

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Владислав  
Гжещук**

Автор цифрового підпису  
Владислав Гжещук  
Дата: 2023.11.29 18:08:15  
+02'00'

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ГЖЕЩУК ВЛАДИСЛАВ**

УДК 323.22+321.022

## ДИСЕРТАЦІЯ

ДЕРЖАВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

052 «Політологія»

05 «Соціальні та поведінкові науки»

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ Владислав ГЖЕЩУК

Науковий керівник – Палінчак Микола Михайлович, доктор політичних наук,  
професор

Ужгород – 2023

## АНОТАЦІЯ

*Гжещук В.* Державна освітня політика в Республіці Польща. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора за спеціальністю 052 «Політологія» (05 – Соціальні та поведінкові науки). – Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», МОН України, Ужгород, 2023.

У дисертаційній роботі вперше в українській політичній науці комплексно та систематично проаналізовано еволюцію та чинний стан специфіки взаємодії суспільно-політичних і владно-управлінських процесів та рішень й атрибутів становлення і поступу системи освіти й освітніх процесів крізь призму виявлення історичних і чинних особливостей та тенденцій і наслідків реформування державної освітньої політики в Республіці Польща на різних етапах її історичного та суспільно-політичного розвитку.

Для цього у кваліфікаційній роботі було: висвітлено історіографічні, концептуальні та теоретико-методологічні засади й складові дослідження державної освітньої політики і її значення у політичному процесі; теоретизовано параметри взаємозалежності політичних, управлінських й освітніх процесів і реформ у рамках різних моделей та систем суспільно-політичного розвитку; проаналізовано особливості еволюції розвитку системи освіти, здійснення освітніх реформ і становлення державної освітньої політики в рамках суспільно-політичного й історичного поступу Першої та Другої Республік Польща; розглянуто та систематизовано досвід й основні тенденції та наслідки формування і реалізації державної освітньої політики в умовах суспільно-політичних реалій і трансформацій Польської Народної Республіки, в тому числі на тлі інших країн Центрально-Східної Європи; охарактеризовано пріоритетні напрями та проблеми реалізації державної освітньої політики Третьої Республіки Польща, в тому числі інкорпоровані у програмах урядів і маніфестах політичних партій, в ході її суспільно-політичної трансформації на ранньому й посткомуністичному етапі демократичного розвитку;

окреслено й впорядковано зміст, засади, механізми, принципи і напрями реалізації державної освітньої політики та реформування системи освіти в ході й за наслідками європейської інтеграції та чинних суспільно-політичних процесів у Республіці Польща. Відтак загалом у дисертації вказано на складності та неоднозначності процесів реформування й управління системою освіти в Польщі, особливо на тлі різних етапів її суспільно-політичного розвитку. Тим не менше, це не завадило виявити тенденції розвитку сучасної державної освітньої політики Республіки Польща, дослідити та узагальнити досвід Польщі у реформуванні системи освіти, визначити суспільно-політичні, соціально-економічні, політико-правові та інші засади реформування та поступу освіти в Польщі, розкрити передумови та результати реформування сучасної освітньої політики Польщі.

Дисертаційна робота актуалізована потребою й інтересом осмислення еволюції, сутності, особливостей і наслідків, в тому числі суспільно-політичних, державної освітньої політики й освітніх процесів у Республіці Польща – країні, в якій ця важлива складова урядування й державної політики сьогодні відіграє роль та функцію інструменту забезпечення фундаментальних прав і свобод людини та громадянина, підвищення темпів соціально-економічного і науково-технічного розвитку та розв'язання або врахування суспільно-політичних протиріч, хоча раніше характеризувалась і навіть чинно окреслюється як значними недоліками, так і помітними перевагами. Це вкрай важливо на тлі того факту, що підвищення ролі освіти в сучасному світі безпосередньо пов'язане зі світовими тенденціями економічного та соціального розвитку, а також із внутрішніми суспільно-політичними процесами у тій чи іншій країні, на які повинні орієнтуватись держави, які прагнуть формувати свою освітню політику у згоді із сучасними суспільно-політичним та освітніми процесами і тенденціями у світі, зокрема з умовами й параметрами створення загальноєвропейського освітнього простору. Крім того, важливість дослідження зумовлена міждисциплінарним характером проблематики державної освітньої політики, яка зазвичай розробляється фахівцями в різних галузях знань, однак вкрай зрідка є фокусом уваги політичної науки.

Теоретико-методологічною основою дисертації стали праці науковців, які досліджують концепції та особливості розвитку освітньої системи і шляхи вдосконалення державної освітньої політики, а також ознаки національної політики Польщі й інших країн світу в сфері освіти. Теоретичну та концептуальну базу дослідження склали фундаментальні розвідки політологів, правознавців, педагогів, психологів, філософів, практиків освіти і політичних діячів, а також нормативно-правові й підзаконні акти, програми та маніфести урядів і партій та матеріали наукових й науково-практичних конференцій, круглих столів і дискусій. Разом із цим, істотними для дисертаційної роботи були концептуально-теоретичні положення про політику і політичні процеси як суспільні явища, а також про роль держави у регулюванні суспільно-політичних процесів та відносин. Натомість методологічні орієнтири роботи співзвучні з ключовими напрямками сучасної політичної науки, основними з яких є основи державної освітньої політики і найзначущі освітні та соціальні проблеми. Відтак у кваліфікаційній роботі застосовано цілий масив загальнонаукових і спеціальних підходів й методів дослідження проблематики державної освітньої політики в Республіці Польща, зокрема нормативний, системний, інституційний, порівняльно-політологічний, порівняльно-історичний методи та порівняльний, історичний, соціокультурний і системно-функціональний аналіз тощо.

Внаслідок проведеного дослідження у дисертаційній роботі було отримано результати теоретико-методологічного і практично-емпіричного значення, зокрема: комплексно і всесторонньо розглянуто й систематизовано особливості еволюції та чинного стану розвитку державної освітньої політики в Республіці Польща; розкрито вплив суспільно-політичних, соціально-економічних, соціокультурних і політико-правових особливостей Польщі на формування й розвиток її освітньої політики; висвітлено специфіку магістральних сучасних тенденцій, позитивів та негативів реформування моделі державної освітньої політики в Польщі; періодизовано етапи становлення і поступу державної освітньої політики в Польщі, які корелюють з історичними та суспільно-політичними періодами розвитку її державності.

Водночас чимало теоретико-методологічних і практично-емпіричних результатів дисертації означаються елементами наукової новизни. З-поміж них найбільшої уваги потребують увиразнення, згідно з якими в кваліфікаційній роботі: вперше в українській політичній науці було зафіксовано, що державна освітня політика, опираючись на суспільну злагоду чи державний примус і залежно від суспільно-політичних реалій, встановлює цілі розвитку й реформування освітньої системи і гарантує їхнє впровадження шляхом узгоджених або зовнішньо керованих дій держави і суспільства; доведено парадокс, згідно з яким державні освітні політики демократій та автократій є подібними, адже вони конструюються залежно від соціального й політичного контексту та очікуваних цілей, хоч і відрізняються за наслідками; продемонстровано, що історично і чинно рівень розвитку та демократизації або автократизації систем освіти у Польщі як залежав та залежить від суспільно-політичних і соціально-економічних чинників й процесів, так і впливав та впливає на них; констатовано, що польська держава різних періодів її історичного розвитку трактувала освіту й апробувала системи її менеджменту і поширення двояко та дихотомічно, тобто як знаряддя розвитку свого політичного режиму та різних моделей суспільно-політичного поступу – чи то більше автократичних та ілліберальних, чи то більше демократичних та ліберальних; вмотивовано, що нові принципи системи освіти й державної освітньої політики у Польщі періоду посткомунізму виникнули насамперед як ситуативна реакція на автократичне минуле суспільно-політичного розвитку, а не як обґрунтована, систематизована і/або завжди продумана державницька позиція; обґрунтовано, що система освіти та державна освітня політика, в тому числі у Республіці Польща, – це результат гри груп інтересів й інтересів груп, в тому числі партій, які впливають на процес формування та реалізації політичних рішень стосовно аспектів системи освіти, хоча не обов'язково виконують їх на практиці.

Загалом у кваліфікаційній роботі аргументовано, що в умовах динамічного розвитку світової спільноти вивчення змін, які відбуваються в освітній політиці різних країн, у тому числі й Республіки Польща, постає актуальною теоретичною і практичною ціллю. Її висвітлення дало змогу не лише виявити закономірності

світового та національного процесу в секторі освіти на рівні Польщі й інших країн і міжнародних організацій, а й дослідити емпіричний досвід, що здатний збагатити і прискорити оновлення системи освіти й державної освітньої політики в Україні. Саме у цьому контексті значний науковий інтерес становило осмислення досвіду еволюції і чинного стану реформування й поступу системи освіти та державної освітньої політики в Республіці Польща, зокрема в мінливих суспільно-політичних та соціально-економічних умовах і в рамках одночасного збереження національно-освітнього потенціалу і традицій цієї держави. На цьому тлі в роботі констатовано, що в Республіці Польща еволюційно й чинно відсутня консолідована державна освітня політика, що зумовлено пріоритетністю головно не поступу та модернізації системи освіти, а реформування у сфері соціальної політики й економіки, внаслідок чого розвиток освіти часто перекладається з центрального рівня на місцевий і надмірно політизується. Через це система освіти й досі не відображає попиту на увесь спектр суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій у державі. Навіть попри те, що номінальною і загальнопогодженою стала тенденція оптимізації, демократизації і плюралізації освіти не як проекту певної влади, а як державного та загальнонаціонального завдання. Однак, на противагу, попри всі недоліки та прорахунки проведених реформ у державній освітній політиці Польщі, за останні десятиліття в освітньому секторі цієї країни помітні очевидні позитивні зрушення у таких аспектах, як розвиток економіки і людського капіталу, подолання бідності, створення кращих можливостей на ринку праці, сприяння появі нових робочих місць, збільшення кількості осіб із вищою освітою, пристосування процесу навчання до потреб економіки та суспільства тощо, що за умови врахування польського досвіду, принаймні його позитивної складової, вкрай актуально на тлі моделювання поступу системи освіти й державної освітньої політики в Україні.

Відповідно, теоретичне і практичне значення результатів дисертації полягає у тому, що положення та висновки дослідження збагачують здобутки сучасної політичної науки і можуть бути корисні для кращого розуміння ролі системи освіти в рамках різних опцій та моделей суспільно-політичних процесів у

виробленні і реалізації державної освітньої політики. Викладені пропозиції й отримані рекомендації можуть бути використані у науково-дослідній роботі, зокрема для подальших пошуків у сфері розроблення й актуалізації національних середньо- і довготривалих стратегічних орієнтирів модернізації системи освіти, що, своєю чергою, повинно сприяти вдосконаленню сучасної політичної системи та параметрів суспільно-політичних відносин в Україні, зокрема на тлі розвою її державної освітньої політики. Це особливо очевидно на підставі розгляду та врахування історичного досвіду і сучасних тенденцій формування й реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща, систематизація чого має важливе значення для української політичної науки та суспільно-політичної практики, яка окреслює освітні процеси. Відповідно, висвітлення представленої проблематики на прикладі Польщі дає кращі можливості спроектувати суспільно-політичні інтереси України в умовах її входження у загальноєвропейський освітній простір, зокрема на тлі процесів європейської інтеграції України.

Це означає, що отримані у дисертації результати можуть бути корисні при виборі стратегії розбудови системи освіти України, зокрема з урахуванням досвіду модернізації освітньої сфери в Республіці Польща, а також при розробці механізму стійкого розвитку системи освіти та системи управління освітою, забезпечення їхньої відповідності викликам XXI ст., наявним соціальним та економічним потребам і запитам особистості, суспільства, держави тощо. Крім того, матеріали представленого дослідження можуть всесторонньо застосовуватись у навчальному процесі в закладах вищої освіти, при підготовці навчально-методичних посібників та монографій, при розробці форм і методів державної політики у період модернізації української освіти. Низка положень дисертації може використовуватись державними та громадськими структурами з метою поглиблення українсько-польської співпраці на сучасному історичному етапі їхнього розвитку, причому не тільки в рамках проблематики освітньої політики.

**Ключові слова:** освіта, система освіти, державна освітня політика, освітні реформи, політичний інститут, суспільно-політичний розвиток, Республіка Польща.

## ABSTRACT

*Grzeszczuk V.* State education policy in the Republic of Poland. – Qualifying research on the rights of the manuscript.

The thesis for a scientific degree of the philosophy doctor in the field of knowledge 052 «Political Science» (05 – Social and Behavioral Sciences). – State University «Uzhgorod National University» Ministry of Education and Science of Ukraine, Uzhgorod, 2023.

For the first time in Ukrainian Political Science, the thesis comprehensively and systematically analyzed the evolution and current state of the specifics of interaction between socio-political and power-governing processes as well as decisions and attributes of the formation and progress of the education system and education processes through the prism of identifying historical and current features, trends and consequences of state education policy's reforming in the Republic of Poland at various stages of its historical and socio-political development.

To do this, the qualification research: highlighted historiographical, conceptual, theoretical and methodological bases as well as components of the research of state education policy and its significance in the political process; theorized the parameters of inter-dependence of political, governance and educational processes as well as reforms within numerous models and systems of socio-political development; analyzed the peculiarities of the evolution of education system's development, implementation of education reforms and formation of the state education policy within the framework of socio-political and historical progress of the First and Second Republics of Poland; examined and systematized the experience and main trends, as well as consequences of the formation and implementation of the state education policy in the conditions of social and political realities and transformations of the Polish People's Republic, including at the background of other countries of Central and Eastern Europe; characterized the priority directions and problems of the implementation of the state education policy of the Third Republic of Poland, including those incorporated in the programs of governments and manifestos of political parties, during its socio-political transformation at the early

and post-communist stage of democratic development; outlined and systematized the content, principles, mechanisms and directions of the implementation of state education policy and reformation of the education system in the course of and as a result of European integration as well as current social and political processes in the Republic of Poland. Therefore, the thesis pointed out the complexity and ambiguity of the processes of reforming and managing the education system in Poland, especially at the background of various stages of its socio-political development. Nevertheless, this did not prevent outlining trends of the development of modern state education policy of the Republic of Poland, researching and summarizing the Poland's experience in reforming the education system, determining social-political, socio-economic, political, legal and other foundations of the reform and progress of education in Poland, revealing the prerequisites and results of the reform of modern education policy in Poland.

The thesis research is actualized by the need and interest of understanding the evolution, essence, features and consequences, including socio-political ones, of state education policy and educational processes in the Republic of Poland. This is a country where this important component of governance and state policy plays (today) the role and function of an instrument for ensuring the fundamental rights and freedoms of a person and citizen, increasing the pace of socio-economic, scientific and technical development, as well as solving or taking into account socio-political contradictions. Although Poland was earlier characterized and is even being delineated both by significant disadvantages and notable advantages. This is extremely important at the background of the fact that increasing the role of education in the modern world is directly related to global trends in economic and social development, as well as to internal socio-political processes in a particular country. The countries that seek to form their education policy in accordance with modern socio-political and educational processes and trends in the world should focus on the latter, in particular with the conditions and parameters of the creation of a pan-European education space. In addition, the importance of the study was determined by the interdisciplinary nature of the issues of state education policy, which is usually developed by specialists in various fields of knowledge, but is rarely the focus of attention of Political Science.

The theoretical and methodological basis of the thesis are the elaborations of scientists who researched the concepts and features of the development of education system and ways of improving the state educational policy, as well as the characteristics of the national policy of Poland and other countries in the field of education. At the same time, the theoretical and conceptual basis of the research was made up of the fundamental studies of political scientists, lawyers, educationalists, psychologists, philosophers, education practitioners and political actors, as well as normative and legal acts, programs and manifestos of governments and parties, and materials of scientific and practical conferences, round tables and discussions. Along with this, conceptual and theoretical provisions about politics and political processes as social phenomena, as well as about the role of state in regulating socio-political processes and relations, were essential for the thesis. Instead, the methodological orientations of the study are consonant with the key directions of modern Political Science, the main ones of which are the foundations of state education policy and the most significant educational and social problems. Therefore, a whole array of general and special scientific approaches and methods of researching the problems of state education policy in the Republic of Poland was applied in the qualification research. In particular, it is about normative, systemic, institutional, comparative (political and historical) methods, as well as comparative, historical, socio-cultural, systemic and functional analysis, etc.

As a result of the conducted research, results of theoretical and methodological as well as practical and empirical importance were obtained in the thesis. In particular, the author comprehensively considered and systematized the peculiarities of the evolution and current state of development of state education policy in the Republic of Poland. With this in mind, the impact of socio-political, socio-economic, socio-cultural, legal and political features of Poland on the formation and development of its education policy was revealed. In addition, the thesis highlighted the specifics of the major modern trends, positives and negatives of reforming the model of state education policy in Poland. Finally, the researcher periodized the stages of formation and progress of state education policy in Poland, which correlate with the historical and socio-political periods of the development of the former's statehood.

At the same time, many theoretical and methodological as well as practical and empirical results of the thesis are characterized by elements of scientific novelty. Among them, the furthestmost important are the provisions according to which the qualification research: for the first time in Ukrainian Political Science recorded that state education policy, relying on social harmony or state coercion as well as depending on socio-political realities, establishes the goals of development and reformation of the education system and guarantees their implementation through coordinated or externally controlled actions of the state and society; proved the paradox that state education policies of democracies and autocracies are similar, because they are constructed depending on social and political context and expected goals, although they differ in consequences; demonstrated that historically and currently the level of development and democratization or autocratization of education systems in Poland depended and still depends both on socio-political and socio-economic factors and processes, as well as influenced and still influences them; stated that the Polish state in different periods of its historical development interpreted education as well as tested its management and distribution systems in two dichotomous ways, that is as a tool for the development of its political regime and various models of social and political progress – either more autocratic and illiberal or more democratic and liberal ones; motivated that the new principles of the education system and state educational policy in Poland in the post-communist period arose primarily as a situational reaction to the autocratic past of social and political development, but not as a well-founded, systematized and/or always thought-out state position; substantiated that education system and state education policy, including in the Republic of Poland, are the results of the interplay of groups of interest and interests of groups, including parties, which influence the process of forming and implementing political decisions regarding aspects of the education system, although not necessarily perform them in practice.

In general, the qualification study argued that the research of changes taking place in the education policy of various countries, including the Republic of Poland, are an actual theoretical and practical goal in the conditions of the dynamic development of the world community. Its coverage made it possible not only to reveal the regularities

of the global and national process in the education sector at the level of Poland and other countries and international organizations, but also to explore empirical experience that can enrich and accelerate the renewal of the education system and state education policy in Ukraine. It is in this context that the understanding of the experience of the evolution and current state of reforming and progress of the education system and state education policy in the Republic of Poland was of significant scientific interest, in particular in the changing socio-political and socio-economic conditions and within the framework of the simultaneous preservation of the national education potential and traditions of this state. At this background, the thesis stated that the Republic of Poland has no an evolutionary and effectively consolidated state education policy, which is due to the priority given primarily not to progress and modernization of the education system, but to reforms in the sphere of social policy and economy, as a result of which the development of education is often transferred from the central level to local level as well as excessively politicized. Given this, the education system in Poland still does not reflect the demands for the entire spectrum of socio-political and socio-economic transformations in the state. Even despite the fact that the trend of optimization, democratization and pluralization of education not as a project of a certain government, but as a state and national task has become nominally and generally agreed. On the contrary, despite all the shortcomings and miscalculations of the reforms carried out in the state education policy of Poland, obvious positive changes have been noticeable in the education sector of this country over the last decades. They took place in such aspects as the development of the economy and human capital, overcoming poverty, creating better opportunities in the labor market, promoting the emergence of new jobs, increasing the number of people with higher education, adapting the education process to the needs of the economy and society, etc. All this, provided that the Polish experience is taken into account (at least its positive components), is relevant at the background of modeling the progress of education system and state education policy in Ukraine.

Accordingly, the theoretical and practical significance of the results of the thesis is that the provisions and conclusions of the study enrich the achievements of modern Political Science and can be useful for a better understanding of the role of the education

system within the framework of various options and models of socio-political processes in the development and implementation of state education policy. The presented proposals and received recommendations can be used in research, in particular for further study in the field of development and updating of national medium- and long-term strategic guidelines for the modernization of the education system. In turn, this should contribute to the improvement of the modern political system and parameters of socio-political relations in Ukraine, in particular at the background of the development of its state education policy within the process of European integration. This is especially evident based on consideration and taking into account historical experience and modern trends in the formation and implementation of state education policy in the Republic of Poland. The systematization of the latter is of great importance for Ukrainian Political Science and socio-political practice, which outlines educational processes. Hence, the coverage of the presented issues on the example of Poland provides better opportunities to project the social and political interests of Ukraine in the conditions of its entry into the European education space, in particular at the background of European integration.

This means that the results obtained in the thesis can be useful when choosing a strategy for the development of the education system of Ukraine, in particular taking into account the experience of modernization of the education sphere in the Republic of Poland. In addition, these results are important when developing a mechanism for sustainable development of the education system and education management system, ensuring their compliance with the challenges of the XXI century, existing social and economic needs as well as requests of the individual, society, state, etc. Finally, the materials and results of the presented study can be comprehensively applied in the educational process in institutions of higher education, in the preparation of educational and methodological manuals and monographs, in the development of forms and methods of state policy in the period of modernization of Ukrainian education. A number of the provisions of the thesis can be used by state and public structures in order to deepen Ukrainian-Polish cooperation at the current historical stage of their development, and not only within the framework of educational policy issues.

**Keywords:** education, education system, state education policy, educational reforms, political institute, socio-political development, the Republic of Poland.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:*

1. Гжещук В. Міжнародний менеджмент в національному стилі спілкування країн світу // Молодь і ринок. 2014. № 5 (112). С. 128–133.
2. Гжещук В. Науково-методичне забезпечення ефективного використання інноваційних технологій у професійній підготовці менеджерів // Молодь і ринок. 2013. № 12 (107). С. 126–131.
3. Гжещук В. Особливості реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща (1989 – 2003 рр.) // Регіональні студії. 2019. № 18. С. 78–84.
4. Гжещук В. Педагогічні технології професійної підготовки менеджерів до якості виробництва в системі безперервної освіти у процес вивчення економічних дисциплін // Молодь і ринок. 2014. № 10 (117). С. 133–137.
5. Гжещук В. Принципи організації державної освітньої політики // Journal of Social Sciences, Nursing, Public Health and Education. 2020. Vol. 1. No. 1–2. P. 53–62.
6. Гжещук В. Суть і принципи організації управління навальним процесом з використанням менеджменту // Молодь і ринок. 2013. № 10 (105). С. 138–143.
7. Гжещук В. Суть, поняття та рівні управління менеджменту і підходи до управління в ринковій економіці // Молодь і ринок. 2014. № 1 (108). С. 39–44.
8. Гжещук В. Теоретичні і практичні принципи сучасних реформ в галузі освіти у Польщі та європейської шкільної освіти // Актуальні питання гуманітарних наук. 2014. Вип. 10. С. 198–204.
9. Гжещук В. Управління загальноосвітніми навчальними закладами з використанням новітніх педагогічних технологій в управлінні освітою // Молодь і ринок. 2013. № 9 (104). С. 165–170.

10. Гжещук В. Якості менеджера навчального закладу та управління менеджментом в закладах освіти // Молодь і ринок. 2014. № 2 (109). С. 153–158.
11. Палінчак М., Гжещук В. Основні моделі вищої освіти в контексті політичної ідеології Європейського Союзу // Геополітика України: історія і сучасність: збірник наукових праць. 2017. № 2 (19). С. 108–123.
12. Палінчак М., Гжещук В. Розвиток державної освітньої політики в Польській Народній Республіці // Регіональні студії. 2022. № 30. С. 174–179.

