

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 374.7.091(430)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.1>

**М. М. Гуляєва**

здобувач, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

### АКАДЕМІЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У НІМЕЧЧИНІ: ЗМІСТОВИЙ ДИСКУРС В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

*У статті аналізується сучасний стан професіоналізації освіти дорослих у Німеччині. Академічна підготовка фахівців освіти дорослих та професіоналізація зосереджені на пропозиціях початкової і неперервної освіти в університетах як структурній перспективі, на розвитку професіоналізму окремих педагогів, що працюють з дорослими, як перспективи, пов'язаної із власне предметом дослідження, а також на освітній політиці і соціальних рамках. Ці події розглядаються в контексті їх історичного та актуального розвитку.*

*Концепція академічної професіоналізації фокусується, з одного боку, на різноманітні кваліфікаційних можливостей в університетах і наукових установах у галузі освіти дорослих. У ході Болонського процесу з'явилися нові формати, які ще більше диференціювали можливості академічної кваліфікації. Паралельно до такої структурної перспективи цей термін також відповідає процесу професіоналізації в контексті академічної початкової і неперервної освіти й підготовки, а також можливостям підвищення компетентності в професійній освітній діяльності для дорослих (суб'єктна перспектива). Ці перспективи закладені у відповідні соціальні процеси, такі як контекст освітньої політики, ринок праці та інституційний вплив.*

*Проаналізовано історичне становлення академічної професії і реконструйовано розвиток дипломної програми в галузі педагогічних наук з акцентом на освіту дорослих у контексті прогресу освітньої політики, суспільства та освітньої практики в Німеччині.*

*Висвітлено зміст і проаналізовано взаємозв'язок програм кваліфікації, бакалаврських та магістерських програм підготовки фахівців освіти дорослих. Надано оцінку відповідності змісту, обсягу і якості пропонованого університетами навчального матеріалу цілям та завданням освіти дорослих, а також тенденціям ринку праці.*

*Розкрито питання професійних знань в освіті дорослих і зв'язку між теорією і практикою, що має особливе значення для андрагогіки з точки зору ефективної академічної підготовки фахівців та успішної професіоналізації окресленої сфери.*

*Визначено ключові майбутні завдання академічної професіоналізації освіти дорослих у міжнародному контексті.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, фахівець освіти дорослих, андрагог, професіоналізація, академічна підготовка, університет.

**Постановка проблеми.** Послідовна розв'язка категорій «професія – професіоналізація – професіоналізм» використовується в сучасному світі для епістемологічно продуктивного трактування понять професійної теорії освіти дорослих. Не останню роль у цій понятійно-категоріальній зв'язці відіграє академічна підготовка фахівців освіти дорослих (андрагогів), яка дуже часто ототожнюється з поняттям академічної професіоналізації освіти дорослих. У німецькомовному світі академічна професіоналізація є суттєвою характеристикою професіоналізації сфери діяльності. Академічна кваліфікація і встановлення академічної дисципліни (у цьому разі андрагогіки) є важливими кроками поряд зі створенням установ або національних асоціацій.

Про академічну професіоналізацію можна говорити тільки тоді, коли університети не тільки передають академічні знання в галузі освіти дорослих і тим самим пропонують формальну кваліфікацію, а й гарантують можливість особистісного розвитку компетентності на цьому етапі. Це означає суб'єктивний розгляд у формі роздумів про науковий зміст та академічні знання, спостережень за практикою і власним практичним досвідом та знаннями, а також переростання в академічну галузь. Формальні і суб'єктивні кваліфікаційні можливості вимагають детального вбудовування у відповідні часові та просторові соціальні умови освіти дорослих.

