
ТИМЧУК Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної
та соціальної педагогіки,
Чернівецький національний
університет
імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У РАДЯНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ 20-30х рр. ХХ ст.

У статті представлено результати ретроспективного аналізу розвитку теорії освіти дорослих у 1920-1930-х роках, розкрито підходи і досягнення радянської педагогіки в науковому обґрунтуванні організації навчання дорослих. На основі фактологічного матеріалу зроблено висновки, що формування теорії освіти дорослих здійснювалося як в рамках розробки загальних проблем педагогіки, так і в контексті наукового осмислення позашкільної освіти, що до початку ХХ століття конституювалася в самостійну область педагогічного знання, і досвід, накопичений у цій сфері, був використаний при навчанні дорослих в період 1920-1930-х років. Простежено підходи радянської педагогіки до обґрунтування основних форм та методів навчання, які використовувалися в освіті дорослих.

Ключові слова: *освіта дорослих, історія освіти дорослих, теорія освіти дорослих, форми організації навчання дорослих, методи навчання дорослих.*

В статье представлены результаты ретроспективного анализа развития теории образования взрослых в 1920-1930-х годах, раскрыты подходы и достижения советской педагогики в научном обосновании организации обучения взрослых. На основе фактологического материала сделаны выводы, что формирование теории образования взрослых осуществлялось как в рамках разработки общих проблем педагогики, так и в контексте научного осмысления внешкольного образования, которое к началу ХХ века конституировалась в самостоятельную область

педагогического знания, и опыт, накопленный в этой сфере, был использован при обучении взрослых в период 1920-1930-х годов. Прослежены подходы советской педагогики к обоснованию основных форм и методов обучения, которые использовались в образовании взрослых.

Ключевые слова: образование взрослых, история образования взрослых, теория образования взрослых, формы организации обучения взрослых, методы обучения взрослых.

This article presents a retrospective analysis of the theory of adult education in the 1920-1930's, reveals approaches and achievements of Soviet pedagogy scientific foundation of adult learning. Based on material factual conclusions that the formation of the theory of adult education was carried out both in the development of common problems of pedagogy, and in the context of scientific understanding of non-formal education, the beginning of XX century evolved into an independent field of pedagogical knowledge and experience gained in this field, was used in adult learning in the period 1920-1930's. Soviet pedagogy investigates approaches to study basic forms and methods that were used in the education of adults.

Key words: adult education, history of adult education, adult education theory, forms of adult education, adult learning methods.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Одним із пріоритетних напрямів сучасної державної політики щодо розвитку національної освіти є розвиток системи безперервної освіти та навчання впродовж життя [23, с.345-366].

Важливим компонентом процесу навчання протягом усього життя є освіта дорослих - пролонгований процес розвитку людини (особистості, громадянина, фахівця), що відбувається протягом усього дорослого життя [3]. Забезпечуючи потреби в навчанні молоді, дорослих і людей старшого віку, навчання і освіта дорослих дозволяють людям здобувати необхідні знання, можливості, навички, якості й ціннісні установки для того, щоб здійснювати й розбудовувати свої права й бути господарями своєї долі.

З прийняттям законодавчих актів – законів України «Про освіту» (1996), «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про вищу освіту» (2002), а також Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Національної доктрини розвитку освіти (2002), у нашій країні започатковано розробку національної концепції розвитку освіти дорослих та формування цілісної, відкритої, гнучкої системи освіти дорослих, що охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту й спрямовується на задоволення освітніх поточних і перспективних потреб особистості з метою всебічного сприяння її гармонійному й повноцінному розвитку, успішній адаптації до постійно змінюваних соціально-економічних умов існування [20].

На шляху реалізації в першій чверті XXI століття концепції ціложиттєвого навчання й освіти дорослих як її

невід'ємної складової доцільним є погляд в історію, що дозволить виявити досягнення, інноваційний потенціал сучасних процесів, зберегти і примножити їх здобутки. Вивчення історії розвитку освіти дорослих в Україні сприятиме осмисленню й усвідомленню того, що нинішній стан освіти дорослих є органічним продовженням і своєрідним підсумком усієї попередньої історії, дасть змогу простежити еволюцію освіти дорослих в Україні та визначити прогностичні напрями її розвитку.

Стан дослідження проблеми. Наприкінці ХХ - на початку ХХІ ст. з'явилося чимало наукових праць (статей, посібників, монографій, дисертацій) українських учених (О.Аніщенко, О.Барабаш, Л.Березівська, Л.Вовк, І.Воробець, Д.Герцюк, В.Голобобов, О.Джус, С.Дмитренко, Т.Завгородня, О.Капченко, К.Кобченко, О.Ковальчук, Н.Коляда, Б.Корольов, О.Мартіросян, Н.Мукан, З.Нагачевська, Л.Сігасва, Н.Побірченко, Є.Поточни, О.Сігало, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, Н.Чепурна, С.Черкасова, М.Шепель, Д.Щербак, Л.Шинкаренко та ін.), які в рамках сучасної історико-педагогічної парадигми ґрунтовно чи побіжно висвітлюють процеси становлення і розвитку освіти дорослих в Україні, окреслюють їх основні тенденції та закономірності. Однак, нині в українській історіографії немає історико-педагогічних праць, де б висвітлювався розвиток теорії освіти дорослих, цілісно й комплексно простежувалися процеси формування теоретичних узагальнень й наукового обґрунтування цілей, принципів, закономірностей, змісту, форм і методів навчання й розвитку дорослих людей.