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:*

1. Гжещук В. Визначальні компоненти освітніх стратегій у Республіці Польща // Україна в системі європейської економічної і політичної інтеграції: Матеріали доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (27–28 квітня 2020 року, Ужгород) / ред. М. Палінчак, В. Химинець, М. Король. Ужгород: РІК-У, 2020. С. 239–243.
2. Гжещук В. Діяльність політичної формації «Право і справедливість» у світлі оновленої стратегії реформи освіти Польщі // Współczesne trendy rozwoju edukacji i nauki w kontekście interdyscyplinarnym. Dialog kultur jako czynnik integracji: Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej (29–30 marca 2018 roku, Częstochowa) / red. I. Zymomrya, W. Ilnytskyj, D. Romaniuk, A. Sochal. Warszawa–Użhorod–Chersoń: Posvit, 2019. S. 232–235.
3. Гжещук В. До питання про становлення сучасної державної політики Польщі в системі освіти // Współczesne trendy rozwoju edukacji i nauki w kontekście interdyscyplinarnym: Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej (29–30 marca 2018 roku, Częstochowa) / red. I. Zymomrya, W. Ilnytskyj, H. Burunowa, D. Romaniuk, A. Sochal. Częstochowa–Użhorod–Drohobycz: Posvit, 2018. S. 38–40.

4. Гжещук В. Досвід здійснення освітньої політики в Польській Народній Республіці // *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. Tom VII: *Tożsamość i wolność w edukacji i nauce* (22 listopada 2019 roku, Konin) / red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj. Konin–Użhorod–Bielsko-Biała–Kijów: Poswit, 2019. S. 181–183.
5. Гжещук В. Зміст і положення організації управління навчальним процесом з використанням менеджменту // *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Тези I Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених (21–22 листопада 2013 р., Дрогобич) / Редактори-упорядники: В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Посвіт, 2013. С. 190–191.
6. Гжещук В. Освітня політика в контексті глобалізаційних викликів // *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (17 листопада 2017 р., Баку–Ужгород–Дрогобич) / редактори: А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря. Баку–Ужгород–Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 56–59.
7. Гжещук В. Освітня політика як програма державної діяльності у сфері виховання // *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. *Aksjologiczne aspekty w rozwoju nauki i edukacji* (30 listopada 2018 roku, Konin) / red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj. Konin–Użhorod–Chersoń–Krzywy Róg: Posvit, 2018. S. 337–339.
8. Гжещук В. Особливості реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща // *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (10 березня 2017 р., Баку–Ужгород–Дрогобич) / редактори-упорядники: А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря. Баку–Ужгород–Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 59–60.

9. Гжешук В. Особливості реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща (1989–2003 рр.) // Геополітика України: історія і сучасність: збірник наукових праць. 2017. Вип. 2 (19). С. 124–148.
10. Гжешук В. Професійна компетенція в умовах сучасної економічної освіти // Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (19–20 листопада 2015 р., Ченстохова, Республіка Польща) / Редактори-упорядники: І. Зимомря, В. Ільницький. Ченстохова–Ужгород–Дрогобич: Посвіт, 2015. С. 109–110.
11. Гжешук В. Теоретичні і практичні принципи сучасних реформ в галузі освіти у Польщі та європейської шкільної освіти // Молодь і ринок. 2014. № 9 (116). С. 136–141.
12. Гжешук В., Кринські А. Особливості управління навчальним процесом у ВНЗ з використанням новітніх педагогічних технологій / за науковою редакцією М. В. Вачевського. Дрогобич–Ченстохова: Коло, 2014. 248 с.
13. Палінчак М., Гжешук В. Основи реалізації державної освітньої політики Республіки Польща // Формат розвитку відносин України та країн Центральної Європи у контексті впливу гібридної війни, виборчих процесів та теми забезпечення прав національних меншин: Матеріали V Науково-практичної конференції (25 вересня 2020 року, Ужгород). Ужгород, 2020. С. 133–137.

*Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:*

1. Гжешук В. Напрями формування професійної компетенції майбутніх менеджерів в процесі вивчення маркетингу // Молодь і ринок. 2014. № 4 (111). С. 128–133.
2. Гжешук В. Суть конкуренції в ринковій економіці промислових підприємств // Молодь і ринок. 2014. № 3 (110). С. 23–27.

3. Гжещук В. Сучасна модель підготовки маркетологів для роботи у виробничо-промисловій діяльності // Молодь і ринок. 2014. № 7 (114). С. 120–125.
4. Гжещук В. Теоретичні і практичні принципи менеджменту та його основні функції у виробничій сфері // Молодь і ринок. 2014. № 8 (115). С. 159–164.
5. Гжещук В. Формування професійної компетенції майбутніх менеджерів ринку праці // Молодь і ринок. 2013. № 11 (106). С. 175–178.
6. Гжещук В. Формування професійної компетенції менеджерів виробничої сфери: монографія. Дрогобич–Кіровоград–Ужгород: Видавництво «Бреза», 2015. 176 с.
7. Особливості підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі: підручник / М. М. Палінчак, Н. І. Шетеля, П. П. Галда, В. В. Гжещук, В. М. Палінчак. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2020. 198 с.
8. Специфіка підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі: навчальний посібник / М. М. Палінчак, Н. І. Шетеля, О. М. Табанюхова, М. П. Тимчик, В. В. Гжещук, В. М. Палінчак. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2021. 198 с.
9. Grzeszczuk W. Zjednoczona Europa przez pryzmat wymiaru duchowego // Współczesne paradygmaty w literaturoznawstwie, językoznawstwie, translatoryce, pedagogice i kulturoznawstwie w kontekście interdyscyplinarnym: księga jubileuszowa prof. dr hab. Mykoły Zymomrya z okazji 45-lecia pracy naukowej i 65 rocznicy urodzin / red. M. Zymomria, A. Kryński, S. Łupiński, M. Urbaniec. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii Polonijnej w Częstochowie «Educator», 2011. S. 437–441.

За типами публікацій див. Додаток А.

## ЗМІСТ

<b>Вступ .....</b>	<b>21</b>
<b>Розділ 1. Історіографія і стан дослідження проблематики державної освітньої політики в Республіці Польща .....</b>	<b>33</b>
1.1. Загальнотеоретичні параметри дослідження проблематики державної освітньої політики та історичні вияви її становлення на різних етапах суспільно-політичного розвитку Польщі.....	33
1.2. Джерельна база і стан дослідження державної освітньої політики в Республіці Польща на сучасному етапі її суспільно-політичного розвитку .....	38
Висновки до розділу 1 .....	45
<b>Розділ 2. Концептуальні і теоретико-методологічні засади дослідження державної освітньої політики та її значення у політичному процесі .....</b>	<b>47</b>
2.1. Дефініювання, концептуалізація та значення понять «освіта», «система освіти», «освітні реформи» та «державна освітня політика» .....	47
2.2. Взаємозалежність політичних, управлінських й освітніх процесів і реформ у рамках різних моделей та систем суспільно-політичного розвитку .....	64
Висновки до розділу 2 .....	78
<b>Розділ 3. Еволюція розвитку системи освіти, здійснення освітніх реформ і становлення державної освітньої політики в рамках суспільно-політичного розвитку Першої і Другої Республік Польща та інших країн Центрально-Східної Європи.....</b>	<b>81</b>
3.1. Становлення системи освіти й особливості її державного регулювання в рамках суспільно-політичних процесів Першої і Другої Республік Польща....	81
3.2. Досвід здійснення державної освітньої політики в умовах суспільно-політичних реалій і процесів Польської Народної Республіки.....	94

3.3. Суспільно-політичні особливості й проблеми розвитку і реформування системи освіти та державної освітньої політики в Польщі й інших країнах Центрально-Східної Європи: від комунізму до посткомунізму і від автократії до демократії.....	112
Висновки до розділу 3 .....	123

**Розділ 4. Сучасні механізми реалізації державної освітньої політики та особливості й наслідки реформування системи освіти на тлі суспільно-політичних процесів у Третій Республіці Польща .....**

4.1. Пріоритетні напрями і проблеми реалізації державної освітньої політики Третьої Республіки Польща в ході її суспільно-політичної трансформації на ранньому й посткомуністичному етапі демократичного розвитку.....	128
4.2. Роль освітньої політики та підходи до реформування системи освіти в програмах урядів, маніфестах політичних партій і громадських організацій у Третій Республіці Польща періоду демократизації та посткомунізму .....	154
4.3. Зміст і принципи реалізації демократичної державної освітньої політики в ході та за наслідками європейської інтеграції та подальших суспільно-політичних процесів у Республіці Польща.....	185
Висновки до розділу 4.....	227
<b>Висновки .....</b>	<b>233</b>
<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>239</b>
<b>Додатки.....</b>	<b>286</b>

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Система освіти постає одним зі стрижневих елементів суспільно-політичного устрою і суспільно-політичних процесів у будь-якій країні світу, в тому числі й в Україні. Глобальні зміни в політиці, економіці, науці і техніці раніше зумовлювали та досі зумовлюють модернізаційні процеси в освітніх системах і процесах. Відтак у цьому контексті важливого значення набуває вивчення і врахування досвіду європейських та інших країн у сфері освіти й освітньої політики, зокрема з завданням запозичення їхніх досягнень при реформуванні й поступі українського освітнього сектора, в тому числі у рамках процесів урядування ними. З огляду на це, вибір теми дисертації зумовлений потребою та інтересом осмислення еволюції, сутності, особливостей і наслідків, в тому числі суспільно-політичних, державної освітньої політики й освітніх процесів у Республіці Польща – країні, в якій ця важлива складова урядування й державної політики сьогодні відіграє роль та функцію інструменту забезпечення фундаментальних прав і свобод людини й громадянина, підвищення темпів соціально-економічного і науково-технічного розвитку та розв'язання/врахування суспільно-політичних протиріч, хоч раніше позначалась і навіть чинно окреслюється як значними недоліками, так і помітними перевагами.

Додає значимості досліджуваній проблематиці і той факт, що підвищення ролі освіти в сучасному світі безпосередньо пов'язане зі світовими тенденціями економічного та соціального розвитку, а також із внутрішніми суспільно-політичними процесами у тій чи іншій країні. На них повинні орієнтуватись, спеціально або мимоволі орієнтуються держави, які прагнуть формувати свою освітню політику у певній згоді з сучасними суспільно-політичним й освітніми процесами і тенденціями у світі, зокрема з умовами й параметрами створення загальноєвропейського освітнього простору. Це підкреслює особливу актуальність дослідження проблематики державної освітньої політики Республіки Польща, зокрема в Україні, як однієї із найбільш успішних посткомуністичних країн, яка інтегрувалась до Європейського Союзу і з якою Україна має доволі значну

спільну історію. Очікувано це виявляється у тому, що вивчення досвіду умов вироблення й особливостей здійснення державної освітньої політики в Польщі та інших країнах Центрально-Східної Європи, з якими Україна тісно співпрацює, постає прикладом для переосмислення змістових, цільових, організаційних та суспільно-політичних установок в сфері української системи освіти, особливо на сучасному етапі її розвитку. Посилює увагу і те, що система освіти в світі й окремих країнах, в тому числі у Польщі, почала дуже різко та інтенсивно модифікуватись у 2020 р. – з початком пандемії «Covid-19», – а разом із нею відчутними стали політичні й управлінські відповіді на нові виклики (хоча вони внаслідок обмеженого часового відтинку не стали спеціальним фокусом уваги представленого дослідження). Врешті, актуальність дисертації зумовлена також міждисциплінарним характером проблематики державної освітньої політики, яка типово розробляється фахівцями в педагогіки, філософії, соціології, культурології, психології, права тощо, однак вкрай зрідка є фокусом уваги політичної науки.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана у рамках комплексної наукової теми, розробленої на кафедрі міжнародної політики факультету міжнародних економічних відносин ДВНЗ «Ужгородський національний університет» «Україна в системі європейської політичної інтеграції» (номер державної реєстрації 011611005073).

**Мета і завдання дослідження.** *Метою дисертаційної роботи є науковий аналіз специфіки взаємодії суспільно-політичних і владно-управлінських процесів та рішень й атрибутів становлення і поступу системи освіти й освітніх процесів крізь призму виявлення історичних і чинних особливостей та визначальних тенденцій і наслідків реформування державної освітньої політики в Республіці Польща на різних етапах її історичного та суспільно-політичного розвитку. Реалізація поставленої мети зумовила потребу розв'язання наступних наукових і дослідницьких завдань дисертаційної роботи:*

– висвітлити історіографічні, концептуальні та теоретико-методологічні засади й складові дослідження державної освітньої політики та її значення у політичному процесі;

- теоретизувати параметри взаємозалежності політичних, управлінських й освітніх процесів і реформ у рамках різних моделей та систем суспільно-політичного розвитку;
- проаналізувати особливості еволюції розвитку системи освіти, здійснення освітніх реформ і становлення державної освітньої політики в рамках суспільно-політичного й історичного поступу Першої та Другої Республік Польща;
- розглянути та систематизувати досвід й основні тенденції та наслідки формування і реалізації державної освітньої політики в умовах суспільно-політичних реалій та трансформацій Польської Народної Республіки, в тому числі на тлі інших країн Центрально-Східної Європи;
- охарактеризувати пріоритетні напрями та проблеми реалізації державної освітньої політики Третьої Республіки Польща, в тому числі інкорпоровані у програмах урядів і маніфестах партій, в ході її суспільно-політичної трансформації на ранньому й посткомуністичному етапі демократичного розвитку;
- окреслити й впорядкувати зміст, засади, механізми, принципи та напрями реалізації державної освітньої політики і реформування системи освіти в ході й за наслідками європейської інтеграції та чинних процесів у Республіці Польща.

**Об’єктом дослідження** є освіта і система освіти та владно-управлінські й політичні процеси у цій сфері на різних етапах історичного та суспільно-політичного розвитку Республіки Польща. **Предмет дослідження** – еволюція, чинний стан і наслідки формування, розвитку та реалізації державної освітньої політики й реформування системи освіти, головню в рамках їхньої взаємодії із політичною системою, суспільно-політичними процесами та політичними інститутами, на різних етапах історичного розвитку Республіки Польща.

**Хронологічні рамки дослідження** охоплюють часові межі від кінця XI ст. (але головню середини XVI ст.) до 2021 р. Вибір нижньої межі пов’язаний та асоційований з наявністю перших ознак формування системи освіти на історичних землях сучасної Польщі, а також з фактом виникнення на політичній карті світу перших польських державних або протодержавних утворень, зокрема Першої Речі Посполитої чи Першої Республіки Польща. Натомість верхня межа означена

потребою осмислення істотних суспільно-політичних і системних перетворень у сучасній державній освітній політиці Третьої Республіки Польща, які свій початок беруть із 1989 р. та суто технічно, з огляду на часові рамки виконання дисертаційної роботи, аналізуються до кінця 2021 р. (але модифікація системи освіти від моменту початку пандемії «Covid-19» спеціально не аналізується). Це засвідчує, що засади державної освітньої політики і її значення у політичному процесі (в рамках різних моделей суспільно-політичного розвитку) перевірено на прикладі еволюції та чинного стану розвитку системи освіти, здійснення освітніх реформ і механізмів реалізації державної освітньої політики в Польщі, зокрема періодів її Першої, Другої та Третьої Республік (або Першої, Другої та Третьої Речі Посполитої) і Польської Народної Республіки тощо, коли державна освітня політика перебувала під впливом різних суспільно-політичних чинників.

**Методи дослідження.** Теоретико-методологічною основою дисертації стали праці вчених, які досліджують концепції та особливості розвитку освітньої системи і шляхи вдосконалення державної освітньої політики, а також ознаки національної політики Польщі й інших країн світу в сфері освіти. Теоретичну та концептуальну базу дослідження склали фундаментальні розвідки політологів, правознавців, педагогів, психологів, філософів, практиків освіти і політичних діячів, а також нормативно-правові й підзаконні акти, програми та маніфести урядів і партій та матеріали наукових й науково-практичних конференцій, круглих столів і дискусій. Паралельно із цим, істотними для дисертаційної роботи були концептуально-теоретичні положення про політику та політичні процеси як суспільні явища, а також про роль держави у регулюванні суспільно-політичних процесів та відносин. Натомість методологічні орієнтири роботи співзвучні з ключовими напрямками сучасної політичної науки, основними з яких є основи державної освітньої політики й найзначущіші освітні та соціальні проблеми.

На цьому тлі багатоаспектне обрамлення об'єкта та предмета дисертаційної роботи визначило потребу застосування різних підходів і методів до їхнього вивчення. У ході дослідження використано нормативний, інституційний та порівняльно-політологічний методи. Окрім того, задля розробки понятійно-

категоріальних аспектів роботи дисертант дотримувався принципів політичного аналізу й застосовував прийоми та методи системно-функціонального аналізу. Для досягнення поставлених дослідницьких завдань автор використовував як загальнонаукові (аналіз, синтез, індукція, дедукція, систематизація, узагальнення, аналогія тощо), так і спеціальні політологічні та соціологічні методи. Методи індукції, дедукції, систематизації й узагальнення застосовано при формулюванні понять «система освіти», «освітні реформи» та «державна освітня політика» і їхніх складових. Порівняльно-історичний метод дав можливість визначити основні етапи, напрями розвитку, позитиви та негативи державної освітньої політики Республіки Польщі на різних стадіях її суспільно-політичного розвитку. Своєю чергою, системний та системно-функціональний методи дозволили осмислити роль і місце освіти у політичній системі та суспільно-політичних процесах в Польщі. Також у ході виконання дисертаційної роботи автор послуговувався низкою емпіричних методів. Йдеться, наприклад, про вивчення нормативно-правової бази Республіки Польща, законодавчих актів та урядових постанов, розпоряджень та інструкцій керівників органів системи освіти, державних та недержавних доповідей про стан системи освіти й наслідки її реформування, партійних програм та стратегій, відкритих статистичних даних міжнародних і польських органів освіти й дослідницьких організацій, матеріалів соціологічних досліджень тощо. Також дисертант у роботі застосовував такі підходи і методи досліджень, як: історичний аналіз – для розгляду процесів поетапного формування державної освітньої політики Республіки Польща у контексті історичних та суспільно-політичних процесів у ній; соціокультурний аналіз – для виявлення та дослідження процесів формування і реалізації державної освітньої політики Польщі з позицій соціокультурних цінностей і традицій; метод контент-аналізу – для ознайомлення зі значною кількістю внутрішньопольських і міжнародних документів, які регламентують питання освіти й державної освітньої політики; порівняльний аналіз – для виділення подібного і відмінного в тенденціях та наслідках формування і реалізації освітньої політики Польщі на різних етапах її суспільно-політичного розвитку та на тлі інших країн Європейського Союзу.

**Наукова новизна отриманих результатів** зумовлена вибором об'єкта й предмета дослідження, а відтак полягає у тому, що в ньому: комплексно та всесторонньо розглянуто й систематизовано особливості еволюції та чинного стану розвитку державної освітньої політики в Республіці Польща; розкрито вплив суспільно-політичних, соціально-економічних, соціокультурних і політико-правових особливостей Польщі на формування і розвиток її освітньої політики; висвітлено специфіку магістральних сучасних тенденцій, позитивів і негативів реформування моделі державної освітньої політики в Польщі; періодизовано етапи становлення і поступу державної освітньої політики Республіки Польща, які корелюють із історичними та суспільно-політичними періодами розвитку її державності. Якщо структуруваніше, то в дисертаційній роботі було отримано результати, які характеризуються новизною та є розв'язанням поставлених у дослідженні наукових завдань, зокрема:

*Вперше:*

– в українській політичній науці зафіксовано, що державна освітня політика, опираючись на суспільну злагоду чи державний примус і залежно від суспільно-політичних реалій, встановлює цілі розвитку й реформування освітньої системи і гарантує їхнє впровадження шляхом узгоджених або зовнішньо керованих дій держави і суспільства. Відтак обґрунтовано, що державна освітня політика апіорно зумовлена багатогранно – ідеологічно, соціально-економічно, культурно, політично, демографічно – й водночас впливає на успіх поступу індивідуума, суспільства та держави, а відтак має суспільно-політичний і владно-управлінський характер;

– доведено парадокс, згідно з яким державні освітні політики демократій та автократій є подібними, адже вони конструюються залежно від соціального й політичного контексту та очікуваних цілей, хоч і відрізняються за наслідками – навчальними, мотиваційними, політичними, соціально-економічними тощо;

– увиразнено, що історично і чинно рівень розвитку та демократизації або автократизації систем освіти у Польщі як залежав та залежить від суспільно-політичних і соціально-економічних чинників й процесів, так і впливав та впливає на них. Відтак констатовано, що польська держава різних періодів її історичного

розвитку трактувала освіту й апробувала системи її менеджменту і поширення двояко та дихотомічно, тобто як знаряддя розвитку свого політичного режиму і різних моделей суспільно-політичного поступу – чи то більше автократичних та ілліберальних, чи то більше демократичних та ліберальних;

– виявлено, що після і внаслідок колапсу режимів «реального соціалізму» в країнах Центрально-Східної Європи, зокрема у Польщі, не було вироблено єдиної інституційної та управлінської опції реформування державної освітньої політики й системи освіти. Відтак вмотивовано, що всі нові принципи системи освіти й державної освітньої політики періоду посткомунізму виникли насамперед як ситуативна реакція на тоталітарне чи авторитарне (загалом автократичне) минуле суспільно-політичного розвитку, а не як обґрунтована, систематизована і/або продумана державницька позиція;

– обґрунтовано, що система освіти та державна освітня політика, в тому числі в Республіці Польща, – це результат гри груп інтересів й інтересів груп, в тому числі партій, які впливають на процес формування і реалізації політичних рішень стосовно аспектів системи освіти, хоч не обов'язково виконують їх на практиці і часто підміняють принципи, цілі та наміри одна одною.

*Удосконалено:*

– положення, згідно з яким взаємозалежність суспільно-політичних, владно-управлінських та освітніх процесів, а відтак і вироблення та реалізація засад й принципів державної освітньої політики у тій чи іншій країні безпосередньо або опосередковано залежать від застосування в них різних – головню демократичних чи автократичних – моделей і систем суспільно-політичного розвитку;

– аргументації про те, що: чинний стан державної освітньої політики в Польщі узалежнений від параметрів еволюції системи освіти, здійснення освітніх реформ і становлення державної освітньої політики в рамках різних історичних моделей її суспільно-політичного розвитку; всі послідовні етапи й моделі становлення і розвитку системи освіти та особливостей її регулювання в рамках різних форм суспільно-політичних процесів у Польщі різносторонньо вплинули на параметри державної освітньої політики цієї країни періоду сьогодення;

– позицію, згідно з якою навіть попри постійну навздогінну модернізацію і демократизацію систем освіти й освітньої політики, а також попри руйнування чи лімітування будь-якого політичного й ідеологічного контролю в сфері освіти, лібералізацію і ліквідацію державної монополії за освітнім процесом, освітні системи Польщі й інших посткомуністичних країн Центрально-Східної Європи раніше демонстрували і навіть чинно демонструють деякі ознаки й вияви комуністичної спадщини, а тому не поспівають за тенденціями розвитку та глобалізації;

– констатацію про те, для Польщі властивий конфлікт між усіма зацікавленими сторонами та рівнями урядування освітою, розв'язання якого часто є не стільки орієнтованим на прийняття раціональних рішень, скільки на подолання політично-ідеологічних протиріч чи виявлення політично-ідеологічних переваг. Як наслідок, політизація державної освітньої політики веде до популяризації та збільшення масовості й всеохоплюваності освіти у Польщі, однак ціною зниження її якості;

– висновок про те, що ключові трансформації та реформи в системі освіти Республіки Польща на сучасному етапі її суспільно-політичного розвитку головно ознаменовані такими неоліберальними та неоконсервативними атрибутами, як: залежність освітньої політики від динаміки та мінливості суспільно-політичних і соціально-економічних процесів та відносин; демонополізація, деідеологізація, децентралізація, дебюрократизація та демократизація (у категоріях рівності, розмаїття, участі, вибору й згуртованості) системи освіти та освітнього процесу; соціалізація, лібералізація, маркетизація та приватизація складових освітнього процесу і прийняття й реалізації освітньо-управлінських рішень; позиціонування освіти й освітньої політики як складової суспільної і національної безпеки, балансу національних й релігійних традицій/інтересів і світових новацій та інструментарія європейської інтеграції і розбудови демократії; автономність, аполітичність, компетентність, самоврядність, соціальна відповідальність і соціально-професійна й фінансова самодостатність педагогів.