Особливість академічної підготовки полягає в тому, що вона сама по собі є формою освітньої

практики дорослих, і, таким чином, знання, що передаються в ході навчання, можуть бути відображені на фоні академічної практики. Крім того, викладачі університетів є представниками професії в класичному соціологічному сенсі цього слова, а це означає, що навчальний курс – це місце і середовище, де студенти соціалізуються в професії. Таким чином, розгляд самої програми на здобуття академічного (освітнього) ступеня як можливої сфери практичної діяльності відкриває додаткові можливості для розвитку навичок і забезпечення взаємозв'язку між теорією і практикою. Якщо під розвитком професіоналізму розуміти розвиток компетенцій, закладених у професійній біографії людини, то навчальна програма освіти дорослих утворює важливий етап у цьому процесі розвитку, що триває у взаємодії з практикою і безперервним (академічним) підвищенням кваліфікації.

У Німеччині академічна професіоналізація об'єднує такі три складники або перспективи: програми початкової та неперервної освіти і підготовки в університетах як структурна перспектива; розвиток професіоналізму окремого педагога дорослих як суб'єктної перспективи, пов'язаної з предметом; освітня політика і соціальні рамки.

З професійної точки зору виникає питання про академічні основи процесів професіоналізації в освіті дорослих. Сюди входить питання про запаси знань, результати і методи досліджень у галузі освіти дорослих та їх зв'язок з практикою.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У 1920-і роки освіта дорослих стала предметом теоретичного осмислення в Європі і насамперед у Німеччині. Термін «андрагогіка» отримав велике поширення стосовно проблеми викладання навчальних дисциплін дорослим, а в країні сформувалися плюралістична андрагогічна концепція та потужна андрагогічна школа (I.A. Henschke, V. Kizeke, J.H. Knoll, D. Nittel, E. Nuissl, J. Olbrich, F. Pöggeler, H. Tietgens, R. Tippelt, J. Weinberg).

Більш селективні дослідження, особливо в німецькомовних країнах, вказують на те, що сфера досліджень освіти дорослих як основа академічного викладання продовжує розвиватися в напрямі змістового, професійного та інституційного наповнення (Ludwig and Baldauf-Bergmann 2010). Спроби відобразити структуру запасів академічних знань у галузі освіти дорослих здійснено низкою сучасних дослідників (наприклад, Egetenmeyer 2018; Kärplinger 2015; Rubenson and Elfert 2014; Fejes and Nylander 2014 року), чії роботи публікуються в авторитетних журналах з питань освіти дорослих. Андрагогіка, освіта дорослих і неперервна освіта поки ще далекі від остаточного структурування своєї бази знань, навіть у міжнародній перспективі. Однак останнім часом у Німеччині були зроблені важливі кроки в цьому напрямі через видання низки дуже важли-

вих друкованих посібників (наприклад, «Настільна книга (довідник) для освіти дорослих і подальшої освіти» (“Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung” Tippelt und von Hippel 2018); «Освіта дорослих: базові терміни» (“Erwachsenenbildung in Grundbegriffen” von Dinkelaker und von Hippel 2015); серія книг «Навчальні посібники з освіти дорослих» (“Study Guides in Adult Education” видавництва Budrich-Verlag).

**Мета статті** – розкрити особливості змістового наповнення підготовки фахівців освіти дорослих у Німеччині, враховуючи історичний контекст розвитку і становлення окресленої галузі в цій країні.

**Виклад основного матеріалу.** Лише після того, як у ході реального змістово-контекстуального повороту було подолано епізодичне розуміння освіти дорослих, наприкінці 1960-х років був створений окремий дипломний курс з педагогіки, що включав курс навчання в галузі освіти дорослих [7, с. 9]. Це стало «вирішальним кроком на шляху до створення наукової основи і відповідної академічної підготовки кадрів для освіти дорослих» [9, с. 379]. Започаткуванню дипломного курсу в галузі освіти в цей період сприяла перш за все політична і соціальна потреба в педагогічних знаннях і кваліфікованих педагогічних кадрах у контексті освітньої реформи і розвитку соціальної держави та держави загального добробуту. Вагомий внесок у цей процес належить доповіді «Про становище і завдання німецької освіти дорослих» (“Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung”), підготовленої Комітетом Німеччини з освіти та професійної підготовки (1960). Освіта і підвищення кваліфікації дорослих тут були визнані як перманентне громадське (соціальне) завдання і задекларовані як галузь освіти нарівні зі шкільною і професійною освітою.

