

УДК 374.7(73)(091)

## ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США

Наталія Горук

*Львівський національний університет імені Івана Франка  
вул. Дорошенка, 41, 79000, Львів, Україна*

Розглянуто історичні аспекти розвитку неформальної освіти дорослих у США як дієвого чинника розбудови демократії у країні, виокремлено передумови її становлення та проаналізовано мету і завдання неформальної освіти дорослих у різні часові періоди.

*Ключові слова:* освіта дорослих, неформальна освіта, додаткова освіта, популярна освіта.

Соціально-економічні зміни, характерні для кінця ХХ–початку ХХІ століття, підтверджують зростання ролі освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства. Це активізує пошук нових форм і підходів до навчання дорослої особистості, що виявляється у виникненні додаткових навчальних можливостей, розширенні функцій наявних освітніх закладів та розробленні ефективних методів і технологій навчання дорослих. Для розвинутих країн світу освіта дорослих, формальна та неформальна, стала характерною тенденцією розвитку суспільства, одним із найважливіших чинників економічного і соціально-культурного прогресу.

На сучасному етапі українські вчені-педагоги здійснюють наукові дослідження різних аспектів освіти дорослих (С. Болтівець, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, В. Давидова, І. Фольварочний та інші). Однак найбільш ґрунтовні дослідження проведено вченими зарубіжних країн, зокрема, С. Брукфільдом, М. Ноулзом, Е. Ліндеманою, Ш. Меріам, Д. Мезіровим, Ф. Кумбсом, Г. Греттеном, Г. Бідером (США), Р. Брокетом, П. Крос (Канада), П. Джарвісом, Г. Стаблфільдом, А. Роджерсом (Англія), Л. Туросом (Польща), С. Змеєвим, С. Вершловським, Б. Гершунським (Росія).

Особливого успіху в розробленні та втіленні ідей освіти і навчання дорослих досягли країни Північної Америки, зокрема США. Дослідження проблеми становлення та розвитку американської неформальної освіти дорослих дає підстави стверджувати, що ідеї додаткового навчання дорослого населення країни виникають відповідно до вимог часу та потреб суспільства. Серед нетрадиційних видів освіти заслуговує на увагу модель неформального навчання дорослих чоловіків і жінок у США, яку називають неформальною освітою. Вивчення історичних передумов та аспектів розвитку неформальної

освіти у США сприятиме розробленню теоретико-методологічних основ національної системи освіти дорослих, дослідженню світових тенденцій модернізації освіти дорослих як феномена неперервної освіти.

Аналіз джерел засвідчує, що становлення неформальної освіти у США починається на теренах руху за освіту дорослих, руху населення країни за громадянські права та феміністичного руху за звільнення жінок. Ці громадські ініціативи, що виникають на хвилі демократичних перетворень і прагнень, спричиняють до виникнення цілої наукової школи додаткової освіти дорослих чоловіків та жінок у США, яку у різні часові періоди називають освітою дорослих (adult education), неформальною освітою (nonformal education), тривалою освітою (continuous education), популярною освітою (popular education) тощо. Прагнення громадськості запровадити демократичний суспільний устрій в країні зумовило створення фундаменту та основних засад неформальної освіти у США.

Вперше ідеї освіти дорослих та її відмінності від шкільного навчання пояснює Едуард Ліндемман у праці “Значення освіти дорослих” 1926 року. Грунтуючись на ідеях прогресивізму і прагматизму та дослідженнях Д. Дьюї, Е. Ліндемман доходить до висновку, що існує певна залежність між інформованою громадськістю і розвитком демократії. Відстоюючи права дорослих на продовжене і додаткове навчання, він розвиває ідеї Д. Дьюї про значущість освіти для повноцінної участі населення у розбудові демократії. Науковець зазначає, що обізнані, знаючі особистості матимуть змогу брати участь у соціальних та економічних процесах у країні, що, відповідно, впливатиме на їхній добробут [5]. Основною відмінністю освіти дорослих від інших видів освіти Е. Ліндемман вважає її соціальні цілі, зазначаючи, що освіта дорослих є невід’ємною від демократичної боротьби.

