

different types of disharmonious education and low level of communication. Today there is a situation where the rights of children with special needs for education, social integration, etc. are only declared in the absence of mechanisms for their implementation and insufficient knowledge of other effective training practices. An important issue is the cooperation of educational institutions and families on the education of children with special needs, since parents, as a rule, do not have the appropriate training, knowledge, skills and are often not psychologically ready to solve such vital issues.

Purpose. *To reveal the features of cooperation between educational institutions and families in the upbringing of a child with special needs.*

Results. *Educational and training activities of parents contribute to the restructuring of their psyche to the perception of a child with special educational needs as it is, to a calm assessment of merits and demerits. The role of the teacher, psychologist in this work is extremely important. There is no doubt that any person, regardless of his/her functional ability, deserves a respectful, worthy attitude. However, the problem existing in today's society is the inability to perceive such a child as worthy of attention, caring, respectful attitude to her.*

Parental involvement in the education and upbringing of children with special educational needs certainly facilitates the achievement of the goals set for the institution (practical stimulus), it makes an important contribution to the single process of child education in the family and preschool, school environment (pedagogical stimulus), and parental involvement is a form of democratization and cultural interaction (social stimulus).

Thus, the complicated educational and training situation through the involvement of a child with special educational needs activates the creative resources of children, teachers and parents and their personal potentials. Therefore, meaningful and coordinated cooperation of all participants in the educational process will contribute to their mutual enrichment and personal development.

Conclusion. *We consider it necessary to strengthen the training of teachers to work with children with special needs to work with parents of such children.*

Key words: *inclusion; inclusive education; correctional help; psychological and pedagogical support; family education; family; socialization of children with special needs; correctional pedagogy.*

*Одержано редакцією 14.04.2017
Прийнято до публікації 23.04.2017*

УДК 374.71(410)

КОВАЛЕНКО Світлана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
практики англійської мови, Сумський державний
педагогічний університет імені А.С. Макаренка,
Україна

АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ У ПОГЛЯДАХ БРИТАНСЬКИХ ТЕОРЕТИКІВ ОСВІТИ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ)

Анотація. *Подано ретроспективний аналіз концептуальних основ освіти дорослих у поглядах провідних британських учених-педагогів із початку ХХ століття до нині. Зокрема, розглянуто доробки Дерекка Легге, Кіріта Річмонда, Артура Стока, Річарда Генрі Таунєя, Коліна Тіммуса, Пітера Джарвіса, Гарольда Ульшира, Базіла Йеклі, науково-педагогічні погляди яких покладено в основу існуючої нині британської концепції освіти дорослих. Проаналізований матеріал може бути використаний при розробленні національної концепції освіти дорослих.*

Ключові слова: *освіта дорослих; андрагогічні принципи; продовжувана освіта; рекурентна освіта; освіта протягом життя; формальна освіта дорослих; неформальна освіта дорослих; професійна освіта дорослих; непрофесійна освіта дорослих.*

Постановка проблеми. *Відсутність єдиної та чіткої концепції освіти дорослих спонукає вчених усього світу вже понад сторіччя досліджувати багатогранну природу*

цього явища. Підвищена увага до проблеми освіти дорослих спонукає до глибокого теоретичного осмислення її концептуальних основ, чіткого і конкретного обґрунтування її базових категорій. Цінною, на нашу думку, є позиція британських учених, які найбільш оптимально намагаються поєднувати провідні світові освітні тенденції з національними особливостями власної системи освіти дорослих.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення вітчизняних досліджень показує, що предметом аналізу науковців є різні аспекти розвитку освіти дорослих у Великій Британії. Ретроспективний огляд становлення різних форм освіти дорослих в Англії подано в науково-педагогічних та історичних дослідженнях Д. Антонової, К. Андерсона, А. Готалова-Готліба, Л. Кертмана, П. Міжуєва, Н. Ничкало, К. Салімової, Л. Сундукової, Р. Тантлевської, Л. Федєєвої. Концептуальні засади освіти дорослих обґрунтовано в наукових дослідженнях О. Аніщенко, С. Вершловського, В. Горшкової, О. Добринської, Л. Лесохіної, Н. Литвинової, Л. Лук'янової, О. Марона, Є. Огарьова, О. Огієнко, В. Онушкіна, В. Подобеда, Л. Сігаєвої, О. Тонконової та ін. Значний внесок у розроблення проблеми еволюції концепції освіти дорослих в окремих країнах належить науково-педагогічним дослідженням І. Беюл, Є. Левитської, Г. Сорокоумової (США), О. Василенко (Російська Федерація), О. Котлякової (Канада), Л. Ведерникової (Франція), О. Огієнко (скандинавські країни).