Потреба в окремому курсі навчання була підкріплена тим фактом, що Німецьке товариство педагогічної науки (Педагогічне товариство Німеччини Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), засноване в 1964 році, створило комісію для розгляду питання про необхідність «фундаментального дослідження і вивчення» освіти і педагогіки як таких, що є загальними для всіх курсів і напрямів педагогічної підготовки [6, с. 302–303]. Перші «Рамкові правила проведення іспитів на отримання диплома в галузі педагогічних наук» були розроблені в цьому контексті і прийняті Конференцією міністрів культури (Kulturministerkonferenz (КМК)) в березні 1969 р. [8]. За аналогією з аналізом Крейвенса (1971) в галузі соціології формування дисциплін також є істотним двигуном академічної професіоналізації в освіті дорослих. Позаяк у 1967 р. на Конференції Ректорів Західної Німеччини (Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK)) і КМК була створена комісія експертів з правил проведення дипломних

іспитів, то створення курсу навчання в університетах і коледжах можна було завершити в найкоротші терміни.

У своєму історичному аналізі Зайтер доходить висновку, що курс навчання «є результатом поєднання найрізноманітніших професійних, практичних і державних інтересів, таких як ревалюційний інтерес представників університетської педагогічної науки до власного курсу навчання, професійний інтерес практиків до академічної підготовки та інтерес держави до модернізації через комплексну освітню реформу, але без категоричного лобіювання з боку установ, що діють у самій сфері діяльності» [10, с. 42]. Можливо, це одна з причин того, що зусилля щодо підвищення кваліфікації в галузі освіти для дорослих між університетами та практичними навчальними закладами в Німеччині тільки почали зближуватися в останні десятиліття, а це ускладнює встановлення зв'язків і взаємне визнання кваліфікацій. З самого початку курс навчання був дуже популярний серед студентів. Складна ситуація на ринку праці, а також економічна і структурна криза 1970-х років привели

до зменшення кількості місць на ринку праці, що в кінцевому підсумку викликало дискусії про скасування цього курсу.

З початком Болонського процесу в 1998 році європейські університети почали шлях реструктуризації навчальних курсів у трирівневу систему навчання (бакалаврат, магістратура та докторантура), як це передбачено політикою в галузі освіти. Це пов'язано з метою створення загальноєвропейського простору вищої освіти. Для освіти дорослих у німецьких університетах це означало перетворення 4,5-річних дипломних педагогічних програм з акцентом на освіту дорослих на двоступеневу форму: бакалавр (3 роки) і магістр (2 роки). Ця реструктуризація була в основному завершена в Німеччині до 2010 року [5].

У сучасній Німеччині підготовка за цим напрямом – це насамперед бакалаврат зі спеціальності «Науки про виховання» зі спеціалізацією «Освіта дорослих». У 12 університетах країни (Берлін, Кельн, Марбург, Мюнхен, Аугсбург, Фрайбург, Єна та ін.) готують таких фахівців, зміст та структуру підготовки яких відображено у таблиці [1, с. 122–123].

