

**Екатерина Станиславская**  
**К вопросу структурной организации и содержания спецкурса**  
**“Художественная культура постмодерна” в высшей школе**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности построения учебного курса “Художественная культура постмодерна” в контексте специфики современного студенчества. Автором предложена классификация художественных форм постмодернизма, которая легла в основу содержания основных разделов курса.

**Ключевые слова:** постмодерн, художественная культура, постмодернизм, спецкурс.

**Kateryna Stanislavska**  
**On the question of the structure and content of course “The art**  
**postmodern culture” in high school**

**Summary.** The article describes the features of structuring the course “The art postmodern culture” in the specific context of modern students. The author proposed the postmodernism artistic forms classification, which is a basis of the course main sections content.

**Key words:** postmodern, art culture, postmodernism, special course.

УДК 374.7.091.3 (477)“192/193”

Людмила Тимчук,  
м. Чернівці

**РОЗРОБКА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ**  
**НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ВІТЧИЗНЯНІЙ**  
**ПЕДАГОГІЦІ 20-30-Х РОКІВ ХХ СТ.**

Швидкі темпи розвитку сучасного світу актуалізують необхідність постійного оновлення знань й пошуку нових способів їх отримання. У ХХІ ст., за прогнозами відомого американського письменника й футуролога Е. Тоффлера, неписьменним вважатиметься не той, хто не вміє читати й писати, а той, хто не навчився вчитися [20, с. 451].

Природно, що одним із найважливіших засобів розвитку суспільства і людини визнана освіта дорослих. Як складова неперервної освіти, вона покликана розширювати можливості для ціложиттєвого навчання людини й створювати умови для її постійного самовдосконалення; забезпечити людину комплексом знань і вмінь, необхідних для активної творчої життєвої позиції, вираженої в ефективній професійній і суспільній діяльності [1, с. 119].

Найважливішою характеристикою освіти дорослих є можливість своєчасно запропонувати ресурси і засоби для розвитку в людях активності в процесі постійного навчання та їх адаптації для участі в суспільних процесах. Успішність процесу

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

навчання дорослих визначається рівнем його технологічного забезпечення, відповідністю застосовуваних форм і методів освітнім запитам і можливостям різних категорій дорослих.

Питання розвитку, удосконалення й інтенсифікації навчання дорослих є одним із актуальних в теорії і практиці освіти дорослих, що підтверджують праці сучасних вітчизняних і російських учених С. Архипової, М. Громкової, О. Дьяченка, С. Змейова, І. Зязюна, Ю. Калиновського, М. Кларіна, В. Козакова, І. Колесникової, Т. Локтевої, Л. Лук'янової, В. Ляудиса, О. Марона, А. Мітіної, Н. Ничкало, Н. Протасової, А. Симбирьової, Ж. Тишкової, Т. Щадриної.

Науковий інтерес автора цієї статті звернений до питання пошуків і наукової розробки методів та організаційних форм навчання дорослих в вітчизняній педагогіці 20-30-х років ХХ ст.

В історії української школи і педагогіки цей період характеризується як складний і суперечливий. З одного боку, це були часи відродження і розбудови національної освіти на тлі революційного реформування всіх сфер суспільного життя, проголошення гуманістичної орієнтації освіти, зародження новаторських педагогічних ідей. З іншого боку, розвиток вітчизняної педагогіки з неминучістю відчував на собі негативні сторони нової політичної системи, яка остаточно сформувалася до кінця 1930-х років: обмеження свободи ідейної полеміки, репресії проти інакомислячих, жорсткість цензури та ідеологічного контролю, скорочення контактів із зарубіжною педагогічною наукою. Ці умови репродукували чимало негативних проблем, водночас вони відкривали певний простір для пошуку адекватного їх вирішення. Спроби об'єктивно осмислити й оцінити освітні процеси тих років відображені в працях істориків української педагогіки Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Дічек, О. Джус, О. Мартіросян, О. Машевського, Л. Сігаєвої, Н. Побірченко, Н. Ротар, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Л. Шинкаренко, М. Ярмаченка та ін.

Гострі для 20-30-х років ХХ ст. потреби відбудови зруйнованої економіки, реалізації соціальних, політичних завдань, подальшого культурного розвитку об'єктивно зумовлювали необхідність розвитку освіти дорослих, покликаної в найкоротші терміни вирішити комплекс нагальних завдань (ліквідація масової неписьменності населення, підготовка спеціалістів для усіх галузей народного господарства, формування і закріплення нової ідеології в свідомості широких народних мас тощо).