Метою даної публікації є ретроспективний аналіз концептуальних засад освіти дорослих, і зокрема, аналіз андрагогічних принципів із погляду провідних британських учених-педагогів, що не було предметом окремого наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу. Якщо практика освіти дорослих в Англії має глибокі історичні корені, то теоретичні засади англійської концепції освіти дорослих почали формуватися лише наприкінці XIX століття у відповідь на об'єктивні потреби держави і суспільства. Основними чинниками, які інтенсифікують необхідність концептуального обґрунтування поняття «освіта дорослих», були поступове становлення національної системи освіти (прийняття Закону «Про початкову освіту», 1870 р.; Закону «Про технічну освіту», 1889 р.; Закону «Про освіту», 1902 р.), а також активна позиція університетів і Освітньої Асоціації Робітників у справі просвіти дорослого населення країни.

У цьому контексті в кінці XIX – на початку XX століття в англійській науково-педагогічній літературі починають публікуватися окремі праці, що присвячені дослідженню деяких аспектів явища освіти дорослих. Так, зокрема, видатний громадський і політичний діяч, педагог Річард Генрі Тауней у своїй праці «Експеримент з демократичною освітою» обґрунтовує ряд принципів освіти дорослих:

1. *Активність її учасників.* Ті, хто працює у сфері освіти дорослих, повинні активно залучатися до процесу розвитку всього суспільства, а не просто бути «байдужими механізмами системи».

2. *Демократичність.* З огляду на вихідне положення про те, що демократія будується на переконаннях, головною метою освіти дорослих є допомогти людям сформувати власні переконання.

3. *Духовність.* Освіта – це духовна діяльність, де немає місця матеріальному компоненту; тільки відкинувши сподівання отримати певний матеріальний прибуток, можна досягти прогресу на цій ниві [5, с. 44–45].

У своїх виступах і науково-педагогічних працях педагог відстоює переконання в тому, що освіта дорослих є рушійною силою, яка здатна змінити суспільство, а також тим засобом, що може забезпечити демократію, рівноправ'я й справедливість. На наш погляд, педагогічні переконання автора є вагомим внеском у розвиток концепції самореалізації особистості через освіту, основну роль у втіленні якої відводиться саме освіті дорослих.

Широкомасштабне дослідження стану освіти дорослих в Англії стає додатковим імпульсом для проведення в 20-30-х рр. ХХ століття теоретичних досліджень із проблеми освіти дорослих. Аналіз наукових праць англійських учених цього періоду вказує на значний вплив західноєвропейських і американських поглядів на сутність поняття «навчання дорослих». При цьому необхідно зауважити, що практично всі роботи так чи так відображають ідеї неперервності, постійності післяшкільної освіти, тобто на теоретичному рівні концепція освіти дорослих розвивається практично паралельно з концепцією пожиттєвої освіти, і в більшості випадків пожиттєва освіта асоціюється саме з освітою дорослих.

Яскравим доказом цього твердження може слугувати праця видатного англійського педагога Безіла Йекслі «Неперервна освіта», що вийшла з друку в 1929 році та втілює критичні міркування про природу і характер освіти дорослих. Автор розглядає освіту дорослих як процес неперервного розвитку, і при цьому він зазначає, що розвиток особистості в результаті освітнього впливу повинен бути не хаотичним, а обов'язково керованим і цілеспрямованим процесом, носити демократичний характер. Він указує на грубу помилку британської освітньої системи, яка постійно намагається відокремлювати початкову і середню, професійно-технічну і університетську освіту, що в кінцевому результаті приводить до ще більш глобальної диференціації громадян суспільства за їхніми економічними і соціальними характеристиками. При розбудові нової моделі системи освіти він пропонує спиратися на принцип узаємопродовжуваності всіх ланок і рівнів освіти: «Освіта дорослих, яка в різних випадках сприймається як можливість компенсувати недоліки шкільної системи, конкурувати з професійною освітою або мати «певне» відношення до університетської освіти, таким чином зможе виявитися в зовсім новій якості й увінчати кожен з перелічених ланок освіти. ... Таким самим чином, як середня освіта повинна стати логічним продовженням початкової, а потім перерости у професійну або університетську, так і освіта дорослих повинна стати подальшим кроком для молодих людей, які закінчили базову ланку і почали заробляти собі на життя [8, с. 43–44].

