хофманна, Л. Хартманн досліджував думку не педагогів, а самих дорослих учнів і проводив систематичні дослідження серед студентів Віденських університетів. Так, Л. Хартманн у 1903–1904 рр. провів опитування серед студентів щодо мотивів їхнього навчання в університетах, ураховуючи вік, стать, професію та соціальний статус учасників опитування [9]. Респонденти, які брали участь в опитуванні, назвали як мотиви передусім збагачення завдяки знанням та освіти, а також вигоду для роботи й повсякденного життя [5, с. 38].

На жаль, Перша і Друга світові війни негативно вплинули на розвиток педаго-

гічних досліджень, зокрема, у галузі освіти дорослих. Тому в першій половині XX ст. в Австрії фактично не проводились фундаментальні педагогічні дослідження. Постійний інтерес науковців до освіти дорослих виник лише в середині XX ст. Серед провідних досліджень варто назвати дослідження Хільдесхайма (1954 р.) [13], дослідження Геттінгена (1958–1960 рр.) [16] та Ольденбурзьке дослідження (1971–1973 рр.) [14].

У дослідженні Хільдесхайма вивчено думку дорослих людей щодо освіти й навчання [13, с. 1], велика увага приділялась визначенню понять «освіта» та «культура», значенню освіти в житті дорослих людей, а також визначенню відмінностей між «освіченою людиною» і «звичайною людиною» [13, с. 70]. Отже, це дослідження характеризувалось порівняльними аспектами між освіченими та неосвіченими людьми, між масовою й високою культурою, між практичними вміннями 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 в Австрії для більшості дорослого населення країни залишалась досить високою і складною для досягнення метою.

Дослідження Хільдесхайма вважається одним із перших у так званому «реалістичному повороті» в галузі освіти. Воно сприяло переходу до освітньої експансії 1960-х рр., а також реалістичного сприйняття навчання і його популяризації, поставило питання про участь різних соціальних груп в освіті [7].

Метою дослідження Геттінгена проголошено «звільнення австрійської педагогіки від німецького освітнього ідеалізму» [16, с. 8] і розроблення типів соціальної освіти для дорослих. У дослідженні проаналізовано підходи до розуміння освіти дорослими людьми, їхнє особисте ставлення до навчання, а також недоліки та перешкоди в освіті дорослих Австрії середини XX ст. У результаті досліджень визначено два провідні типи освітніх концепцій: соціальна концепція освіти й особистісна концепція. Перша концепція підкреслювала, що вищий рівень освіти призводить до вищого рівня соціальної захищеності та більш високих соціальних позицій. Друга концепція наголошувала, що освіта пов'язана з певними рисами характеру і призводить до вдосконалення соціальної поведінки [16, с. 116].

Також у дослідженні Геттінгена зроблено висновок, що «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» [16, р. 206]. Отже, це зумовило «продовження застарілої традиції, згідно з якою кожен отримує освітній і науковий ступінь лише в юності або ж ніколи» [16, р. 206].

У третьому масштабному дослідженні середини ХХ ст. – Ольденбурзькому дослідженні, соціально-демографічні характеристики учасників освіти для дорослих диференційовано та класифіковано за різними ознаками. Зокрема, доведено, що система освіти дорослих повинна враховувати попередній рівень освіти її учасників, практичні можливості залучення дорослих людей до навчання [14].

Варто зазначити, на початку 70-х рр. ХХ ст. в Австрії особливого поширення набула концепція «навчання впродовж життя». Освіта дорослих стала одним із ключових складників цієї концепції. Спочатку розташоване в контексті гуманістичної концепції освіти, безперервне навчання вже в цей час почало бути економічним і конкурентним кваліфікаційним терміном [12]. 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 [7].

Зважаючи на це, у другій половині ХХ ст. активізуються педагогічні пошуки в галузі безперервної освіти загалом та освіти дорослих зокрема, з'являються різні педагогічні теорії й концепції. Так, в освітній критиці дискурс навчання протягом усього життя часто керується популяризацією переходу від дисциплінарного до суспільного контролю [6], популярності в цей час набирає концепція педагогізації. У педагогічній літературі Австрії того часу наголошувалось, що соціальні кризи, пов'язані з індивідуальним дефіцитом, варто вирішувати окремо через процеси освіти й навчання. Сформовано новий ідеальний образ – це «працівник підприємства», який регулярно виховує себе, щоб стати корисним, успішним і «гнучким» до нових викликів. Прикладом освіти дорослих того часу може стати навчання безробітних австрійців і перехід до політики ринку праці, яка стимулює та активізує пошукувачів роботи до пристосування й самоактивізації шляхом навчання.