Формулювання цілей статті. У даній статті маємо на меті здійснити ретроспективний аналіз розвитку теорії освіти дорослих у 1920-1930-х роках, розкрити підходи і досягнення радянської педагогіки в науковому обґрунтуванні організації навчання дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Період з 1917 року до кінця 1930-х років в історії розвитку вітчизняної педагогіки відзначається як складний і суперечливий. З одного боку, розвиток освіти і розширення педагогічних знань відбувалися в умовах революційного реформування, новаторських педагогічних ідей, проголошення гуманістичної орієнтації освіти. 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.

Незважаючи на складність соціальних умов, розвиток вітчизняної педагогічної науки в розглянутий період був дуже інтенсивним. В більшій мірі це відноситься до періоду 1920-х років, коли педагогічна наука розвивалась особливо плідно. Це було пов'язано з тим, що, по-перше, ще продовжували працювати вчені-педагоги, які були носіями кращих педагогічних традицій дореволюційної епохи, по-друге, в 1920-ті роки українська наука ще зберігала зв'язок з рештою педагогічного світу; по-третє, керівники Народного комісаріату освіти заохочували революційне новаторство і залучали до співробітництва талановитих і оригінально мислячих педагогів.

Наукове обґрунтування організації навчання дорослих, з одного боку, здійснювалося в рамках розробки загальних проблем педагогіки, з іншого боку, освіта дорослих як позашкільна освіта до початку ХХ століття конституювалася в самостійну область педагогічного знання, і досвід, накопичений у цій сфері, був використаний при навчанні дорослих в період 1920-1930-х років.

В основу теорії освіти дорослих були покладені ідеї К.Д. Ушинського, які отримали подальший розви-

ток у працях В.Вахтерова, В.Зеленко, Є.Мединського, С.Сірополко, В.Чарнолуського та інших дослідників. Основний зміст теорії позашкільної освіти дорослих в кінці XIX - початку XX століть становили загальні питання специфіки навчання дорослих. Вже в ті роки педагоги розуміли, що в школи для дорослих не можна переносити досвід дитячих шкіл, не трансформували його з урахуванням віку. Вони вважали, що для школи дорослих необхідно створити свою власну дидактику і методику, виробити особливий, прискорений темп викладання, надати викладанню серйозний характер, відповідний до запитів дорослої людини. Дидактичні ідеї цього періоду орієнтували педагогів на встановлення зв'язку досліджуваного матеріалу з життям, з безпосередньою діяльністю дорослого учня, на відбір навчального матеріалу, що має прикладне, практичне значення.

Новий етап у розвитку теорії освіти дорослих почався після 1917 року. Зазначимо, що мова йде про території Центральної, Південної і Східної України, що спочатку входили до складу Російської імперії, з 1917 р. - до Української Народної Республіки (без Західної Облaсті УНР), а потім (з 1919 р.) увійшли у статусі УСРР (з 1937 р. - УРСР) до СРСР.

З часу встановлення в Україні більшовицького режиму (1919 р.) розвиток освіти дорослих, як і всієї освітньої галузі та й інших суспільних сфер, відбувався в рамках розбудови радянської державності. На розвитку освіти дорослих в УСРР безпосередньо позначалися процеси, які відбувалися у РСФРР.

У контексті реалізації широких освітніх реформ і розробки радянської концепції побудови освітньої системи, важлива увага приділялася питанням освіти дорослих. Уже в першому документі з народної освіти - зверненні "Від народного комісара по освіті" від 29 жовтня 1917 А.В. Луначарський писав: "Школа для дорослих повинна за-

йняти широке місце в загальному плані народного навчання" [21, с. 3].

У 1918 році в Петрограді був відкритий Інститут позашкільної освіти, який, поряд з підготовкою педагогічних кадрів, займався розробкою педагогічних проблем освіти дорослих. У «Положенні про організацію справи позашкільної освіти в РРФСР», прийнятому на Першому Всеросійському з'їзді з позашкільної освіти у 1919 році, були сформульовані основні принципи освіти дорослих. З'їздом була прийнята резолюція «Про школи для дорослих», яка передбачала створення шкіл грамоти та початкових загальноосвітніх шкіл для дорослих, селянських шкіл, а також підготовку педагогічних кадрів для позашкільної освіти. З 1919 року став видаватися журнал «Позашкільна освіта», в якому висвітлювалися проблеми теорії і практики освіти дорослих в Росії і за кордоном [25, с.33].