Таблиця 1

## Зміст та структура модульних програм навчання фахівців освіти дорослих у сучасній Німеччині

Заклад вищої освіти (університет)	Освітній рівень, кваліфікація	Модулі		Загальна кількість семестрів для здобуття кваліфікації	Загальна кількість кредитних пунктів	Тематичні пріоритети
		Обов'язкові	Додаткові			
1	2	3	4	5	6	7
<b>Universität Augsburg / Університет міста Аугсбурга</b>	Бакалавр педагогіки	1 базовий орієнтувальний модуль	2 доповнені комплексні модулі	6	26	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Вступ до освіти дорослих</li> <li>– Педагогічні сфери діяльності і заклади освіти дорослих</li> <li>– Актуальні наукові дослідження</li> <li>– Дидактика і методика освіти дорослих</li> <li>– Планування і менеджмент освіти дорослих</li> <li>– Традиції, тенденції і підходи в сфері освіти дорослих у національній і міжнародній перспективах</li> <li>– Окремі виклики та проблеми освіти дорослих в національній і міжнародній перспективах</li> </ul>
<b>Humboldt-Universität zu Berlin / Берлінський університет імені Гумбольдта</b>	бакалавр педагогіки	1 модуль	1 модуль	4	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Освіта протягом життя з прикладами вибору координаторів</li> <li>– Теорії консультування</li> <li>– Аналіз рекомендацій та контекстних умов</li> </ul>
<b>Universität Braunschweig / Брауншвейгський університет</b>	бакалавр педагогіки	2 модулі	–	6	24	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Педагогічна діяльність в організаціях</li> <li>– Практика</li> </ul>
<b>Katholische Universität Eichstätt/Ingolstadt / Католицький університет Айхштетінгольштадт</b>	Бакалавр педагогіки	–	3 модулі	6	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Вступ до теоретичних основ освіти дорослих</li> <li>– Компетенції особистісної діяльності</li> <li>– Організаційні компетенції для діяльності</li> </ul>

Закінчення табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
<b>Pädagogische Hochschule Freiburg / Педагогічний університет міста Фрайбурга</b>	BA Erziehungs-wissenschaft	2 модулі	2 модулі	8	25	– Поєднання (взаємозв'язок, взаємовплив) соціальної педагогіки та освіти дорослих – Керівництво, управління і менеджмент – Дидактика
<b>Friedrich-Schiller-Universität Jena / Єнський університет імені Фрідріха Шиллера</b>	бакалавр педагогіки	1 модуль	1 модуль	3	20	– Професійний підхід до педагогіки – Історія освіти, постаті і персоналії – Планування, фінансування, менеджмент установ
<b>Universität zu Köln / Кельнський університет</b>	бакалавр педагогіки	–	1 модуль	2	6 або 12	– Роль освіти дорослих у сфері освіти – Формальна і неформальна освіта – Профілі діяльності і функції педагогів для дорослих
<b>Universität Landau / Університет Ландау</b>	бакалавр педагогіки	–	4 модулі	14	45	– Освіта на підприємстві та розвиток персоналу – Дидактика і дослідження
<b>Philipps-Universität Marburg / Марбурзький університет імені Філіппа</b>	бакалавр педагогічних наук	1 модуль	1 модуль	4	27	– Базові поняття та вступ до освіти дорослих – Професійні вимоги до діяльності в сфері освіти дорослих – Освіта молоді, дорослих та літніх людей – Освіта протягом життя
<b>Universität der Bundeswehr München / Мюнхенський університет Бундесверу</b>	бакалавр педагогічних наук з акцентом на міжкультурній діяльності, медіа (ЗМІ) та освіти дорослих	1 модуль	1 модуль	5	19	– Вступ / Основи – Теорія і практика – Умови і сфери роботи – Застосування знань
<b>Westfälische Wilhelms-Universität Münster / Вестфальський університет імені Вільгельма в Мюнстері</b>	бакалавр педагогіки	–	2 модлі	6	25	– Поєднання (взаємозв'язок) з позашкільною освітою молоді – Наукові розробки і біографічні методи дослідження – Набуття (отримання) педагогічних навичок для діяльності
<b>Eberhard Karls Universität Tübingen / Тюбінгенський університет Еберхарда і Карла</b>	бакалавр педагогіки	1 модуль	1 модуль	5	24	– Вступ / Основи – Поєднання (взаємозв'язок, взаємовплив) із соціальною педагогікою – Організаційні компетенції для діяльності

До прикладу, програма бакалаврату «Педагогіка» («Науки про виховання») зі спеціалізацією «Освіта дорослих» в Університеті міста Аугсбурга, започаткована ще 2014 р., має таку структуру навчання [1, с. 87–88]:

I. Обов'язкові модулі:

– базові модулі (58 кр.): «Основні поняття (терміни) і основні проблеми педагогіки», «Педагогічна антропологія», «Теорії виховання й освіти», «Теорії соціалізації», «Історичні і суспільні основи виховання й освіти», «Педагогічні базові компетенції (навички)», «Розвиток педагогіки як науки»;

– методичний модуль (12 кр.): «Основи квалітативного і квантитативного методів дослідження», «Практична орієнтація планування, концепція і проведення студентського дослідницького проекту»;

– модуль «Практика» (10 кр.) передбачає 270 год. практичної роботи;

– орієнтувальні модулі (12 кр.): «Вступ до педагогіки дитинства та юності», «Вступ до освіти дорослих»;

– заключний модуль (18 кр.).