Така соціальна зміна 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 і Х. Зіберт зазначали, що «сьогодні людям доводиться мати справу із

самими собою, своїми кризами ідентичності та своїм страхом майбутнього. Якщо ви відчуваєте себе погано, це залежить від розуміння вашої особистої реальності» [1]. В освіті дорослих, зазначає Г. Бремер, «беруть участь сильні, самовпевнені, незалежні й успішні учні, для яких соціальні обмеження відіграють другорядну роль» [4, с. 195].

К. Хольцкамп у 1995 р. назвав два основні 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 залучитись до циклу навчання [11, 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 [11, с. 445]. Разом із тим в Австрії існують практики навчання, що 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 [7].

Водночас 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 [14]. П. Фолстич назвав причини того, чому дорослі люди не мають бажання брати участь у безперервному навчанні, зокрема науковець називав біографічні причини, інституційні та соціальні бар'єри [14].

На початку ХХІ ст. в Австрії проведено низку досліджень щодо участі дорослого населення в системі безперервної освіти. Наукові дослідження стосувались формального, неформального та інформального навчання дорослих. І. Ерлер та М. Фішер у дослідженні 2007 р. показали, що люди з вищою освітою беруть більш активну участь у навчанні дорослих, тоді як люди з більш низьким рівнем освіти несвідомо позиціонують себе як «такі, що не вчать». Дослідники пояснюють це тим, що більшість людей із низьким рівнем освіти не розуміє сутності поняття «інформальна освіта» [8]. І. Ерлер та М. Фішер зауважують, що ті, хто щоденно працює з концепціями й визначеннями навчання протягом усього життя, часто виклю-



чають 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 навчання в закладах освіти, то фактично наявні статистичні дослідження автоматично виключають осіб, які навчаються за межами формальної галузі [8].

У 2011–2012 рр. в Австрії проведено Дослідження освіти дорослих (віком від 25 до 64 років), згідно з яким 41,8% дорослих людей не брали участі в жодній «освітній або навчальній діяльності» [15, с. 18]. Разом із тим дослідження показало, що 75,7% опитаних беруть участь в інформальному навчанні (переймання досвіду більш освідчених колег, читання книг або журналів, отримання інформації через радіо, телебачення, пресу, мережу Інтернет) [15, с. 59]. Тобто проведене дослідження підтвердило думку І. Ерлера та М. Фішера щодо нерозуміння більшістю австрійців понять неформальної та інформальної освіти.

Висновки. Отже, педагогічні пошуки в галузі освіти дорослих сягають часів ХІХ ст. У педагогічних дослідженнях ХІХ–ХХ ст. визначено суб'єктів та об'єкти освіти дорослих, означено провідні поняття й дефініції. Педагоги досліджуваного періоду визначили мету та завдання освіти дорослих, її роль і місце в концепції безперервного навчання. У науково-педагогічних працях схарактеризовано причини, що спонукають дорослих людей до навчання. Педагогічні дослідження окресленого періоду торкалися проблем формальної, неформальної й інформальної освіти.

Серед перспектив подальших досліджень є здійснення порівняльного аналізу розвитку питань освіти дорослих у вітчизняній і європейській педагогічній думці, визначення етапів становлення освіти дорослих в Україні та Європі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Arnold R., Siebert H. Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider, 1995. 157 s.
2. Bolder A., Hendrich W. Fremde Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich, 2000. 242 s.
3. Born A. Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Wiesbaden: VS, 2010. S. 231–242.

4. Bremer H. Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa, 2004. S. 189–213.
5. Bremer H. Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Juventa: Weinheim, 2007. 234 s.
6. Deleuze G. Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. Unterhandlungen 1972–1990. Frankfurt: Suhrkamp, 1993. S. 56–68
7. Erler I. Auf den Spuren der Teilnahmeforschung. Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte. Magazin erwachsenenbildung.at. Wien, 2018. Ausgabe 34. S. 02-1–02-9.
8. Erler I., Fischer M. Teilnahme und Nichtteilnahme an der Erwachsenenbildung. Wien: oieib, 2012. 236 s.
9. 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
10. Holzer D. Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript, 2017. 156 s.
11. Holzkamp K. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus, 1995. 528 s.
12. Pongratz L. Lebenslanges Lernen. Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, 2006. S. 162–171.
13. Schulenberg W. Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke, 1957. 243 s.
14. Schulenberg W., Loeber H.-D., Loeber-Pautsch U. Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig: Westermann, 1979. 198 s.
15. Statistik Austria: Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien, 2013. 224 s.
16. Strzelewicz W., Raapke H.-D., Schulenberg W. Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke, 1973. 86 s.
17. 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.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2018. С. 3–5.
18. Закон України про освіту. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 16.10.2018).
19. 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.
20. 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 (м. Київ, 22 березня 2018 року). Київ, 2018. С. 4–14.