Щоб ідея про дієвість і впливовість неформальної освіти стала реальністю, Безіл Йекслі закликає створювати якомога більше громадських центрів, де можна забезпечити використання всіх форм освіти дорослих. Автор указує на гуманістичний характер такої освіти, що пов'язана більше з «людьми і ситуаціями», ніж «сухими предметами». Метою такого навчання є намагання збагатити, зрозуміти і скерувати життєдіяльність особистості, а не просто досягти певного загальноприйнятого академічного статусу.

Незважаючи на те, що перші теоретичні зародки концепції освіти дорослих виникають ще на початку ХХ століття, сучасне концептуальне трактування цього явища в англійській науково-педагогічній літературі відносять приблизно до 1950-60-х рр. До таких дослідників слід віднести англійського теоретика і практика освіти дорослих Гарольда Уільтшира, який у своїй монографії «Велика традиція» так характеризує історично сформовану британську модель освіти дорослих: 1) переважає вивчення предметів загальнокультурного гуманітарного напрямку (*liberal studies*); 2) культивується ідея навчання заради навчання, тобто отримання освіти з метою саморозвитку, самовдосконалення й самопізнання; 3) виключаються будь-які професійні програми; 4) основою виступає ідея рівних можливостей для всіх і масовості освіти; 5) підкреслюється фізіолого-психологічна здатність дорослих до навчання (на противагу переконанню про здатність до навчання тільки в дитячому віці); 6) використовуються сократівські методи навчання [7, с. 17].

Додаткові труднощі у визначенні поняття «освіта дорослих» були викликані появою в 1970-х рр. термінів, що стають альтернативними цьому концепту або відображають його окремі аспекти: «базова освіта» (*basic education*), «фундаментальна

освіта» (*fundamental education*), «функціональна грамотність» (*functional literacy*), «позашкільна освіта» (*out-of-school education*), «масова освіта» (*mass education*), «друга можливість отримати освіту» (*second-chance education*), «продовжена освіта» (*continuing education*), «рекурентна, або освіта, що відновлюється» (*recurrent education*), «заочна освіта» (*extension education*), «освіта протягом життя» (*lifelong education*).

У різних країнах надають перевагу різним термінам. У Британії найбільш вживаними стають терміни «освіта, що відновлюється» (*recurrent education*) і «продовжувана освіта, або освіта, що продовжується» (*continuing education*), які в більш широкому контексті, ніж поняття «освіта дорослих», відображають британський погляд на глобальну концепцію «пожиттєвої освіти».

Питання визначення поняття «освіта дорослих» залишається відкритим і у 1980–90-х рр. В основному англійські педагоги дотримуються тлумачення європейських міжнародних організацій, як, наприклад, Пітер Джарвіс, який під освітою дорослих розуміє «будь-яку навчальну діяльність, у якій беруть участь ті особи, які вважають себе і вважаються іншими соціально зрілими особистостями» [1, с. 53]. (Детально науково-педагогічні погляди П. Джарвіса розглянуто в дослідженні автора «Концепт «освіта дорослих» у педагогічних поглядах Пітера Джарвіса»).

Професор Лондонського університету Колін Тітмус диференціює два широко вживані в Британії терміни – освіта (*education*) і підготовка (*training*). Історичний розвиток англійської системи освіти дорослих зумовлює відокремлення цих двох понять як двох незалежних систем. Зокрема, термін «*adult education*» стосувалося традиційного погляду на освіту дорослих як таку, що надає знання загальнокультурного змісту. Термін «*training*» більшою мірою характеризує професійну підготовку, а, як уже зазначалося, професійна підготовка не входить до визначення поняття «освіта дорослих» [6, с. 5–20].