*Дістали подальшого розвитку:*

– аргументація, згідно з якою освіта відображає розмаїття мов, культур і систем, які є невід'ємними елементами ідентичності різних країн і регіонів, навіть

попри те, що в них існують різні системи освіти, проводяться різні освітні реформи та державні освітні політики, а тому встановлено різні принципи освіти;

– положення про те, що державна освітня політика по-різному інтерпретується та реалізується в рамках демократичних й автократичних політичних режимів, хоч і в одних, і в інших освіта традиційно цілеспрямована і контекст-залежна, зокрема від національної ідентичності та культурних традицій, ідеологічної позиції чи позицій, а також теоретичних перспектив й академічної екстенсивності;

– констатація, згідно з якою попри те, що від початку 90-х рр. ХХ ст. освіта почала відігравати роль рушійної сили соціально-економічного зростання в Польщі, підвищення конкурентоспроможності держави на світовій арені та одного з чинників національної безпеки і добробуту громадян, потенціал освітніх процесів не є повністю використовуваним для консолідації суспільства, адже різні політсили нерідко мали і мають протилежне бачення поступу освітньої галузі;

– позиція про те, що поступ системи освіти й державної освітньої політики в Третій Республіці Польща був й досі залишається повільним, довгостроковим, контраверсійним, нелінійним, маніпулятивним і залежним від суспільно-політичних передумов та цілей, а відтак і перспективним, і проблемним, адже характеризується значними фінансовими проблемами та частою зміною політичної влади – урядів, – а відтак і їхніх курсів та політичних преференцій їхніх носіїв – партій різного ідеологічного спрямування, – і загалом політизацію владно-управлінських процесів у сфері освітньої політики. Відтак констатовано, що для Польщі й досі не властива і не пріоритетна стійка стратегія розвитку системи освіти, адже вона надмірно опредмечена та маніпульована політичними суперечками й змінами урядів, а відтак і фокусом дискусій урядових й опозиційних партій та асоційованих або неасоційованих з ними громадських організацій;

– обґрунтування, згідно з яким навчальні заклади у системі освіти Польщі були і залишаються рефлексією соціальної диференціації, відбору й відтворення, хоч і слугували та слугують каналом зрівняння освітніх можливостей й інструментом модернізації освітнього процесу і його адаптації до потреб ринку. Зумовлено це тим, що сучасна освітня політика спричинила формування дуалістичної (або

державно-приватної і державно-муніципальної), диференційованої, маркетизованої та розширеної системи освіти, що є причиною кількісних та якісних змін як у середовищі закладів освіти, так і в академічному середовищі.

**Теоретичне та практичне значення отриманих результатів** дисертації полягає у тому, що положення та висновки дослідження збагачують здобутки сучасної політичної науки і можуть бути корисні для кращого розуміння ролі системи освіти в рамках різних опцій і моделей суспільно-політичних процесів у виробленні та реалізації державної освітньої політики. Викладені пропозиції й отримані рекомендації можуть бути використані у науково-дослідній роботі, зокрема для подальших пошуків у сфері розроблення й актуалізації національних середньо- і довготривалих стратегічних орієнтирів модернізації системи освіти, що, своєю чергою, повинно сприяти вдосконаленню сучасної політичної системи та параметрів суспільно-політичних відносин в Україні, зокрема на тлі розвою її державної освітньої політики. Це особливо очевидно на підставі розгляду та врахування історичного досвіду і сучасних тенденцій формування й реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща, систематизація чого має важливе значення для української політичної науки та суспільно-політичної практики, яка окреслює освітні процеси. Відповідно, висвітлення представленої проблематики на прикладі Польщі дає кращі можливості спроектувати суспільно-політичні інтереси України в умовах її входження у загальноєвропейський освітній простір, зокрема на тлі процесів європейської інтеграції України. Це означає, що отримані в дисертаційній роботі результати можуть бути корисні при виборі стратегії розбудови системи освіти України, зокрема з урахуванням досвіду модернізації освітньої сфери в Республіці Польща, а також при розробці механізму стійкого розвитку системи освіти та системи управління освітою, забезпечення їхньої відповідності викликам XXI ст., наявним соціальним та економічним потребам і запитам особистості, суспільства, держави тощо. Крім того, матеріали представленого дослідження можуть всесторонньо застосовуватись у навчальному процесі в закладах вищої освіти, при підготовці навчально-методичних посібників та монографій, при розробці форм і методів державної

політики у період модернізації української освіти. Низка положень дисертації може використовуватись державними та громадськими структурами з метою поглиблення українсько-польської співпраці на сучасному історичному етапі їхнього розвитку, причому не тільки в рамках проблематики освітньої політики.

**Особистий внесок здобувача.** Дисертація є самостійною науковою роботою, в якій було реалізовано мету – проаналізувати специфіку взаємодії суспільно-політичних і владно-управлінських процесів та рішень й атрибутів становлення і поступу системи освіти й освітніх процесів крізь призму виявлення історичних і чинних особливостей та визначальних тенденцій і наслідків реформування державної освітньої політики в Республіці Польща на різних етапах її історичного та суспільно-політичного розвитку. Для цього автором роботи проаналізовано нормативні, статистичні, документальні і соціологічні джерела, а також широкий спектр і масив зарубіжної, головно польськомовної, та української наукової літератури. Внесок дисертанта представлено у тексті дисертації, 3 індивідуальних і колективних монографіях, 2 підручниках і навчальних посібниках, 19 наукових статтях, опублікованих у періодичних наукових фахових виданнях України та інших держав, а також у 10 матеріалах і тезах доповідей на наукових конференціях. Водночас деякі із наукових праць, які дотичні до об'єкта і предмета дисертації, зокрема до особливостей управління навчальним процесом у закладах вищої освіти та до основних моделей вищої освіти в зрізі політичної ідеології Європейського Союзу й окремих країн, підготовлено здобувачем у співавторстві з А. Кринські, М. Палінчаком й іншими авторами.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення дисертаційної роботи викладено та обговорено на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема на: I Міжнародній науково-практичній конференції молодих вчених «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (21–22 листопада 2013 р., Дрогобич); I Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (19–20 листопада 2015 р., Ченстохова, Республіка Польща); II Міжнародній науково-практичній конференції «Фундаментальні та прикладні дослідження:

сучасні науково-практичні рішення і підходи» (10 березня 2017 р., Баку–Ужгород–Дрогобич); III Міжнародній науково-практичній конференції «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи» (17 листопада 2017 р., Баку–Ужгород–Дрогобич); III Міжнародній науково-практичній конференції «Współczesne trendy rozwoju edukacji i nauki w kontekście interdyscyplinarnym» (29–30 березня 2018 р., Ченстохова, Республіка Польща); V Міжнародній науково-практичній конференції «Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy» (30 листопада 2018 р., Конін, Республіка Польща); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy» (22 листопада 2019 р., Конін, Республіка Польща); Міжнародній науково-практичній конференції «Україна в системі європейської економічної і політичної інтеграції» (27–28 квітня 2020 року, Ужгород); V Науково-практичній конференції «Формат розвитку відносин України та країн Центральної Європи у контексті впливу гібридної війни, виборчих процесів та теми забезпечення прав національних меншин» (25 вересня 2020 року, Ужгород). Крім того, характер апробаційних мають деякі інші публікації, в тому числі наукові статті та монографії.

**Публікації.** За темою дисертації підготовлено й опубліковано 34 наукових праці, серед яких: 1 – індивідуальна монографія, 2 – колективні монографії, 1 – підручник, 1 – навчальний посібник, 19 – статті, опубліковані в українських і закордонних періодичних наукових фахових виданнях (у тім числі включених до міжнародних наукометричних баз даних), 10 – матеріали і тези доповідей на наукових конференціях.

**Структура та обсяг дисертації** зумовлені авторським розумінням об’єкта й предмета дослідження, а також його метою та дослідницькими завданнями. Робота складається зі вступу, 4 розділів (сумарно – 10 підрозділів), висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації – 295 сторінок. Обсяг основного тексту роботи (з вступом і висновками) – 218 сторінок. Список використаних джерел складається з 558 позицій, серед яких абсолютна більшість – польськомовні, англomовні, україномовні тощо.

## **РОЗДІЛ 1. ІСТОРИОГРАФІЯ І СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА**

### **1.1. Загальнотеоретичні параметри дослідження проблематики державної освітньої політики та історичні вияви її становлення на різних етапах суспільно-політичного розвитку Польщі**

Реалії сучасного світу піддаються постійним стихійним чи структуризованим, але неодмінно динамічним змінам, які висувають нові вимоги до індивідумів, суспільств і міжнародної спільноти загалом, а відтак опредмечуються суспільно-політично. Вони стосуються не тільки оволодіння навиками використання інструментів поступу, а й належного застосування інших досягнень цивілізації. Тому закономірно, що в центрі наукових досліджень перебуває глобалізація, зокрема в рамках її суспільно-політичного означення, яка є динамічним процесом цивілізаційних і культурних перетворень, породжених відкриттями в галузі науки, техніки й освіти [467, с. 76]. За влучним твердженням британського соціолога М. Олброва, глобалізація охоплює «всі процеси, внаслідок яких народи світу стають складовою єдиного світового суспільства, глобального суспільства» [92, с. 9]. Схожим чином Е. Гіденс, автор студії «Наслідки сучасності», тлумачить такі процеси як інтенсифікацію соціальних відносин у всьому світі, яка поєднує в собі різні явища так, що локальні події формуються подіями, які відбуваються на відстані кількох тисяч миль та мають на них зворотній вплив [203, с. 63]. У цьому контексті важливу роль в нинішніх перетвореннях на тлі глобалізаційних процесів, в тому числі у їхньому суспільно-політичному вимірі, відіграє освіта. Адже, як аргументує Г. Габігер-Піпска, «сучасне суспільство потребує нового виду освіти. Крім того, ринок освіти має бути гнучким і враховувати глобальні тенденції» [219, с. 59]. Причина цього проста і зводиться до того, що в епоху глобалізації знань й інформації система освіти має забезпечити всіх, незалежно від професії, опануванням так званих універсальних кваліфікацій. Тому ринок освітніх послуг постає вкрай важливим компонентом процесу трансформації

організації діяльності закладів освіти і раціоналізації навчання з проекцією на зростаючі вимоги до якості освіти й позиціонується як сфера, яка проектується суспільно-політичними процесами і впливає на них. Означена логіка неодмінно важлива для поступу системи освіти та розвитку суспільно-політичних процесів у будь-якій країні світу, в тім числі Україні, а продемонструвати й обґрунтувати це у запропонованій науковій роботі вирішено на прикладі з'ясування особливостей еволюції та специфіки державної освітньої політики в Республіці Польща.

Розробка проблематики становлення й особливостей державної освітньої політики Польщі зумовила необхідність звернення до широкого кола наукової літератури як у галузі світової політики і міжнародних відносин, так і сучасних тенденцій розвитку освіти в умовах європейської інтеграції і глобалізації. І це не дивно, адже проблематика державної освітньої політики постає традиційним об'єктом і фокусом дослідницької уваги зі сторони зарубіжних й українських авторів, які активно аналізують різні аспекти, в тому числі й суспільно-політичні, цього дискурсу. З-поміж тих, кому належить значний внесок у концептуальне обґрунтування ролі й місця освіти в сучасному світі, потрібно, у першу чергу, назвати таких зарубіжних вчених, як М. Арчер [104], Ю. Аулейтнер [108], Л. Белл та Г. Стівенсон [122], М. Буземаєр [140], Д. Дзевулак [176], Б. Кларк [151], М. Мазіньска [350], С. Маєвські [339], Р. Маккензі [352], В. Мусял [359], М. Олссен, Дж. Кодд та А.-М. О'Ніл [371], Ю. Осєцка-Хойнацка [374], З. Осіньські [375], Р. Півоварські [397], В. Рабчук [412], П. Радо [413], Б. Ратусь [418], Ф. Різві і Б. Лінгард [426], С. Стайн [470], У. Сьвентоховска [480], У. Тайхлер [488], П. Тровлер [501] та чимало інших. Також доцільно апелювати й до деяких українських вчених, які займаються означеною проблематикою як важливою у своїй науковій роботі, серед яких: Т. Бойченко [6], Г. Єгоров, Н. Лавриченко і Б. Мельниченко [48], В. Журавський [49], І. Іванюк [52; 53], В. Маслов [62], Д. Пудрик, О. Квілінські і Т. Василина [410], О. Романов, О. Рудік і Т. Брус [73] й т.д.

Загалом це означає, що при дослідженні окреслених проблем державної освітньої політики й обґрунтуванні основних висновків і положень дисертації використано широке коло історіографічних джерел, а також наукові розробки

зарубіжних й українських вчених – істориків, політологів, соціологів, правників тощо, – які зробили свій внесок у створення теоретичної і методологічної бази вивчення окресленої проблематики. Паралельно з цим, доволі значну увагу при написанні дисертації було присвячено вивченню і систематизації міжнародно-правових актів та документів, що регламентують питання освіти й державної освітньої політики в різних країнах і регіонах світу, головню у країнах Європи. На цій підставі комплексний характер дослідження зумовив залучення декількох груп джерел та літератури, з використанням яких була написана дисертація, а також сформульовані наукові висновки. Причому різноспрямованість джерел дисертаційної роботи стосується як і її теоретико-методологічної частини, так і питань практично-емпіричного виміру, зокрема еволюції та чинного стану розвитку й особливостей державної освітньої політики в Республіці Польща.

У теоретико-методологічному розрізі першою групою джерел є розвідки, присвячені проблемі дефініювання, концептуалізації і значення понять «освіта», «система освіти», «освітні реформи» і «державна освітня політика». До цієї групи належать праці за авторством таких вчених, як В. Андрущенко і В. Савельєв [4], Т. Бойченко [6], І. Бялецкі [126], Т. Гейніцка-Безвіньска [227], Л. Гриневич [17], Т. Гюсен [241], Дж. Гатрі і Дж. Коппич [217], Д. Дзєвулак [176], В. Журавський [49], І. Іванюк [52], З. Квєціньскі [313], Р. Маккензі [352], В. Маслов [62], В. Огнев'юк [67], Є. Пінчук [71], Т. Поясок [72], В. Рабчук [412], У. Тайхлер [488], Е. Харгрівз [225], Н. Шульга [89], О. Шеломовська [85] й інші.

У другій групі теоретико-методологічних джерел висвітлено питання, які стосуються значення освіти в детермінуванні розвитку суспільства. Сюди належать праці головню таких вчених, як М. Бучин [8], А. Жаба [543], В. Журавський [49], І. Іванюк [52], Л. Белл і Г. Стівенсон [122], О. Комарова [58], М. Мазіньска [350], Р. Маккензі [352], В. Нікітин [64], Р. Півоарскі [397], П. Радо [413], Ф. Різві і Б. Лінгард [426], П. Тровлер [501], М. Хмай і М. Жмігородскі [146], М. Чабанна [83], Й. Юнг-Міклашевска [257]. У їхніх дослідженнях вагоме місце відведено осмисленню проблематики формування і розвитку державної освітньої політики. Крім того, названі вчені розглядають теоретичні і методологічні основи, засади,

принципи й особливості державної освітньої політики із проекцією на питання її формування та розвитку у соціокультурному й цивілізаційному вимірах.

Третя група загальнотеоретичних праць стосується аспектів, умов та ознак взаємодії політики і суспільно-політичного простору й освіти, впливу інститутів громадянського суспільства на становлення системи освіти, ролі держави у регулюванні процесів та явищ в освітньому секторі. З огляду на розв'язання поставлених у дисертації завдань, інтерес представляють наукові розвідки, які присвячено взаємодії держави й освіти як соціальних і навіть соціально-політичних інститутів. Їхніми авторами є, зокрема, Ю. Аулейтнер [108], Д. Дзевулак [176], М. Залевска-Буяк [551], М. Олсен, Дж. Кодд та А.-М. О'Ніл [371], О. Романов, О. Рудік та Т. Брус [73], С. Стайн [470], У. Сьвентоховска [480] й інші вчені.

Окрім того, до зазначеної групи теоретико-методологічних праць варто відносити наукові доробки, які стосуються проблематики взаємозалежності політичних, управлінських й освітніх процесів і реформ у рамках різних моделей та систем суспільно-політичного розвитку, в тому числі демократичних та автократичних. Серед них найпомітнішими є за авторством таких дослідників, як А.-Л. Арнесен і Л. Лундал [105], Дж. Банкс [119], Л. Березівська [7], Б. Бідл і Д. Берлінер [132], Дж. Бін і М. Еплл [120], Дж. Віллмс [532], П. Гурін, Б. Нагда і Г. Лопез [215], А. Гутман [218], Дж. Дьюї [165], Г. Жиру [204], К. Крістен [290], Х. Лаудер та Д. Х'юз [326], Н. МакГін [351], Л. МакНейл [354], Л. Міллер-Кан і М. Сміт [356], Дж. Оакс [368], Д. Паріс [379], Л. Перрі [386–391], Д. Равітч [419], Ф. Фовлер [192; 193], П. Фрейре [194], Е. Хірш [234; 235], К. Хоуве [239], Л. Церих [144], О. Шеломовська [85] та чимало інших. У їхніх доробках зосереджено теоретичну і практичну інформацію, яка стосується зв'язку державної освітньої політики та суспільно-політичних процесів у різних країнах і регіонах світу.

Нарешті, четверту групу загальнотеоретичних джерел складають праці, у яких вчені аналізують внутрішні процеси та явища, характерні для сучасних освітніх систем, в тому числі світовий досвід освітньої практики загалом та окремі національні державні системи освіти зокрема. Відомими представниками дослідницького середовища у рамках цієї групи є М. Арчер [104], М. Буземаєр

[140], А. Василюк [10], Ю. Грищук [20], Г. Єгоров, Н. Лавриченко, Б. Мельниченко [48], С. Маєвські [339], Р. Патора [382], Т. Пілх [394], В. Рабчук [412], Е. Райт, Ї. Ма і Е. Аулд [535], Ж. Рей і М. Болей [424], М. Слюсарчик [462], В. Філіппова [82], У. Тайхлер [488] та інші вчені, у роботах яких проаналізовано внутрішні процеси, тенденції та явища, а також національні пріоритети реалізації реформ у системах освітньої політики багатьох країн світу, зокрема частково Польщі.

Своєю чергою, проблематика історичних виявів становлення державної освітньої політики на різних етапах суспільно-політичного розвитку Польщі отримала висвітлення як на тлі інших країн і регіонів світу, так і спеціалізовано, на підставі чого вона також може бути логічно структуризована. При цьому, чи не найкращим індикатором структуризації історіографії та стану досліджень означеної проблематики власне і є її градація на підставі апелювання до різних етапів суспільно-політичного розвитку Польщі. Відповідно, першу групу праць і доробків у цьому контексті становлять дослідження, які окреслюють ознаки, параметри та наслідки становлення системи освіти й особливості її державного регулювання у рамках суспільно-політичних процесів Першої і Другої Республік Польща. До найяскравіших та найцитованіших науковців, які безпосередньо чи опосередковано займались означеною проблематикою, потрібно відносити таких, як Л. Алексієвець [1; 3], Ф. Арашкевіч [101–103], С. Беднарські [121], Л. Бородзей [136], А. Василюк [10], У. Вроблевська [536], Ю. Грищук [21], Є. Громов [22], Я. Дорошевські [172], А. Карбовяк [260], С. Кот [284], Й. Мадея [337], С. Маєвські [339; 340], В. Мусял [359], Н. Оболончик [65], С. Ольчак [370], З. Осіньські [375], Г. Пірамовіч [396], Х. Порозинські [404], Е. Подгорська [399], Б. Ступарик [79–81], К. Тшебятівські [502], Л. Хайдукевич [220], І. Шліхта [87; 88]. Однак чи не найсистематизованішими і найбільше всеохоплюючими у цьому розрізі виявились праці, в тому числі монографічні і дисертаційні, таких вчених, як Р. Врочинські [537; 538], М. Галай [13; 14] і О. Руда [76]. Також допоміжними стали акти національного законодавства Польщі аналізованого періоду, особливо часу Другої Республіки, в яких окреслено визначальні атрибути, параметри та наслідки освітньої політики на тлі суспільно-політичних процесів у державі.

Натомість другу групу праць та доробків у цьому контексті становлять дослідження, які звертаються до досвіду здійснення державної освітньої політики в умовах суспільно-політичних реалій і процесів Польської Народної Республіки (ПНР). Наукові дослідження про освітню політику та систему освіти в епоху ПНР здебільшого присвячено питанням утвердження принципів формування партійно-державної моделі управління освітою, розкриттю основних принципів її взаємовідносин із державою та партією, а також її місця, ролі та функцій у політичній системі. У цьому випадку йдеться про студії таких авторів, котрі присвячені аспектам освітньої політики Польщі в умовах комуністичного ладу, як В. Адамські [93], С. Антосік [98], Ч. Банах [116], І. Бялецкі і Б. Хейнс [127; 129], Б. Вагнер [523], Д. Герцюк [15], Б. Голенбьовські [208], С. Добосевич [169], М. Загорська [547], Є. Зданьські [554], Ч. Кемпський [55], Я. Ключинські [268–270], А. Краєвська [286], Є. Куберські [296], З. Коморовські [274], Ч. Купісевич [300; 301], Т. Левовіцкі [332], С. Мауерсберг [348; 349], Б. Морачевська [358], З. Осінські [375], С. Свідвінські [479], Я. Щепаньські [482], Д. Ярош [252] і чимало інших. Цікаво, що безпосередньо у період режиму «реального соціалізму» дослідники уникали будь-якої критики чи навіть обговорень очевидних помилок у сфері державної освітньої політики. Тому лише наприкінці 80-х рр. ХХ ст. з'явилися роботи науковців, які критично оцінювали досвід польської освіти періоду ПНР. Водночас низка вчених прагнула об'єктивно проаналізувати систему освіти, осмислити її досягнення і недоліки, що сприяло перенесенню дискусії в публічну площину і на національний рівень. Це унаслідувано в оцінюванні законодавства про освіту часів ПНР, а також у його трансформації та радикальній зміні в період посткомунізму, в тім числі на тлі суспільно-політичних процесів у регіоні.

## **1.2. Джерельна база і стан дослідження державної освітньої політики в Республіці Польща на сучасному етапі її суспільно-політичного розвитку**

Наприкінці 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. державна освітня політика та система освіти в Польщі, зокрема у її Третій Республіці, почала розвиватись та

детермінуватись у зовсім нових суспільно-політичних реаліях, які ознаменували колапс комуністичного режиму, демократизаційні і лібералізаційні процеси, а відтак якісні та кількісні трансформації у рамках поступу освіти. Відповідно, оформлення та подальша модифікація державної освітньої політики в Польщі почали залежати як від внутрішніх/національних суспільно-політичних і соціально-економічних процесів, так і від зовнішніх чинників та врахування параметрів поступу освітньої політики в інших країнах посткомуністичного регіону.

