



ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ

УДК 377/378:374.7

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ У США

Оксана Чугай

У статті проаналізовано особливості розвитку підготовки педагогів для дорослих у США у контексті соціальних, політичних та економічних чинників; досліджено її основні тенденції. Підготовку фахівців-андрагогів розглянуто як окремий напрям університетської освіти у США, який зазнає нині стрімкого розвитку.

Ключові слова: педагог для дорослих, дорослий учень, професійний розвиток, навчання дорослих, сертифікація.

Проблеми української педагогічної освіти, що постають на тлі загальносвітових тенденцій розвитку цієї галузі, можливо розв'язати за допомогою проведення порівняльних досліджень у галузі педагогіки. Незважаючи на відмінності, функціональна спільність національних педагогічних систем України та США дає можливість творчого використання досвіду підготовки педагогів для дорослих у США та вдосконалення української педагогічної системи в цілому.

Проблеми підготовки педагогів для дорослих кілька останніх десятиліть перебувають у центрі уваги вчених. Системний аналіз проблем розвитку освіти дорослих та особливостей процесу навчання дорослих у зарубіжних країнах здійснювали В. Д. Давидова, С. І. Змейов, Т. С. Кошманова, О. І. Огієнко, О. Г. Савіних, О. С. Соколова. Незважаючи на широкий тематичний спектр зазначених вище праць, проблема історії становлення та розвитку підготовки педагогів для дорослих у США ще не була предметом системних наукових досліджень. З огляду на це метою нашого дослідження є аналіз розвитку підготовки педагогів для дорослих у США з моменту її зародження до початку ХХІ століття.

Значний прогрес, якого досягла Америка за свою досить недовгу історію в економічній, політичній, науковій та культурній сферах, завдячує втіленню у цій країні ідеї рівних можливостей. Ще на початку становлення держави, особливо в північних та західних штатах, проводилась активна освітня політика. Саме в цих штатах більшість дорослих громадян отримували таку освіту, яка на той час була недоступною у Європі. Немає сумніву, що високий рівень освіченості американців завдячує насамперед тому, що освітня політика держави спрямована на надання рівних освітніх можливостей та забезпечення якості освіти [6, с. 46].

Шлях до отримання таких результатів був довгим і суперечливим, а розвиток освітньої системи у різних штатах залежав від інтересів суспільства,



що постійно змінювались. Освітній прогрес затримували старі традиції, коли за освіту своїх дітей відповідали передусім батьки, а потім церква. З освоєнням західних земель та розвитком демократії прийшов період відродження початкової школи, коли потреба у загальній середній освіті стала ідеалом для американців, і держава почала втілювати ідею вільної громадянської освіти в життя [4, с. 64]. До початку Громадянської війни такі школи було засновано майже у половині штатів, але якість навчання все ще залишалася низькою. Малоосвічені та невідповідно вчителі не мали навчальних програм. Більшість часу витрачалася на повторювання та читання вголос, що, разом із жорсткою дисципліною та тілесними покараннями, стримувало прояви творчості та гальмувало розвиток уяви учнів [4, с. 66].

Уже тоді виникла необхідність професійної підготовки вчителів, без якої неможливо було викоринити злочинність та морально реформувати суспільство. У 1839 році Горес Ман (Horace Mann) підтримав заснування інституту вдосконалення професійної майстерності вчителів в Лексингтоні штату Массачусетс. Вважалося, що саме вчитель може врятувати західні містечка від беззаконня та аморальності. Після Громадянської війни вчителі, більшість яких були жінками, їхали у південні штати з місією забезпечення соціальної рівності та політичних прав звільнених рабів. У той же час вчителі-жінки отримували зарплатню меншу, ніж їхні колеги чоловіки, та були значно обмежені у своїх правах [5, с. 28–29]. Незважаючи на такі труднощі, як конкуренція з боку вже існуючих навчальних закладів та фінансові труднощі, пов'язані з витратою грошей платників податків на розвиток шкіл, ідея безкоштовної середньої школи або «коледжу для всіх» ставала все більш популярною. Так, у 1826 році у Бостоні відкрили середню школу для жінок, а у 1855 році ще одну, що мала підрозділ підготовки вчителів. За винятком коледжу у Філадельфії, всі вищі навчальні заклади колоніальної Америки були пов'язані з церквою. Державні університети були створені тоді, коли ще не існувало цілісної системи вищої освіти. Вони втілювали ідею Просвітництва, яка полягала в тому, що освіта повинна сприяти покращенню соціального становища та особистого благополуччя. Розвивалися такі заклади досить повільно, і хоча називалися державними університетами контролювалися приватними особами. Програма цих закладів переважно була класичною [4, с. 66–67].