У публікаціях Е. Ліндеммана та інших дослідників початку ХХ ст. вперше потрапляємо на поєднання слів “освіта” і “дорослі”, тому саме 20-ті роки ХХ ст. називають роками становлення освіти дорослих. Однак, слід зазначити, що ідея додаткового та продовженого навчання дорослих виникає у США значно раніше, на початку зародження американської нації (1780–1865 рр.), у період між революцією та громадянською війною. У цей час виникають перші заклади для додаткового навчання дорослих у великих містах, які отримують назву ліцеїв, а бібліотеки і музеї набувають статусу осередків неформальної освіти для дорослих завдяки запровадженню публічних лекцій.

Наприкінці ХІХ ст. в країні з’являються перші осередки для додаткового навчання дорослих. Їх називають “Чатаквами” (“Chautauqua”) від назви озера, біля якого було створено перший осередок 1874 року [2, р. 166]. Грунтуючись на релігійних ідеях, засновники осередку мали на меті поширення освіти для дорослого населення країни під лозунгом “Освіта для

всіх”. Однак згодом “Чатакви” перетворюються на літні школи популярної освіти та своєрідні рекреаційно-навчальні центри на берегах озер, які функціонують у цьому статусі до сьогодні, здебільшого на комерційних засадах, втративши першочергові ідеї масової освіти і релігійний підтекст.

Напередодні Першої світової війни додаткова освіта населення стає побічним завданням робітничого руху. Як стверджують Г. Греттен (1955) та М. Ноулз (1977), великого значення набуває індустріальна освіта, оскільки із швидким розвитком економіки та мануфактурного виробництва виникає потреба у кваліфікованих робітниках [2; 4]. Підприємства започатковують власні корпоративні школи, що пропонують технічну освіту молодим робітникам. З виникненням великої кількості коледжів та університетів виникає і нова форма навчання для дорослих – літні сесії, які відбуваються на ґрунті навчальних закладів [2, р. 135].

У той самий час виникають неакадемічні, *неформальні* види освіти на ґрунті громадських товариств, клубів, бюро, видавництв, бібліотек тощо [4, р. 35]. Їхня діяльність вивчена недостатньо. Заслугує уваги жіночий клуб “Сорозіс” (“Sorosis”), який, починаючи з 1892 року, стає ініціатором щорічних з’їздів жіночих клубів, де збиралося близько 300 делегатів із 185 клубів у 29 штатах країни [2, р. 259]. Діяльність жіночих клубів кінця ХІХ – початку ХХ ст. сприяє поширенню неформальної освіти серед жінок, допомагає жінкам із працевлаштуванням та вирішенням юридичних проблем.

Керівним органом, який опосередковано впливає на розвиток неформальної освіти, стає “Американська асоціація освіти дорослих” (ААОД) (American Association for Adult Education, АААЕ), яку було створено 1926 року. Ця асоціація об’єднала під єдиною егідою теоретиків і практиків освіти дорослих [3, р. 54]. Щороку ця асоціація проводить міжнародні конференції, круглі столи, зустрічі та виїзні сесії з питань освіти і навчання дорослих чоловіків і жінок, які поповнюють теоретичний доробок педагогічної науки в цілому і неформальної освіти зокрема.

Втіленням ідей Е. Ліндемана щодо соціальних цілей освіти можна вважати Народну школу “Хайлендер” (Folk School “Highlander”), засновану 1932 року Майлзом Хортоном у штаті Теннессі. Головним завданням цієї школи було створення незалежного центру освіти, де дорослі матимуть змогу навчатися один від одного, використовуючи свої знання для зміни несправедливого суспільного устрою, заснованого на нерівності. Ідеологією радикальної освіти М. Хортона є твердження, що офіційні, “формальні”, освітні заклади вчать лише пристосовуватися до наявної в суспільстві системи, а організована ним Народна школа має на меті створення підґрунтя для розвитку та наснаги особистості, розкриття її індивідуальності та неповторності, віднаходження віри в себе, що сприятиме трансформації суспільства в цілому. Діяльність цієї школи мала велике значення в

організації робітничих спілок та утвердженні антирасистської політики на півдні країни у першій половині ХХ ст. А впродовж 60–70-х років ХХ ст. під керівництвом першої жінки-директора Сьюзен Фарр школа “Хайлендер” активно долучилася до відстоювання прав жінок та сексуальних меншин, запровадивши навчальні програми для жінок-лідерів.