У зв'язку з тим, що в 1960-70-х рр. ЮНЕСКО розширює визначення терміну «освіта дорослих», автор пропонує розглядати його у двох перспективах. Отже, у широкому значенні освіта дорослих – це процес, у якому особи, які закінчили базову ланку освіти, залучаються до подальшої організованої навчальної діяльності і при цьому мають усвідомлений намір отримати нову інформацію, знання, сформувати нові навички, уміння, погляди й оцінки. У вузькому, більш традиційному розумінні освіта дорослих – процес, у якому особи, які закінчили базову ланку освіти, залучаються до подальшої організованої навчальної діяльності з виключно непрофесійних мотивів [6, с. 24–29].

Для полегшення розуміння організаційної структури освіти дорослих Колін Тітмус пропонує побудувати її модель, використавши при цьому системний аналіз, тобто розглянув її як систему, що має свої елементи, а також як єдине ціле, що має свої складові частини. Таким чином, освіта дорослих як система складається з трьох елементів: шкільна освіта дорослих, професійна освіта дорослих і позашкільна або загальна освіта дорослих. Автор погоджується з тим, що такий поділ є дещо ідеалізованим і штучним, оскільки в деяких випадках межі цих підсистем досить розмиті, що пояснюється тісною взаємодією між усіма трьома елементами.

Проте головна проблема, на думку Коліна Тітмуса, полягає в розгляді системи освіти дорослих як єдиного цілого. Цілісність досягається через функціональну взаємодію її частин, у іншому випадку це просто зібрання різноманітних за природою й характером елементів, які можуть представляти концептуальну єдність, але не мати ніякого відношення одне до одного функціонально. У такому випадку освіта дорослих представлятиме собою конгломерат, а не єдиний організм. На основі цього твердження автор висуває гіпотезу, що освіта дорослих у кожній країні розвивається від конгломерату до системи. Різниця між освітніми структурами різних країн пояснюється тим, що в кожній із них освіта дорослих знаходиться на різних відрізках свого шляху

становлення і зумовлюється її характером і ступенем взаємодії її елементів, а також ступенем розвитку від просто формальної назви «освіта дорослих» до дійсної єдиної концепції, яка означає більше, ніж сума частин і взаємодія між елементами. З огляду на сказане, автор стверджує, що ціле не є рівним сумі своїх частин. Воно є більшим, оскільки існують певні якості та риси цілого, які не належать його частинам. Крім того, моделюючи систему освіти дорослих, важливо враховувати такий чинник, як навколишнє середовище, що взаємодіє як із частинами, так і з цілим [6, с. 124–126].

Свій погляд щодо проблеми визначення поняття «освіта дорослих» висловлює в монографії «Освіта дорослих у Британії» англійський учений-педагог Дерек Легге. Указуючи на безліч споріднених і альтернативних понять, які заповнили в 1970-80 рр. освітній простір, він висловлює сподівання, що колись у майбутньому освіта дорослих буде включати всі форми навчання. Це дасть можливість зробити поняття універсальним і відкинути всі незрозумілості й двозначності. Аналізуючи всі терміни, що супутні поняттю «освіта дорослих», він виділяє риси, що об'єднують усі визначення: 1) усі визначення характеризують навчання дорослих як постійний тривалий процес, у якому основна увага зосереджена на реальних потребах людей – як особистих, так і соціальних; 2) усі визначення підкреслюють важливість отримання освіти для всіх дорослих і неправильність лімітування освіти тільки навчанням дітей; 3) усі визначення мають тенденцію розвитку в напрямі концепції, що включає різні форми і типи освіти, а не лише формальної [2, с. 17–18].

Дерек Легге критикує інтерпретацію основної функції освіти дорослих як компенсуючої недоліки шкільної системи та як такої, що надає «другий шанс» людям, які не мали можливості вчасно отримати середню освіту. Як правило, це представники незаможних прошарків населення, що автоматично звужує функцію освіти дорослих до надання освітніх послуг «непривілейованим» соціальним групам. Потреба в освіті продиктована динамічними змінами в сучасному житті, а тому є універсальною та всеохопною. «Усі повинні продовжувати освіту, щоб виживати та розвиватися в цьому світі, у якому кожний змушений пристосовуватися до змін за останні 25 років частіше, ніж за минулі 25 тисяч років» [2, с. 20]. При цьому одне з головних завдань освіти автор убачає в наданні можливості кожній людині досягти найвищого рівня компетентності й статусу, а також хоч якось мірою контролювати цей складний світ. У всіх галузях життєдіяльності людини – на роботі, удома, наодинці чи в команді – вона потребує освітньої допомоги, і зростаючі темпи соціальних змін вимагають, щоб ця допомога надходила неперервно протягом усього життя.