У період 1920-х років наукова розробка проблем навчання дорослих здійснювалася в працях Є.Голанта, В.Зеленко, Н.Крупської, Є.Мединського, А.Пінкевич, С.Сірополко, В.Чарнолуського. В їх роботах стверджувалося, що навчання дорослих не може будуватися тільки на основі принципів і положень загальної педагогіки, яка історично створювалася як теорія і практика дитячого навчання. У якості найважливіших принципів навчання дорослих були висунуті демократизм, загальноосвітнє навчання на широкій політехнічній основі, поєднання навчання з продуктивною працею, тісний зв'язок з життям, політичною просвітою і практичною діяльністю учнів.

У період 1920-1930-х років проблеми навчання дорослих розглядалися в роботах Н.Крупської. Обґрунтовуючи необхідність особливого підходу до навчання дорослих, вона писала, що школи дорослих неможливо рівняти по дитячим школам, як неможливо поставити знак рівності між дитиною і дорослою людиною, яка має бага-

тий життєвий і трудовий досвід [18, с.591]. Основний зміст освіти дорослих Н.Крупська вбачала в навчанні їх, поперше, раціональній організації розумової та фізичної праці з метою вдосконалення виробничої кваліфікації; по-друге, у підвищенні громадської активності, формуванні навичок громадської роботи та навчанні методам застосування знань у практичній діяльності. У працях Н.Крупської були виділені основні фактори, що визначають специфіку навчання різних категорій дорослого населення, зокрема, робітників.

Теоретичне обґрунтування проблеми навчання дорослих здійснювалося в період 1920-1930-х років і в дослідженнях із загальної педагогіки. У центрі уваги вітчизняної педагогіки в цей період знаходилися принципові проблеми: цілі і зміст освіти, форми організації та методи навчання. Вирішення цих проблем, які були в рівній мірі актуальні і для шкільної освіти, і для навчання дорослих, відбувалося в процесі гострих наукових дискусій.

Предметом дискусій про зміст освіти стали нові ідеї і принципи освіти, проголошені більшовиками, а також нові освітні програми, де фіксувався зміст освіти.

Головною метою нової радянської педагогіки було створення такої системи освіти, яка відповідала б потребам нового суспільства, тобто забезпечувала б виховання «свідомих будівників соціалізму» [6, с.4]. Головне практичне завдання полягало в тому, щоб привести зміст освіти у відповідність до цілей комуністичного виховання; пов'язати зміст освіти з вирішенням актуальних соціальних проблем - політичних, економічних і культурних, переглянути ідеї, методологічні основи теорії загальної освіти та створити на базі марксизму нову педагогічну концепцію.

У багатьох педагогів програмні документи більшовиків у сфері освіти викликали позитивний відгук, оскільки вони відповідали демократичним

і гуманістичним цілям, за досягнення яких завжди боролася передова педагогіка. Разом з тим багато педагогів піддали ці документи критиці, вважаючи їх зміст демагогічним, декларативним і утопічним в тодішніх історичних умовах.

Проголошені радянською педагогікою нові цілі, принципи і зміст освіти вимагали нових форм організації освітнього процесу і методів навчання. Ці питання також знаходилися в центрі педагогічної полеміки в період 1920-х років, зокрема розглядалися в працях С.Білоусова, П.Блонського, В.Вейкшана, Б.Всесвятського, Б.Жадовського, А.Калашникова, Л.Левіна, І.Мерзона, А.Пінкевича, М.Пістрака, С.Рівеса, І.Свадковського. Предметом обговорення стали такі форми організації навчання, як: класно-урочна система, лабораторно-бригадна, гурткова, індивідуальна і самоосвітня робота.

Одне з важливих місць у педагогіці цього періоду займала критика класичної класно-урочної системи організації навчального процесу. Дана система розглядалася як анахронізм дореволюційної школи, що перешкоджає ефективному здійсненню педагогічної роботи. Недолугість класно-урочної системи педагогами 1920-х років обґрунтовувалася з психологічної, педагогічної та соціальної точок зору.

Головним недоліком класно-урочної системи вважалася її непридатність з точки зору соціального замовлення, поставленого перед радянською школою сучасною епохою. «Будучи продуктом монастирської школи, класно-урочна система всією своєю конструкцією пристосована до передачі учням готових знань, що сприймаються на віру», - так оцінювалася класно-урочна система у «Педагогічній енциклопедії» [2, с.530]. За допомогою класно-урочної системи в учнів виховується пасивне підпорядкування авторитету і некритичність мислення. У підсумку робився висновок, що цілі, завдання і нові методи навчання не можуть бути реалізовані

при збереженні класно-урочної системи.