У цьому контексті чимало наукових розвідок, особливо кінця ХХ ст., було присвячено проблематиці суспільно-політичних особливостей і проблем розвитку та реформування системи освіти й державної освітньої політики в Польщі та інших країнах Центрально-Східної Європи, головню у період їхнього транзиту від комунізму до посткомунізму і від автократії до демократії. Серед таких доробків потрібно виділяти за авторством наступних вчених: О. Анвейлер [100], С. Біжеа [134], Е. Валтерова [527], Х. Ганзбум і П. Ньюбірта [199], Т. Гербер і М. Хаут [201], Л. Егер, Д. Егерова, Л. Томчук, М. Кристон і Ц. Чегледі [182], І. Іванюк [53], Н. Пастуович [380; 381], А. Пелле й Е. Куруцлекі [384], А. Перотті [385], А. Плеснярска [398], П. Радо [413], П. Сантьяго [445], П. Себені [483], Я. Томяк [494–496], Г. Халеш [221–223], М. Хербст і А. Войчук [232], А. Хорват [238], Л. Церих [144] й інші. У них констатовано, що моделі освітньої політики та системи освіти в країнах Центрально-Східної Європи позиціонуються і як подібні, і як відмінні, а тому наголошено, що окремішнього розгляду потребує конструкція в Польщі, особливо на тлі суспільно-політичних процесів у цій країні в період посткомунізму, під час і після євроінтеграції, а також надалі.

Проблематика сучасних механізмів реалізації державної освітньої політики та особливостей і наслідків реформування системи освіти на тлі суспільно-політичних процесів у Третій Республіці Польща найрозлогіша в рамках усього спектру історіографії й означення стану дослідження питань, які розв'язуються у дисертаційній роботі. Річ у тому, що вона і раніше привертала, і сьогодні привертає увагу як польських, так і непольських, у тому числі й західних та українських, науковців, зокрема істориків, політологів, соціологів, педагогів,

філософів тощо, які звертаються до особливостей, проблем і наслідків поступу та модернізації державної освітньої політики й освітньої системи Польщі як у теоретичному та методологічному контексті, так і в історичному, практичному й емпіричному розрізі. Саме з огляду на це, особливу увагу в дисертаційному дослідженні приділено студіям, в яких розкриваються і деталізуються сутнісні та концептуальні атрибути освіти як основного ресурсу розвитку людського капіталу суспільства. У цих розвідках констатовано, що політичні перетворення в Польщі, які були в кінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст., актуалізували потребу осмислення місця та ролі освіти у внутрішній і зовнішній політиці цієї держави.

У цьому випадку йдеться про дослідження головно польських авторів, які присвячені аспектам державної освітньої політики Польщі на різних етапах і стадіях її транзиту від автократії до демократії, зокрема: в умовах останнього періоду функціонування комуністичного ладу і режиму «реального соціалізму» (Ч. Банах [116], І. Бялецкі [127], Б. Вагнер [523], Б. Голенбьовські [208], Є. Зданьські [554], Є. Куберські [296], Ч. Купісевіч [300; 301], Б. Морачевська [358], З. Осіньські [375], Д. Ярош [252]); в рамках становлення та існування перехідного від автократії до демократії політичного режиму (С. Антосік [98], Ч. Банах [115; 117], Я. Крась [287], С. Маєвські [338], Б. Ратусь [418], С. Сліверські [461], А. Тьвікліньські [154]); у зрізі подолання наслідків гострої соціально-економічної та суспільно-політичної кризи (Л. Бальцеревич [112; 114], А. Сobotка [464], М. Хербст, Я. Герчиньські й А. Левітас [231], М. Загорська [547], Г. Кузінська [309]); у рамках обґрунтування ролі освіти в умовах становлення державності, бачення тенденцій модернізації і трансформації польської системи освіти, в тому числі у період пандемії «Covid-19» (В. Адамські [93], В. Вільчиньські [531], М. Галецька [198], Т. Гейніцка-Безвіньська [227], А. Гайдіца [197], З. Клакувна [264], М. Клетке-Мілейська [266], К. Кокот-Канікула і А. Валек [271], Ч. Купісевіч [302], Дж. Кустерс, М. Міллнер, К. Омеляновська, М. Тангерлі, А. Лашевська і П. ван Кессел [308], В. Мусял [359], Ю. Осецка-Хойнацка [374], Т. Панські, Е. Корженєвська та М. Сервах [378], Н. Стенпень-Лампа [471], М. Шишка [487]). Перелічені вчені висвітлюють проблеми, безпосередньо чи опосередковано пов'язані з суспільно-

політичними аспектами розвитку освіти на тлі зміни епох та обґрунтовують і виявляють засади функціонування конструктивних політичних моделей освітньої системи Польщі на тлі поступу систем освіти в інших країнах світу. Особливо примітним у цьому сенсі є те, що питання розвитку польської національної освіти у працях перелічених авторів переважно розглядаються із позицій домінуючої і/чи базової ролі держави, однак із урахуванням впливу на неї чинників ринкової економіки та тиску громадянського суспільства.

Примітно, що в цьому контексті всі дослідження проблематики становлення та розвитку сучасної державної освітньої політики й системи освіти Польщі теж доцільно структурувати – як за етапністю їхнього розвитку, так і логічно-функціонально. Зокрема, пріоритетні напрями і проблеми реалізації державної освітньої політики Третьої Республіки Польща в ході її суспільно-політичної трансформації (лібералізації, децентралізації, демонополізації тощо) на ранньому і посткомуністичному етапі демократичного розвитку розкрито у напрацюваннях таких дослідників, як В. Базелюк [5], Ч. Банах [115; 118], Л. Бальцеревич [113], А. Бухнер-Єзьорска [139], Б. Голенбьовські [208], Д. Дзевулак [176], М. Загорска [545; 548], М. Камінська-Джакевіч [258], З. Квєціньські [310–315], З. Клакувна [264], К. Копицька [279], Т. Левовіцкі [334], З. Міколайчук [355], Р. Павлак [383], Б. Ратусь [418], У. Сьвєнтоховска [480], Б. Сліверські [460; 461], Г. Габігер-Піпска [219], В. Шевчак [484], М. Шиманські [486], М. Шишка [487], Й. Юнг-Міклашевска [257]. У них загалом констатовано, що зміни суспільно-політичної та соціально-економічної систем, як наслідок «мирної революції» в 1989 р., ознаменували істотні метаморфози й у системі освіти та державної освітньої політики Польщі всього періоду її Третьої Республіки, а також висвітлено те, як, в якому напрямі та з якою динамікою й інтенсивністю вони відбувались у перше десятиліття посткомуністичного поступу держави.

Своєю чергою, проблематика ролі державної освітньої політики і підходів до реформування системи освіти в програмах урядів, маніфестах політичних партій і громадських організацій у Третій Республіці Польща періоду демократизації та посткомунізму була розкрита не лише в офіційних документах й законодавчих

актах, у тому числі в конституційних і міжнародних, та в стратегіях політичних організацій, однак і в дослідженнях таких науковців, як Ч. Банах [115; 117], А. Гайдіца [197], Т. Гейніцка-Безвіньска [227], М. Гродецька [213], П. Длугош [167], М. Дудікова [174], М. Загорска [544; 546], К. Зелінська [556], Ї. Костасек [283], Я. Крась [287], Ч. Купісевич [302; 304–307], М. Клетке-Мілейська [266], Т. Пілх [393; 394], А. Радзівілл [414], С. Славінські [454], Б. Сліверські [457; 459], І. Слодковска і М. Долбаковска [539–541], А. Тьвіклінські [154], П. Форецькі і М. Старнавські [191], В. Цімошевіч [150], М. Шишка [487], А. Штандо [485]. У них зафіксовано, що проблематика освітньої політики та реформування системи освіти в Третій Республіці Польща, причому на всіх етапах її сучасного суспільно-політичного поступу, традиційно і незмінно позиціонувалась й досі позиціонується предметом політичних суперечок. Це чи не найбільше виявлялось у тому, що освітня тематика стала окремим предметом функціонування часто змінюваних урядів і їхніх програм, а відтак фокусом дискусій урядових й опозиційних партій і рухів й асоційованих або неасоційованих з ними громадських організацій.

На цьому тлі одним із піднапрямів історіографії пошукованої у науковій роботі проблематики є дослідження, в яких представлено аналіз та порівняння офіційних документів та програмних стратегій у галузі державної освітньої політики (зокрема прийнятих різного часу із такими назвами, як «Освіта як національний пріоритет» [180], «Про необхідність стратегічної концепції розвитку Польщі та ролі науки у перебудові економіки» [372], «Реформа системи освіти. Проект» [420], «Національна безпека Польщі в ХХІ ст. Виклики та стратегії» [125], «Стратегія розвитку вищої освіти 2010–2020» [476], «Ефективна, приязна й сучасна освіта» [181]), стану і перспектив розв'язання проблем польської освіти, а також висвітлення бачення основних напрямів її подальшого вдосконалення і розвитку. У суто дослідницькому ракурсі це відображено та систематизовано в доробках Є. Голцера і Л. Кузьніцкі [236], К. Конажевського [275], Дж. Лік [327], В. Цімошевіча [150], які переконані в тому, що модернізація системи освіти – це надзвичайно складне політичне завдання держави, яке повинне розв'язуватись за активного сприяння суспільства, адже його мета полягає у досягненні нової

якості освіти, яка повинна визначатись передусім її відповідністю актуальним суспільно-політичним і соціально-економічним запитам життя країни.

Врешті, у контексті досліджуваної в дисертаційній роботі тематики особливо цінними виявились наукові роботи, в яких розглянуто проблеми формування польської національної системи освіти зі з'ясуванням ролі держави та на тлі євроінтеграційних і глобалізаційних чинників цього. Аналіз проблематики був би недостатньо глибоким без вивчення наукових джерел, присвячених питанням змісту і принципів реалізації демократичної державної освітньої політики в ході та за наслідками євроінтеграції і подальших суспільно-політичних процесів у Польщі. Ці питання висвітлено у напрацюваннях таких вчених, як В. Базелюк [5], Р. Богушевські та А. Головацькі [135], К. Вал [524], М. Загорська [545; 546], М. Клетке-Мілейська [266], Б. Колачек [272], Дж. Космачевська та С. Джеймсон [282], І. Косьць [281], А. Красуля, Є. Плотніков і Л. Загоруйко [288], Х. Кузінська [309], І. Лопушанський і О. Ковнір [61], Дж. Лік [328; 329], К. Май-Васьньовська [341], М. Мазінська [350], Т. Новацкі [363], А. Новорул [365], Р. Павлак [383], М. Палінчак [68–70], Р. Півоарські [397], Г. Рура і М. Кліховські [441], Б. Сліверські [457; 458], Н. Стемпень-Лампа [472], Е. Флейтерська [190], М. Шиманьські [486], М. Якубовські [248; 249] та чимало інших. Вони зосереджують увагу головно на розкритті питань уніфікації моделей національних освітніх систем в Європейському Союзі (ЄС) та, як наслідок, на особливостях поточного реформування системи освіти та державної освітньої політики в Польщі, водночас акцентуючи увагу на протиріччях, проблемах і перспективах їхнього подальшого поступу.

У цьому розрізі окремої уваги потребують дослідження, здебільшого новітні, деяких, головно західних і польських й меншою мірою українських, науковців, в яких систематизовано особливості розвитку державної освітньої політики Польщі, а також параметри, проблеми й перспективи розвитку її системи освіти загалом, в тому числі і початкової та середньої освіти (праці таких науковців, як І. Бялецкі, М. Якубовські і Є. Вішневські [130; 131; 247; 250], М. Гавлік-Кобилінська [200], А. Гурріа [216], Е. Замойська [552], О. Копанська [59], П. Садура [443], П. Скура [453], Б. Сліверські [456], Л. Томчик і К. Волкер [492], М. Хербст

[228–232], М. Хомчинська-Рубаха [147], Х. Червінкова і П. Рудніцкі [141–143; 439], Р. Шиян [86] й інші), та вищої освіти зокрема (доброби таких дослідників, як Д. Антонович [95–97], Й. Балаховіч [111], І. Бялецкі та М. Даброва-Шефлер [128], М. Гавран [11; 12], Д. Даковська [157], М. Квек [316–324], М. Карпуленко [54], С. Кот і Б. Слюсарчик [285], Ю. Соколович-Алтуніна [78], К. Цезари [145], В. Шевченко [84], Б. Яловецкі [251] та чимало інших). На їхньому тлі доволі примітною є дисертаційна робота «Освітня політика у процесі реформування сучасної системи Польщі (1989–2005 рр.)» [219] за авторством Г. Габігер-Піпски, що, з однієї сторони, заснована на об'єктивному аналізі основних напрямів вдосконалення та розвитку освітньої системи Польщі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., однак, з іншої сторони, покриває не увесь період чинної та сучасної історії державної освітньої політики Третьої Республіки Польща, а відтак і впливу на неї суспільно-політичних процесів.

Схожа ситуація склалась і в українській науці, у якій проблематика державної освітньої політики та поступу системи освіти в Польщі доволі розроблена, але недостатньо актуалізована й осучаснена, а відтак не покриває увесь діапазон її розвою упродовж періоду після колапсу комунізму. Відображено це у тому, що в українській науковій літературі вийшла друком ціла низка публікацій, які представляють різні аспекти освітньої галузі в Польщі. Як наслідок, вже на початку ХХІ ст. з'явилися навіть фундаментальні дослідження, в яких тією чи іншою мірою розкрито роль держави і соціуму у становленні польської освіти. Найперше йдеться про вивчення змісту та принципів реформи системи освіти у педагогічному й управлінському ракурсі. В цьому випадку мовиться головню про дисертаційні роботи «Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі» [16] за авторством Я. Гречки, «Підготовка учнівської молоді до життя в сім'ї у Республіці Польща» [45] за авторством І. Даценко, а також «Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі» [19] за авторством Л. Гриневич. Також на прикладі освітніх реформ, здійснених у Польщі, зокрема в контексті міжнародної практики їхнього впровадження, підготовлено дослідження «Реалізація освітніх реформ у Республіці Польща» [5] В. Базелюка. Крім названих

науковців, потрібно увиразнити вчену А. Василюк, якій належить ґрунтовна монографія «Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність» [9], вчену О. Руду, яка є автором монографії «Національно-освітня політика урядів Польщі щодо населення Галичини в 20–30-х роках ХХ століття: реалізація та рецепції» [76], а також вченого М. Галая, який підготував дисертаційну роботу «Освітня політика Другої Речі Посполитої та ставлення до неї української спільноти Східної Галичини (на прикладі Тернопільського воєводства)» [13]. Однак у їхніх доробках йдеться головно про історичні особливості і предметні вияви поступу польської освіти, в тому числі на етнічних українських територіях, а не про суспільно-політичні та соціально-економічні виміри державної освітньої політики й системи освіти у Польщі. На цьому тлі констатовано, що в українській науці вкрай слабо виявленою і дослідженою є проблематика кореляції саме суспільно-політичних та соціально-економічних процесів і виявів реалізації освітніх реформ й державної освітньої політики у Польщі. Відповідно, на розв'язання та заповнення означеної дослідницької прогалини спрямована представлена дисертаційна робота.

### **Висновки до розділу 1**

Загалом здійснений у розділі аналіз наявної наукової літератури й огляд джерельної бази та історіографії з приводу розв'язання заявленої проблематики дає усі підстави стверджувати, що коло проблем, які пов'язані з історичними, філософськими, соціологічними, суспільно-політичними, соціально-економічними і педагогічними аспектами державної освітньої політики, посіло вагоме місце у сучасній, в тому числі політичній, науці. Виявляється це у тому, що вартими уваги й доволі систематизованими та ґрунтованими є цілі масиви публікацій як соціально-філософського та педагогічного, так і суспільно-політичного, соціологічного, соціально-психологічного, соціально-економічного, політико-правового й історичного плану, у яких досліджуються різні аспекти освіти та освітньої політики, в тому числі й у Польщі. Однак освіта, освітні процеси та система освіти загалом, як у Польщі, так і в цілому, як вагома складова державної

політики розглядаються вкрай недостатньо, а відтак практично відсутні системні дослідження історичного досвіду й сучасного стану та наслідків формування і реалізації державної освітньої політики у політологічному контексті, зокрема на тлі кореляції суспільно-політичних та соціально-економічних процесів і виявів реалізації освітніх реформ й державної освітньої політики у Польщі, а також впливу на останніх особливостей політичних відносин тощо.

Відповідно, виходячи з актуальності та ступеня розробки заявленої наукової проблеми, у дисертаційній роботі було поставлено для реалізації і розв'язання конкретні дослідницькі цілі та завдання, які, своєю чергою, визначили об'єкт та предмет дослідження. При цьому, характер дослідження визначив потребу опрацювання та осмислення значного обсягу наукових публікацій із освітньої та управлінської проблематики, які пов'язані з новими явищами у політичній науці та суспільно-політичній практиці. Хоча, на противагу, узагальнюючи ступінь розробленості заявленої проблематики, констатовано, що: в науковій літературі переважають публікації, присвячені аналізу витоків, традицій, стану, перспектив і суперечностей польської освіти в умовах її історичного розвитку та чинного поступу; в працях, які висвітлюють сучасну державну освітню політику Польщі, недостатньо чітко розглядається співвідношення між освітою та політикою і суспільно-політичними процесами; в українській науці відсутнє системне та всестороннє опрацювання й осмислення досвіду освітньої практики у Польщі; наявна і часто простежується доволі значна невідповідність між актуальністю сформульованої проблеми представленого дослідження і вимірами й параметрами її відображення у джерелах зарубіжних та українських вчених. А це, своєю чергою, актуалізувало потребу розв'язання всіх поставлених у дисертаційній роботі дослідницьких завдань, які можуть якісно засвідчити суспільно-політичні, політико-правові, соціально-економічні, світоглядні й інші виміри, особливості та наслідки державної освітньої політики і реформування системи освіти в Республіці Польща, причому як у ретроспективі, так і поточно.

Деякі ідеї розділу 1 частково відображено або деталізовано в публікаціях автора [23, 26, 42, 44, 68–70].

## **РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ У ПОЛІТИЧНОМУ ПРОЦЕСІ**

### **2.1. Дефініювання, концептуалізація та значення понять «освіта», «система освіти», «освітні реформи» та «державна освітня політика»**

Освіта відображає багатство мов, культур і систем, які є невід’ємними елементами ідентичності різних країн та регіонів. Це особливо вірно на тому тлі, що системи освіти розвивалися впродовж віків у специфічних суспільних та культурних умовах певних країн і регіонів. Тому в конкретних суспільствах та політиях існують доволі різні системи освіти, проводились доволі різні освітні реформи й державні освітні політики, а відтак було встановлено доволі різні принципи освіти, які, крім всього іншого, стосуються відмінних часових рамок початку та закінчення різних рівнів освіти, визнання кваліфікацій та ступенів на різних рівнях освіти, а також розмаїття програм навчання і систем освіти загалом. У цьому контексті вкрай важливе значення набуває державна освітня політика. Адже вона, опираючись на суспільну злагоду чи державний примус, значною мірою залежно від політичних реалій, встановлює визначальні цілі й завдання розвитку і/чи реформування освітньої системи, а також гарантує їхнє впровадження шляхом узгоджених або зовнішньо керованих дій держави та суспільства. Однак розуміння і теоретико-методологічне, а відтак й емпіричне наповнення сутності, різновидів, значення і моделей державної освітньої політики, причому в будь-якій або й у всіх країнах світу, не можливе без дефініювання та концептуалізації таких понять, як «освіта», «система освіти», «освітні реформи» і загалом «освітня політика».

Сьогодні цілком очевидно, що термін «освіта» є одним із найдослідженіших і традиційно вживаних, навіть попри те, що різні науковці застосовують різні підходи до його дефініювання і параметризації, а відтак й до висвітлення його сутності, ознак, мети та завдань. Це є підставою доволі частих узагальнень, на

ґрунті яких під освітою типово розуміють спеціальну сферу соціального життя, унікальну систему, своєрідний соціокультурний феномен, що сприяє нагромадженню знань, вмінь і навиків та інтелектуальному розвитку людини [17, с. 14], або ж процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних вмінь і навиків та пов'язаного з ними рівня розвитку її розумово-пізнавальної та творчої діяльності, а також моральної культури, які сукупно визначають соціальне обличчя й індивідуальну своєрідність цієї особистості [47, с. 614]. Інакше кажучи, освіта неодмінно є і процесом, і інститутом. Адже, по-перше, процесуально освіта є цілісною єдністю навчання, виховання та розвитку особистості, збереження культурних норм із орієнтацією на майбутній стан культури, створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу індивіда та його становлення як інтегрованого члена суспільства. Водночас, по-друге, інституційно освіта сприяє економічному, соціальному, політичному й культурному функціонуванню та вдосконаленню суспільства за допомогою спеціально організованої соціалізації й інкультурації індивідів. А відтак вона безумовно виражена в системі, що містить освітні установи, органи управління ними й освітні стандарти, які забезпечують їхнє функціонування та розвиток [47, с. 165]. Загалом це означає, що інституційно-процесуально освіта сьогодні безсумнівно позиціонується багатогранно, зокрема як цінність (державна, суспільна й особистісна), система навчальних закладів та освітніх установ, особливий процес, різнорівневий результат, соціокультурний феномен, соціальний і навіть політичний чи політизований інститут тощо [17, с. 15].

Така інституційно-процесуальна зумовленість та соціальна унаслідуваність освіти засвідчує, що її розвиток та, можливо, реформування тісно пов'язані з політикою тієї або іншої держави, що неодмінно актуалізує доцільність та актуальність дослідження феномену освітньої політики. Як чітко підтверджує Л. Гриневич, вперше про необхідність досліджень у сфері освітньої політики було зазначено ще в 1959 р. професором Т. Еліотом, який аргументував, що у середині ХХ століття в середовищі вчених, зацікавлених політико-освітньою проблематикою, стійким було усвідомлення чи навіть упередження з того приводу,

що політичні та управлінські проблеми або ігнорувались, або ж неадекватно інтерпретувались філософами, істориками, соціологами і розробниками проблем економіки освіти [17, с. 16]. Хоча, як зазначають В. Андрущенко та В. Савельєв, освітня політика є вкрай широкою сферою дослідницького інтересу, оскільки вона неодмінно стосується питань як менеджменту і політичного просування, так і завдань політичного узгодження [4, с. 5]. Відтак освітня політика повинна сприйматись багатогранно – і як реалізовувана на підставі політичного впливу та регулювання, і як політизована, і як спрямована на вироблення політичного процесу, і як націлена на надання освітніх послуг [4, с. 14]. Узагальнено це означає, що освітня політика – це один з видів соціальної політики, обмеженої сферою освіти, який становить сукупність теоретичних ідей, цілей, завдань і практичних заходів з розвитку системи освіти [72].