Оптимізація змісту навчання дорослих та досконалих форм його реалізації стали одними з важливих аспектів розвитку дидактики дорослих. Конкретні форми організації та методи навчання знаходили відображення в окремих книгах, численних статтях і виступах теоретиків і організаторів освіти дорослих, а також в документах місцевих органів влади, закладів освіти, громадських організацій та навчальних структур, які безпосередньо займалися навчанням дорослих.

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

Наукове обґрунтування організації навчання дорослих здійснювалося в межах розробки загальних проблем педагогіки і в контексті теорії і практики позашкільної освіти, яка конституїувалася в самостійну область педагогічного знання ще до початку ХХ століття.

Традиційною в навчанні дорослих, як і в шкільній практиці, на початку 20-х років ХХ ст. була класно-врочна система навчання. Численні методичні документи, інструктивні листи та різного роду рекомендації чітко орієнтували організацію навчання дорослих на проведення занять за врочною системою і формування учнівського контингенту в групі по 25-30 осіб, що відповідало стандартному класу. Навчальні плани, програми, теми і кількість годин були розраховані на поурочні заняття в стандартних академічних годинах.

Основу класно-врочного навчання складали звичні для аудиторної роботи форми – лекція, бесіда, дискусія, диспут, розповідь тощо. Методика використання аудиторних форм в школах для дорослих зі спробами обґрунтування їх теоретико-методологічних засад представлена в працях Є. Мединського “Методи просвітницької роботи”, “Енциклопедія позашкільної освіти” (1925), А. Петрова “Лектор і аудиторія (Нариси з методики лекційної роботи)” (1924), М. Юрського “Методи організаційної роботи” (1923), П. Кроткова “Методи роботи в народних аудиторіях” (1917), А. Покровської “Розповідь у бібліотеці, в школі і народній аудиторії” (1919), Боровича “Як читати народні лекції. Досвід методології” (1922), Є. Херсонської “Публічні виступи” (1923) та ін.

Засновані на живому слові форми аудиторної роботи набули значного поширення і своєрідного домінування ще в дореволюційні часи. Однак в умовах кардинальних політико-ідеологічних і освітніх змін вони дедалі частіше оцінювалися як “застарілі” і такі, що не відповідають принципам нової школи для дорослих. Відмовитися від попередніх методів і форм навчання, коли “народ пасивно сприймав ту духовну їжу, яку йому давали в готовому вигляді”, – закликав Є. Звягінцев, автор праці “Принципи позашкільної освіти і його живі сили” (1918) [8, с. 17].

Необхідною умовою і керівним принципом організації навчання в школах дорослих і просвітницької роботи взагалі Є. Звягінцев визначає самодіяльність. “Нехай при цьому учень пізнає і запам’ятає менше готових відомостей, ніж при пануванні попередніх методів, але зате, – впевнений педагог, –... він самостійно підійде до предмета й усвідомить його по можливості з усіх сторін; процес розпізнавання предмета учнем дорожчий з дидактичного погляду, ніж сам факт його знайомства з предметом” [8, с. 16]. Найбільше педагогічне досягнення можливе лише тоді, стверджує Є. Звягінцев, коли “...вчня поставити в позицію зацікавленого і обережного дослідника”, “... він повинен не тільки слухати і споглядати готове, але повинен сам живо відчувати,

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

розглядати, спостерігати, щупати, показувати, малювати, ліпити, діяти і творити” [8. с. 16].

Розвиток у дорослого активності й самостійності, долучення його до самоосвіти визначав основному навчанні дорослих Є. Мединський. У праці “Енциклопедія позашкільної освіти” (1925) він підкреслює: “навчіть учня порівнювати, розрізняти й узагальнювати явища навколишнього життя”: “змусьте на тлі показаного працювати думку, щоб висновок зробили самі ж учні – радість творчості, логічного мислення поживає весь урок”. “навчіть їх самостійно брати з навколишнього життя” і т. ін. [14, с. 219-221].

Аналогічні позиції відстоювали Є. Голант і Є. Ширяєв. У книзі “Шкільна робота з дорослими” (1929), вони зазначали: “Наша школа прагне не тільки дати певні знання, але й виховати вміння самостійно працювати”. Заснована на керівній ролі вчителя, пануюча на той час у школах класно-урочна система навчання, на думку педагогів, не давала можливості належним чином організовувати самостійну роботу учнів: не пристосована для індивідуалізації навчальної роботи, обмежена щодо проведення колективної роботи у вигляді співробітництва тощо [7. с. 171-172].