Поряд з критикою класно-урочної системи в педагогіці 1920-х років активно велися пошуки альтернативних форм організації навчання. У науково-педагогічній літературі широко обговорювалася така форма організації навчання як Дальтон-план. Заснована на ідеях Д. Дьюї, ця форма отримала поширення спочатку в США, а дещо пізніше і в Європі. У дальтон-плані увагу вітчизняних дослідників привертала в першу чергу можливість розвитку в учнів навичок самостійної роботи, а також відображення сучасних методів індустріальної праці. Дальтон-план трактувався як форма, що стимулює активність і самодіяльність учнів завдяки використанню дослідницького методу. Серед сильних сторін дальтон-плану підкреслювалися наступні: сприяння осмисленню учнями мети пізнавальної діяльності, що надавало їй досягненню усвідомлений характер і формувало почуття відповідальності за роботу; індивідуалізація процесу навчання (можливість планувати роботу і час, за бажанням вибирати свій темп); створення умов для самостійної, до певної міри вільної діяльності учнів (занять за вибором), що стимулювало їх активність та ініціативність, розвивало творчий потенціал, надавало педагогічній роботі гнучкість і динамічність; виникнення передумов для продуктивного спілкування, співробітництва на основі спільної діяльності педагогів і учнів, що відкривало перспективи для гармонізації поєднання інтересів особистості і колективу. Позитивні сторони дальтон-плану відзначалися в роботах П.Блонського, В.Вейкшана, А.Пінкевича.

Разом з тим в роботах вітчизняних педагогів містилася і критика окремих сторін дальтон-плану. В першу чергу критиці піддавалися цільові установки дальтон-плану, які, на думку радянських дослідників, були спрямовані на розвиток індивідуалізму і буржуазної системи цінностей. А.Пінкевич відзна-

чав, що навчання за Дальтон-планом в США має своєю головною метою підготовку ділка і комерсанта [27, с.179]. П.Блонський, Б.Всесвятський, Л.Левін, М.Пістрак вказували, що Дальтон-план принижує керівну роль вчителя, ігнорує емоційну сторону процесу навчання і багато в чому є модифікацією старих, дореволюційних форм навчання [19, с.58].

Радянські педагоги, прагнучи подолати недоліки дальтон-плану як форми організації навчання, внесли в нього цілий ряд коректив. Всі вони були спрямовані на посилення ролі колективізму, що було необхідно для формування нового типу особистості. Ці завдання і шляхи їх реалізації були обґрунтовані в роботах Б.Жадовського, А.Калашникова, І.Мерзона, С.Рівеса, І.Свадковського. У педагогічній практиці другої половини 1920-х років дальтон-план був трансформований в лабораторно-бригадну форму організації педагогічного процесу, яка набула широкого поширення.

Гурткова, індивідуальна та самоосвітня форми організації навчання найбільшою мірою отримали висвітлення в педагогічних працях Н.Крупської. Низка її робіт присвячені гуртковій роботі, яка розглядалася в практиці ліквідації неписьменності дорослого населення як важлива допоміжна форма організації навчання. У статті «Гурткові заняття» вона визначила зміст і основні риси даної форми роботи: «Під гуртковими заняттями розуміються заняття, які веде викладач з якогось предмета (або питання) з порівняно невеликою (не більше двадцяти) групою учнів ... Ці заняття базуються в основному на самодіяльності учнів. Проте основна робота лягає на викладача. Він складає план гурткової роботи, розподіляє функції між слухачами, дає всі потрібні вказівки. Цього типу гурток найбільш гарантований від помилок, але все ж в такому гуртку «вчитель навчає, учні вчаться» [13, с.55].

У статті «Про гурткову роботу» Н.Крупська обґрунтовує необхідність

організації гуртків за місцем роботи учнів, забезпечення тісного зв'язку змісту навчання з виробничим процесом, а також необхідність активної ролі самих учнів в організації навчального процесу: «Гурткова форма навчання повинна відрізнятися великою гнучкістю, активністю членів гуртка, підвищеним інтересом до цієї форми навчання, завдяки безпосередньому зв'язку її з практикою життя, з її запитами, завдяки повній свободі вибору гурткових занять та організації навчального процесу самими учнями» [14, с.656].

Велике значення Н.Крупська надавала організації самоосвітньої роботи дорослих і виділяла її як самостійну форму організації навчання. У статтях «Основні питання самоосвіти» і «Організація самоосвіти» викладені основи організації самостійних занять дорослих в ході навчання грамоті, визначена система контролю і методичної допомоги в самоосвітній роботі дорослих [16, с.229-236; 15, с.58-86].

Слід зазначити, що в розумінні Н.Крупської гурткова, самоосвітня та індивідуальна форми організації навчання були тісно пов'язані між собою. Так, наприклад, самоосвітня робота дорослих могла будуватися на основі гурткових занять в спеціальних гуртках самоосвіти, де обов'язковою частиною були індивідуальні заняття з учнями. Самоосвітня робота могла будуватися також на основі регулярного консультування дорослих, які самостійно навчаються у консультаційних пунктах [16, с.229-236; 17, с.259-267].

Таким чином, в науково-педагогічній літературі 1920-х років були виділені і обгрунтовані всі форми організації навчального процесу, які використовувалися у навчанні дорослих. Це були класно-урочна система, лабораторно-бригадна, гурткова, індивідуальна та самоосвітня форми організації навчання.