II. Модулі на вибір:

– Модуль для поглиблення «Освіта дорослих» (20 кр.) складається з двох частин:

1 модуль: «Національні та інтернаціональні основи освіти дорослих»; «Актуальні виклики і проблеми освіти дорослих»;

2 модуль: «Дидактика і методика»; «Менеджмент освіти»; «Маркетинг і робота з громадськістю».

– Додатковий предмет (18 кр.), наприклад: «Освіта для активної громадянської участі»; «Педагогіка охорони здоров'я»; «Міжкультурна педагогіка».

Окрім того, за вибором (2 з 4 дисциплін) студенти вибирають для вивчення такі предмети, як: «Філософія», «Політологія», «Соціологія», «Психологія».

В Університеті міста Єна з 2010 року впроваджується додаткова спеціалізація «Освіта дорослих» для студентів, що навчаються за програмою підготовки вчителів. Обсяг навчання становить 15 академічних годин, що дорівнює 8 навчальним курсам. Тематичними «сферами» (модулями, предметами) навчального плану є [2, с. 89]: «Теоретичні основи освіти дорослих», «Установи та організації освіти дорослих», «Історія освіти дорослих», «Міжнародна та міжкультурна освіта дорослих», «Особливості навчання дорослих», «Групи учасників та окремі галузі освіти дорослих».

У контексті Болонського процесу в Німеччині з'явилися нові формати досліджень і проекти, які охоплюють ці аспекти європейської політики в галузі освіти та освіти дорослих зокрема. До них належать, наприклад, магістерські програми академічної неперервної освіти, орієнтовані на людей з професійним досвідом. Тут, наприклад, створені курси дистанційного навчання, як у Технічному університеті Кайзерслаутерна [2]. Сюди також належить можливість визнання досвіду роботи як неформально набутих компетенцій. Інша форма – аспірантура (докторантура), яка включає в себе координаційні центри з питань освіти для дорослих. До такої форми належить, наприклад, дослідницька навчальна група у Галле-Віттенберзькому університеті імені Мартіна Лютера [3], яка призначена для фахівців-практиків. Крім того, існують магістерські програми, що з точки зору змісту і структури орієнтовані як на майбутніх, так і на нинішніх фахівців-практиків у галузі освіти дорослих та забезпечують їм академічну підготовку і подальшу кваліфікацію з широкого кола питань, пов'язаних з освітою дорослих (наприклад, Берлінський університет імені Гумбольдта). Крім того, існують проекти зі створення транснаціональних європейських магістерських програм у галузі освіти дорослих (European Master in Adult Education, European Master in Lifelong Learning), які, однак, стикаються з великими фінансовими,

організаційними і адміністративними проблемами забезпечення кваліфікаційної наступності.

Факультет та ін. у своєму аналізі освітніх програм для дорослих стверджують, що спеціалізована освіта дорослих в основному знаходиться в магістерських програмах, хоча деякі з них мають досить специфічний профіль (наприклад, організаційний розвиток, вища освіта, європейська освіта для дорослих) [5]. У програмах бакалаврату питання освіти дорослих часто інтегровані всього лише в кілька модулів або навіть у кілька курсів. Аналіз змісту модулів у навчальних програмах з освіти дорослих, проведений Егетенмайер, показує, що питання дидактики та методології в освіті дорослих як окремих та самостійних модулів частіше зустрічаються в програмах бакалаврату (наприклад, з педагогічної науки або педагогіки), але іноді вони пов'язані з іншими сферами навчання (наприклад, позашкільною освітою молоді) [4]. Лише в кількох університетах був чітко інтегрований практичний модуль з дидактики, у якому можна передбачити поєднання наукових знань і практичних умінь.