З усіх “традиційних” методів найбільшого засудження зазнала лекція. Критики не без підстав зазначали, що така форма роботи привчає слухачів до пасивного сприймання, вбиває в них самодіяльність і творче ставлення до навчання, не дає можливості з’ясувати запити аудиторії і ступінь засвоєння, змушує орієнтуватися на одну з верств слухачів і т. ін. [14, с. 35-36].

У дискусіях про удосконалення навчального процесу в школах дорослих висловлювалися неоднозначні оцінки щодо використання лекції. Крайню радикальну позицію у цьому питанні демонстрували організатори радпартшкіл, оголосивши “своєю метою повне скасування лекції” [18, с. 101]. “Немає кращого методу для виховання догматиків, ніж метод лекційний”, – заявляв Є. Брюнеллі, дослідник і пропагандист лабораторного плану. А. Риндич, пом’якшуючи цю оцінку, знаходив очевидну неспроможність лекції як пануючого методу навчання [4, с. 24].

На протигагу “методу готових знань” методисти школи дорослих висунули “метод пошуків”, або дослідницький метод. Саме поняття дослідницького методу було неясним, розмитим. Очевидно, в нього включалися всі способи навчання на основі самостійної пошукової діяльності учнів (експеримент, обстеження, спостереження, аналіз фактичного матеріалу тощо). У літературі з дидактики дорослих він згадується рідко. Б. Ігнат’єв, обґрунтовуючи дослідницький метод у викладанні природознавства дорослій аудиторії, писав, що “учня найкорисніше в школі ставити в позицію дослідника, відкривача законів природи” [6, с. 29], що на місце навчання предмету повинно бути поставлено вивчення предмета. Звідси впливає велика роль спостережень, засобів наочності, екскурсій. У дидактику дорослих термін “дослідницький

метод” міцно не увійшов, ймовірно, тому, що все, що стосувалося підвищення активності учнів у навчанні, стало охоплюватися лабораторним планом, що набував неймовірної популярності.

Починаючи з 1922 року ні одне питання, пов'язане з методикою навчання у школах дорослих, не привертало до себе стільки уваги, як Дальтон-план, або лабораторний план. Ні про яке інше питання навчання стільки не говорили і не писали. На всіх зборах педагогів, майже у всіх збірниках та журналах, дотичних до навчання дорослих, лабораторний план незмінно залишався предметом обговорення. 20-ті роки залишили величезну літературу про нього і велику кількість архівних матеріалів.

У 1923 році в СРСР була видана російською мовою книга Евеліни Дьюї “Дальтонський лабораторний план”, а в 1924 році – книга Елен Паркхерст “Виховання і навчання за дальтонським лабораторним планом”.

У рецензії на книгу Е. Паркхерст Н. Крупська писала: “План цей дуже захоплюючий і заслуговує найретельнішого вивчення” [10, с. 94]. До книги Е. Дьюї І. Крупська написала передмову, в якій деякі задуми дальтонівського досвіду оцінюються теж вельми схвально. Позитивними у Дальтон-плані нею визначені такі риси: виховує вміння працювати за планом, розраховуючи сили і час; вчить, як вчитися; дає можливість кожному просуватися своїм темпом, дозволяє учневі ясно бачити мету роботи; підвищує активність, самодіяльність і відповідальність в роботі; підвищує інтерес до роботи, її інтенсивність, дозволяє поєднувати індивідуальну роботу з колективною та інші [10, с. 94]. Позитивні сторони дальтон-плану також відзначалися в роботах П. Блонського, В. Вейкшана, А. Пінкевича.

Треба зазначити, що радянські педагоги визнавали, що Дальтон-план в американському вигляді неприйнятний для місцевих умов. Майже кожна школа перекроювала його по-своєму, вносила щось нове. Назвою “лабораторний план” об'єднувалися далеко не однакові методи і системи. Спільне в них полягало в посиленні самостійності учнів й дослідницькому характері їх дій. Саме ця сторона виділяється в різних визначеннях і характеристиках лабораторного плану. “Учень знання бере сам. У цьому стрижень плану” (Є. Брюнеллі) [4, с. 25]. “Установка на дослідницькі форми ... – основне орієнтує гасло” (А. Фільштинський). “Основне в лабораторному плані – це дослідницький метод” (А. Риндич) [15, с. 37].