Розглядаючи концепцію неперервної освіти дорослих, професор університету в Глазго Кіріт Річмонд відстоює ідею про те, що людина повинна бути підготована до постійного сприйняття нових знань протягом усього життя ще зі шкільних років. Тільки в такому випадку навчання стає дійсно пожиттєвим і неперервним. У своїй праці «Концепція неперервної освіти» К. Річмонд указує на застарілість і нездатність тогочасної системи освіти виховувати людину, яка готова до продовження навчання в майбутньому: «Існуюча система, на жаль, застаріла в тому розумінні, що навчальний процес у ній усе ще будується за схемою XIX століття, тобто школи виконують функцію заправної станції, куди приходять молоді люди, щоб отримати запас знань і вмінь, яких вистачить на все життя» [3, с. 67].

Кіріт Річмонд стверджує, що «інформаційний вибух» і швидке старіння знань робить майже неможливим їх розподіл і вивчення в межах 9, 10 і навіть 11 років шкільництва. При цьому роль базової освіти надто перебільшується. Як учні, так і вчителі знаходяться під тиском того факту, що «другого шансу» отримати ці знання вже не буде, а тому треба використовувати нагоду «зараз або ніколи». При цьому навчання практично завжди зводиться до схоластичних методів механічного зазубрювання й

відтворення інформації. Крім того, створюється враження, що навчальний процес не може відбуватися без викладача, який є спеціально підготованим з цією метою фахівцем.

У той самий час Кіріт Річмонд відстоює ідею про те, що практично всі люди, незалежно від їхньої професії, так чи так неформально задіяні в навчанні. Таким чином, руйнується міф про виключну і домінуючу роль шкільної й базової освіти. Разом із тим, приходиться усвідомлення, що навчання в період зрілості повинно стати нагальною необхідністю, а не розкішною й дозвіллям небагатьох. Саме тому К. Річмонд наполягає на широкому визнанні не тільки формальної освіти дорослих, а й неформальної, яка виникає в повсякденному житті й професійній діяльності [3, с. 72].

Спостерігаючи швидкі зміни в характері суспільних відносин під впливом науково-технічного прогресу, К. Річмонд зазначає: «Відтепер навчання в період дорослого життя стало необхідністю, а не розкішною ... Робочі місця, незалежно від того, вимагають вони кваліфікованих чи некваліфікованих фахівців, тепер потребують неперервної адаптації через постійно триваючі зміни у сфері знань і вмінь, що необхідні для виконання певних професійних завдань, і ця тенденція є наростаючою» [3, с. 69].

Природу виникнення освіти дорослих розглядає у своїй праці «Місце післяшкільної освіти в системі неперервної освіти» англійський педагог, професор Національного інституту освіти дорослих в Лестері Артур Сток. Учений відстоює погляд на те, що навчання дорослих спонукається потребами кожної особи підвищувати власний рівень освіченості, які, у свою чергу, викликані «тиском» суспільства, що стрімко розвивається і змінюється. Вимоги суспільства створюють ситуацію, коли, перефразовуючи всесвітньо відомий закон природного відбору Ч. Дарвіна, «виживає більш освічений» [4, с. 80].

Таким чином, спираючись на основні освітні потреби дорослих, А. Сток [4, с. 83–84] виділяє чотири типи освіти дорослих, які мають місце на сучасному етапі: 1) *базова освіта*, яка включає спеціально розроблені програми для дорослих із мінімальним освітнім рівнем, що полягає у формуванні вмінь і навичок, які допоможуть вирішувати завдання, що виникають у робочих і побутових ситуаціях; 2) *програми соціальних пріоритетів*, до яких відносять професійні програми, програми для безробітних і допомоги з працевлаштування і т.п.; 3) *загальна продовжена освіта*, до якої входять програми продовження академічної освіти, програми для людей зі спеціальними освітніми потребами і т.п.; 4) *загальнокультурна освіта*, що передбачає вивчення курсів із мистецтв, наук, ремесел, мов і т.п. упродовж усього життя.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз наукового доробку провідних британських теоретиків освіти дорослих указує на домінування європейської концепції неперервної освіти дорослих, що розглядається як елемент або підсистема неперервної освіти, а також як засіб реалізації концепції суспільства, що навчається. Очевидний плюралізм у проаналізованих підходах можна пояснити загальними властивостями системи освіти дорослих бути оперативною, гнучкою й динамічною залежно від соціально-економічних потреб суспільства на кожному конкретно-історичному етапі його розвитку.