Життя вимагало змін, але суспільство до них було ще не готове. Доповідь, проголошена в Ейльському університеті у 1828 році, наголошувала *Status quo* викладання класичних мов та теології, продемонструвавши опір змінам. У ній також було висловлено недовіру науковим дослідженням та стверджувалося, що в основі якісної освіти, у тому числі і професійної, повинні бути традиційні предмети. Таким чином, ця доповідь стала своєрідною декларацією консерватизму, що переважав у більшості коледжів навіть після Громадянської війни.

Рух у сфері освіти дорослих на початку XIX століття приділяв велику увагу безкоштовним державним школам, а також просвіті вже зрілих громадян. У 1826 році Джосая Холбрук (Josiah Holbrook) у штаті Массачусетс організував перший ліцей – асоціацію, що займалась просвітницькою діяльністю. Рух за



створення національних ліцеїв сприяв поширенню корисних знань та розвитку безкоштовних державних шкіл. Ліцеї особливо підтримували вчителів-жінок та запрошували їх брати участь у місцевій освітній діяльності з метою покращення якості освіти у державних школах. Зібрання у ліцеях були подібними до зустрічей членів окружних асоціацій або гуртків, що толерантно ставилися до сповідачів різних релігій та сприяли плідним дискусіям з питань освіти. Політична підтримка освітніх реформ надходила від різних верств населення. Наприклад, відомий політичний лідер Де Віт Клінтон (De Witt Clinton) постійно наголошував на важливості заснування державних шкіл та освітніх закладів для підготовки та професійного вдосконалення вчителів. У 1827 році з його ініціативи було створено фонд підтримки середніх шкіл-пансіонів та закладів підготовки вчителів [4, с. 69–70].

Як було зазначено, вчителі колоніального періоду фактично не отримували спеціальної фахової підготовки, хоча деякі з них і закінчували коледжі. Школи-пансіони та жіночі семінарії часто називали педагогічними курсами, що базувалися на повторенні базових предметів та практичних порадах щодо ведення шкільного господарства.

Перші вчительські семінарії (normal schools) вважались освітніми закладами нижчого рівня доти, поки у ХХ столітті вони не стали чотирирічними коледжами. Вони зазвичай пропонували курси з методик викладання та філософії, але ґрунтовної теоретичної підготовки не було [4, с. 99]. На початку ХХ століття і кількість, і якість вчительських семінарій почала стрімко зростати. Важливо зазначити, що протягом багатьох років педагогіка та підготовка вчителів були повністю виключені з університетських програм, оскільки професорсько-викладацький склад не бачив необхідності у професійній підготовці вчителів.

У 1879 році В. Х. Пейн (W. H. Payne) організував успішну роботу першої в історії США кафедри педагогіки в Мічиганському університеті. Починаючи з 1890 року, навчальні заклади з підготовки вчителів почали перетворюватись на коледжі, після закінчення яких можна було отримати науковий ступінь. Але, незважаючи на це, вчительські семінарії ще довго залишалися «непрестижними». Як зазначив Президент Гарвардського університету Бок (Bok), підготовка гарних учителів неможлива, доки педагогіка перебуває на «околицях» університетів [4, с. 101].

Процеси урбанізації та імміграції наприкінці ХІХ та на початку ХХ ст. змінили уявлення про вчителів, що стали працівниками великих освітніх бюрократичних систем. Зі зміною ролі вчителя як захисника індустріального життя, питання професійної підготовки перемістились з місцевого рівня на рівень штату. Централізована сертифікація та необхідність проходження навчання привели до збільшення кількості шкіл та коледжів на початку ХХ ст., що сприяло вдосконаленню схеми професійної підготовки вчителів [5, с. 29–30].