Організація занять з лабораторного плану в “класичній” формі зводилася до вказівок в роботі, самостійного опрацювання матеріалу курсантами та підбиття підсумків роботи. Відповідно в структурі лабораторного плану виділялося три частини, послідовних етапи: 1) вступне заняття (вступна конференція, інструктивний урок), 2) лабораторне опрацювання завдання і 3) підсумкове заняття (підсумкова конференція, узагальнюючий урок). Вступне заняття мало завданням поставити перед учнями

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

проблему, орієнтувати їх в труднощах і складностях, пов'язаних з вивченням, вказати значення даної теми, дати методичні поради (як працювати, чому саме за таку літературу треба раніше братися, як підійти до того чи іншого питання). На етапі лабораторного опрацювання учні працюють зі спеціальним обладнанням, різними матеріалами, навчальною літературою, документами, роблять необхідні записи (конспекти, тези, висновки тощо) – самостійно при постійній консультації викладача вивчають матеріал. На підсумковому занятті доопрацьовуються, узагальнюються і зводяться в єдину систему отримані знання, загострюється увага на вузлових питаннях теми, обговорюються використані способи роботи і отримані результати, виявляється ступінь засвоєння.

В “американському” Дальтон-плані немає твердого розкладу занять в лабораторіях. У вітчизняній практиці довгий час велося жваве обговорення питання про розклад, твердий або вільний. У багатьох статтях зазначалося, що твердий розклад має свої переваги і недоліки, але вільний розклад можливий лише за ідеальних умов роботи (достатнє обладнання, хороша підготовленість курсантів до роботи та ін.) За твердий розклад висловлювався С. Цибульський. У його описах лабораторного плану постійно зживаються терміни “інструктивний урок”, “узагальнюючий урок”, чим як би підкреслювалось існування лабораторного плану в рамках класно-вручної системи навчання. Офіційна педагогіка визнавала, що “вільний розклад, при всіх своїх перевагах, займає все ж тільки певне місце в нашій лабораторній системі”, в малопідготованій аудиторії краще дотримуватися твердого розкладу з точним регулюванням годин роботи в кабінеті.

Одним з найважливіших елементів лабораторного плану визнавалося завдання. “Поняття “завдання”, – пояснював С. Цибульський, – має охопити не тільки суму підтем, які підлягають вивченню, але і той процес самостійної роботи, який повинен виконати слухач, щоб прийти до оформленої системи знань” [3, с. 17]. Тобто завдання розглядалося як певний півнік курсанта в його навчанні, воно включало не тільки досягнення результату, але і виконання певного процесу роботи. У завданні пропонувалося давати такі питання, що вимагають не просто відшукати пряму відповідь в книзі, а потребують певної роботи слухача з аналізу та узагальнення.

Лабораторний план принципово змінював місце й роль вчителя в процесі навчання. З керівника й організатора учнівського колективу він перетворювався на консультанта й спостерігача. “Вчитель тільки керує, колектив сам вчиться, сам робить висновки... Вчитель найменше повинен втручатися у роботу учнів. Він лише спостерігає за ходом роботи і в потрібних випадках допомагає, вказує, як працювати”, – такі прямі вказівки на мінімізацію ролі вчителя містилися в одному з методичних посібників для шкіл дорослих “Ліквідатору неписьменності” (1925) [13, с. 6-7].

Водночас до педагога висувалися особливі вимоги. З цього приводу дослідник і пропагандист лабораторного навчання Є. Брюнеллі писав: “Педагог – це організатор – нотист (від “НОТ” – наукова організація праці). Він повинен не взагалі організовувати, а саме науково організувати роботу учнів” [2, с. 53]. У літературі підкреслювалася активна керівна роль педагога на всіх етапах лабораторного плану, в тому числі і під час лабораторного опрацювання матеріалу. Він не повинен бути ні опікуном, репетитором, ні пасивним і безмовним спостерігачем, ні відповідачем на випадкові питання, його роль ширша і складніша. С. Цибульський у зв'язку з цим зауважував: “Перша і основна вимога – викладач повинен не сам, а спільно зі слухачем знаходити вихід із складної ситуації. Він допомагає не догматично, не говорить, як вирішити труднощі, а створює, організовує умови для подолання труднощів самим слухачем” [12, с. 23]. Педагог “організує умови” – це дуже цінна вказівка про роль педагога. Продовжуючи цю думку, С. Цибульський в іншому місці пише: “Педагог не підносить готові знання учням, а вчить їх тому, як навчитися добувати самим знання: завдання педагога – навчити вчитися” [2, с. 56].