Упродовж багатьох років прагматичні ідеї Д. Дьюї, Е. Ліндемана та М. Хортонна щодо значущості освіти для демократичних процесів мали значний вплив на додаткову освіту дорослих. Це передусім відобразилося на її меті – визначенні соціальних проблем та їх вирішення за допомогою самих учасників навчання, освічених і відповідальних планувальників соціальних змін. Однак, зв'язок між соціальною боротьбою та додатковою (неформальною) освітою дорослих із розвитком демократичного американського суспільства поступово змінюється, набуваючи інших вимірів. Зокрема, у 1950-х та 1960-х роках під впливом “холодної війни” із СРСР, наслідків “супутникової ситуації” та виникнення теорії людського капіталу (Human Capital Theory), відповідно до якої освіта – це не лише сфера споживання, а й інвестування, простежується тенденція збільшення продуктивності людського капіталу, професіоналізації населення для забезпечення економічного добробуту країни. Це спричинило збільшення обсягу шкільних навчальних програм та виникнення великої кількості неформальних освітніх курсів. Відповідно, змінюються й погляди на додаткову освіту дорослих, що отримує урядову підтримку. Її головними завданнями вважають продовження професіоналізації дорослого населення, збільшення особистісної і колективної продуктивності, що забезпечить економічний добробут та розвиток країни. Особливої ваги набувають освітні програми та курси, що дають змогу людині, яка з певних причин не отримала формальної освіти, здобути знання й уміння, необхідні для успішного працевлаштування.

Обмеження ідей освіти дорослих лише навчанням для успішного працевлаштування отримують критику з боку реконструктивістів, які стверджують, що індивідуальний добробут неможливий без супроводжувальної модифікації і розвитку суспільства у напрямку рівності та демократії. Їх погляди є відгуком на ідеї П. Фрейре у Чилі та Бразилії. Результатом ідей Фрейре у Північній Америці стає повсюдне створення центрів “фрейрерівської” освіти дорослих на ґрунті церковних і громадських організацій, яка отримує назву популярної освіти. Педагогіка П. Фрейре дає поштовх ідеям, які стосувалися збереження людської ідентичності та розвитку самосвідомості, тому освіту дорослих починають розглядати як чинник соціальних змін, а учнів – їхнім дієвим агентом.

Період від кінця Другої світової війни до 70-х років ХХ ст. у США вирізняється особливими акцентами на налагодженні й відновленні

соціального добробуту та безпеки. Відповідно, змінюються і погляди на додаткову освіту дорослих, яка отримує урядову підтримку і контроль. Її цілі зміщують у приватну сферу, до проблем окремих особистостей та їхніх родин, що також сприяє розвитку центрів сімейної грамотності (family literacy). Як зазначив М. Велтон, емансипаційні цілі освіти дорослих (економічна демократія, активність громадян, політична свідомість), що мали велике значення для прогресивістів, змінилися на такі малозначущі цінності, як соціальна мобільність, приватне життя, стимуляція споживацького інтересу, керівництво та порядок [7, р. 154]. “Нову” філософію освіти дорослих того часу характеризують такі зміни: критичні погляди освіти дорослих змінила ідея розвитку здібностей дорослої особистості, її професійних знань і умінь; гуманістичні погляди андрагогіки М. Ноулза відтіснили трактування дорослої особистості як споживача, а сама освіта дорослих набула систематизації та інституалізації, що звузило її значущість та уподібнило до шкільної формальної освіти.

Зазначені зміни в поглядах на додаткову освіту знаходять своє відображення в організації та керівництві “Американської асоціації освіти для дорослих” (ААОД). “Недемократичне” керівництво призводить до виходу із асоціації її колишніх активістів та засновників Е. Ліндемана та М. Хортон, які продовжували відстоювати соціальне покликання неформальної освіти населення. Критики називають цей період періодом зміщення пріоритетів від Е. Ліндемана до М. Ноулза, переходом від соціального контексту до проблеми освітніх технологій, коли в полі уваги дослідників постали проблеми науково-теоретичного обґрунтування нових видів освіти і навчання дорослих зокрема.

Упродовж 70-х – до середини 80-х років ХХ ст. неформальна освіта продовжує розвиватися спільно з освітою дорослих, з одного боку, на засадах біхевіоризму та технократизму, що мають на меті здобуття міцних знань та збагачення людського капіталу, а з іншого, на засадах концепцій диверситивності і реформ, запроваджених президентом Ліндоном Джонсоном, який виступив на захист усіх відкинутих меншин. Соціальні цілі додаткової освіти населення набувають нових вимірів. У наукових працях цього періоду розглядають проблеми, які стосуються процесу творення знань, зокрема, їхньої залежності від гендерних, расових, національних, класових упереджень та шляхів подолання існуючих у суспільстві стереотипів. Зокрема, дослідниця М. Фінгер зазначає, що новий соціальний рух за гендерну рівність, охорону навколишнього середовища та мир на планеті стає сучасним продовженням колективних цілей прогресивістської освіти дорослих, оскільки соціальна трансформація невід’ємна від особистісної трансформації [1, р. 20].