Розробка проблеми методів навчання у вітчизняній педагогічній науці 1920-1930-х років спиралася на до-

сягнення прогресивної дидактики початку ХХ ст., представленої роботами П.Капгерєва, В.Вахтерова, К.Вентцеля, П.Блонського. У них містилася критика старої школи з її пасивними методами навчання, яким протиставлялися нові методи і організаційні форми, що сприяють розвитку пізнавальної активності і самостійності учнів. Пошуки таких методів знаходили відображення в передовій педагогічній практиці того часу.

У другій половині 1920-х років був опублікований ряд дидактичних робіт, в яких знайшла відображення проблема методів навчання. У них містилося близько двох десятків різних визначень цих понять. Більшість педагогів розглядали метод як об'єктивний, обгрунтований шлях пізнання істини, основний шлях освітньої роботи. Такої точки зору дотримувалися І.Автухов, Б.Всесвятський, Ш.Ганелін, А.Пінкевич, М.Рубінштейн, Н.Шульман. Вони розмежовували стосовно до навчальної роботи поняття методу і прийому навчання. Б.Всесвятський вважав, що «метод - це основний шлях освітньо-виховного процесу, а не окремо кожен частковий прийом» [7, с.193]. М.Рубінштейн, відзначаючи наявність зв'язку між методом і прийомом, вказував, що «метод - це система цілком обгрунтованих і добре злагоджених окремих прийомів, логічно і фактично утворюючих струнку, єдине ціле» [32, с.12]. А.Пінкевич розумів метод як логічний шлях пізнання істини, а для позначення предметно-практичних операцій він використовував терміни «форма» та «спосіб» [27]. Е.Голант під методами навчання розумів способи взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на озброєння учнів знаннями, вміннями та навичками, на формування їх світогляду, на розвиток їх розумових сил і здібностей [9, с.5].

У цілому в педагогіці 1920-х років поняття методу тлумачилося дуже суперечливо. Проблеми, пов'язані з наявною термінологічною суперечливістю і невизначеністю, були відзначені

в науковій літературі того часу. Так, наприклад, в книзі про методичні проблеми радянської школи, виданої в 1925 р. під редакцією М.Рубінштейна, зазначалось, що різноманіття термінів, розпливчастість і неточність формулювань «збиває з пантелику і без того розгубленого за роки революції масового вчителя». При цьому особливо підкреслювалося, що «під назвою «метод» в одну купу звалюється і розподіл навчального матеріалу, і освітні системи, і організаційні форми навчальних занять, і способи словесного вираження наукових істин, і техніки шкільних робіт, і багато іншого» [22, с.92].

У відповідності з цілями і принципами навчання в новій, радянській школі в педагогіці 1920-х років розвиток активності і самостійності учнів розглядався в якості основних критеріїв вибору методів навчання. У «Декларації про єдину трудову школу» було записано: «Всі предмети викладання не тільки допускають творчий активний метод викладання, але і вимагають його» [26, с.139]. У відповідності з цим, оптимальним методом навчання був визнаний дослідницький метод, про що писало багато радянських педагогів, в тому числі П.Блонський, А.Калашников, М.Пістрак.

Термін «дослідницький метод» був введений у 1911 р. Б.Райковим. У дореволюційній педагогіці дослідницький метод ототожнювали з постановкою самостійної пошукової діяльності та експериментальною роботою учнів. У середині 1920-х років тезу про провідну роль дослідницького методу в навчальному процесі міцно утвердилася в радянській педагогічній науці. Термінологічна строкатість, характерна для педагогічної науки тих років, знайшла відображення і в численних назвах дослідницького методу. В роботах різних авторів він отримав такі назви: дослідницький (А.Пінкевич), метод пошуків (Б.Всесвятський), дослідно-дослідницький (Б.Райков), активно-дослідницький (М.Миколаївський), активно-трудо-вий (П.Афанасьєв, Б.Ігнат'єв), до-

слідницько-трудо-вий (С.Камен'єв), лабораторно-дослідницький (Н.Попова), лабораторний (І.Челосткін).

Водночас різноманітність термінів відображала відомі розходження в трактуванні дослідницького методу різними педагогами. Так, Б.Всесвятський підкреслював його відмінність від наукового дослідницького методу, Б.Райков відзначав більш значну роль самостійних дослідів учнів, П.Афанасьєв, Б.Ігнат'єв, М.Миколаївський вказували на зв'язок дослідницького методу з пізнавальною активністю учнів. С.Боголюбський вказував, що принципова думка, яка лежить в основі методу, приймалася усіма педагогами, проте конкретні деталі та тлумачення методу були вкрай різноманітними [5, с.61].