Незважаючи на те, що більшість педагогів бачила в лабораторному плані головний шлях вдосконалення навчальної роботи, він, як правило, не абсолютизувався, не перетворювався в універсальний метод. Лише окремі педагоги, покладаючи на нього великі надії, вважали, що всі інші методи не заслуговують на увагу. А. Риндич вже в 1925 році попереджав, що дальтонський лабораторний план в розвитку радянської дидактики є “одним з етапів, а не універсальним методом, як малюється це деякими авторами” [5, с. 3], що лекції та інші методи не суперечать принципам лабораторного плану. А. Мілютин писав, що лабораторний план “не тільки не виключає, але й передбачає використання різноманітних методів, використання всього того, що накопичено попереднім досвідом”, змінюється лише роль і місце цих методів [16, с. 41].

Лабораторні заняття в системі лабораторного плану передбачалися трьох видів: 1) обов'язкова самостійна робота у присутності викладача і в години, визначені твердим розкладом; 2) самостійна робота в кабінетах за вільним вибором слухача, в години чергування викладача; 3) самостійне опрацювання матеріалу вдома і в читальному залі. Колективні заняття, які мають завданням повідомлення в основному готових знань, теж були в трьох видах: а) вступні (з майбутніх завдань), б) додаткові (лекції, бесіди з метою вивчення окремих частин курсу), в) узагальнюючі (за підсумками лабораторних робіт).

Лабораторний план в літературі характеризувався як метод і як система навчальної роботи. За Є. Брюнеллі і А. Риндич, лабораторний план – не метод, а система, що охоплює весь процес навчальної роботи курсанта від початку до кінця, всі її

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

етапи, всі сторони; це – наукова організація навчальної праці, вивчення студента в процесі його навчання і організація навчального процесу відповідно до результату цього вивчення. Якщо мова йшла про лабораторний метод, то зазвичай малася на увазі активне самостійне опрацювання матеріалу курсантом, ставлячи його в один ряд з іншими методами (лекція, бесіда, ін.) або протиставляючи їм. У такому випадку він розглядався як основний метод лабораторного плану.

Педагогі, що вводили в практику лабораторний план або елементи його, в переважній більшості давали йому позитивну оцінку. Найбільш широко лабораторний план застосовувався в радпартшколі, потім на робітфаках і в загальноосвітніх школах дорослих підвищеного типу. Менше поширення він мав у робочих університетах і на однорічних курсах, але і в цих типах шкіл педагогі прагнули по можливості використовувати його.

Отже, лабораторний план в теорії освіти дорослих був новим явищем, суттєво відмінним від Дальтон-плану. Він став перш за все одним із методів навчальної роботи в рамках класно-урочної системи навчання, головною ознакою якого є більша самостійність і активність учнів в здобуванні знань. Це по світі лабораторна робота, що розуміється як самостійне вивчення явищ в лабораторіях, предметних кабінетах, бібліотеках з проведенням дослідів, читанням літератури, аналізом оригінальних документів тощо. При цьому передбачалося, як правило, індивідуальна робота і не давалося рекомендацій щодо створення якихось постійних бригад, які мали місце в дитячій школі.

Обговорення питань, пов'язаних з введенням лабораторного плану в школах дорослих, є однією з цікавих сторінок в розвитку радянської педагогічної думки. Вся ця робота насамперед цінна спробами поставити і частково розв'язати такі кардинальні проблеми дидактики, як активність і самостійність учнів в навчальній роботі, вироблення навичок самоосвіти, роль і місце педагога і учнів в організації навчального процесу, наукова організація праці в навчанні.

У ході вивчення та обговорення питань лабораторного плану виявилось багато суперечностей об'єктивного характеру: керівництво педагога і самостійність слухача у навчанні; твердий розклад та індивідуалізація в навчанні; вільний розклад і педагогічне керівництво; самостійність в навчанні і сповільнення темпу; індивідуалізація і колективна робота; лабораторний план як визначена система і потреба в різноманітних методах; навчально-дослідна робота слухачів та рівень навичок самостійної роботи і т. ін. Будь-яке порушення диспропорцій, захоплення якою-небудь однієї стороною, втрата почуття міри ведуть до порушення навчального процесу, перетворюють НОП в навчальному процесі в свою протилежність. І ці однобічності, звичайно, мали місце і в теорії, і в практиці. Але вони постійно коректувалися. Для нас же зберігають цінність в першу чергу позитивні ідеї, пов'язані з



### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

підвищенням активності і самостійності учнів, якщо вони реалізуються з дотриманням почуття міри.

