

12. Павленко Ю. В., Руда С. П., Хорошева С. А., Храмов Ю. О. Указ. праця. – С. 176.
 13. Дорогов А. А. Учение о машинах в русской научно-технической литературе периода мануфактурной техники // Тр. ИИЕТ АН СССР. – 1956. – Т. 8. – С. 100.
 14. Історія української культури. Указ. праця. – С. 707.
 15. Козельский Я. П. Механические предложения. – СПб., 1764.
 16. Козельский Я. П. Философские предложения // Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII ст. – М., 1952. – Т. 1. – С. 576.
 17. Боголюбов А. Н. Математики. Механики. Биографический справочник. – К., 1983. – С. 280.
 18. Вовкотруб Ю. М. Внесок Я. Козельського у становлення та розвитку механіки на теренах України у XVIII ст. // Сімнадцята наукова сесія Осередку Наукового товариства ім. Шевченка у Черкасах: Матеріали доповідей на засіданнях секцій і комісій, 14 – 24 березня 2006 р. / За ред. В. В. Масненка. – Черкаси, 2007. – С. 56 – 58.
 19. ЦДІА України, ф. 54, оп. 3, спр. 8312, арк. 5, 7.
-

ОСВІТНИЙ ПРОЦЕС В УНІВЕРСИТЕТАХ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧИ АНДРАГОГІЧНИЙ?

Одним із найпоширеніших соціальних міфів нашого недалекого минулого був міф про те, що освіта в Україні, у тому числі й університетська, за умов СРСР була найкращою чи, принаймні, однією з найкращих у світі. І цей міф залишається на озброєнні значних верств сьогоднішніх українських освітян, особливо старшого покоління. Вони невтомно повторюють, що якби напрацьовані в СРСР освітні принципи «не чіпали», вони успішно працювали б і нині.

Безперечно, освіта в СРСР функціонувала на рівні тогочасних вимог та реалій; було у ній багато позитивних здобутків, особливо в фізико-математичних, хімічних, біологічних дисциплінах. Та водночас вона була настільки задержавленою, зацентралізованою, замілітаризованою, заідеологізованою, задогматизованою, що все більше й більше не встигала за викликами сучасності. Так, «радянська» освіта виявилася (і нині значною мірою виявляється) неспроможною інноваційно працювати за умов інформаційної ери. Науковознавці стверджують, що протягом ХХ ст. наукова інформація подвоювалася протягом кожних 15 років; й інформація має властивість втрачати пізнавальну цінність - «старіти». Інтенсивність старіння¹ становить приблизно 10 відсотків на день для газет, 10 відсотків на місяць для журналів, 10 відсотків на рік для книг [7:52-67]. Наші освітяни у більшості своїй не хочуть визнавати, що традиційне – модерністське - тлумачення наукового знання істотно застаріло; новітнє знання - постмодерністське; і таким воно є не за часовими, а за сутнісними ознаками. Воно допускає «мирне» співіснування неспівмірних теорій та методологій; в ньому вирішальними стають не класичні (істинне-хибне), а прагматично-операційні (ефективне - неефективне) правила та критерії [10:86-87]. Наша сьогоднішня освіта відстає від тих кардинальних соціокультурних зрушень, які особливо прискорилися від середини ХХ ст. Адже споконвіку люди дотримувалися всіляких «табу» - моральних, правових, статевих тощо. Нині, за умов надзвичайно розвинутих засобів масових комунікацій, найвищим духовно-ціннісним ідеалом усе частіше стає життя «без табу». «Нетрадиційні» теми безперешкодно поширюються країнами й континентами, переповнюють літературу, пресу, кіно, телебачення, вирішуються в парламентах, обговорюються в університетах, коледжах, школах. Усі розмаїття традиційного і нетрадиційного співіснують, взаємодіють, претендують на рівноправ'я, вимагають виправдань, чекають пояснень [10:87-89].