Відповідність дослідницького методу цілям і завданням нової радянської школи зумовило ставлення цілого ряду дослідників до цього методу як до провідного в шкільній роботі. Вони підкреслювали його всеосяжний характер, який поширювався і на інші методи і організаційні форми навчання. Цієї точки зору дотримувалися С.Доброхотов та Н.Горбунов. Разом з тим, в роботах багатьох прихильників дослідницького методу, наприклад, Б.Ігнат'єва, Б.Райкова, В.Ульянинського і К.Ягодовського, підкреслювалася необхідність поєднання дослідницького методу з іншими і неправомірність його універсалізації [11, с.17]. Незважаючи на те, що дослідницький метод більшою мірою відповідав цілям і принципам радянської педагогіки, його абсолютизація і універсалізація привели до захоплення методом проектів і некритичного запозичення зарубіжного досвіду.

Поряд з дослідницьким методом в педагогіці 1920-х років широко обговорювалося ще цілий ряд методів: активно-трудо-вий, лабораторний і евристичний, які були різновидом дослідницького методу.

Питання активно-трудо-вого методу, його сутності, ролі та місця у прак-

тиці радянської школи знайшли відображення в роботах П.Афанасьєва, Б.Жаворонкова, І.Челюсткіна. За своїм змістом даний метод справді був близький до дослідницького, оскільки зазначені автори з невеликими розбіжностями визначали його як метод вирішення завдань на основі спостережень, метод самостійного отримання навичок і знань. А.Євстигнєєв-Беляков, А.Пінкевич, М.Рубінштейн прямо вказували на неправомірність виділення активно-трудоного методу як самостійного [28, с.92; 32, с.150-151].

Різновидом дослідницького по суті був і лабораторний або лабораторно-дослідницький метод. Разом з тим, на думку деяких дослідників, він володів деякою специфікою. Н.Попова, наприклад, підкреслювала, що цей метод повністю позбавлений творчості, оскільки учень в ході лабораторного досвіду заздалегідь знає кінцевий результат [29, с.12-13].

Евристичний метод більшістю педагогів у період 1920-х років розглядався як близький до дослідницького. Такої позиції дотримувалися Ш.Ганелін, М.Салтикова, О.Сиркіна, які єдину і несуттєву відмінність евристичного методу від дослідницького вбачали в наявності постійного керівництва педагога. Разом з тим окремі педагоги, наприклад, А.Пінкевич, заперечували близькість евристичного методу до дослідницького у зв'язку з визначальною роллю вчителя [6, с.20].

Більш складним в науково-педагогічній літературі 1920-х років було питання про співвідношення дослідницького і екскурсійного методів. Екскурсійний метод отримав досить широке поширення в навчальному процесі, оскільки був тісно пов'язаний з розвитком краєзнавчої та екскурсійної роботи. Цьому методу надавали великого значення П.Блонський і С.Шацький, вбачаючи в ньому можливість реалізації нової педагогічної парадигми - руху «від школи навчання» до «школи життя». Екскурсія, на їхню думку, давала можливість безпосеред-

нього прилучення учнів до актуальних сторін соціальної дійсності [4, с.19; 36, с.289].

Розглядаючи суть екскурсійного методу, педагоги 1920-х років підкреслювали його дослідницьку спрямованість. С.Ананьїн зазначав, що засвоєння матеріалу у ході екскурсій є одним з головних джерел нових знань і основою для подальшої освітньої роботи [1]. Б.Ігнат'єв був прихильником прикладного характеру краєзнавства і вважав, що вона повинна мати виробничу спрямованість, безпосередньо поєднуючи отримані знання та навички з господарськими завданнями країни [12, с.93].

Обґрунтування в педагогічній літературі 1920-х років провідної ролі дослідницького методу супроводжувалося різкою критикою словесних методів навчання, які кваліфікувалися як догматичні. Ці методи вважалися методами готових знань, що проявляються в словесно-книжковій чи лекційній формах і в силу своєї малої ефективності могли бути використані лише в супроводі цілої низки педагогічних прийомів, таких як наочність, моторність, практичні лабораторні заняття, ілюстративні екскурсії. Така точка зору висловлювалась у працях Б.Всесвятського, К.Соколова, І.Челюсткіна [8, с.11; 34, с.57; 35, с.4].

Негативне ставлення до словесних методів було пов'язано, з одного боку, з реакцією на дореволюційну, книжкову шкільну освіту, в якій мали місце формалізм і схоластика, з іншого боку - з впливом педоцентристських концепцій з їх недооцінкою ролі вчителя і апологетикою «вільного виховання», переоцінкою ролі учнів і повним запереченням завдання оволодіння основами наук. Разом з тим, багато педагогів розуміли значення словесних методів і відстоювали їх у своїх роботах. На захист словесних методів виступали Л.Євстигнєєв-Беляков, О.Пчілко, М.Рубінштейн, які вважали, що слово має величезне значення і словесні методи обов'язково повинні бути при-

сутніми в освітньому процесі [32, с.90; 10, с.82; 31, с.9].

Отже, в дослідженнях вітчизняних педагогів у період 1920-х років в умовах гострих дискусій було виділено і науково обґрунтовано широкий спектр методів навчання. Основними з них були дві групи методів, які в значній мірі протиставлялися одна одній: словесно-книжкові методи, які більшістю авторів характеризувалися як пасивні і застарілі, а також численні різновиди дослідницького методу, який визнавався найбільш перспективним.