У педагогічній літературі рекомендувалися і застосовувалися інколи в загальноосвітніх школах дорослих дослідницькі завдання – курсові роботи або реферати. Їх суть полягала в самостійній роботі навчально-дослідницького характеру над якою-небудь більш або менш складною проблемою протягом порівняно великого терміну. Учень отримував тему, самостійно розробляв її, вивчаючи літературу, навчальні посібники, конкретні явища природи, суспільного життя і виробництва, і робив повідомлення по ній.

У дослідницьких завданнях значною мірою знайшло відображення найбільш раціональне з методу проектів. Зазвичай метод проектів пов'язують з ідеями американських педагогів Дж. Дьюї, Л. Кільпатріка, Е. Коллінгсона. У вітчизняній педагогіці біля витоків навчальних проектів стояли П. Блонський, Б. Ігнат'єв, Є. Каганов, П. Каптерев, М. Крупеніна, Н. Крупська, К. Руднев, В. Шульгін, С. Шацький. Прихильники методу проектів проголосили його єдиним перетворенням “школи навчання” в “школу життя”, де здобування знань здійснюватиметься з безпосередньою працею учнів. При цьому навчальні предмети заперечувалися, систематичне засвоєння знань на уроках під керівництвом вчителя підмінялося роботою з виконання завдань проектів.

Можливості застосування цього методу або його елементів у школах дорослих і для виробничої пропаганди спробувала з'ясувати Н. Крупська у статті “Метод проектів” (1923) Вона бачила в ньому один із шляхів зв'язку теорії з практикою, розвитку ініціативи, наполегливості, самостійності, вироблення вміння спостерігати, планувати, зважувати обставини, розраховувати свої сили. Про те, що метод проектів слід вважати лиш “як один з методів навчально-виховної роботи”, нагадував А. Риндич [19, с. 77].

Почесне місце в шкільній дидактиці і в дидактиці дорослих займав метод екскурсій, що передбачав засвоєння знань шляхом ознайомлення з досліджуваними предметами і явищами за місцем їх безпосереднього розташування. У якості самостійного цей метод виділений у класифікаціях П. Блонського, Б. Ігнат'єва, С. Шацького.

У 20-х роках в загальній дидактиці була зроблена класифікація екскурсій. розроблена методика проведення. визначено їх місце та значення в навчальному процесі. Зливаючись з цим загальним потоком і дещо відособлено, йшла розробка екскурсій стосовно навчання дорослих.

Посилено рекомендувала застосовувати екскурсії в навчанні дорослих Н. Крупська. Необхідність проведення екскурсій вона обґрунтовувала насамперед переважно конкретним характером мислення дорослої аудиторії, відкриваючими можливостями безпосередньо спостерігати об'єкти і явища, які вивчаються. пов'язувати теорію з практикою, з навколишнім життям. “Вивчення

### Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

життя повинно будуватися на спостереженні, – писала вона. – Необхідно навчити учнів дивитися і бачити. Екскурсійний метод якраз і є методом, що переслідуює цю мету. Застосовуваний раніше лише в області природознавства, в даний час екскурсіїний метод захоплює всі галузі знань, увага звернена на зв'язок екскурсії з навчальним планом, на підготовку до екскурсій і підведення їх підсумків” [11, с. 143-144].

Дослідники дидактики дорослих по мірі самостійності і активності учнів розділяли екскурсії на лабораторні (дослідні), ілюстративні та змішані. Лабораторні екскурсії “проходять в умовах максимальної самодіяльності курсантів”, керівник в них є консультантом: в ілюстративних екскурсіях головне місце займають роз'яснення керівника: при змішаних екскурсіях частина роботи виконується слухачами самостійно, частина за допомогою керівника [9, с. 155-160].

При лабораторних екскурсіях пропонувалося розробляти завдання, які передбачають значну самостійну роботу слухачів: до вступної частини рекомендуються джерела для попереднього ознайомлення; до основної частини підготовляється ряд питань, на які має відповісти слухач, вивчаючи спостережуваний матеріал; до заключної частини пропонується зробити відповідні висновки і узагальнення [9, с. 156-158].

У 20-і роки були розроблені й застосовувалися в практиці шкіл дорослих комплексні екскурсії, які мали на меті при ознайомленні з одним об'єктом пропрацювати матеріал з кількох предметів. Всі автори робіт про екскурсії одностайні були в тому, що “екскурсіїний метод в школі дорослих цілком можливий і необхідний”.