Тож успадкована з «радянського» минулого українська університетська освіта,

переобтяжена вищезазначеними вадами, поки що не може впоратися з інформаційною навалою, невпинною плюралізацією й інструменталізацією знання, небаченою раніше відкритістю тем і проблем. Вона, за усіх її позитивних надбань, ще чекає на серйозні прогресивні переміни. Вагомим і перспективним чинником таких перемін може стати, окрім багато чого іншого, переорієнтація навчально-виховного процесу в університетах з педагогічних засад на андрагогічні. Таким чином, метою цієї статті є спроба привернути увагу освітянської спільноти до необхідності андрагогізації університетів. При цьому автори не претендують на повноту дослідження зазначеної теми; тут достатньо лише окреслити коло питань та намітити напрями вирішення завдань.

Андрагогіка (від грецьк. *Ανερ andros* - доросла людина, чоловік, та *αδο* - веду) розвивається як одна з відповідей на ті серйозні виклики, що постали перед усією світовою системою освіти. Деякі найважливіші з цих викликів щойно наводилися. Вони зумовили розробку нової освітньої стратегії, яка дістала назву «освіта впродовж життя». Остання, у свою чергу, вимагає всебічного вдосконалення освіти дорослих. Уже проведені дослідження з історії освіти свідчать, що поняття «Андрагогіка» запропонував у 1833 р. німецький вчений К.Капп у книзі про педагогічні ідеї Платона. Самостійною наукою про освіту дорослих андрагогіка стає від середини ХХ ст. Цьому істотно сприяють Х.Г. Грогхофф, Ф.Пьогелер (Німеччина), Д. Савичевич, Б.Самоловчев (Югославія), Х. Тен Хаве (Нідерланди), Л. Турос (Польща), Л.Ноулз (США). Першим теоретиком і практиком української андрагогіки вважається М. Галушинський (1878-1931). Нині андрагогіка плідно розвивається, крім зазначених країн, у Бельгії, Швейцарії, Угорщині [2; 8].

Отже, освіта дорослих постає нагальною необхідністю. Її основними функціями є: соціально-економічна - піднесення інтелектуального рівня суспільства шляхом підготовки нових кваліфікованих і конкуренто-спроможних фахівців; адаптаційна - допомога в пристосуванні громадян до постійно оновлюваних вимог життя; компенсаторська - усунення прогалин у знаннях, подолання застарілих знань, поповнення вже набутих знань новими; духовно-розвивальна - збагачення духовності, поглиблення компетентності, розширення світогляду особистостей. Андрагогіка покликана розкривати соціальні, ментальні, психологічні, предметно-дисциплінарні, організаційні особливості освіти дорослих і розробляти та впроваджувати відповідні ефективні інструментарії.

Навчання дорослих, на думку андрагогів, має такі основні особливості: дорослий володіє іноді досить глибокими знаннями та досвідом; він налаштований на індивідуалізацію освітнього процесу та значну самостійність у навчанні; йому властиве вибіркове, скептичне, критичне ставлення до освітнього процесу; він очікує скоординованих взаємодій тих, хто навчає, і тих, хто навчається; він бажає сприймати нові для нього фрагменти знання у контексті вже відомого й засвоєного; він здатен перевіряти всю новоотримувану інформацію «на міцність» силою власного життєвого досвіду; він намагається з'ясувати міру прагматичності, тобто практичної придатності пізнаного; він сподівається оволодіти можливими шляхами подальшого самостійного здобуття знання в тій чи іншій сфері [3,4;8;9;13].

Що стосується самого терміну «андрагогіка», то доцільно зауважити, що вживання слів іншомовного походження не завжди відповідає їх етимологічному значенню. Так поняття «післядипломна освіта» утворене внаслідок запозичення з англійської *Postgraduate studies*, що означає навчання, студіювання після закінчення, після здобуття певного освітнього ступеня; тож те, що ми називаємо «післядипломною освітою», варте іншої назви, наприклад, «фахове вдосконалення». Повертаючись до терміну «андрагогіка» як цілком, на нашу думку, прийняттого, наведемо однопорядковий з ним термін - «теорія освіти дорослих». В українській мовній культурі досить близьким до поняття «андрагогіка» є поняття «просвіта». За умови, якщо під просвітою розуміється насамперед робота, знову-таки, з дорослими.