За такою логікою генеральними принципами освітньої політики, особливо з огляду на етапи поступу її теоретизації і сучасне розуміння, є: доступність всіх форм і типів освітніх послуг для кожного громадянина; забезпечення рівних умов для реалізації здібностей, талантів та всебічного розвитку особистості; гуманізм, демократизм і пріоритетність загальнолюдських цінностей; національна спрямованість освіти і її органічного зв'язку з національною історією, культурою та традиціями; незалежність освітнього процесу від діяльності партій та різних політизованих організацій; світський характер освіти; інтеграція освіти з наукою і практикою; взаємозв'язок між освітніми системами різних країн світу; гнучкість, варіативність, прогностичність, саморегулятивність й оновлювальність освіти; безперервність і різноманітність системи освіти; поєднання державного управління і недержавного/громадського самоврядування в регулюванні та поступі освіти; єдність і наступність функцій та структуризації системи освіти [71; 72]. Це означає, що освітня політика будь-якої держави чи іншого інституціоналізованого суб'єкта політики включає в себе три обов'язкові елементи: нормативно-правову політику як визначення рамок поведінки суб'єктів й учасників освітнього процесу та їхніх компетенцій; культурно-ідеологічну політику, що визначає орієнтації і рівні суспільної свідомості, які впливають на вибір освітніх і позаосвітніх рішень;

фінансову політику, яка спрямована на розподіл та використання засобів й ресурсів, які цілеспрямовано або ситуативно виділяють на освітні потреби [17; 49; 72]. Відтак освітня політика як така є уособленням і кінцевим результатом взаємодії політичних та соціальних інститутів, груп інтересів та індивідів з економічною, господарською, соціальною, правовою системами тощо [72].

У цьому контексті, зокрема на тлі варіативності суб'єктів – в тому числі індивідуальних та соціальних – освітньої політики, її окремішнім, але мабуть найважливішим елементом дослідники найчастіше вважають державну освітню політику [47, с. 623]. Річ у тому, як зауважує Н. Шульга, що саме поняття «державна освітня політика» інтегрує в собі внутрішні характеристики таких категорій, як «політика» (тобто організаційна, регулятивна і контролююча сфера суспільства, орієнтована на досягнення певних цілей, утримання досягнутого результату та його адекватну реалізацію), «державна політика» (тобто офіційні дії держави та її інститутів) й «освіта» (тобто процес та результат оволодіння індивідом чи соціальною групою певною системою наук, знань, практичних вмінь і навиків, а також, як зазначено вище, інститут, завдяки діяльності якого забезпечується соціальне, політичне і культурне функціонування й вдосконалення суспільства тощо) [89]. Саме з огляду на це, державна освітня політика, причому фактично будь-якої країни світу, позиціонується та сприймається як офіційно визначена, організована, регламентована і цілеспрямована діяльність держави та підпорядкованих їй інституцій та установ, спрямована на функціонування і подальший розвиток освіти й загалом системи освіти як провідного соціального інституту [17, с. 16].

Сутність поняття державної освітньої політики вдало розкрив В. Маслов, який аргументував, що «освітня політика держави – одна з фундаментальних провідних складових існування та розвитку суспільства, що формується на підґрунті екологічних, духовно-культурних і демографічних потреб на конкретно-історичному етапі його функціонування та врахування процесів і викликів, які відбуваються в країні та світі» [62, с. 23]. У контексті досліджуваної проблематики заслуговує на увагу також визначення, яке запропонувала

І. Іванюк. На її думку, освітня політика може бути визначена як «серія цілеспрямованих дій, направлених на досягнення цілей освітніх організацій та/або системи освіти» [52, с. 7]. Отже, система освіти дає людині можливість зрозуміти всю складність сучасного світу, а також подій та зв'язків людини з довкіллям. Відповідно, освітня політика охоплює принципи її організації на рівні загальнодержавної програми, що визначає цілі, зміст, методи та форми педагогічної діяльності. Окрім цього, державна освітня політика регулює всі питання, які пов'язані з управлінням процесами в галузі освіти. Таким чином, її об'єктом постає освітньо-виховна система, а головним суб'єктом – органи державної та адміністративної влади. Причому саме держава бере на себе роль ініціатора та головної рушійної сили у здійсненні реальних змін в системі освіти. Держава забезпечує запуск процесу реформування освітньої галузі, створюючи необхідні умови для широкої участі суспільства у цьому процесі. Відтак, активними суб'єктами державної освітньої політики, окрім власне держави і її інститутів, повинні бути всі громадяни, родина, органи місцевого самоврядування, академічна спільнота, наукові, культурні, комерційні, громадські й інші інститути.

У цьому контексті реформування освіти в будь-якій країні, наприклад, Європи, як слушно стверджує О. Овчарук, постає частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються впродовж не одного десятиліття [66, с. 13]. Ці процеси пов'язані з визнанням значимості знань як вкрай важливого рушія суспільного добробуту та прогресу. Причому реалізовані внаслідок цього зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення і перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання тощо. Своєю чергою, цілеспрямоване набуття різними групами людей знань, вмінь і навичок, їхня трансформація у компетентності сприяє особистісному культурному розвитку, розвитку технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Тому й закономірно, що всі країни світу, в тому числі й країни Європи, особливо ті, що лише кілька десятиліть тому стали частиною Європейського Союзу (ЄС) та європейського освітнього простору,

розпочали ґрунтовну дискусію щодо того, як озброїти людину та соціальні групи необхідними вміннями, знаннями та навиками для забезпечення їхньої гармонійної взаємодії з постіндустріальним і технологічним суспільством, що особливо швидко розвивається сьогодні.

Безпосереднім наслідком цього став той факт, що ще з кінця 80-х років ХХ століття окремішні національні державні освітні політики різних країн світу значною мірою розпочали консолідуватись, синтезуватись та навіть частково уподібнюватись, що одним зі своїх наслідків мало, наприклад, становлення загальноєвропейської (спершу в рамках Європейського економічного співтовариства, а згодом в рамках Європейського Союзу) освітньої політики. Зумовлено це було тим, що саме в цей час більшість країн світу, але передусім країн Європи, були змушені певним чином трансформувати власні системи державного управління, в тому числі й в рамках систем освіти, зокрема зважаючи на нові умови існування світового суспільства – глобалізацію, інтернаціоналізацію, демократизацію тощо [85, с. 462]. Як результат, освітні політики, з однієї сторони, залишились головно національно детермінованими, зокрема історичними, соціально-економічними, політичними та соціокультурними умовами розвитку кожної держави тощо, однак, з іншої сторони, розпочали характеризуватись певними регіональними принципами й атрибутами, зокрема, якщо йдеться про країни ЄС, мобільністю, полікультурністю, професіоналізацією, орієнтацією на навика, відкритістю для світу [423]. Відповідно, цілями і державної, і наддержавної освітніх політик стало заохочення отримання нових знань (через навика мобільності, мультимедійні навчальні програми), забезпечення співпраці освітніх інституцій і ділових кіл (зокрема для підготовки професійних кадрів), боротьба з соціальним і політичним відчуженням, розширення лінгвістичного інструментарія отримання нових знань, а також розміщення та використання капіталовкладень й інвестицій у підготовку кадрів на рівноправній основі [57; 85].

Унаслідкується це і тим, що за умов глобалізаційних процесів здобуття належної освіти набуло особливої ваги для підростаючого покоління. Власне, питання запровадження ефективної освітньої політики та реалізації стратегії

освітньої реформи мають надзвичайну вагу [67], оскільки освіта та її система визначають перспективи розвитку держави і нації. Це особливо очевидно на тому тлі, що кризові явища, які найбільш яскраво виявляються в останні десятиліття, постають наслідком відставання сучасного освітнього процесу від науки, виробництва та запитів суспільства. Відтак сучасна освіта опинилася у доволі неоднозначному становищі. З однієї сторони, вона дає поштовх науково-технічному прогресу, а з іншої, – у полі освітнього процесу чітко виявляється тенденція до внутрішнього опору інноваційним явищам в галузі освіти. Це стосується, зокрема, підготовки високопрофесійних кадрів для ринку праці [29, с. 126]. Як наслідок і зважаючи на виклики, що виникли наприкінці ХХ – на початку ХХ століть, причому в різних країнах і регіонах світу, численні випускники шкіл одних країн здобувають вищу освіту в навчальних закладах інших країн. Це особливо властиво для тих країн світу, які сьогодні перебувають у стані трансформації всіх сфер суспільного життя, зокрема якщо вона відбувається у контексті глобалізації. Відповідно, системи освіти різних країн перебувають під впливом багатьох чинників і глибинно трансформуються. Зберігаючи свої надбання, вони вписуються у світовий освітній простір, а відтак потребують певної уніфікації з освітніми системами різних, але особливо модернізованих, країн світу [6, с. 11]. Звідси – актуальність вивчення особливостей реалізації державної освітньої політики в одних країнах, зокрема на підставі врахування особливостей інших країн чи навіть цілих регіонів.

На противагу, стан сучасної освіти в окремих країнах світу піддається гострій критиці через несвоєчасне реагування на розвиток ринку, знань та технологій. Річ у тому, що традиційні способи навчання нині втрачають свій потенціал та не повною мірою відповідають потребам сучасної цивілізації [226, с. 91]. А це означає, що системи освіти в різних країнах не могли або й досі не можуть залишатись пасивними перед глобалізаційними викликами.

Про таку сутність поступу освітніх процесів ще в 1989 р. зазначив польський педагог З. Квєціньські. Йому належить окреслення процесів, які творять освіту, і серед яких треба виокремлювати: 1) глобалізацію (світ, глобальні проблеми,

війни, екологічні загрози, вичерпання енергетичних ресурсів, політичні поділи світу на центр і периферію, проблеми моно- і поліцентризму глобального устрою тощо); 2) етатизацію (держави, їхній суверенітет, устрій, демократичні або автократичні інструменти, елементи залежності в світі, союзники і противники, сила та стабільність, «національні інтереси»); 3) націоналізацію (народ, його традиції, культурна специфіка, сутність взаємозв'язків та самотності тощо); 4) колективізацію чи вторинну соціалізацію (соціальні класи, класові інтереси, етнічна відособленість, солідарність із людьми, що мають подібні позиції, формування переконань про особливе місце та місію власних класів і партій); 5) політизацію, бюрократизацію та професіоналізацію (організації і установи, виховання з приводу розподілу праці, раціональності, поведінки і дисципліни в організаційному суспільстві та інституціоналізованому світі, формування ідеологічних поглядів на слушність існуючого порядку і політичного режиму, необхідність та правильність існуючого поділу статутів і функцій; освіта для роботи та професії тощо); 6) первинну соціалізацію (вплив первинних груп, зокрема сім'ї, однолітків, місцевої громади, входження в існуючі норми) тощо); 7) інкультурацію і персоналізацію (культурна й соціальна особистість, людська істота як результат входження у культуру автономного вибору цінностей, передача філософських і релігійних систем); 8) виховання та юридизацію (громадянин, виконання та прийняття громадянських ролей і діяльностей, формування правової та політичної свідомості); 9) виховання та гуманізацію (людина, світогляд, знання, вміння, навички, система цінностей, інтерактивні компетенції, принцип взаємності і співчуття, формування вторинних потреб); 10) гуманізацію (організм, медична, гігієнічна та сексуальна освіта, принцип уникнення покарання та максимального задоволення без нанесення шкоди іншим, формування та спрямування первинних потреб) [313, с. 48–49].

Звідси випливає необхідність адаптації освітньої системи будь-якої країни світу до вимог сучасного суспільства. Тому важко не погодитись з висновком Е. Харгрівза, що сучасне освіта і шкільництво не можуть відгороджуватись від тих змін, які відбуваються у навколишньому середовищі. Вчений виокремив

обставини та кореляції, які окреслюють взаємозв'язок освітніх осередків із зовнішнім світом, зокрема таких, згідно з якими: 1) освіта не може зачинити свої двері і залишити проблеми зовнішнього світу за своїм порогом; 2) освіта втрачає свою монополію на навчання; 3) освіта постає останньою надією на виживання та зміцнення місцевої громади; 4) вчителі й викладачі потребують більшої підтримки; 5) конкуренція на ринку, вибір інституцій освіти батьками й учнями змінюють відносини освіти зі соціальним середовищем; 6) освіта не може залишатися осторонь ринку праці та очікувати, що її випускники та/чи носії самі вирішуватимуть проблеми зайнятості [225, с. 4].

Відповідно, головною метою освітньої політики залишається створення можливостей для гармонійного розвитку людини й особистості. Це означає, що система освіти покликана передусім передавати знання, формувати вміння, навчати, надихати на творчу діяльність, розвивати інноваційне й альтернативне мислення [417, с. 221]. У цілому ж обґрунтування цілей державної освітньої політики постає складною проблемою. Її належне осмислення безпосередньо залежить від аналізу та синтезу знань і методів різних наук задля цілісного розуміння ролі і місця освіти в розвитку особистості, суспільства й держави. Адже освіта, що втілює у собі систему інституцій, вид діяльності та стан суспільної свідомості – один з визначальних чинників соціального, економічного та цивілізаційного розвитку будь-якої держави [481, с. 7].

Примітно, що функціонування системи освіти залежить в основному від цілей та завдань, які суспільство ставить перед собою, своїми членами і групами. Освітня політика як істотна частина державної політики полягає у втручанні держави в процеси навчання окремих осіб та соціальних груп. У своїй праці «Про зміни в освіті. Контексти, загрози й можливості» Т. Гейніцка-Безвіньска залежно від масштабів цього втручання розрізняє наступні різновиди або ж підтипи державної освітньої політики: а) ліберальна політика, в рамках якої держава незначною мірою бере участь в організації, функціонуванні, фінансуванні і нагляді за діяльністю закладів освіти, адже головно опирається на принципи вільного освітнього ринку; б) демократична політика, в рамках якої державний

інтервенціонізм приймається в сфері освіти та реалізовується у форматі різних форм виконання обов'язку навчання, але за чітко встановленими принципами фінансування та відбору; в) рестриктивна політика, згідно із якою держава повністю контролює освітню систему, а відтак розробляє її контрольний апарат, навчальні програми та плани, напрями діяльності викладачі і педагогів тощо [227, с. 65].

Усе це означає, що в широкому розумінні освіта є складовою державного сектора, адже визначається й контролюється державою. В цілому на державу покладається низка зовнішніх (оборонна, тобто захист інтересів та території; наступальна; збереження існуючого стану справ) і внутрішніх функцій (захисна – забезпечення безпеки громадян; регуляторна – вплив на перебіг соціальних процесів; адаптивна – дотримання цивілізаційного поступу; інноваційна – ініціювання нових соціальних процесів; соціальна – соціальний захист найбідніших верств населення; економічна – безпосередня або опосередкована участь в економічній сфері; культурно-просвітницька) [146, с. 178–179]. У цьому розрізі власне освітня політика держави належить до культурно-просвітницької функції держави і відповідає за формування та поширення політичних, філософських, моральних ідей та поглядів громадян і їхніх груп [214, с. 68]. Водночас основи її функціонування відрізняються від тих, що характеризують сектор ринкової економіки, оскільки освітні послуги повинні бути доступними для всіх громадян, хто має на це право.

Система освіти будь-якої чинної держави теоретично повинна бути, хоча не завжди практично є орієнтованою на підготовку членів спільноти до виконання конкретних соціальних функцій. Однак у будь-якому випадку освітні процеси фактично кожної держави вельми чутливі до політичних чинників та політичних і навіть інституційних відносин. Тому система національної освіти перебуває в центрі уваги не тільки держави та державних інституцій, але й політичних партій і громадських організацій, які нерідко надають освітній проблематиці окреме місце у своїх програмах та маніфестах. Відтак освітня макрополітика фактично у всіх сучасних державах, особливо якщо вони демократичні, як

аргументовано стверджує Б. Сліверскі, «тісно пов'язана з війною ідеологій», яку в той або інший час та способом проводять політичні партії та громадські організації, використовуючи для цього систему освіти «як засіб індоктринації та реалізації ідеологічних програм» [457, с. 68]. Виявляється це у тому, що, приміром, ліві політсили демонструють прагнення забезпечити рівні освітні можливості для всіх прошарків суспільства, центристські політсили виказують ліберальнішу орієнтацію у ставленні до освіти як до командно-розподільної сфери адміністративної системи, а натомість праві політсили відстоюють значно консервативніші і традиційніші підходи до розуміння розвитку освіти. Таким чином, освіта майже завжди була, однак сьогодні неодмінно є невід'ємною складовою державної політики, що зумовлює її залежність і від політичних змін. Утім, як слушно наголошує І. Бялецкі, «освітню політику впорядковують два принципи: рівний доступ до освіти і меритократичний принцип – найкраща освіта для найталановитіших і найбільш мотивованих» [126, с. 293]. При цьому, з іншої сторони, вкрай необхідною є орієнтація освіти на комплексний розвиток суспільства та держави у згоді з принципом доцільного впливу соціально-економічної та суспільно-політичної справедливості.

Все це означає, що державну освітню політику можна охарактеризувати як діяльність, спрямовану на створення такої системи освіти, яка відповідає би визначеним напрямам економічного, політичного та соціального розвитку тієї чи іншої країни. У цьому зв'язку треба підкреслити, що на систему освіти впливають особливості соціальної і політичної структури, а також ті завдання, які формують освітні установи, різні соціально-політичні групи й організації. Все це неодмінно відбувається на тлі модернізації засобів масової інформації, а також змін у структурі кваліфікації та професійної мобільності. Соціально-політичні трансформації, розвиток науки і техніки, своєю чергою, зумовлюють появу нових професій та робочих місць. Відтак державна політика в галузі освіти є одним із напрямів соціальної політики, що охоплює загальні проблеми системи освіти, організації навчального процесу, методів навчання й виховання тощо. Як справедливо зауважують К. Подоскі та В. Турновецькі, доцільно

увиразнювати наявність безпосереднього зв'язку системи освіти з політикою: «У цій системі зв'язок з наукою про політику також потрібно розглядати як очевидність, причому безпосередню» [400, с. 109], а не тільки у форматі соціальної політики як більш широкої форми політики.

За такою логікою реформування освіти чи системи освіти розгортається у контексті значно ширшого процесу трансформації різних аспектів життя та функціонування суспільства. Тому освітня політика дотична й до інших сфер життєдіяльності держави, в яких чільне місце відводиться системі соціальних, економічних і політичних відносин. Звідси – тісний зворотній зв'язок освітньої галузі з політикою та економікою. Адже, як зазначає В. Рабчук, «політика освіти та виховання, оскільки вона суттєво впливає на створення та передачу знань, а також визначає інноваційний потенціал кожного суспільства, опинилася в центрі і нової стратегії розвитку в поєднанні з іншими галузями – зайнятістю, соціальною інтеграцією, дослідженнями й інноваціями, культурою і молодіжною політикою, підприємництвом, інформаційним суспільством, економічною політикою та внутрішнім ринком» [412, с. 7–8]. Відповідно, зв'язок освітньої і соціальної політики виявляється, зокрема, у таких аспектах, як проблеми зайнятості, демографії, подолання соціальної нерівності, покращення умов і рівня життя населення тощо. Річ у тому, що освітня система втілює собою механізм спільної дії різних і водночас об'єднаних спільнот викладачів/педагогів, учнів/студентів і батьків. Ці спільноти перебувають у рамках однієї організаційної структури, але репрезентують її різноманітні погляди, що нерідко демонструють протилежні соціальні та політичні очікування і суперечливі інтереси. Щоправда, окреслена структура не передбачає рівної участі об'єктів отримання знань у дискусії щодо форми та наслідків соціально-політичних змін. Тому державна освітня політика може та повинна відігравати ключову і навіть визначальну роль у процесі вирівнювання соціальних або й політичних можливостей освіти дітей, молоді та дорослих. Усе це означає, що освітня система, застосовуючи вибіркового підхід до своїх об'єктів – учнів, студентів, аспірантів, докторантів тощо, – в ідеалі та суто теоретично не повинна впливати на їхній навчальний і життєвий

(зокрема соціально-політичний) шлях, а, отже, і на їхні подальші шанси на ринку праці [207, с. 250].

Спільним знаменником у взаємовідносинах різних суб'єктів суспільно-політичного життя є реагування на державну політику в освітньому секторі та середовищі. Інакше кажучи, освітня політика окреслює програму державної діяльності та навіть політичної змагальності у сфері виховання. Ця програма та конкуренція покликана визначати принципи організації системи освіти і матеріально-економічні основи її функціонування у безпосередньому зв'язку з системою управління закладами вищої освіти. Окрім того, освітня політика є також і дисципліною, яка формулює теоретичні основи суспільно-політичної діяльності та менеджменту в сфері освіти і виховання [176, с. 8].

Тим не менше, основна мета державної освітньої політики все ж полягає у підвищенні якості освіти. У зв'язку із цим, важливим фактично для будь-якої країни світу є проведення вчасних та належних освітніх реформ на підставі врахування міжнародного досвіду. Вони постають необхідною передумовою для забезпечення ефективного функціонування соціальної, політичної і економічної систем [217, с. 13]. Таким чином, досягнення належного стану й ефективності системи освіти входить до сфери відповідальності держави та її відповідних установ й інституцій. При цьому, запровадження ринкових механізмів у цій сфері в значних масштабах призводить до поглиблення соціальної нерівності. Тому перетворення та трансформації в освітній галузі з огляду на розмаїття задіяних інститутів і соціально-політичних груп потребують розуміння й бачення перспектив розвитку освіти та її системи, у тому числі з врахуванням різних демографічних та соціально-економічних прогнозів, стану інфраструктури, суспільно-політичної думки та, насамперед, рівня компетенції викладачів і педагогів. Адже вірогідна інформація, приміром, щодо демографічної ситуації в тій чи іншій країні дає змогу вибудувати і реалізувати оптимальну освітню політику та оптимізувати мережу осередків закладів освіти, опираючись на потреби економіки та з проекцією на підготовку професійно-викладацького й педагогічного складу з відповідною професійною кваліфікацією.

Вкрай важливо те, що в наукових, управлінських і політичних колах тих країн, які позиціонуються як соціально-економічно модернізовані і політично демократизовані або принаймні прагнуть цього, фактично жодному сумніву не піддається ідея тісного взаємозв'язку між освітньою та соціально-економічною політикою держави [139, с. 99]. Адже, як зазначає Б. Сліверські, специфіка системи освіти, як й інших суспільно-політичних послуг, полягає у тому, що «рішення, які приймаються сьогодні, дають плоди лише в довгостроковій перспективі» [460, с. 37]. Яскравим прикладом цього може слугувати впровадження в деяких країнах світу шкільного обов'язку серед учнів до вісімнадцятирічного віку або й довше. Доволі часто такі рішення продиктовані гострою потребою уникнення збільшення рівня безробіття серед молоді в результаті проведених раніше або проваджуваних поточно соціально-економічних і загалом системних реформ та змін, особливо на шляху до вільного ринку. Загалом це засвідчує, що в країнах із ринковою економікою основні соціально-економічні і навіть політичні процеси на ринку праці, в соціальному забезпеченні й у політичній змагальності доволі тісно пов'язані з трансформаціями в сфері освіти [352, с. 154]. Річ у тому, що соціально-економічна політика покликана ефективно й справедливо розподіляти наявні ресурси, що й постає підґрунтям для втручання держави в систему освіти. На цій підставі Л. Турські аргументував, що розвиток вищої освіти та й освіти загалом є ефективною передумовою для різкого збільшення частки висококваліфікованих кадрів в економіці будь-якої країни. Адже існує, приміром, сталий та цілком очевидний взаємозв'язок між кількістю людей з вищою (вище загальноосвітньої школи) освітою та динамікою економічного зростання [504]. Саме тому зміни, в тому числі й законодавчого характеру, у системі вищої освіти будь-якої країни теоретично повинні охоплювати, крім всього іншого, й запровадження плати за навчання та скорочення кількості викладачів і педагогів. Хоча, на противагу, таке твердження виглядає занадто категоричним, бо важливо передусім максимально ефективно використовувати вже чинні, регламентовані та існуючі інституційні умови на шляху реалізації поставлених освітніх, соціально-економічних і політичних цілей тощо.