У деяких дидактичних роботах того часу обговорювався й іноді застосовувався в практиці навчання дорослих метод інсценування (або “практичний” метод). Теоретичне обґрунтування він отримав в роботах В. Невського. В. Невський виходив з висунутого ним положення про те, що навчання дорослої людини і особливо її підготовку до громадської роботи потрібно здійснювати головним чином в практичній діяльності, а “лекції і книги повинні тільки оформляти, тільки синтезувати цю роботу і давати для неї деякі необхідні теоретичні передумови”. Він рекомендував інсценувати народний суд, засідання міської ради і т. ін., вважаючи, що “інсценування зборів при вивченні суспільних наук повинно відігравати ту ж саму роль, що експеримент (шкільний дослід) при вивченні наук природничих” [17, с. 41-42], що інсценівка зборів є кращою екскурсією в соціальність. На основі цих загальних рекомендацій проводилися “диспути” при вивченні окремих дисциплін. Наприклад, одні грали в диспуті роль “матеріалістів”, інші – роль “ідеалістів”, заздалегідь підготувавшись до своєї ролі шляхом вивчення відповідної літератури; грали представників різних політичних течій. Влаштувалися “суди” над літературними героями.

Метод інсценування у працях Є. Мединського, В. Жемчужного і Н. Львової класифікується як один із "методів дієвої роботи", до яких також відносяться драматичні імпровізації, агітбалаган, червона естрада, агітсуди, живе кіно, шаради і загадки [14, с. 168-198]. Однак вони застосовувалися в основному як форми й методи політпросвітницької роботи. Як окремі епізоди в навчальній і особливо в позакласній роботі різні інсценівки і драматизація цілком припустимі, але широкого застосування у дидактичному процесі шкіл дорослих вони не мали.

Отже, до важливих дидактичних аспектів навчання дорослих у 1920-1930-ті роки належали застосовувані в той період організаційні форми і методи навчання. Основним напрямком пошуків їх удосконалення було прагнення підняти самостійність і активність самих учнів у здобуванні знань, навчити їх вчитися. Відмовитися від колишнього натаскування, заучування, збірника, вербалізму і перейти до пізнання шляхом спостереження, розпізнавання та перетворення речей, дослідження явищ, самостійної роботи з друкованим джерелом: не тільки читати підручник і слухати вчителя, але й уважно дивитися, перевіряти, виявляти – такі акценти проявлялися з великою силою у розробці методів і організаційних форм навчання дорослих, що було новим і свіжим, але й разом з тим характерним для усієї радянської дидактики того часу.

### Література

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.
2. Брюнелли Е., Цыбульский С. Вопросы практики лабораторного плана / Е. Брюнелли, С. Цыбульский. – М.; Л.: Работник просвещения, 1930. – 212 с.
3. В помощь совпартшколам и школам взрослых: сборник; Вып. 7 / под ред. А.Ф. Рындыча. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – 190 с.
4. В помощь совпартшколам и школам взрослых: сборник; Вып. 3 (1). Как вести занятия в совпартшколах и в школах взрослых повышенного типа (Методика) / под общ. ред. Н.К. Крупской. – М.: Красная новь, 1924. – 145 с.
5. В помощь совпартшколам и школе взрослых: сборник; Вып. 6 / под общ. ред. А.Ф. Рындыча. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – 190 с.
6. В помощь школе взрослых повышенного типа: сборник; Вып. 2 / под общ. ред. Н.К. Крупской. – М.: Красная новь, 1923. – 183 с.
7. Голант Е. Школьная работа со взрослыми. Рабочая книга для педтехникумов / Е. Голант, Е. Ширяев. – М.; Л.: Госиздат, 1929. – 240 с.
8. Звягинцев Е.А. Принципы внешкольного образования и его живые силы / Е.А. Звягинцев. – М.: Миръ Воспитания, 1918. – 76 с.
9. Краснуха Э. О лабораторных экскурсиях / Э. Краснуха // Ком. просвещение. – 1926. – №2. – С. 155-160.
10. Крупская Н.К. Воспитание при помощи дальтоновского плана (Рецензия) / пед. сочинения. Т.10. / Н.К. Крупская, Е. Паркхерст. – С. 93-99.
11. Крупская Э. Педагогические сочинения. Т.9. Ликвидация неграмотности и малограмотности. Школы взрослых. Самообразование / Н.К. Крупская. – М.: изд. АПН РСФСР, 1960. – 707 с.

## Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

12. Лабораторный план в школе взрослых / под ред. Л. Бродянского и Е. Голанта. – М.; Л.: Долой неграмотность, 1927. – 144 с.