Набір до вищих закладів освіти постійно збільшувався по всій країні, крім періоду Великої Депресії, під час якого спостерігався надлишок вчителів, що призвело до підвищення мінімальних стандартних вимог. Справжній вибух кількості бажаючих отримати вищу освіту відбувся після Другої світової війни. Бурхливий розвиток індустрії та кількість накопичених знань вимагали



грунтовної вищої освіти. Крім того, проведення наукових досліджень в університетах сприяло появі сотні нових професій. Коледжі та університети змінювали зміст навчальних програм у зв'язку з тим, що ветерани Другої світової війни потребували отримання практичних знань [4, с. 118]. Закон про перехід військовослужбовців у цивільний стан (G. I. Bill) 1944 року був спрямований на те, щоб задовольнити освітні потреби тих, хто був вимушений покинути навчання для виконання військового обов'язку. Дію цього закону було відновлено для ветеранів Корейської війни, а для ветеранів війни у В'єтнамі у 1972 році привілеї було навіть збільшено. Прийняття Освітнього закону національної оборони у 1958 р. та інших законів сприяло розвитку професійної освіти за всіма спеціальностями, що потребували високої або середньої кваліфікації чи технічної підготовки. Новий період активності федерального уряду у галузі освіти розпочався з періодом холодної війни та успішним запуском радянського супутника. Закон про підготовку у сфері національної оборони (NDEA) 1958 року був спрямований на створення відповідних умов для того, щоб освіта зміцнила націю. Було розроблено низку заходів, спрямованих на забезпечення рівності освітніх можливостей, боротьбу з бідністю та зміцнення обороноздатності країни [4, с. 122-123].

Деякі дослідники вважають прийняття Закону про підготовку та навчання робочої сили початком створення системи освіти дорослих у США [1, с. 20]. Відповідно до цього закону, на основі вже існуючих державних та приватних навчальних закладів було відкрито курси для осіб з низьким рівнем загальної освіти. Доповнення до цього закону у наступні роки (1963, 1965, 1966, 1968) розширювали сферу його впливу та подовжували термін навчання від одного до двох років. У 1964 році було ухвалено Закон про економічні можливості, що передбачав надання допомоги безробітним та особам з низьким рівнем освіти у набутті професії. З цією метою було створено курси загальноосвітньої та професійної підготовки.

Починаючи з 1965 року, Закон про вищу освіту, що включив у себе Закон про професійний розвиток 1967 року, забезпечив покращення та збільшення освітніх програм для вчителів, розширення програм, спрямованих на розв'язання таких проблем, як безпритульність та бідність, а також розвиток вищих навчальних закладів, стипендіального фонду та фонду позик для студентів, створення Національного товариства вчителів (Teacher Corps), що згодом дало змогу перейти від підготовки до підвищення кваліфікації вчителів [4, с. 124]. Вже тоді виникла ідея створення так званих «навчальних мереж», центрів для навчання та обміну досвідом учителів. Перший центр було створено у Бей Шор, Нью Йорку, у 1972 році. Пілотні проекти було також запроваджено у Вермонті та Флориді. Поширювалося використання комп'ютерних програм, групових форм роботи, індивідуального підходу у навчальному процесі. У багатьох штатах почали вимагати вмінь користуватися технічними засобами навчання для отримання ліцензії [4, с. 146].

Дослідники зазначають, що кількість дорослих учнів постійно зростає. Відомо також, що дорослі є досить вимогливою категорією учнів і стають все більш обізнаними з тим, яким повинен бути вчитель-професіонал. Більшість із них навчаються на добровільних засадах, а тому, якщо їхні потреби не



задовольняються, відмовляються від освітніх послуг. Навіть ті, хто навчається з ініціативи роботодавців, висувають високі вимоги до викладачів, оскільки вони повинні звітувати про знання та уміння, набуті у процесі навчання. У період науково-технічного прогресу суспільство, що постійно змінюється, вимагає від вчителів високого рівня підготовки та розуміння освітніх потреб дорослих.

Науковці виокремлюють такі основні складники системи підготовки педагогів для дорослих:

- Отримання базових знань щодо особливостей дорослого учня.
- Поняття про кваліфікації вчителів.
- Вивчення етапів та послідовності навчального процесу.
- Вивчення та використання методики навчання.

Вважається, що найкращий результат можна отримати шляхом удосконалення кожного складника цієї системи відповідно до конкретної навчальної ситуації, що приведе до підвищення ефективності навчання [2, с. 415].