Тим часом організація освітнього процесу в університетах України і його змістове (предметно-дисциплінарне, методологічне, методичне, виховне) наповнення здебільшого ще перебувають у тенетах традиційності, консервативності й екстенсивності. Мається на увазі, по-перше, надмірне державне регулювання. Досвід інтелектуального прогресу людства показав, що розвинені наука та освіта стали такими не в останню чергу завдяки багатовіковій діяльності автономних університетів. У нас же автономність університетів і досі відсутня. Певні права, надані вищим навчальним закладам IV рівня акредитації, зводяться нанівець регламентуванням, у тому числі фінансовим, з позауніверситетських інстанцій. Певний виняток складають лише університети, яким вдалося здобути статус національних. По-друге, навчальні процеси в переважній більшості українських університетів залишаються уніфікованими. Студенти тут, як правило, не мають можливості вільного вибору спеціалізацій, дисциплін, курсів, спецкурсів, викладачів, наукових керівників, термінів засвоєння тих чи інших дисциплін тощо, їхній професорсько-викладацький склад усе ще не наважується на такі новації. Натомість віддається перевага не структурним модернізаціям, а зовнішнім заданим правилам та нормам, не ефективнішим методологіям і методикам, а звичним канонам і шаблонам, не оновлюваним знанням, а власним давно усталеним (відсталим від життя) переконанням.

За такої ситуації університетська навчальна стратегія, обов'язкова для всіх, «складена з конвеєра традицій або повторення», викладач же, як «відданий відтворювач традицій, а не коваль нового знання», схильний виконувати роль «дипломованого репетитора» [5:67,71,77]. Він не повинен нічого створювати, якщо «створювати» взяти в значенні оновлювати, перебудувати, сприяти приходу нового. Його призначення - повторювати й змушувати повторювати, репродукувати форми, норми та зміст. Він повинен допомагати студентам у читанні та інтерпретації розумних текстів, допомогти зрозуміти, чого від них очікують, яким критеріям їм треба буде відповідати на різних «етапах контролю» [5:67]. Під диктатом наших ментальних традицій та доуніверситетських педагогічних механізмів ті викладачі і студенти, хто не втрачає здібності мислити суверенно, «у кращому випадку підморгують один одному з виглядом змовників та обмінюються рецептами: що треба говорити, як треба та як не треба говорити, маючи на увазі, що ми не згодні приймати вимоги, які до нас висувають, ... тим паче, що ми не визнаємо компетенції тих, кого влада призначила оцінювати нас» [5:68].

Під доуніверситетськими педагогічними механізмами розуміється те, що виховна робота в наших університетах значною мірою ґрунтується на педагогічних засадах загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів першого рівня акредитації. Автори цієї статті не мають на думці применшити чи знеславити діяльність педагогів цих установ. Та все ж їхні славні (без іронії) традиції і навички «вести дітей» - так перекладається з грецької «педагогіка» - не для університетів. Адже навчатися в університети приходять дорослі (хай майже дорослі) люди. І якщо тут викладачі ставляться до студентів «як батьки» і «як матері» до дітей або підвищують свій «авторитет» адміністративно-наглядними засобами, то це навряд чи сприяє формуванню «дорослих», партнерських, діалогічних і, врешті-решт, високопродуктивних освітніх студентсько-викладацьких відносин.

Педагогічні традиції сформували бачення освітнього процесу як суб'єктно-об'єктного: як цілеспрямованого, теоретично, методологічно і методично забезпеченого впливу викладача (суб'єкта) на студента (об'єкта) [12]. На рівні освітньо-викладацької практики таке бачення вичерпується поняттям «навчання». При цьому додаткові запевнення, що навчання, «звичайно ж, поза сумнівом», «обов'язково» передбачає активну ініціативність об'єкта, залишаються другорядними й тільки сприяють висновку, протилежному запевненню: усе-таки вирішальним чинником навчання є суб'єкт. З таких, хай навіть не сповна усвідомлюваних, позицій також другорядним бачиться самонавчання.

Натомість андрагогіка виходить із «суб'єктно-об'єктного» характеру освітнього процесу. Її розробники вбачають пріоритетність в інтенсифікації якраз самонавчання.