Дослідження 80-х років ХХ ст. відображають дебати довкола соціальних цілей і місії неформальної освіти дорослих, даючи поштовх виникненню терміну “трансформаційна зміна”, автором якого вважають Джека Мезірова (1989). Д. Мезіров підтримав ідею значущості соціальних дій (social action) для неформальної освіти дорослих, однак не вважав їх першочерговими цілями, стверджуючи, що дія не обов’язково передбачає негайну зміну поведінки, вона може початися з прийняття певних особистісних рішень [6, р. 226].

Нова хвиля розвитку неформальної освіти починається 1984 року, коли на міжнародній конференції з питань освіти і навчання дорослих “Відновлені зобов’язання” (“Rekindling Commitment”), що відбувається за сприянням Ратгерс університету, Вчительського коледжу Колумбійського університету та Стокгольмського інституту освіти Швеції, було створено “Інтернаціональну лігу за соціальні зобов’язання освіти дорослих” (International League for Social Commitment in Adult Education). Завданням ліги вважали відновлення віри в додаткову освіту дорослих як могутнього чинника соціальних перетворень. Зініційована 1988 року М. Хортоном та Д. Мезіровим зустріч теоретиків і практиків освіти дорослих спричинила створення Північноамериканського альянсу популярної освіти та освіти дорослих (North American Alliance for Popular and Adult Education). В альянс увійшли організації, які репрезентують неформальну та популярну освіту в Інтернаціональній раді освіти дорослих [3].

За останні десятиріччя неформальна освіта продовжує процвітати у Північній Америці, хоча її вважають відгалуженням від основної більшості навчальних сертифікованих програм. Прикладами є проект “Момент” Єзуїтського центру громадської віри і справедливості, “Центр Ліндемана громадського уповноваження за допомогою освіти” у Чикаго, Центр “Хайлендер” у Теннессі тощо. Однак, слід зазначити, що неформальна освіта стає прерогативою громадських організацій і місій.

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

1. *Finger M.* New Social Movements and Their Implications for Adult Education. // *Adult Education Quarterly*. 40, №1 (Fall 1989). – P. 15–22.

2. *Grattan H.* In quest of knowledge: A historical perspective of adult education. NY: Association Press, 1955. – 546 p.
3. *Heaney T.* When Adult Education Stood for Democracy // *Adult Education Quarterly*. 43, № 1 (Fall 1992). – P. 51–59.
4. *Knowles M.* The modern practice of adult and continuing education: from pedagogy to andragogy. – N. Y.: Cambridge University Press, 1980. – 345 p.
5. *Lindeman E.* The Meaning of Adult Education. – N. Y.: New Republic, 1926. (University of Oklahoma edition, 1989). – 328 p.
6. *Mezirow J.* Understanding Transformation Theory // *Adult Education Quarterly*. 44, № 4 (Summer 1994). – P. 222–244.
7. *Welton M.* Social Revolutionary Learning: The New Social Movements as Learning Sites // *Adult Education Quarterly*. 43, № 3 (Spring 1993). – P. 152–164.

### **HISTORICAL ASPECTS OF NONFORMAL ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN THE USA**

**Nataliya Horuk**

*Ivan Franko National University of L'viv  
Doroshenko Str., 41, UA-79000 L'viv, Ukraine*

The author of the article considers historical aspects of nonformal adult education development in the USA. She defines the initial conditions of adult education foundations, analyses its purpose and objectives at different historic periods.

*Key words:* adult education, nonformal education, continuous education, popular education.

### **ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В США**

**Наталья Горук**

*Львовский национальный университет имени Ивана Франко  
ул. Дорошенко, 41, 79000, Львов, Украина*

Рассмотрены исторические аспекты развития неформального образования взрослых в Америке как действенного фактора построения демократии в стране. Выделены предпосылки его становления и проанализированы цель и задания неформального образования взрослых в разные временные периоды.

Ключевые слова: образование взрослых, неформальное образование, дополнительное образование, популярное образование.

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2010

Прийнята до друку 10.03.2010