Відтак успішне проведення реформ, за переконанням Р. Павлака, залежить від низки магістральних чинників. Серед них дослідником виокремлено такі, що характеризуються певними інституційними атрибутами, зокрема на підставі наступних кореляцій: 1) визначені інститути або соціальні групи отримують право доступу до матеріальних ресурсів, громадської діяльності чи прийняття рішень; 2) визначені інститути або соціальні групи частково або ж повністю втрачають право на засоби, діяльність і/чи блага; 3) визначені інститути або соціальні групи змушені приймати певні дії або виявляти бездіяльність [383, с. 101]. Водночас у перелічених кореляціях та чинниках закладені й певні протиріччя. Головне з них стосується того факту, що період перед ініціюванням і здійсненням реформ теоретично характеризується соціальною дисгармонією. Адже реформи, причому незалежно від сфери та напряму їхньої реалізації, як правило, виступають реакцією політичної й управлінської системи на нестабільність у соціумі та реалізуються тоді, коли має місце руйнування загальноприйнятої системи цінностей [488, с. 265]. З іншої сторони, реалізація реформ спричиняє серйозні проблеми як для їхніх ініціаторів, так і для їхніх реципієнтів. Труднощі пов'язані передусім із так званим «опором матерії», коли порушується усталений соціальний чи навіть соціально-політичний порядок і виникає відчуття небезпеки з огляду на необхідність політичних та соціальних змін [383, с. 102]. Власне, у цьому зрізі освітня політика будь-якої гіпотетичної поліції має безпосередній зв'язок із сутністю національної безпеки у системному розумінні її засад та принципів. Адже «... сукупність підготовки й організації держави для безперервного створення національної безпеки охоплює такі стрижневі елементи: правове підґрунтя безпеки; політика та стратегія національної безпеки; цивільна та військова організація національної охорони й оборони; інфраструктура безпеки; освіта для безпеки; союзи та міжнародне співробітництво в галузі безпеки» [125, с. 21–22].

З цього приводу А. Камінські окреслив сутність реформ на рівні «свідомих актів навмисного втручання у функціонування соціальних інститутів» [259, с. 26]. Основна мета таких інститутів полягає у полегшенні функціонування певних

інституційних сфер або ж у подоланні критичних ситуацій, що виникають на стику системи з її оточенням. Необхідність реформування виникає тоді, коли неможливою стає проста зміна політики. Для задоволення суспільно-політичних очікувань виникає потреба у глибших трансформаціях правил, що регулюють стратегічні соціально-політичні відносини. Причому, як зазначає дослідник, обмеження стосовно реформування інституційних систем пов'язані з їхніми внутрішніми правилами функціонування [259, с. 27]. У цьому сенсі своєрідний вододіл становлять структури й організаційні правила, які не можуть підлягати радикальним змінам без нанесення шкоди для всієї інституційної моделі та системи міжінституційних відносин.

Цікаво, що реформи в сфері освіти мають свою специфіку, адже освіта – це відносно відокремлена та взаємопов'язана система інститутів і дій, що слугує розвитку особистості та груп і суспільства загалом. Причому її автономність, відокремленість та внутрішню узгодженість забезпечують правові акти, які й визначають цілі, зміст і організаційну структуру освіти та її системи [266, с. 12]. Адже, передаючи знання і формуючи думки й оціночні судження, освіта сприяє зміцненню та об'єднанню соціальних груп у поєднанні із їхніми суспільними та політичними устремліннями. Відтак освіта здатна посилити або послабити певні соціально-політичні сили. Це зумовлює сприйняття нових поглядів та оцінок у колі певних соціальних і політичних груп, а також усунення застарілих та непотрібних переконань. Відповідно, саме соціально-політична функція освіти покликана утверджувати нові соціальні й політичні відносини у державі.

Основоположні принципи перетворень та змін у рамках системи освіти свого часу сформулював Т. Гюсен, результати досліджень якого лягли в основу освітньої реформи в Швеції у 60-х рр. XX ст. Він акцентував увагу на таких правилах: 1) реформа освіти повинна бути одним із компонентів соціально-економічних і навіть політичних реформ; 2) ефективне здійснення освітньої реформи вимагає тривалого часу, систематичного й послідовного виконання її складових завдань, а також ретельно спланованих експериментальних досліджень; 3) необхідною умовою реалізації освітніх реформ є наявність фінансових ресурсів, зокрема пропорційно до їхніх цілей та масштабів, у поєднанні із належною

підготовкою фахівців; 4) ефективність освітніх реформ вимагає централізованого управління та високої активності й спроможності виконавців; 5) всі остаточні результати освітніх реформ значною мірою залежать від педагогічних досліджень [241, с. 118]. Перелічені критерії-висновки значною мірою перегукуються із умовиводами, яких дійшли Дж. Гатрі і Дж. Коппіч. Науковці стверджують, що існує чотири напрями проведення реформ освіти: 1) перегляд повноважень осіб, які відповідальні за прийняття рішень; 2) перерозподіл фінансових ресурсів, які передбачені задля реалізації реформ; 3) зміни у чинному законодавстві; 4) трансформація існуючих цінностей, що впливають на зміну функціонування та значення освіти [217, с. 12].

Загалом це дає усі підстави констатувати, що широкий та екстенсивний розвиток науки й освіти постає потужним джерелом соціально-економічного зростання і суспільно-політичного поступу. Про це засвідчує практика багатьох передових високорозвинених країн світу. Наприклад, ще на початку ХХІ ст. на «людський капітал» у Японії припадало 80 відсотків від усього капіталу, у Люксембурзі – 83 відсотки, у Швейцарії – 78 відсотків, у Франції – 76 відсотків, у США – 59 відсотків, у Німеччині – 79 відсотків. Такі переконливі аргументи на користь трансформаційних процесів в освіті підтвердив Р. Патора, який аргументував [382, с. 92], що сучасна державна освітня політика та втілення її визначальних принципів і засад як на національному, так і на регіональному чи муніципальному рівнях тощо істотною мірою впливають на рівень розвитку «людського» та «соціального» капіталу.

Все це дає підстави дійти висновку, що на функціонування освітньої, але головно державної, політики впливає вкрай багато чинників. Передусім з дієвою реалізацією державної освітньої політики, окрім ідеологічного, соціально-економічного, культурного і політичного чинників, тісно пов'язані демографічні процеси. Саме тому важливим є безперервний аналіз параметрів чисельності популяції, адже це дозволяє прогнозувати періоди і тривалість демографічної кризи чи демографічного вибуху. Якісний аналіз сприяє передбаченню попиту економіки на кількість фахівців з відповідною освітою або кваліфікацією. Але

всі ці процеси безумовно мають політичний і владно-управлінський характер, на підставі чого, з однієї сторони, освітня політика передусім є державною (хоч може бути і недержавною), а з іншої сторони, – реалізовується на підставі та в рамках взаємозалежності політичних, управлінських й освітніх процесів та реформ у рамках різних моделей і систем суспільно-політичного розвитку (про що в теоретичному розрізі зазначено у наступному підрозділі, а в емпіричному контексті – у наступних розділах дослідження).

## **2.2. Взаємозалежність політичних, управлінських й освітніх процесів і реформ у рамках різних моделей та систем суспільно-політичного розвитку**

Загальнотеоретично і практично-емпірично очевидно, що взаємозалежність політичних, управлінських й освітніх процесів і реформ, а відтак й вироблення та реалізація засад і принципів державної освітньої політики в тій або іншій країні світу безпосередньо чи опосередковано залежать від застосування у них різних – головно демократичних чи автократичних – моделей і систем суспільно-політичного розвитку. Інакше кажучи, державна освітня політика по-різному інтерпретується і детермінується як в рамках демократичних політичних режимів, так і в рамках автократичних політичних режимів, а тому потребує окремішньої теоретизації з цього приводу. Доповнюється це тим, що і науковці, і політики, і управлінці в демократичних та автократичних режимах погоджуються, що освіта повинна бути цілеспрямованою і контекст-залежною, зокрема від національної ідентичності і культурних традицій, ідеологічної позиції чи позицій, а також теоретичних перспектив й академічної екстенсивності напрацювань і доробків у цьому напрямі. Відповідно, взаємозв'язок між освітніми системами і політичними й управлінськими процесами у рамках різних моделей та систем суспільно-політичного розвитку є дуже широким і багатограним, адже він стосується фактично всіх сфер й аспектів менеджменту систем освіти та всіх принципів і дій систем освіти залежно від зміни суспільно-політичної ситуації в тій або іншій країні світу, а тому потребує усестороннього та поетапного розгляду.

Безумовно, особливо внаслідок процесів глобалізації та демократизації у світі, чи не найважливішими і найрелевантнішими є атрибути пересікання та взаємозв'язку політичних, управлінських й освітніх систем, процесів і реформ у рамках демократичних політичних режимів. Це зумовлено різними причинами, але найперше іманентними, неминучими та навіть природними для демократії суперечностями й напруженостями суспільно-політичного характеру [379]. Як наслідок, взаємозв'язок між демократією й освітою, з однієї сторони, є динамічним і конкурентним, але, з іншої сторони, може призвести, навіть без аналітичного узгодження, до превалювання певних політико-управлінських концептів у рамках системи освіти, а відтак і до зменшення розуміння людьми та соціальними групами різних теоретичних поглядів чи культурних традицій, у результаті чого одні цінності починають переважати над іншими [386]. Одна з причин цього є суто теоретично-аналітичною або концептуальною, адже сьогодні існує безліч підходів як до дефініювання що демократії, що освіти, так і до визначення рамок і параметрів їхнього взаємозв'язку. Відтак розв'язання окресленої проблематики доволі часто відбувається максимально широко та відкрито у понятійному зрізі.

Адже одні науковці, хоч інколи і помилково, застосовують термін «демократія» надто вільно й апелюють головно до її ліберального та антитетичного змісту в рамках забезпечення функції освіти [152; 153; 386], а натомість інші звертаються до таких демократичних принципів освіти і загалом світопорядку, як рівність і згуртованість, які сприяють зменшенню релевантності соціальних і соціополітичних поділів, а також сегрегації і диференціальних результатів освітньої діяльності [105; 326; 532]. Це вірно у випадку, коли демократизація суспільно-політичного, а відтак й освітнього процесів відбувається у тих країнах і регіонах, які впродовж доволі значного періоду свого розвитку характеризувались як автократичні, а тому й застосовували недемократичні параметри та принципи взаємозв'язку політичних, управлінських й освітніх процесів, і лише нещодавно почали свою трансформацію, лібералізацію, модернізацію та поступ у напрямі демократії, оскільки у них концептуалізація досліджуваного взаємозв'язку є ще більше розмитою, аніж у консолідованих та сталих демократіях [387; 389–391; 528].

Зумовлено це тим, що демократизація систем освіти відбувається не відразу з демократизацією суспільно-політичного життя тієї чи іншої країни, а значною мірою як наслідок останньої.

Саме тому навіть у рамках політичних демократій, але головню молодих, системи освіти та державні освітні політики упродовж значного часу можуть залишатись недемократичними й елітистськими, зокрема методично, управлінсько, світоглядно тощо [386]. Хоча, на противагу, саме із моменту політичної та соціально-економічної модернізації й демократизації неодмінно розпочинається поступовий процес демократизації та лібералізації системи освіти або принаймні її деяких аспектів [388]. Усе це означає, що в рамках або за результатами процесів політичної демократизації освіта безумовно, хоч і поступово трансформується та модифікується, однак значно повільніше й вибірковіше, а тому ініціально позиціонується і як демократична, і як недемократична й поступово збільшує рівень своєї ліберальності (або всеохоплюваності) та зменшує рівень своєї консервативності (або елітарності) [386]. Інакше кажучи, освітні системи країн з демократичними режимами вкрай зрідка бувають цілковито демократичними або цілковито недемократичними, а натомість радше демонструють ступінь демократичності та мету максимальної демократизації. А це, своєю чергою, зумовлено національно і регіонально детермінованими передумовами й ознаками осмислення освітньої політики в тій чи іншій країні або регіоні світу, а також загальнотеоретичними атрибутами й структурами взаємозв'язку демократії (у тому числі крізь призму рівності, розмаїття, участі, вибору й згуртованості) та державної і навіть наддержавної освітньої політики, причому білатерально [386].

З цього приводу теоретико-методологічно очевидно, що обґрунтування взаємозв'язку демократичної моделі суспільно-політичного розвитку або загалом демократії та системи освіти має доволі давню традицію і базується на цілому масиві аналітичних й емпіричних даних. З однієї сторони, чи не перші спроби доведення окресленого зв'язку мають дуже тривалу історію в кілька століть чи навіть тисячоліть і відображені в поглядах та доробках Платона, Арістотеля, Ж.-Ж. Руссо, Т. Джефферсона й інших мислителів. З іншої сторони, мабуть

найглибше означену проблематику свого часу виокремили та дослідили такі модерні й сучасні науковці, як Дж. Дьюї, П. Фрейре та Г. Жиру, завдячуючи яким взаємозв'язок між формами і моделями суспільно-політичного розвитку та системами освіти набув чинного вигляду та формату [386].

Дж. Дьюї відомий тим, що у своїй праці «Демократія та освіта» (1916 р.) він обговорив і демократичні якості та атрибути, і демократичні результати й ефекти освітньої політики та практики. Зокрема, у категоріях демократичних результатів та ефектів дослідник підтвердив загальноприйнятну думку, згідно з якою освіта повинна сприяти розвитку поінформованої й активної громадянської позиції. Однак, що значно важливіше, він аргументував, що освіта повинна сприяти колективному почуттю добра, «особистої ініціативи й адаптивності» [165, с. 88], «особистого інтересу до соціальних відносин і контролю, а також звичок розуму, які забезпечують соціальні зміни без розладу» [165, с. 99]. Як наслідок і доповнення до таких апріорних демократичних результатів освіти, науковець теоретизував проблематику демократичної освітньої політики. Він виявив, що в демократичному житті і суспільно-політичному укладі суспільство є відкритим, динамічним та мобільним, характеризується різноманітними та багатогранними спільними інтересами й способами контактів між людьми та соціальними групами. Інакше кажучи, вчений вмотивував, що демократичність соціальних і політичних інститутів залежить від того, наскільки інтереси тієї чи іншої групи поділяються усіма її членами, та повноти й свободи, з якими ця група взаємодіє з іншими групами [165, с. 99]. Інтерпретуючи ідеї Дж. Дьюї, Л. Перрі зазначає, що освітні системи як своєрідні соціальні інститути повинні дотримуватись однаково широких цілей сприяння взаємодії та колективного розуміння соціальних проблем, а також загалом узгодження інтересів різних соціальних груп, причому незалежно чи класових, чи релігійних, чи етнічних, чи расових, чи мовних, чи будь-яких інших [386]. Детерміновано це тим, що для сучасного розуміння демократії неодмінно притаманний взаємозв'язок між розмаїттям і згуртованістю. А тому демократична освітня політика неодмінно повинна прагнути інтеграції, зв'язку, кооперації та співпраці, а не ізоляції,

роздробленості, поділу чи відокремлення за будь-якими ознаками. Це означає, що Дж. Дьюї виступає за різноманітний набір напрямів освітньої підготовки передусім індивідів, а не окремих соціальних груп, який синтезується тим, що освітній процес в умовах демократії повинен бути інтегрований у значно більшу цілісність, розмаїтість та відкритість для всіх і для кожного окремо.

Іншої позиції дотримується П. Фрейре, який пропонує емансипативне, трансформативне та критичне розуміння сутності освіти й системи освіти в рамках демократичної моделі суспільно-політичного розвитку. Він зазначає, що освіта іманентно є демократичною, бо вона сприяє звільненню пригнічених класів та трансформації домінуючих соціальних і навіть політичних структур. Інакше кажучи, демократична освіта, особливо в умовах демократичного режиму, – це те, що дає людям можливість звільнитися від репресивних обставин й умов. Зумовлено це головню тим, що шлях до «визволення особистості» проходить через критичне усвідомлення людиною своєї реальності [194]. Відповідно, будь-яка освітня чи навчальна практика, що підтримує цю мету поступу особистості, є демократичною, ліберальною та визвольною. Доповнюється це тим, що об'єкти освіти – учні, студенти, науковці тощо – можуть стати активними суб'єктами власної долі лише тоді, коли вони контролюють своє навчання й освіту. Тому П. Фрейре в рамках демократії і/чи для демократії виступає за орієнтований на реципієнтів знань підхід до навчання, а не на модель, де вчитель-експерт передає учням знання для їхнього пасивного споживання. Усе це означає, що в рамках демократизації освіти вчитель, викладач чи педагог загалом повинен позиціонуватись як «агент змін», який допомагає своїм учням критично вступати у свою реальність і врешті-решт трансформувати й модифікувати її [386].

Ще іншої, але унаслідкованої, думки з приводу взаємозв'язку демократії та освіти, системи освіти й освітньої політики дотримується Г. Жиру, який зауважує, що головна роль освіти полягає в наданні можливостей студентам й учням загалом трансформувати суспільство, у якому вони проживають. Це зумовлено тим, що, критикуючи різні соціологічні теорії за їхній акцент на освіті як механізмі класового чи будь-якого групового домінування, вчений

стверджує, що заклади освіти також безумовно є місцями боротьби, конфліктів і переговорів [204]. Відповідно, об'єкти знань доволі часто не лише піддаються пасивному регулюванню зі сторони держави та найвпливовіших суспільно-політичних груп, однак й взаємодіють з ними та між собою і навіть кидають виклик групам, які домінують в соціумі. Як наслідок, якщо не системи освіти загалом, то принаймні деякі заклади освіти функціонально окреслюються як «демократичні публічні сфери» [204, с. 131], через які реципієнти знань впливають на покращення свого позиціонування в суспільстві і загалом на модернізацію суспільно-політичного життя. Все це означає, що модерні та новітні теоретизації взаємозв'язку демократії й освіти націлені на розуміння останньої як важливого і прогресивного рушія індивідуального та соціального розвитку, зростання та трансформації, а відтак як ознаки демократії та інструмента демократизації.

Беручи за основу наявні і вже класичні доробки з приводу взаємозв'язку демократичного суспільно-політичного розвитку й укладу та освіти і загалом систем освіти, Л. Перрі [386] і Ф. Фовлер [192] зазначають, що сьогодні існує кілька генеральних теорій демократичної освітньої політики, однак майже всі вони характеризуються конкуренцією і конфліктністю різних принципів демократії, зокрема культурного розмаїття, рівності можливостей, вибору, справедливості і згуртованості, у рамках різних напрямів/складових системи освіти [239; 331]. Це зумовлено тим, як вказує Д. Паріс [379], що розвиток і реформування систем освіти та загалом освітня політика неодмінно спираються на певні цінності й уявлення про роль освіти і закладів освіти у демократичному суспільстві. А головною серед таких цінностей є ідея про презумпцію альтернативності різних поглядів і точок зору, яка поширюється чи принаймні повинна поширюватись на всі державні установи і розробку всіх напрямів, зокрема й освітнього, державної політики. Відтак множинність поглядів з приводу превалювання тих чи інших принципів демократії неминуче призводить до конфлікту між конкуруючими інтересами різних індивідів і груп у суспільстві, внаслідок чого відбувається привілеювання одних із них та маргіналізація інших, а також гетерогенізація підходів різних груп щодо різних секторальних проблем й очікувань від системи освіти. То ж

завданням для політиків, управлінців та аналітиків в умовах демократичних моделей суспільно-політичного розвитку є пошук спільних або серединних позицій серед всього розмаїття конкуруючих і конфліктуючих ідеологій, а не апелювання до нібито найпрагматичніших і найменш ідеологічних з них [379]. Хоча, на противагу, фактично жодна, в тому числі й демократична, освітня політика не може одночасно враховувати й підтримувати всі цінності і принципи світопорядку, адже вони дисперсно розсіюються між представниками різних суспільно-політичних груп і послідовниками різних ідеологій [192]. Відповідно, єдине, на що спроможні сучасні освітні політики, – це максимально оптимально збалансовувати потенційно конфліктні цінності та принципи реципієнтів освіти й звертатись до компромісних і найбільш центральних з-поміж них, а не до всіх одночасно [386]. Це засвідчує, що в сучасних умовах найдемократичнішими є такі опції освітньої політики, які є віддзеркаленням процесів врівноваження конкуруючих інтересів, цінностей та інтерпретацій освітнього процесу.

Враховуючи це, Л. Перрі [386] стверджує, що найоптимальніша модель демократичної освітньої політики повинна складатись із п'яти магістральних концептів та цінностей, які похідні від теоретичного й практичного осмислення сутності демократії, – рівності, розмаїття, участі, вибору та згуртованості. Їх вибір не випадковий, оскільки всі п'ять перелічених цінностей ґрунтуються на загальному уявленні про переваги та дивіденди демократії як політичного режиму та суспільно-політичного укладу, згідно з яким громадяни, будучи рівними перед законом, маючи різні та розмаїті погляди на світ і можливості участі в політичному процесі й управлінні, самостійно вибирають своїх представників і керівників та на цій підставі погоджуються на консенсусні й гуртуючі правила гри [351; 411; 422; 429; 446; 506; 526]. Останні переносяться на систему освіти, яка відтак і повинна, принаймні теоретично, позиціонуватись як демократична. Адже всі перелічені цінності демократії безумовно є актуальними для всіх демократичних суспільств, причому незалежно від їхнього національного та культурного контекстів [192]. Доповнюється це тим, що апіорно для будь-якої демократичної освіти і демократичної освітньої політики притаманна цінність

свободи, однак вона є дефінітивною, а не опціональною, оскільки свобода – це не атрибут, а передумова демократії і демократичної освіти, яка може бути відображена через такі цінності демократії та демократичної освітньої політики, як участь, вибір і розмаїття [386].

Цінність принципу рівності в освіті та демократичній освітній політиці є щонайменше двосторонньою, оскільки освіта спрямована як на досягнення рівності, так і на свою реалізацію через рівність. Це зумовлено тим, що рівність можливостей та результатів, з однієї сторони, є основною демократичною обіцянкою, а з іншої сторони, – основним викликом освіти. З іншої сторони, самі навчання та освіта – це головно процеси, завдяки яким відтворюються соціальні нерівності, однак забезпечується соціальна мобільність. Відповідно, освіта неминуче детермінується та визначається принципом рівності, хоча вона неодмінно й сприяє як рівності, так і нерівності в соціумі та соціальних групах [386]. Річ у тому, що в умовах демократичного суспільства будь-який індивід та соціальна група мають право на освіту й ефективно застосовують його на практиці, особливо коли йдеться про початкову та середню освіту, яка типово є безкоштовною і рівною незалежно від соціально-економічного статусу чи фінансових ресурсів як індивідів і соціальних груп, так й інституціоналізованих систем освіти та державних установ тощо (виняток становлять лиш деякі країни, в яких фінансування початкової та середньої освіти не є централізованим, а натомість покладеним на місцевий рівень, а відтак диференційованим і доволі нерівним й недемократичним [132]). Однак, на противагу, системи освіти, навіть у демократичних політичних режимах, і досі не завжди ефективно та рівною мірою обслуговують неблагополучних членів суспільства, а відтак не повністю гарантують соціальну мобільність. Проблема посилюється в тому випадку, коли деякі освітні інституції та заклади освіти, від зворотного, позиціонуються як засоби відтворення привілейованих класів і соціальної нерівності, зокрема за класовою, расовою, етнічною чи іншими ознаками. Внаслідок цього суттєво відрізняється фінансування закладів освіти чи помітно різниться рівень подачі й отримання знань для реципієнтів закладів освіти [254; 367; 368; 373], через що

останні в результаті освіти, в одному випадку, стають менш соціально мобільними і заробляють менше, а в іншому випадку – навпаки. Хоч суто нормативно всі принципи формальної рівності освіти у такому випадку виконуються, оскільки незалежно від соціальної диференціації і структуризації освітній процес базово відбувається за ідентичними правилами й програмами, а відтак у рамках рівного доступу до освіти [234; 235; 419]. Навіть попри те, що освітні програми часто та небезпідставно критикують головно за вибірковість і нерізноманітність у їхньому формуванні та спрямуванні [165, с. 98], а натомість апелюють до рівності як справедливості, тобто до вимог різних підходів для різних реципієнтів освіти.