Такий пріоритет аж ніяк не означає нехтування завданнями навчання; він відкриває можливості вирішення їх з принципово інших позицій. Андрагоги вважають, що в університетах слід не стільки повідомляти студентів про зміст освітньої й наукової діяльності, скільки залучати до неї. Адже залучення, на відміну від повідомлень, має наслідком співучасть студентів у цій діяльності. Співучасть студентів спричинятиме перехід і всього освітнього процесу від форми викладацьких монологів до форми викладацько-студентських діалогів. Усе це сприятиме конкретизації розглядуваних у процесі навчання тем і проблем, тобто глибшому виявленню їх теоретичних аспектів, практичних можливостей та наслідків. Зазначене дасть змогу зосереджуватися на проблемах - не розв'язаних поки що питаннях і суперечливих позиціях. Воно допоможе в легітимізації надзвичайно актуальної сьогодні варіативності знання й пізнання - визнанні більше одного способу бачень і рішень.

Андрагоги також виступають за переорієнтацію українських університетів з лекційної форми навчання як основної на консультаційну, набагато індивідуалізованішу. Що знов-таки, не означає повної відмови від лекцій. Консультації, піднесені на рівень звичних для нас лекційно-семінарсько-лабораторних вимог, навчатимуть студентів пошукової діяльності. Як у плані пошуків уже виробленої базової інформації, так і у плані науково-дослідницьких пошуків.

Андрагогізація університетської освіти України може внести, на нашу думку, новий аспект і у виховний процес - аспект діловитості. Діловитість ми виводимо не з поняття «діляга», а з поняття «діло». Мається на увазі необхідність зведення нанівець офіційно-планових і обтяжливих для всіх учасників так званих «виховних заходів» і натомість розвиток партнерських викладацько-студентських стосунків. Аспект діловитості висвітить у відношенні «викладач-студент» ще одну мало помітну досі рису: «виконавець-замовник». Тоді виховний процес уже не зможе залишатися виключно односпрямованим.

Андрагогізація університетів неминуче поставить її ініціаторів перед багатьма - як зазначеними тут, так і не зазначеними й не очікуваними - проблемами. Останні можуть стати предметом інших статей.

Джерела та література:

1. Бажал А. Служитель Вакха, «мученик науки»: середньовічний студент // Дзеркало тижня. - К. - 14.01.06.
2. Болтівець С. Український андрагогічний словник // Освіта і управління. - 1999 (2001) - Т.3. - №4. - С. 129-138.
3. Браже Г. Г. Принципы оценки деятельности андрагога // Педагогика. - М. 2000. - №6. - С. 18-20.
4. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. - М. 2003. - №8. - С. 3-8.
5. Деррида Ж. Де починається і як закінчується викладацький корпус // Філософська думка. - К., 2002. - №2. С.60-86.
6. Квіт С. Призначення університету і клітка для тигра // «Дзеркало тижня». - К. - 28.01.06.
7. Лудченко А. В., Лудченко Я. А., Примак Т. А. Основы научных исследований: Учебное пособие. - К: Знання. КОО. 2000. - 106 с.
8. Огієнко О. І. Андрагогіка та освіта дорослих // Сучасні проблеми науки та освіти. Матеріали конференції. - Харків: Українська асоціація «Жінки в науці та освіті»; Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2003. - С. 324-325.
9. Подобед В. І., Горшкова В. В. Образование взрослых: методологический аспект // «Педагогика». - М. 2003. - №7. - С. 30-37.
10. Самардак М. М., Авдеева В. В. Постмодернізм і деякі проблеми університетської освіти // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. - 2003. - №598. - С. 86-89.
11. Самардак М. М., Кобилянська М. М. Університети як фактор інститування західноєвропейської науки // Вісник Житомирського педагогічного університету. - 2003. - Вип. 11. - С. 3-7.
12. Ушак В. Я. Філософське розуміння принципу «виховання без виховання» // Сіверянський літопис. - 2002. - №2. - С. 113-115.
13. Цимбалюк І. Освіта дорослих: невичерпні можливості // Управління освітою - 2002. - №15-16. - С. 7-9.