Можна проводити відмінність між магістерськими курсами, які мають назву «Освіта для дорослих/Неперервна освіта», і магістерськими курсами, в яких модулі або курси з акцентом на освіту для дорослих інтегровані в інші навчальні курси (зазвичай з назвою «Педагогіка», «Педагогічні науки»). Це також відображено в обсязі кредитних пунктів, який в першому випадку становить близько 84 кредитних пунктів, тоді як в інтегрованих моделях кредитні пункти можуть бути менше 20 [4]. Ці відмінності можна розуміти як такі, що викликані різною кадровою забезпеченістю в галузі освіти дорослих в окремих закладах вищої освіти (ЗВО), а також різною сферою викладання, яку ці галузі освіти дорослих забезпечують на рівні бакалаврату, з одного боку, та магістратури – з іншого.

Порівняння назв модулів і курсів навчальних програм з основним навчальним планом показує, що практично жодна з навчальних програм не може охопити всі теми освіти дорослих, згадані в основному навчальному плані. Це не обов'язково означає, що ці теми не викладаються. У деяких навчальних курсах назви модулів сформульовані настільки широко, що залежно від наявності та попиту можуть бути встановлені різні акценти. Майже всі основоположні моменти навчання пропонуються в навчальному розділі «Теорія, дослідження і загальні умови освіти/неперервної освіти дорослих», сформульованому в базовому навчальному плані. Приблизно в половині ЗВО є більше одного курсу з предмета «Професійна компетентність в дії». Ця ситуація може вказувати на те, що є університети, які пропонують кращу академічну базу знань і слабо

пов'язані з практикою в освіті дорослих. Однак той факт, що окремі курси чи предмети, присвячені професійній компетентності, існують, вказує на те, що вони, принаймні, орієнтовані на парадигму придатності до працевлаштування в рамках Болонського процесу.

Загалом бакалаврським і магістерським програмам підготовки фахівця освіти дорослих потрібен спільний знаменник, який може полягати в утвердженні та прийнятті власне концепції людини, в тому, що освіта дорослих має гуманістичне ядро і тому має бути соціально, гуманно, економічно й екологічно відповідальною. Професіоналізм педагога для дорослих проявляється і в тому, що він може як теоретично, так і практично втручатися у функціонування та структуру системи освіти суспільства і, відповідно, активно формувати її. Таким чином, академічна професіоналізація включає в себе також розвиток відповідної педагогічної самосвідомості, що в кінцевому підсумку є метою різних бакалаврських і магістерських програм у майбутньому.

**Висновки і пропозиції.** За тривалий час визнання й існування сфери освіти дорослих як актуальної та необхідної в Німеччині відбулася еволюція підходів до професійної підготовки фахівців освіти дорослих, що нині підтверджується наявністю розгалуженої мережі дослідницьких андрагогічних центрів (навчальні центри при університетах, Німецьке товариство педагогічної науки (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE) та ін.). Болонський процес і європейська освітня політика докорінно змінили академічну професіоналізацію освіти дорослих за останні десятиліття і призвели до створення абсолютно нових структур навчання. Що стосується академічної професіоналізації, а також програм навчання і підвищення кваліфікації, розроблених у цьому контексті в університетах і наукових установах, то такі структурні зміни мають велике значення, адже передбачають: орієнтацію на компетентність; визнання і сертифікацію неформально та інформально придбаних компетенцій; створення прозорості та системи переходів студентів; розвиток якості й управління; формування структури через проєктне фінансування.

Для вирішення цих завдань важливо не розглядати зусилля щодо академічної професіоналізації як одностороннє завдання науки. Швидше, співпраця між наукою, практикою, політикою в галузі освіти і професійними асоціаціями, спілками може розумітися як необхідна відправна точка для подальшого розвитку практики, професійної сфери освіти дорослих, а також андрагогіки як дисципліни освіти дорослих. Ця співпраця забезпечить взаєморозуміння і зміцнення зв'язків між учасниками про-

цесу освіти дорослих. Це зміцнення (зокрема, у фінансовому та правовому плані) стосується неперервної освіти дорослих, розширення можливостей кар'єрного зростання в цій сфері та подальшого розвитку академічних здібностей викладати дорослим учням.