У 1957 році Комісія професорів у галузі освіти дорослих започаткувала серію семінарів за підтримки Фонду Келога (the Kellogg Foundation), метою яких було створити теоретичну платформу для освіти дорослих, а також визначити завдання підготовки педагогів для дорослих [4, с. 6]. Незважаючи на співпрацю з провідними спеціалістами інших галузей, їхню роботу сповільнював брак теоретичних та практичних знань у сфері освіти дорослих. Теоретичні здобутки не знаходили практичного застосування, крім того, дослідження різних організацій та установ не координувались, були ізольованими та несистемними [3, с. 9].

Одним з перших про підготовку педагогів для дорослих у 1964 р. писав Хоул (Houle). У стандартах програм освіти дорослих, прийнятих у 1986 році, зазначалося, що педагоги для дорослих повинні постійно поповнювати знання у галузі освіти дорослих, а також знайомитися з останніми дослідженнями та практикою викладання.

МакКалоу (McCullough) у 1989 році зазначав, що професійний розвиток педагога для дорослих залежить від того, які компетенції необхідно розвивати. Керверо (Cervero) у 1991 році звернув увагу на те, що існує величезний розрив між теорією та практикою у сфері підготовки педагогів для дорослих. Можливо, першим, хто написав про зв'язок між теорією та практикою у підготовці педагогів для освіти дорослих, був Малколм Ноулз (Malcolm Knowles). У 1962 році вийшла з друку Загальна теорія освіти, головним завданням якої було визначення основних напрямків розвитку навчальних програм професійної підготовки педагогів для дорослих. Ідеї набули розвитку в теорії андрагогіки М. Ноулза та були втілені ним у практику в Бостонському університеті та університеті Північної Кароліни [2, с. 49].

Таким чином, проведене дослідження дає підстави зробити такі висновки:

– розвиток освіти у різних штатах залежав від інтересів суспільства, соціальних, політичних та економічних чинників, що постійно змінювалися; цей процес відбувався на тлі боротьби між консервативними силами, які намагались зберегти класичний теологічний підхід в освіті, та прогресивними



силами, що реагували на вимоги часу;

– виникнення професійної підготовки вчителів було зумовлене необхідністю викоринити злочинність та морально реформувати суспільство, що було пов'язане з розвитком демократичних процесів у суспільстві, із виникненням необхідності забезпечення принципу рівних освітніх можливостей;

– ключову роль у розвитку підготовки педагогів для дорослих мало ухвалення федеральних законів, що уможливило надання освітніх послуг певним категоріям дорослих громадян США, і тим самим сприяло зміцненню та вдосконаленню системи освіти дорослих;

– теоретичні дослідження проблем освіти дорослих розпочалися лише у 50-х роках ХХ століття у відповідь на нагальні потреби суспільства у покращенні ефективності підготовки педагогів для дорослих; було започатковано створення теоретичної платформи, в основу якої була покладена теорія андрагогіки М. Ноулза.

Проведене дослідження не вичерпує означену проблему. Перспективним може бути більш глибоке вивчення сучасного стану підготовки педагогів для дорослих у США.

Список використаних джерел:

1. Хахубия Е. Ю. *Образование взрослых в США: современное состояние и перспективы развития* : дис. канд. пед. наук : 13.00.01/ Хахубия Елена Юрьевна. – М., 1999. – 184 с.
2. Henschke J. A. *Theory and Practice on Training and Professional Development in Adult and Continuing Education / Training and Professional Development in Adult and Continuing Education*. – UK : EXETER, – 1994. – 132 p.
3. Kreitlow B. W. *Educating the Adult Educator* / Kreitlow B. W. – University of Wisconsin, 1965. – 23 p. – (Part I. Concepts for the Curriculum. Bulletin 573).
4. Pulliam J. J. *History of education in America* / Pulliam J. J. – New Jersey : Prentice-Hall, 1994. – 306 p.
5. Spring Joel H. *American Education, ninth edition* / Spring, Joel H. – New York : McGraw-Hill, 2000. – 307 p.
6. Stevenson D. K. *American Life and Institutions* / Stevenson D. K. – Germany : Ernst Klett Verlag, 1987. – 144 p.