Існуюча у британському суспільстві система освіти дорослих спирається на такі провідні принципи: *гуманізація* – формування різнобічно і гармонійно розвиненої особистості, орієнтація на загальнолюдські цінності; *демократизація* – соціальна справедливість, забезпечення рівного доступу до освітніх можливостей; *інтегративність* – органічне поєднання формальних і неформальних видів навчальної діяльності; *цілеспрямованість* – керованість навчальної діяльності, відповідність конкретній меті; *неперервність* – позитивність і систематичність навчальної діяльності.

Проведене дослідження не претендує на довершене. Перспективним полем подальшої наукової роботи може бути детальний поглиблений аналіз науково-

педагогічних поглядів провідних британських теоретиків освіти дорослих з перспективою врахування кращого досвіду при розбудові національної концепції освіти дорослих.

References

1. Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London: Croom Helm (in Engl.)
2. Legge, D. (1982). *The education of Adults in Britain*. The Open University Press (in Engl.)
3. Richmond, K. (1979). *The Concept of Continuous Education*. Published in Lifelong Education: a stocktaking. Hamburg: UNESCO Institute for Education (in Engl.)
4. Stock, A. (1979). *Developing lifelong education: post-school perspectives*. Published in Lifelong Education: a stocktaking. Hamburg: UNESCO Institute for Education (in Engl.)
5. Tawney, R. H. (1966). *An Experiment in Democratic Education. The Radical Tradition. Twelve essays on politics, education and literature*. Harmondsworth: Penguin Books (in Engl.)
6. Titmus, C. (1979). *Terminology of Adult Education*. UNESCO (in Engl.)
7. Wiltshire, H. (1976). *The Great Tradition*. Repinted in A. Rogers. *The Spirit and the Form: essays in adult education by and in honour of Professor Harold Wiltshire*, Nottingham: University of Nottingham (in Engl.)
8. Yeaxlee, B. A. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell (in Engl.)

Abstract. *Kovalenko S. M. Andragogical principles in works of British educators (retrospective analysis).*

Introduction. *Absence of unique and clear concept of adult education makes scientists all over the world inquire into this multiform phenomenon. In the article the leading works of the English educationalists of the XXth century concerning adult education definition are analyzed, the main periods of the concept development up to the present days are outlined.*

Purpose. *The article is aimed at retrospective analysis of the adult education concept and particularly the analysis of andragogical principles from the point of view of the leading British scientists.*

Methods. *The methods applied are: analysis (retrospective, comparative) and synthesis, classification and systematization of data, generalization, education studies literature analysis.*

Results. *The research conducted made it possible to find out that adult education in England evolved from the elementary forms (reading, writing, reckoning) to the complex ones (various forms and levels of education). That proves adult education to have become a unique system only in the second half of the XXth century. On the basis of the investigation five main stages were pointed out, each is a qualitatively new cycle of the English adult education formation and development and is determined by the peculiarities of social, political, economical and cultural development of the given country in a definite period.*

Theoretical foundations of the English adult education concept were laid down at the beginning of the XXth century. At that time the term «adult education» was limited to non-vocational education to remain universal till 1960s. Rapid social, economic and technological changes of the second half of the XXth century led to reconceptualization of the phenomenon of adult learning activity to be necessary lifelong and to include all forms, types and levels of education.

Originality. *The research reveals the ideas of outstanding British educationalists, namely, D. Legge, K. Reachmond, A. Stock, R.H. Tawney, C. Titmus, P. Jarvis, H. Wildshire, B. Yeaxlee. Their scientific ideas laid the foundation of the adult education concept in Britain and also contributed to the development of the adult education concept worldwide.*

Conclusion. *The works analyzed can be taken into account in working out national concept of adult education. Its basic principles, namely, humanization, integrity, democratization, lifelong and goal-oriented learning activity are urgent and suitable for contemporary adult education concept.*

Key words: *adult education; andragogical principles; continuing education; recurrent education; life-long education; formal adult education; non-formal adult education; vocational adult education; non-vocational adult education.*

Одержано редакцією 25.04.2017
Прийнято до публікації 03.05.2017