Загалом, зміст підготовки андрагога в Німеччині забезпечує та уможливорює виконання його педагогічних завдань, які полягають у плануванні, супроводі, моніторингу й оцінці програм і конкретних пропозицій; проєкт-менеджменті; викладацькій діяльності; діяльності референта; консультативній роботі; дослідницькій діяльності; роботі з розвитку організації, підприємства; сприянні розвитку персоналу; роботі з громадськістю; маркетинговій діяльності та ін., що своєю чергою відповідає стрункій системі потенційних місць роботи фахівця освіти дорослих у цій країні.

#### Список використаної літератури:

1. Звіт за результатами II етапу «Розробка концептуальних та змістово-методичних основ спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» НДР «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні». Розробка концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України» у 2017 р. / авт. колектив Петрюк І.М., Тимчук Л.І., Федірчик Т.Д., Кобилянська Л.І., Звоздецька В.Г., Гуляєва М.М. Чернівці, 2017. 124 с.
2. Arnold R., & Lermen M. Professionalisierungsverhalten und Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler: UTB, 2012. S. 201–212.
3. Dewe B. Graduiertenkollegs als Perspektiven für eine höhergradige akademische Professionalisierung im Kontext des dritten Bologna Zyklus'. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler : UTB, 2012. S. 171–181.
4. Egetenmeyer R. Ausgebildet für die Lehre? Lehren lernen in Studiengängen der Erwachsenen- und Weiterbildung. *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, No. 22(3), 2015. S. 32–34.
5. Faulstich P., Graeßner G., & Walber M. Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Hohengehren: Schneider, 2012. S. 29–38.
6. Horn K.-P. Professionalisierung und Disziplinbildung. Zur Entwicklung des

- Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. In H.J. Abel et al. (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999. S. 295–317.
7. Krüger H.-H., & Rauschenbach T. (Hrsg.). *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. 286 s.
8. Lüders Chr. *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzepts des Diplomstudienganges Sozialpädagogik*. Weinheim, 1989.
9. Olbrich J. *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen : Budrich, 2001. 400 s.
10. Seitter W. *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bielefeld : WBV, 2007. 200 s.
- 

**Huliaieva M. Academic training of adult education professionals in Germany: content discourse in historical retrospective**

*The article analyses the current state of professionalization of adult education in Germany. The academic training of adult education specialists and professionalization focuses on the proposals for primary and continuing education in universities as a structural perspective, on the professional development of individual adult educators as a subject related perspective, and on educational policy and social frameworks. These events are considered in the context of their historical and current development.*

*The concept of academic professionalization focuses, on the one hand, on the diversity of qualification opportunities in universities and academic institutions in the field of adult education. During the Bologna Process, new formats have emerged that further differentiated academic qualifications. In addition to this structural perspective, the term also refers to the professionalization process in the context of academic primary and continuing education and training as well as competence development opportunities in vocational adult education (subjective perspective). These perspectives are embedded in relevant social processes such as educational policy context, labour market or institutional influence.*

*The historical development of the academic profession is analyzed and the development of the Diploma Programme in Pedagogy is reconstructed, with a focus on adult education in the context of progress in education policy, society and educational practice in Germany.*

*The content is presented and the relationship between qualification programmes, bachelor's and master's degree programmes in adult education is analyzed. The content, scope and quality of educational material offered by universities are assessed to ensure that the content, scope and quality of the material is in line with the goals and objectives of adult education as well as with labour market trends.*

*The question of professional knowledge in adult education and the connection between theory and practice has been revealed, which is of particular importance for andragogy in terms of efficient academic training of specialists and successful professionalization of the defined area.*

*The central future challenges of academic professionalization of adult education in an international context have been identified.*

**Key words:** *adult education, adult education specialist, andragogue, professionalization, academic training, university.*