З огляду на це, важливість демократичної цінності розмаїття в освіті та освітній політиці традиційно зводиться до дозволеності й заохочення безлічі думок, поглядів, концепцій і філософій, у тому числі на підставі історичних або чинних соціальних і культурних відмінностей населення тих чи інших країн. Водночас специфічність принципу розмаїття в освіті виявляється і у тому, що реципієнти знань – учні, студенти тощо – наділені вкрай різними здібностями, мотиваціями й інтересами, а відтак розмаїті у своїх установах до освіти [386]. У підсумку це означає, що демократична освітня політика в ідеалі повинна різносторонньо зважати та поважати множинність поглядів і світоглядів її суб'єктів й об'єктів і саме це генерально відрізняє освітню політику в рамках автократій від освітньої політики в рамках демократій. Адже у перших освіта значно частіше є планованою і навіть ідеологізованою й майже ніколи не може бути домашньою або приватною [144]. На противагу, у других освіта є значно різнограннішою та багатовекторнішою, а також окреслюється принципами та процесами мультикультуралізму чи культурного розмаїття й рівного статусу різних культурних груп. Унаслідуються це в тому факті, що в рамках більшості демократичних освітніх політик у різних країнах світу регламентовано та імплементовано принципи та механізми захисту освітніх прав усіх жителів і громадян незалежно від їхнього культурного походження, що, щоправда, не завжди, залежно від різних опцій мультикультуралізму, генерує очікувані та позитивні, в тім числі і суспільно-політичні, наслідки для культурно домінуючого

населення цих країн, хоча й зазвичай суттєво плюралізує системи освіти у них [107; 119; 212; 455]. У підсумку збільшення розмаїття та мультикультурності систем освіти безумовно сприяє їхній і загалом суспільно-політичній демократизації, але завжди повинно відбуватись адекватно, в міру та зважаючи на інтереси і навіть ризики домінуючого чи корінного в тій або іншій державі етносу. Крім того, цінність демократичного розмаїття послаблюється у тому випадку, коли бар'єром освіти та навчання стає мова, що стосується головно національних меншин, біженців, іммігрантів і навіть корінного населення [335; 491].

Своєю чергою, цінність участі в демократичній освіті обертається докола понять влади та контролю, самовизначення та прийняття рішень. Відтак участь стосується прав сімей, громад і зацікавлених сторін відігравати роль у прийнятті освітніх рішень на місцевому, регіональному чи навіть національному рівнях [120; 354]. Причому серед механізмів участі в освітньому процесі найчастіше виділяють батьківсько-викладацькі асоціації та збори, освітньо-навчальні ради, локальне чи регіональне фінансування освіти, спілки викладачів та педагогів, а також децентралізоване управління й адміністрування освіти тощо. З огляду на такий інструментарій впливу, більшість теоретиків розглядають участь як основу та підґрунтя демократичної освіти й освітньої політики і зазначають, що громадяни повинні мати право контролю освітнього процесу, причому у такому форматі, щоб цим правом були наділені їхні наступники, але без завдання шкоди цілям та іншим принципам демократії [218; 386]. Інакше кажучи, це означає, що участь у контролі та розробці освітньої політики й освітнього процесу повинна бути до певної – фундаментальної – міри лімітованою, оскільки доволі часто трапляється й так, що демократичні засоби, зокрема внаслідок недотримання принципу недискримінації, сприяють недемократичним цілям. Відповідно, громадяни та громадянське суспільство можуть демократично контролювати освіту, але вони не повинні позбавляти реципієнтів знань адекватної освіти, а також не в праві нав'язувати їм жодного свого чи специфічного погляду на життя. Таким чином, демократична цінність участі в освіті для своєї реалізації неодмінно потребує хоча б мінімального дотримання принципів рівності і розмаїття [218],

а відтак націлена на зменшення недемократичності у форматі стандартизації, підзвітності та корпоративного і централізованого управління освітою [354]. Хоча, на противагу, децентралізоване управління й адміністрування освітою теж може бути доволі недемократичним, оскільки воно допускає значну нерівність в освітніх ресурсах, доступних для закладів освіти, а тому гіпотетично може призводити до різних соціально-економічних результатів і наслідків освіти [386].

Задля корекції такого недоліку в рамках демократичних освітніх політик традиційно застосовують цінність і принцип вибору, який головно зводиться до вибору закладів освіти. Причому такий вибір може робити або сам реципієнт освіти, або його сім'я та оточення, або й заклад освіти. В останньому випадку це доволі часто відбувається в результаті вибору закладами освіти своїх учнів чи студентів, як правило, виходячи з їхніх академічних здібностей або іншого таланту. Цікаво, що з середини ХХ століття вибіркову освіту вважають зовсім недемократичною, адже вона відтворює освітню і соціальну нерівність, обмежує доступ до реципієнтів знань з різних соціальних класів [530], суттєво збільшує сегрегацію шкіл за соціально-економічним статусом [255], збільшує розрив у навчальних успіхах між реципієнтами освіти [447], знижує загальний рівень соціально-економічних і технологічних досягнень у країнах, а також підриває соціальну згуртованість та почуття суспільного блага [356]. На противагу, відомо, що системи вибіркової освіти вкрай варіативні, причому навіть інституційно, а тому пропонують реципієнтам знань і їхнім сім'ям різноманітні освітні шляхи, з яких можна вибирати [186; 202; 290; 529]. З огляду на це, всі демократії світу поділяють на дві групи – ті, де дозволено вибір закладів освіти (головно в країнах Європи), і ті, де це заборонено (типово поза країнами Європи) [90; 205; 336; 386]. У підсумку демократичний принцип вибору може як покращити, так і погіршити стан розвитку освітніх систем і послуг у тих чи інших країнах світу, зокрема залежно від рівня їхнього соціально-економічного розвитку, національного, релігійного й іншого складу населення [386]. Однак право батьків на вибір типу чи форми освіти для своїх дітей вважалось і вважатиметься основним правом людини та громадянина. Це особливо актуально на тлі того факту, що в деяких країнах світу

вже традиційно існують заклади освіти, які додатково фінансуються окремими інституціями і навіть секторами соціального життя, зокрема церквою, фінансовими групами, армією тощо, а відтак такі заклади освіти доволі часто, якщо не завжди, вдаються до вибору своїх реципієнтів знань. Відповідно, вибір закладів освіти має потенціал бути і демократичним, і недемократичним [193; 326].

Нарешті, демократична цінність згуртованості стосується всеохоплюваності, інтеграції, солідарності, ідентичності, членства, довіри й включення реципієнтів освіти і фактично є відображенням стосунків між окремими людьми, групами та державою, завдяки яким відбувається об'єднання людей у більші цілісності – громади, групи і нації [386]. В рамках демократичної освітньої політики мета згуртованості та інтеграції може досягатись різними шляхами, однак головно завдяки расовій та етнічній десегрегації закладів освіти, інклюзивній освіті для реципієнтів з різними можливостями, всебічній освіті для реципієнтів з змішаними здібностями, залученні громадськості в освітні процеси тощо. Усі перелічені й інші механізми можуть інтегрувати реципієнтів освіти, які різняться за расою, етнічною приналежністю, соціально-економічним походженням, академічними здібностями, інтересами та мотивацією до однієї і тієї ж освітньої структури, а відтак і сприяти згуртованості між різними індивідами та групами. З огляду на це, цілком очевидно, що освітня політика, яка сприяє інтеграції і згуртованості, є максимально демократичною, адже вона надзвичайно важлива для тих учнів і студентів, які традиційно позиціонуються як недооцінені за різними критеріями, й у цілому сприяє збільшенню соціально-економічної результативності систем освіти [173; 373] і навіть педагогічно-освітньої та соціальної толерантності й мультикультурності [215]. Водночас у цьому контексті демократична згуртованість може значною мірою суперечити цінності демократичного вибору, оскільки їхнє пересікання часто відбувається за рахунок збільшення нерівності в освіті [164; 262; 290; 326; 362].

Все це, як вказує Л. Перрі [386], означає, що особливістю освіти й освітньої політики в будь-якій демократичній країні світу є те, що вона неодмінно перебуває на стику таких цінностей демократії, як рівність, розмаїття, участь, вибір та

згуртованість. Однак ці цінності демократії та демократичної освіти ніколи не можуть окремішньо та поодиноці бути реалізовані максимально й сповна, адже значною мірою взаємно виключають одна одну, а тому потребують постійного узгодження та балансування. З однієї сторони, це слугує концептуальною рамкою і своєрідною «картою» освіти та освітньої політики в умовах демократичного суспільно-політичного розвитку. З іншої ж сторони, це виступає інструментом порівняння освітніх політик та систем освіти різних демократичних країн світу або країн, які націлені на демократизацію своїх політичних режимів, а відтак і своїх систем освіти. Хоча, на противагу, запропоновані принципи демократичної освіти зовсім не гарантують, що система освіти тієї чи іншої країни є демократичною, оскільки вона гіпотетично може робити наголос на переважанні якихось одних принципів демократії і натомість недооцінювати якісь інші принципи демократії.

Однак це все ж таки більш демократично, аніж у випадку розвитку системи освіти та освітньої політики в умовах автократичного політичного режиму, у якому держава й інші інституційні та політичні актори використовують і освіту, і інші сфери соціального життя для просування і досягнення своїх політичних цілей та інтересів. Причому в умовах автократичного суспільно-політичного укладу це може відбуватись під «фасадною» видимістю демократичних процесів і принципів, особливо у тому випадку коли автократ фокусується на максимальному забезпеченні лише одного із принципів демократичної освіти. З іншої сторони, буває й так що освітні політики та системи освіти автократичних країн взагалі є надто ситуативними і вкрай волатильними, оскільки вони не конструюються на якісь релевантній концептуалізації, а «пливуть за течією» політичного процесу. У цілому ж та найчастіше системи освіти в умовах автократій є доволі добре структуризованими і виконують відповідні, покладені на них, освітні й соціально-політичні функції. В такому розрізі освітні політики демократичних політій та автократичних суспільств є доволі подібними, бо вони конструюються залежно від соціального та політичного контексту і певних очікуваних цілей [7], хоча й суттєво відрізняються за своїми результатами та наслідками – навчальними, мотиваційними, соціально-економічними, політичними тощо.

У підсумку все це означає, що різні країни і навіть регіони приймають та реалізують різні освітні політики й формують різні освітні системи, причому головню виходячи із їхнього унікального історичного й культурного контексту, а також соціально-економічних та політичних особливостей розвитку. Інакше кажучи, різні країни світу, залежно від суспільно-політичних моделей їхнього розвитку, або й ті самі країни в рамках різних моделей суспільно-політичного розвитку і різних контекстів застосовують вкрай різні підходи до розуміння та розвитку своїх систем освіти, причому серед них вкрай важко або й неможливо виокремити якісь кращі чи якісь гірші. Це є підставою виокремлення, приміром, таких трьох основних моделей державного управління освітою, як директивна, континентальна та атлантична. Перша з них свого часу або чинно отримала своє розповсюдження і застосування в рамках СРСР, країн Організації Варшавського Договору, на пострадянському просторі, в Китаї й низці інших держав світу та характеризується тотальним або значним контролем держави за системою освіти, що знаходить своє відображення у державному призначенні на вищі посадові особи в секторі освіти й у державному контролі за освітнім процесом і дотриманням детальних стандартів освітньої підготовки в рамках найперше автократичних тенденцій суспільно-політичного розвитку. Друга з них репрезентована головню у демократичних країнах світу, зокрема в континентальній та скандинавській частині Європи, і позначається патерналізмом держави стосовно системи освіти, жорстко стратифікованою системою доступу до освіти і підтримкою освітньо-академічної свободи, хоча й орієнтована на ринкові стратегії і підтримку та/чи відтворення національної культури та самобутності. Нарешті, третя з них властива для різних, переважно несвропейських, демократичних країн світу, у яких освіта часто надається як на платній, так і на безоплатній основі та характеризується ліберальним підходом до управління зі сторони держави [85]. На цій підставі цілком очевидно, що серед різних опцій освітньої політики демократичнішими – реально або апріорно – є ті, які реалізуються в рамках демократичних, а не автократичних моделей суспільно-політичного розвитку.

## Висновки до розділу 2

Загалом у розділі констатовано, що освіта відображає багатство мов, культур і систем, які є невід’ємними елементами ідентичності різних країн й регіонів. Однак у різних суспільствах та країнах існують доволі різні системи освіти, проводяться доволі різні освітні реформи й державні освітні політики, а тому встановлено доволі різні принципи освіти. У цьому контексті державна освітня політика, опираючись на суспільну злагоду чи державний примус і залежно від політичних реалій, встановлює цілі та завдання розвитку і/або реформування освітньої системи і гарантує їхнє впровадження шляхом узгоджених чи зовнішньо керованих дій держави й суспільства. Саме з огляду на це, в розділі теоретико-методологічно наповнено сутність, різновиди, значення, принципи та моделі державної освітньої політики, зокрема на підставі дефініювання таких понять, як «освіта», «система освіти», «освітні реформи» і загалом «освітня політика». У підсумку вмотивовано, що державну освітню політику, як явище процесуальне й інституційне, треба характеризувати як діяльність, спрямовану на створення системи освіти, яка відповідає напрямам економічного, політичного і соціального розвитку тієї чи іншої країни і сприяє підвищенню якості освіти. Відповідно, обґрунтовано, що державна освітня політика апіорно детермінується багатогранно, зокрема ідеологічно, соціально-економічно, культурно, політично, демографічно.

Зокрема, соціально-економічно державна освітня політика визнається одним зі стрижневих елементів соціально-економічної політики, оскільки соціально-економічні умови визначають матеріальні ресурси державного бюджету, які можна виділити на освіту, а також створюють кількісний та якісний попит на реципієнтів освіти. У цьому контексті серед визначальних цілей соціально-економічної політики треба виокремлювати забезпечення ефективного розподілу ресурсів та справедливості, адже вони в поєднанні з позитивними зовнішніми чинниками створюють підґрунтя для втручання держави в систему освіти. На цьому тлі аргументовано, що від ефективної державної освітньої політики суттєво залежить успіх суспільства, причому у всіх його сферах, та формування і збагачення

«людського капіталу», зокрема в рамках відносин між державою та органами місцевого самоврядування, оскільки вони позиціонуються як основні суб'єкти реалізації освітньої політики.

Натомість культурно, політично та демографічно система освіти визначальна з огляду на те, що завдяки їй держава спроможна відповідати на виклики та проблеми сучасного світу, зокрема визначаючи напрями розвитку освіти, впливаючи на педагогічну аксіологію і концептуалізацію освіти, окреслюючи основний зміст освіти, проводячи відповідну політику професійної підготовки і працевлаштування реципієнтів освіти, а також забезпечуючи основні матеріально-економічні та соціальні цінності в рамках системи освіти. Відповідно, у розділі відзначено, що чинники і наслідки реалізації освітньої політики типово мають політичний та владно-управлінський характер, на підставі чого, з однієї сторони, освітня політика передусім є державною (хоча може бути й недержавною), а з іншої сторони, – реалізовується на підставі і в рамках взаємозалежності політичних, управлінських й освітніх процесів та реформ у рамках різних моделей і систем суспільно-політичного розвитку. Виявлено, що взаємозалежність політичних, управлінських й освітніх процесів, а відтак й вироблення та реалізація засад і принципів державної освітньої політики в тій чи іншій країні безпосередньо чи опосередковано залежать від застосування в них різних – головно демократичних чи автократичних – моделей і систем суспільно-політичного розвитку. Відповідно, державна освітня політика по-різному інтерпретується та детермінується як в рамках демократичних режимів, так і в рамках автократичних режимів, хоча і в одних, і в інших освіта традиційно є цілеспрямованою і контекст-залежною, зокрема від національної ідентичності та культурних традицій, ідеологічної позиції чи позицій, а також теоретичних перспектив й академічної екстенсивності напрацювань і доробків у цьому напрямі.

Саме тому в розділі встановлено, що внаслідок процесів глобалізації та демократизації у світі, чи не найважливішими і найрелевантнішими є атрибути пересікання та взаємозв'язку політичних, управлінських й освітніх систем і процесів у рамках демократичних політичних режимів. Зокрема, зафіксовано,

що теоретично демократична освітня політика комбінується на стику таких магістральних концептів та цінностей, які похідні від осмислення сутності демократії, як рівність, розмаїття, участь, вибір та згуртованість. Водночас доведено, що ці цінності демократії і демократичної освіти ніколи не можуть окремішньо й поодинокі бути реалізовані максимально і сповна, адже значною мірою взаємно виключають одна одну, а тому потребують постійного узгодження і балансування. Крім того, виявлено, що такі принципи демократичної освіти зовсім не гарантують, що система освіти тієї чи іншої країни є демократичною, оскільки вона гіпотетично може робити наголос на переважанні якихось одних принципів демократії і натомість недооцінювати якісь інші принципи демократії. Однак це все ж більш демократично, аніж у випадку розвитку системи освіти та освітньої політики в умовах автократичного політичного режиму, у якому держава й інші інституційні та політичні актори використовують і освіту, і інші сфери соціального життя для просування й досягнення своїх політичних цілей та інтересів. Хоча, на противагу, аргументовано, що в цілому та найчастіше системи освіти в умовах автократій є добре структуризованими і виконують відповідні, покладені на них, освітні й соціально-політичні функції. Відповідно, освітні політики демократичних політій та автократичних суспільств є доволі подібними, адже вони конструюються залежно від соціального та політичного контексту і певних очікуваних цілей, хоча й суттєво відрізняються за своїми результатами і наслідками – навчальними, мотиваційними, політичними, соціально-економічними тощо. У підсумку доведено, що різні країни і навіть регіони приймають та реалізують різні моделі освітніх політик та формують різні моделі освітніх систем, причому насамперед виходячи зі свого унікального історичного й культурного контексту, а також соціально-економічних і політичних особливостей розвитку, хоча деякі з них все ж є значно демократичнішими (чи взагалі демократичними), ніж інші.

Окремі ідеї і положення розділу 2 продемонстровано, деталізовано й уточнено у публікаціях автора [27–31, 35–39, 42–44, 69].

### **РОЗДІЛ 3. ЕВОЛЮЦІЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ, ЗДІЙСНЕННЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ І СТАНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В РАМКАХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОГО РОЗВИТКУ ПЕРШОЇ І ДРУГОЇ РЕСПУБЛІК ПОЛЬЩА ТА ІНШИХ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ**

#### **3.1. Становлення системи освіти й особливості її державного регулювання в рамках суспільно-політичних процесів Першої і Другої Республік Польща**

Концептуальні й теоретико-методологічні засади дослідження державної освітньої політики та її значення у політичному процесі, зокрема в рамках різних моделей суспільно-політичного розвитку, можна та доцільно верифікувати на прикладі еволюції та чинного стану розвитку системи освіти, здійснення освітніх реформ і механізмів реалізації державної освітньої політики в Польщі, зокрема періодів її Першої, Другої та Третьої Республік (або Першої, Другої та Третьої Речі Посполитої<sup>1</sup>) і Польської Народної Республіки тощо. Адже всі послідовні етапи становлення та розвитку системи освіти й особливостей її державного регулювання в рамках різних моделей суспільно-політичних процесів у Польщі, зокрема на тлі інших країн регіону, різносторонньо позначились на параметрах державної освітньої політики досліджуваної країни періоду сьогодення. Крім того, в рамках різних етапів історичного розвитку Польщі відмінні параметри суспільно-політичних процесів по-різному вплинули на особливості соціально-економічної функції різних державних утворень, а тому були визначальними в контексті розвитку і поступового/відповідного реформування систем освіти у кожному з них. Доповнюється це і тим, що на різних етапах розвитку польської державності виявлялись різні культурно-національні атрибути та стереотипи систем освіти, знання і синтезування яких теж певною мірою сприяли поступу освіти та ініціюванню й імплементації різних моделей державної освітньої

<sup>1</sup> З політологічного та формально-правового погляду синонімізація Першої Речі Посполитої та Першої Республіки Польща є умовною, оскільки Перша Річ Посполита, а номінально Польсько-Литовська Річ Посполита (1569–1795 рр.), за формою державного правління була монархією на чолі з монархом. Тим не менше, формально ця федеративна держава іменувалась «Республікою Обох Націй» і польські вчені зазвичай трактували й трактують її як республіку з виборним монархом. Що ж стосується Другої (1918–1939 рр.) і Третьої (із 1989 р.) Республік Польща, то вони з політологічного та формально-правового погляду за формою правління були або є республіканськими на чолі з президентами.

політики [549, с. 20]. Відповідно, цілком очевидно, що сучасні, пріоритетні для Польщі, напрями державної освітньої політики формувались еволюційно та на тлі врахування досвіду в рамках різних історичних етапів і періодів її суспільно-політичного поступу, які відтак потребують пристальної уваги та порівняння.

Як зауважує Ю. Грищук [21], перші ознаки формування системи освіти на історичних землях сучасної Польщі з'явилися наприкінці XI ст., хоча основні заходи з приводу її імплементації та апробації були зроблені тільки після IV Вселенського Латеранського собору в 1215 р., відповідно до рішень якого була встановлена структура середньовічної церковної католицької освіти. Її становили кафедральні й монастирські школи для майбутніх священнослужителів і ченців та парафіяльні школи для світської молоді [260, с. 11]. Однак із посиленням політичної, економічної, міжнародної й адміністративної впливовості в Польщі у XIII–XIV ст. виникла гостра потреба створення науково-освітнього центру для підготовки апарату державної влади та формування самосвідомості нації. На цій підставі було ідеологізовано та концептуалізовано конструкцію відкриття в 1363–1364 рр. першого – Краківського, – й водночас вільного університету в Польщі, який фактично став найбільше привілейованим закладом освіти в країні. У період Ренесансу, особливо на тлі розвитку гуманістичної культури, а також політичних, соціально-економічних і технологічних трансформацій, найперше розвитку друкарства, почався процес модернізації шкільної (головно парафіяльної та єзуїтської) й університетської (в тому числі за рахунок збільшення кількості університетів [330, с. 30; 537, с. 123]) освіти, через що вже в XVI ст. близько 25 % чоловічого населення Польщі здобули елементарні освітні навички і вміння [542, с. 30], а дехто з них (передусім з єзуїтського середовища) – навіть привілейоване становище у соціально-політичній ієрархії [121, с. 115]. Ще інтенсивніше освіта, передусім в рамках початкових шкіл, почала розповсюджуватись наприкінці XVI – початку XVII ст., коли в середовищі чернечих орденів почався розвиток колегіальної християнської освіти серед незаможного населення, а університети почали формувати установи й заклади елементарної світської освіти [21; 220], які сумарно розглядались Костелом як хороша противага доволі розповсюдженим у той час некатолицьким і протестантським школам в країні [284, с. 15].

Відтак станом на момент формування і функціонування Першої Республіки Польща (Першої Речі Посполитої) система початкової, середньої і навіть вищої освіти набула доволі значного, як на той час, рівня розвитку й була головно детермінована католицькою церквою та державою. Але вже на початку XVIII ст., зокрема на тлі реформаторських тенденцій у сфері внутрішньої й інституційної організації держави, зокрема органів законодавчої і виконавчої влади, в Польщі намітились деякі трансформації в системі освіти. Серед них упродовж періоду до 1795 р. (третього поділу і фактично колапсу Першої Речі Посполитої) можна виокремити такі найсуттєвіші й етапні події та зміни, як: підвищення значення підготовки інтелектуальної еліти для виконання керівних функцій в державі (на початку – в середині XVIII ст.) [537, с. 130]; діяльність так званої Едукаційної комісії, яка розробила й була готова впроваджувати модернізаційну реформу всієї системи освіти в Польщі (в кінці XVIII ст.) [537, с. 232]. Водночас в 1764–1795 рр., найперше на тлі суперечок вузьконаціонального та міжнародного характеру, це доповнювалось тим, що Перша Республіка Польща поступово почала занепадати й ставати частиною інших держав – Австрії, Німеччини/Пруссії та Росії, – внаслідок чого почала денаціоналізуватись, деієрархізуватись і загалом зазнавати краху її система освіти, навіть попри те, що саме в цей час було розроблено ідею глибокої перебудови освіти як способу запобігання розпаду Речі Посполитої, а також інтелектуального і морального відродження й оновлення шляхти та порятунку незалежності держави [21; 370, с. 49].