13. Ликвидатору неграмотности. Пособие для индивидуально-группового обучения неграмотных. – М.: Изд-во Центрального Управления по просвещению на транспорте, 1925. Мединский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования: Лекции читанные на педагогических факультетах Уральского университета в 1920-1922 гг. И 2-го Московского университета в 1922-1924 гг.: в 3 т. / Е.Н. Мединский. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – Т. 3 – 234 с.

14. Методика и организация партпросвещения. – М.: Ком. у-т им. Я.М. Свердлова, 1926. – 246 с.

15. Милютин А. К итогам пятой методической конференции преподавателей совпаршкол / А.Милютин // Ком. просвещение. – 1926. – №1. – С. 37-41.

16. Невский В.А. Второй сборник статей по внешкольному образованию. Изд.2-е / В.А. Невский. – Казань, б.г. – 173 с.

17. Первая Всероссийская конференция работников партийно-советских школ (Резолюции) // Ком. просвещение. – 1922. – №1. – С.100-110.

18. Рындич А. О так называемой “комплексно-проектной системе” / А.Рындич // Ком.просвещение. – 1931. – №5. – С.66-78.

19. Тоффлер Э. Шок будущего / Э.Тоффлер. – М.: АСТ, 2004. – 557 с.

**Людмила Тымчук**

### ***Разработка организационных форм и методов обучения взрослых в отечественной педагогике 20-30-х годов XX века***

**Аннотация.** В статье освещен важный аспект развития дидактики взрослых в 1920-1930-х гг. - разработка организационных форм и методов обучения взрослых и поиска путей их совершенствования. На основе историко-педагогического анализа охарактеризованы подходы отечественных педагогов к обоснованию сущности лабораторного плана, элементов учебно-проектной технологии, метода экскурсии и инсценировки как активных организационных форм и методов обучения взрослых; раскрыты общие вопросы методик и их использования.

**Ключевые слова:** история образования взрослых, обучение взрослых, формы обучения взрослых, лабораторный план, исследовательский метод, метод экскурсии.

**Lyudmyla Tymchuk**

### ***Development of the adult education organizational forms and methods in the domestic pedagogy of the 20-30s, XX century.***

**Summary.** The article deals with an important aspect of the development of adults didactics in the 1920-1930s – the development of organizational forms and methods of adult education and finding the ways for their improvement. Based on the historical and pedagogical analysis there are characterized the domestic pedagogs' approaches to the substantiation of the laboratory plan essence, the training project technology elements, methods of excursion and dramatization as active organizational forms and methods of adult education; the general questions of their use are disclosed.

**Key words:** adult education history, adult learning, adult education forms, lab plan, research method, excursion method.

УДК 377.1

Світлана Тищенко,  
м. Миколаїв

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ КОРЕЛЯЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ**

Сучасний зміст освіти орієнтований на розвиток творчих здібностей студентів, рівень яких визначатиме професіоналізм працівника. Пріоритетною метою вищої школи сьогодні є не виробництво знань, а виробництво особистості фахівця. Постійне ефективне стимулювання інтелектуального розвитку, потреби в актуальній, цілеспрямованій самостійності, формування відповідних психологічних якостей, необхідні людині в умовах інформаційного суспільства. Зміни, що відбуваються у змісті вищої освіти, переорієнтація форм, методів та засобів підготовки майбутнього фахівця, роблять особливо важливим питання підготовки вчителів у нових умовах.

Сьогодні особливо зрозуміло, що в систему підготовки майбутнього вчителя необхідно закласти компоненти, що активізують процеси усвідомлення студентом своєї діяльності, самовизначення і самоформування необхідних професійно значущих якостей, які б, у свою чергу, забезпечували становлення його до рівня професіонала – особистості дослідника, активного у пізнавальному плані, готового до співпраці, здатного вести діалог і взаємодіяти [1, с.78]. У зв'язку з цим однією з головних цілей педагогічної освіти повинна виступати мета розвитку дослідницьких можливостей майбутнього вчителя, здатного не тільки відтворювати одержані знання в професійній діяльності, але також до самостійного їх пошуку для дослідження і перетворення педагогічної дійсності, тобто займати активну дослідницьку позицію. Такий самостійний спосіб організації пізнавального пошуку, що підтримує і розвиває пізнавальну активність студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, зумовлює високу якість загальної і спеціальної підготовки випускника. Необхідні передумови для цього створює науково-дослідна робота студентів у ВНЗ, яка є ефективним засобом підвищення якості підготовки фахівців в умовах сучасності [2]; є одним із засобів розвитку пізнавальної активності студента та вироблення у нього дослідницької поведінки [4; 5].