На початку 1930-х років вітчизняна педагогічна наука вступила в новий етап свого розвитку. Головним його змістом було, з одного боку, критичне осмислення теоретичного та практичного досвіду педагогіки 1920-х років, з іншого боку - зміна умов розвитку педагогічної науки і школи у зв'язку з політичними процесами в радянському суспільстві і завершенням формування сталінської системи. Крім того, серйозні зміни в системі освіти були викликані гострою потребою в кваліфікованих кадрах для економіки країни, що динамічно розвивалася.

У 1931-1936 роках був прийнятий цілий ряд партійних постанов, які регламентували розвиток педагогічної науки, різко обмежували свободу дискусій і вводили жорсткий ідеологічний контроль у всій системі освіти. У цих постановках були визначені основні напрямки розвитку освітньої системи, програм та підручників, форм організації і методів навчання. Було проголошено курс на «рішучу боротьбу проти легковажного методичного прожектерства» [24, с.158].

Основною формою організації навчального процесу була визнана класно-урочна система, що поєднувала колективні та індивідуальні форми роботи під керівництвом вчителя. Основними методами навчання були визнані усний виклад матеріалу вчителем, робота над підручником і книгою, самостійні письмові роботи, робота в кабінеті, лабораторії, навчальній

майстерні, екскурсії та різного роду демонстрації. Необхідною умовою результативності всієї роботи повинна була стати підготовка стабільних підручників з усіх предметів. Значні корективи пропонувалося внести і в існуючу практику обліку знань учнів. Основою обліку навчальної роботи ставав поточний індивідуальний, систематичний і регулярний облік знань учнів. Складні схеми і форми обліку та звітності, які практикувалися раніше, були заборонені. За підсумками навчання встановлювалися обов'язкові перевірочні випробування для всіх учнів. Таким чином, у першій половині 1930-х років в урядових постановках була сформульована Програма розвитку радянської школи і педагогіки, котра визначила їх діяльність на значний історичний період.

Нові завдання, поставлені перед системою освіти, вимагали від педагогічної науки вирішення цілої низки складних проблем. Перш за все ці проблеми були пов'язані з підвищенням якості освіти. Вимоги в цій сфері стосувалися в першу чергу до змісту навчальних програм і були конкретизовані в постановках колегії Наркомосу 1931-1932 років [30]. Принципи побудови програм широко обговорювалися в наукових публікаціях того періоду. В якості основних вимог до програм були висунуті систематичність, послідовність, науковість. Повернення до класно-урочної системи викликало гострий інтерес вчених-педагогів до проблем уроку, його типології та якості, що знайшло відображення в роботах П.Блонського, Б.Єсипова, І.Казанцева, А.Нусенбаума, М.Скаткіна, Р.Шнейдера.

Висновки. Отже, у вітчизняній педагогіці 1920-1930-х років було дано наукове обґрунтування організації навчання дорослих і сформульована концепція позашкільної освіти, визначені основні принципи та умови її розвитку, показано, що навчання дорослих не може будуватися тільки на основі принципів і положень загаль-

ної педагогіки, яка історично створювалася як теорія і практика дитячого навчання. У якості найважливіших принципів навчання дорослих були висунуті демократизм, загальноосвітнє навчання на широкій політехнічній основі, поєднання навчання з виробничою працею, тісний зв'язок з життям, політичним просвітництвом і практичною діяльністю учнів.

У науково-педагогічній літературі 1920-1930-х років виділені й обґрунтовані основні форми організації навчального процесу, які використовувалися у навчанні дорослих: класно-урочна система, лабораторно-бригадна, гурткова, індивідуальна та самоосвітня форми організації навчання.

Предметом гострих дискусій і наукових розробок було питання методів навчання дорослих. У якості основних розглядалися дві групи методів, які в значній мірі протиставлялися один одному: словесно-книжкові методи, які більшістю авторів характеризувалися як пасивні і застарілі, а також численні різновиди дослідницького методу, який визнавався найбільш перспективним. Наукові висновки, зроблені вітчизняними дослідниками П.Блонським, В.Всесвятським, Е.Голантом, Б.Ігнат'євим, А.Калашниковим, Л.Левіним, А.Пінкевичем, М.Пістраком, І.Свадковським та ін., були реалізовані в практиці приростного навчання дорослого населення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ананьин С. Экскурсионный метод преподавания / С.Ананьин // Путь просвещения.-1922.- №5.-С.86-96.
2. Белоусов С.Н. Системы организации образовательной работы /С.Н.Белоусов // Педагогическая энциклопедия. Т.1. - М.: Работник просвещения, 1927. - С.459-460.
3. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г.Кременя. - К., 2009. - 185 с.
4. Блонский П.П. О программе 3-го и 4-го года I ступени / П.П.Блонский // На путях к новой школе. - 1926. -№ 6. - С.11-20.
5. Боголюбский С.И. Исследовательский метод / С.И.Боголюбский // Методы индивидуализирующего труда. Вып. II.- М: Изд-во товарищества «Мир», 1925. - С.60-91.
6. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики / Р.Б.Вендровская. - М.: Педагогика, 1982. - 128 с.
7. Всесвятский Б.В. Исследовательский метод в работе по новым программам / Б.В.Всесвятский // Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание. - М.: Работник просвещения, 1925.- С. 193-211.
8. Всесвятский Б.В. Метод исканий (исследовательский) и новые программы /Б.В.Всесвятский // На путях к новой школе. - 1924.- №4-5.- С. 5-19.
9. Голант Е.Л. Методы обучения в советской школе / Е.Л.Голант. - М.: Учпедгиз, 1957. - 207 с.
10. Евстигнеев-Беляков А.Ф. Очерки по организации педагогической работы / А.Ф. Евстигнеев-Беляков. - М., 1927. - 116 с.
11. Игнат'єв Б.В. Биология в трудовой школе первой ступени / Б.В.Игнат'єв. - М.: Работник просвещения, 1925. - 104 с.
12. Игнат'єв Б.В. Краеведение в школе / Б.В.Игнат'єв // Советская производственно-трудовая школа. Книга для чтения и работы по основам советской системы воспитания. - М., 1926. - С.90-94.

13. Крупская Н.К. Кружковые занятия // Крупская Н.К. Собр. соч. в 10 тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. - Т. 9. - С.55-57.
14. Крупская Н.К. О кружковой работе // Крупская Н.К. Собр. соч. в 10 тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. - Т. 9. - С.653-656.
15. Крупская Н.К. Организация самообразования // Крупская Н.К. Собр. соч. в 10 тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. -Т. 9. - С.58-86.
16. Крупская Н.К. Основные вопросы самообразования // Крупская Н.К. Собр. соч. в 10 тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. - Т.9. - С.229-236.
17. Крупская Н.К. Самообразование в системе политпросветработы (из доклада на II Всесоюзном совещании по самообразованию) // Крупская Н.К. Собр. соч. в 10 тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. - Т.9. - С.259-267.
18. Крупская Н.К. Увязать школу с бытовыми условиями, с условиями труда учащихся (выступление на Всероссийском совещании по обучению взрослых) // Крупская Н.К. Собр. соч. в 10 тт. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. - Т.9. - С.587-597.
19. Левин Л.Э. Новые пути школьной работы (метод проектов) / Л.Э.Левин. - М.: Работник просвещения, 1925. - 89 с.
20. Лук'янова Л.Б. Концептуальні положення освіти дорослих // http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm
21. Луначарский А.В. О народном просвещении: обращение Народного комиссара по просвещению от 29 октября 1917 г. /А.В.Луначарский // Директивы ВКП(б) и постановления советского правительства о народном образовании. Сб. документов за 1917-1947 гг. - М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. - С. 9-13.
22. Методы индивидуализирующего труда / Сб. статей. - М.: Изд-во товарищества «Мир», 1925. - 151 с.
23. Національна доктрина розвитку освіти // Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. - К.: Видав.дім «Ін Юре», 2003. - С.345-366.
24. О начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП(б) 25 августа 1931 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. док. 1917-1973. - М.: Педагогика, 1974. - С. 156-161.
25. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. В 4-х тт. Т. 1. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Кн. 1. История развития образования взрослых в России. - СПб.: ИОВ РАО, 2000. - 114 с.
26. Основные принципы единой трудовой школы (Декларация о единой трудовой школе) // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. - М., 1974. - С.137-145.
27. Пинкевич А.П. Педагогика. Ч. II / А.П.Пинкевич. - М.: Работник просвещения, 1929. - 223 с.
28. Пинкевич А.П. О классификации методов работы в школе / А.П.Пинкевич // Учительская газета. - 1925. - № 33.
29. Попова Н.И. К вопросу о классификации методов образовательной работы / Н.И.Попова. - М.: Новая Москва, 1927. - 16 с.
30. Постановление коллегии Наркомпроса об основных направлениях построения программы начальной и средней школы // За политехническую школу. - 1931. - №11-12.

31. Пчелко А. Методы работы в трудовой школе / А.Пчелко // Вожатый. - 1926. - № 3. - С. 8-10; 1926. - № 4. - С.10-11.
32. Рубинштейн М.М. Основы общей методики / М.М.Рубинштейн. - М.: Работник просвещения, 1927. - 230 с.
33. Ситник А.П. Тенденции исторических изменений в развитии теории образования взрослых / А.П.Ситник // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых Российской Академии образования. - 2006. - №4-5. - С.34-40.
34. Соколов К.Н. Методы комплексного преподавания / К.Н.Соколов. - М.: Работник просвещения, 1925. - 127 с.
35. Челюсткин И.А. Методы работы в трудовой школе / И.А.Челюсткин. - М.-Л.: Госиздат, 1928. - 152 с.
36. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. В 4-х тт. Т.1 / С.Т.Шацкий. - М.: Просвещение, 1963. - 503 с.