Особливістю теоретизованої, але майже не реалізованої реформи освіти, якою опікувалась Едукаційна комісія Речі Посполитої, було те, що вона, принаймні станом на кінець XVIII ст., фактично не мала аналогів у світі [21]. Річ у тому, що акти цієї державної інституції уніфікували систему середньої освіти, до складу якої увійшли шести- і семирічні школи. Причому нижчим рівнем системи освіти, як і раніше, залишались парафіяльні школи, яким надавалося велике значення у прогресивних соціально-політичних програмах того часу. Водночас і паралельно з цим, було передбачено відповідні та належні заходи, які головно спрямовувались на охоплення освітою сільського населення. Відтак загалом на

порядок денний ставились завдання дезорганізації феодальної структури системи освіти в тогочасній Польщі і натомість її перетворення в модернізовану й чітко ієрархізовану конструкцію, яка повинна була відповідати тогочасним стандартам деідеологізованої та позарелігійної, однак водночас національно та державно детермінованої освіти й виховання у Європі [538, с. 23], які сумарно мали сприяти поступу державності й ефективності різних напрямів державної політики. Хоча, як засвідчує політична історія Польщі, цього у період діяльності Едукаційної комісії фактично досягнуто не було чи було досягнуто доволі незначною мірою – головню внаслідок втрати державності.

Відповідно, упродовж періоду кінця XVIII – початку XX ст., коли Польща не була незалежною державою, її система освіти поступово занепадала і втрачала свої ініціальні та визначальні атрибути. Причому це відбувалось порізно – залежно від впливу інших держав, які кооптували колишні території Речі Посполитої, а відтак й насаджували та перевіряли на них свої освітні правила, політики і системи. Зокрема, на польських землях, що увійшли до складу Російської імперії, спершу головню функціонували частково реформовані єзуїтські школи, однак в силу їхньої загрози деспотичному режиму їх було замінено на початкові, середні й так звані «практичні» чи «реальні» школи антиліберального, ненаціонального і гуманітарного спрямування, хоча й з огляду на тенденції соціально-економічного розвитку і кадрові потреби тодішнього Польського Королівства [337; 396]. В системі вищої освіти головні трансформації зводились до зміни ієрархії університетів, оскільки провідне місце почав займати Варшавський університет, який було створено лише на початку XIX ст. Окрім того, в систему вищої освіти увійшли заклади технічного, медичного та правового спрямування, що було зумовлено швидким розвитком промисловості і попитом на кваліфіковані кадри [21]. Однак найрадикальніше ситуація почала змінюватись в середині – наприкінці XIX ст., коли була ініційована майже повна ліквідація польських початкових шкіл, було превалююче усунуто можливість навчання сільського населення або натомість його було організовано російською мовою [399, с. 21], середню освіту було зроблено платною, елітизованою та привілейованою винятково для дітей шляхти,

чиновників, буржуазії, землевласників і заможних міщан [396, с. 250], а загалом систему освіти було підпорядковано центральній владі в Росії і навіть уніфіковано з російською системою та конструкцією освіти [396, с. 138]. В основі таких заходів лежало переконання царату, що надто широке поширення освіти серед польського народу могло завдати шкоди стабільності і стійкості авторитарного політичного режиму й уряду Російської імперії.

Натомість на польських землях, які були володінням Пруссії та Австрії, велася політика германізації польського народу через навчання на німецькій мові і виховання беззаперечної покори новим державам [21]. У першій з цих держав освітня політика впродовж початку-середини XIX ст. була доволі ліберальною і навіть інколи національно-орієнтованою, але згодом стала компонентом процесів соціально-економічної та культурної асиміляції польського населення [325], у тому числі в рамках процесів створення й функціонування могутньої Німецької імперії. Адже головним трендом системи освіти того часу стала максимальна професіоналізація й індустріалізація, яка була спрямована на підвищення культури праці, соціально-економічний розвиток і гармонізацію та забезпечення добробуту [136, с. 30]. Своєю чергою, у другій із цих держав політика германізації освіти відбувалась значною мірою, принаймні до останньої третини XIX ст., в зовсім протилежному напрямі, оскільки характеризувалась відновленням і закріпленням принципу станового характеру освіти й вихованням населення в дусі лояльного ставлення до існуючого в австрійській монархії укладу суспільно-політичних відносин як постійного та незмінного. Лише наприкінці XIX ст. за наслідками кардинальних суспільно-політичних змін в Австрії/Австро-Угорщині почалась суттєва модифікація освіти, адже в соціумі та політикумі почали виявлятися відцентрові тенденції. Як наслідок, у тому числі задля збереження австрійської державності, систему освіти на польських землях було суттєво автономізовано, головню культурно-національно, управлінсько й адміністративно, а також частково структурно вирівняно й уніфіковано, зокрема для міського і сільського населення (хоча й поза рамками цілком фіналізованої та неподільної «народної» освіти, ідею чого відкинули польські консерватори і великі землевласники) [396, с. 50].

Інакше кажучи, демократизація і «розширення» обсягу освіти (й інших секторів життя) та проведення демократичнішої освітньої політики відіграли надважливу роль у збереженні політичної єдності Австро-Угорщини.

Все це аргументує, що об'єднувало різні країни, яким належали колишні території Першої Речі Посполитої, те, що вони трактували освіту й апробували системи її менеджменту та поширення як знаряддя розвитку своїх політичних режимів та різних моделей суспільно-політичного розвитку – чи то більше автократичних й ілліберальних, чи то більше демократичних і ліберальних. А на цьому тлі чи не єдиним соціальним простором, який значною мірою зберігав автентичність і традиції польської системи освіти, був інститут Костелу, хоча й він піддавався значному тиску [522]. Такі особливості позиціонування освітніх процесів на історичних землях Польщі та параметри їхнього врахування або ж їхньої залежності від різних моделей суспільно-політичного розвитку були превалюючими аж до кінця Першої світової війни, за результатами якої Польща відродила свою державність і трансформувалась у Другу Республіку чи Другу Річ Посполиту. Адже саме внаслідок цього Польща цілком закономірно почала проводити свою самостійну державну освітню політику, яка значною мірою ґрунтувалась на історичних традиціях та попередніх етапах розвитку освіти.

Примітно, що впродовж 1918–1939 рр. – часу існування Другої Республіки Польща – розвиток і реформування її системи освіти відбувались у два етапи, залежно від врахування особливостей суспільно-політичного розвитку держави. Перший етап розвитку державної освітньої політики в Другій Речі Посполитій припав на період 1918–1926 рр., коли відбувалось відновлення державності та встановлення і розширення демократичних та парламентсько-детермінованих принципів й засад її функціонування. У цей період освіта, як і низка інших сфер соціального життя, позиціонувалась інструментарієм оновлення суспільства за результатами відновлення політичної незалежності держави. Причому розвиток і реформування стосувався різних рівнів освіти й вони по-різному залежали та впливали на поточний стан суспільно-політичного розвитку Польщі. Однак чи не найважливішою була проблема доцільності створення нової системи шкільної

освіти, адже освітній рівень багатоетнічного населення Другої Речі Посполитої був незадовільним, оскільки частка неписьменного населення в одних регіонах складала понад 50 відсотків, а в інших регіонах писемне населення не було польськомовним [172, с. 115], що було, як зазначено вище, унаслідковано історією узалежненості польських земель, а відтак і освітніх політик, від інших держав [1; 102; 553; 557]. Відповідно, розпорошена система освіти, яку почала реформувати польська влада, була суттєво денационалізованою та неструктурізованою, а відтак зовсім не сприяла засвоєнню нових та релевантних знань й соціально-економічному поступу і модернізації державності та населення. З огляду на це, вона неодмінно потребувала змін, особливо на тлі трансформації суспільно-політичної реальності в державі й інших країнах європейського регіону.

Державна освітня політика першого періоду розвитку Другої Республіки Польща була головно спрямована на конструювання оновленої системи початкової та середньої шкільної і національної освіти, передусім на підставі формування єдиної загальної світської освіти й врахування наукових доробків, які просували так звану «модель польської інтелігенції» [340, с. 125]. Тому ще до проголошення незалежності тимчасовий уряд, а після проголошення самостійності і офіційний уряд взяли курс на введення загальної й безкоштовної світської шкільної освіти [345, с. 130], однаково доступної для всіх. Вона повинна була сприяти вихованню молодого покоління поляків, сповнених громадянським духом, добре обізнаних з історією рідної землі, її традиціями, ресурсами і господарством, підготовлених й охочих до праці у всіх сферах соціально-економічного життя [103, с. 14]. На цій підставі впродовж 1918–1926 рр. було здійснено низку заходів, які сприяли розвитку початкової і середньої освіти Польщі [13; 87], адже: в 1919 р. декретовано обов'язкове навчання у семирічній школі [160] та запроваджено нову систему підготовки педагогів і вчителів [159]; в 1922 р. врегульовано запровадження системи контролю й утримання закладів початкової і середньої освіти органами місцевого самоврядування [162] з одночасним їхнім організаційно-програмним і системним підпорядкуванням на політичному й управлінському рівні державі [101, с. 549]; поступово, в тому числі й засобами конституційної регламентації та імплементації,

зокрема починаючи з 1921 р. [509], започатковано сприйняття обов'язкового і безкоштовного освітньо-навчального процесу й освітньої системи як складової соціально-економічної та політичної модернізації польської нації і державності [87; 88]; поетапно, зокрема з 1918 р., почалось розширення мереж асоціацій, організацій, груп і колективів, в тому числі інституціоналізованих, які забезпечували науковий, громадський, культурний, національний й інший супровід, модернізацію та адміністрування системи і закладів освіти (в тім числі основних і допоміжних [175, с. 259; 404, с. 108–109]) у державі [1]. Доповнювалось це тим, що польська влада майже відразу після здобуття незалежності своєї держави ініціювала та постійно модифікувала й покращувала адміністративно-управлінську структуру керування системою освіти – передусім початкової і середньої, – причому як в рамках окремих воєводств та інших адміністративно-територіальних одиниць, так і в рамках всієї держави [13]. Наприклад, ще в 1921 р. на всю територію Другої Речі Посполитої було поширено поділ на шкільні округи. У підсумку це дало можливість уніфікувати регулювання й державне управління освітньої сфери розрізнених земель молододі країни, а тому й постало ефективною та надійною передумовою подальшого поступу системи освіти в Польщі.

Разом з цим, упродовж 1918–1926 рр. відбувались розвиток і реформування інших секторів освітньої системи Другої Речі Посполитої. Зокрема, окрему увагу було сфокусовано на відновленні і поступі конструкції позашкільної освіти, адже із плином часу відновилось значення Костелу й інших позадержавних (найперше родинних і просвітницьких) структур у навчанні й вихованні польського населення, а освітні практики було поширено на позаосвітні структури та більшість сфер господарювання. Крім того, помітний прогрес відбувся й у системі вищої освіти, оскільки впродовж аналізованого періоду кількість університетів та академій збільшилась з п'яти до щонайменше п'ятнадцяти, внаслідок чого суттєво зросла кількість реципієнтів вищої освіти [430, с. 35], а відтак й представників тодішнього середнього класу та інтелігенції, які все більше поповнювали вихідці з селян і менш заможних верств міського населення. Все це було унаслідковано процесами інтенсифікації боротьби за демократизацію в рамках освітньо-просвітницької

справи, початкової, середньої та вищої освіти, а відтак і загалом моделі суспільно-політичного розвитку Другої Республіки Польща.

У підсумку це означає, що освітня політика першого етапу розвитку Другої Республіки Польща, навіть незважаючи на всі негаразди післявоєнного періоду та попереднього етапу політичного розвитку без незалежності [1], була доволі значною мірою демократизована, оскільки орієнтувалась на принципи рівного доступу до освіти представників різних соціальних груп, систематизованою, оскільки стосувалась різних рівнів та секторів системи освіти, і національно та результат-орієнтованою, адже призвела до поступової ліквідації неписьменності, часткового регіонального вирівнювання навчального процесу, а також збільшення кількості закладів, реципієнтів та якості освіти [13; 46, с. 128]. Відповідно, усі зроблені кроки стали підставою для подальших змін у системі польської освіти та державної політики її розвитку, зокрема на всіх наступних етапах її поступу. З іншої сторони, державна освітня політика того часу була головно сфокусована на ідеї полонізації [51, с. 499] та національно-політичного відродження Польщі [1], а тому значною мірою порушувала демократичні принципи та цінності вибору і розмаїття освіти, особливо серед представників національних меншин [2, с. 337–338]. Доповнювалось це й тим, що освітня політика Другої Речі Посполитої повністю не розв'язала проблеми рівності вибору закладів освіти для представників різних класів, оскільки заможне населення переважно навчалось у гімназіях, бідніше населення – у так званих «однокласних» школах, а врешті сільське населення взагалі значною мірою не навчалось [13]. До того ж, в означений період у Польщі існувала практика так званої «подвійної» освіти, яка своїм завданням мала підтримку чинного поділу на соціальні класи або сповільнення змін у рамках чинної соціальної стратифікації населення [75, с. 462–463]. Врешті, чимало проблем в галузі освіти, навіть попри те, що вони були відомими, на практиці вирішувалися повільно чи не вирішувались, а лиш декларувались [1; 13].

Своєю чергою, другий етап розвитку державної освітньої політики в Другій Республіці Польща припав на період 1926–1939 рр., коли політичний режим у країні позиціонувався як автократичний, а соціально-економічний стан розвитку –

як значною мірою стагнаційний. Спочатку, це суттєво вплинуло на згортання освітніх реформ та поступову автократизацію системи освіти, а також на її подальшу полонізацію. Однак згодом, зокрема в 1932 р., коли політичний режим Другої Речі Посполитої теж залишався головно автократичним, було підготовлено та здійснено широку освітню реформу, зокрема у рамках так званого закону «Про організацію системи освіти» [508], яка мала вкрай різні, але надзвичайно важливі і системні/комплексні наслідки для поточно стану розвитку й подальшого поступу різних секторів та рівнів польської освіти, але найперше для системи початкової і середньої освіти в державі [13; 14]. Вагомість трансформації системи освіти полягала в тому, що зміни стосувались цілого комплексу питань і проблем, зокрема устрою і завдань дошкільних навчальних закладів, початкових, середніх та професійних шкіл, закладів підготовки викладачів і педагогів, а також системи вищої освіти, які загалом планувались до розв'язання упродовж кількох наступних років, але чого так і не було фіналізовано та цілковито зреалізовано внаслідок окупації Другої Речі Посполитої в 1939 р.

Згідно із «реформою шкільної освіти», було перевизначено організаційну та адміністративну структуру системи освіти в Польщі, до якої, крім закладів початкової, середньої і вищої освіти, увійшли дошкільні навчальні заклади [508]. Основним же напрямом реформування початкової освіти в державі, яку згідно з реформою було означено як базу устрою системи освіти в Другій Республіці, стала її рівнева й організаційна реструктуризація. Головна причина в тому, що навчання у початковій школі визначалось обов'язковим (навіть для дітей з різними вадами – у спеціальних школах), розпочиналось у віці семи років і тривало сім років [508]. Рівневність початкової освіти виявлялась у тому, що її реалізовували в три етапи: перший – охоплював початковий рівень загальної освіти, другий – позиціонувався як поглиблення і розширення першого рівня, третій – виконував роль підготовки реципієнтів освіти до суспільно-громадського, господарського і культурно-економічного життя [13; 14]. Доповнювалось це тим, що означено й апробовано організаційне та програмне диференціювання початкових шкіл на заклади першого (на чотири роки), другого (на шість років) і третього (на сім років)

ступенів [295], унаслідок чого фактично було санкціоновано відмінності в рівнях обов'язкового початкового навчання [536, с. 121]. Це було особливо очевидно на тлі того факту, що школи першого ступеня головно функціонували в сільській місцевості, а школи другого та третього ступеня – головно в міській місцевості, що створювало нерівності доступу до наступних (після початкової) рівнів освіти. Хоча, на противагу, освітня реформа формально не забороняла переходу учнів зі шкіл одного типу до шкіл іншого типу, зокрема із навчальних закладів нижчого ступеня до навчальних закладів вищого ступеня. Але на практиці це було майже неможливо, адже реальне фінансування закладів нижчого рівня було суттєво нижчим, за фінансування закладів вищого рівня, через що реципієнти освіти на різних рівнях початкової освіти отримували вкрай різні знання та навички. Більше того, часто траплялось й так, що сільські заклади початкової освіти першого ступеня взагалі не функціонували, оскільки їм бракувало ресурсів [22, с. 113], що фактично означало неповне виконання так званого «шкільного обов'язку» в Другій Речі Посполитій, особливо коли деякі з початкових шкіл почали примусово закривати внаслідок некомплектності чи інших управлінських причин [13].

Що стосується середньої освіти, то згідно із реформою освіти 1932 р. її було покладено для реалізації на середні загальноосвітні навчальні заклади. Якщо раніше такими закладами здебільшого були восьмирічні гімназії, то внаслідок модифікації ними стали чотирирічні гімназії, дворічні загальноосвітні ліцеї та трирічні професійні ліцеї [81, с. 126]. Однак найцікавіше те, що реципієнтами знань на середньому рівні освіти могли бути лише абітурієнти, які закінчували щонайменше шість класів початкової освіти [87; 88], тобто фактично отримувачі початкової освіти не на всіх рівнях і ступенях її забезпечення. Це означає, що середня освіта в Другій Республіці Польща здебільшого була якісною, однак вважалась елітарною, адже її отримували діти привілейованих або заможних осіб, що значною мірою навіть заохочувалось польською владою [50, с. 499].

Подібна ситуація була регламентована щодо можливості доступу та вступу до закладів вищої освіти, навіть попри те, що їхня кількість продовжувала зростати і Польща за цим показником була першою серед країн у своєму регіоні [138, с. 385].

Річ у тому, що абітурієнтами не могли бути випускники гімназій, навіть якщо вони успішно виконували загальноосвітні програми, а натомість – лише випускники дворічних ліцеїв з гуманітарного, фізико-математичного чи природничого профілю [22, с. 113]. Крім того, студентами вузів традиційно не могли бути особи, які не мали громадянства Другої Речі Посполитої, щоправда за винятком ситуацій, коли такі особи офіційного визнавали польське підданство і виконували військовий обов'язок [56; 77; 87; 88]. На противагу, більшого розвитку, престижу і регламентації у цей період розвитку держави набули заклади професійно-технічної освіти. Річ у тому, що державна освітня політика сприяла структуризації таких освітніх установ на: професійні школи – школи професійного підвищення кваліфікації; школи основного типу – професійні школи нижчого рівня, професійні гімназії, професійні ліцеї, школи майстрів і підмайстрів; школи професійного навчання; вищі технічні навчальні заклади.

Своєю чергою, що стосується адміністративно-управлінського сектора чи рівня освітньої системи, то згідно з реформою його було реалізовано на підставі логічного і структуризованого поділу Другої Республіки Польща на вісім освітніх чи шкільних округів – Брестський, Варшавський, Віленський, Краківський, Луцький, Любельський, Львівський та Познанський. Однак згодом, зокрема виходячи з адміністративного поділу системи освіти в Польщі, його було дещо деталізовано, головню на підставі організації районної шкільної влади, а відтак й розподілу шкільних/освітніх округів (з контрольною функцією останніх) на шкільні/освітні райони чи інспекторати, які займали території одного чи декількох повітів [435]. Така структура адміністрування й управління системою освіти існувала до 1939 р., коли Друга Республіка Польща була окупована й втратила свою незалежність [13; 14]. Також реформа доповнювалась тим, що було передбачено та дозволено можливість створення і функціонування приватних (у тому числі й за зразком державних) навчальних закладів різних видів та рівнів освіти [507]. Вони, як і державні та публічні заклади освіти, підпорядковувались державі і контролювались державою, але їх адміністрування й фінансування не покладалось на муніципальний рівень [13; 14].

У результаті цього цілком очевидно, що наслідки державної освітньої політики 1926–1939 рр., зокрема освітньої реформи 1932 р., були вкрай двоякими і навіть дихотомічними. З однієї сторони, державно-управлінські процеси в освітній політиці: чітко і логічно визначили адміністративну структуру управління освітою й окреслили правове регулювання фактично всіх рівнів освіти; детермінували кардинальні зміни в якості, структурі, адмініструванні та управлінні системою освіти в державі, причому на всіх її рівнях; зніщували можливість доповнення державної і публічної освіти навчальними закладами приватного характеру [13; 14]. З іншої сторони, освітньо-реформаційні процеси характеризувались і унаслідувались недоліками, зокрема: подальшим поглибленням диспропорції між рівнем і доступом до освіти, особливо початкової, а відтак і середньої та вищої, особливо у міській та сільській місцевостях; лімітованим, в тому числі географічно та технічно, вибором можливостей навчання у закладах середнього рівня освіти; тотальним контролем держави й органів місцевого самоврядування не лише за державними та публічними, однак й за приватними закладами освіти [13; 14]. Крім того, з суто фактичних – соціально-економічних, а відтак культурно-національних і навіть політичних – причин, а не внаслідок формальної законодавчої регламентації, у Другій Речі Посполитій впродовж 30-х рр. ХХ ст. відбулось, з однієї сторони, суттєве скорочення кількості закладів освіти, а відтак і реципієнтів закладів освіти [65, с. 44], а з другої сторони, – тотальна централізація, уніфікація та полонізація освітнього простору [87; 88].

У підсумку це дає всі підстави стверджувати, зокрема на підставі досвіду розвитку системи освіти в Першій і Другій Республіках Польща, а також в інших протодержавних формуваннях на її історичній території, що результати і наслідки освітнього процесу/освітнього регулювання та суспільно-політичного й соціально-економічного розвитку є взаємозалежними. Так, з однієї сторони, демократизація суспільно-політичного процесу і лібералізація соціально-економічного простору сприяють розвиткові та демократичному поступу системи освіти, що, своєю чергою, призводить до подальшої демократизації та лібералізації соціального і політичного життя. А натомість, з іншої сторони, автократизація політики (у

цьому випадку – якщо самостійно – то не обов’язково) та стагнація економіки безумовно призводять до занепаду і регресу системи освіти, що, знову ж таки, хоча й менш очевидно, призводить до маргіналізації соціального і політичного життя. Як наслідок, рівень розвитку і демократизації чи автократизації системи освіти як безпосередньо чи опосередковано залежить від суспільно-політичних та соціально-економічних чинників і процесів, так і впливає на них.

### **3.2. Досвід здійснення державної освітньої політики в умовах суспільно-політичних реалій і процесів Польської Народної Республіки**

Упродовж 1939–1944 рр., тобто під час Другої світової війни та на початку деокупації Польщі, її державна освітня політика фактично була відсутньою, а відтак система освіти країни опинилася у вкрай складному становищі [15] – як фінансово-матеріальному, так і педагогічно-викладацькому [415, с. 36]. Тому впродовж першого повоєнного періоду, зокрема в 1944/1945–1947 рр. – на етапі урядування Польського комітету національного визволення, – відродження сфери освіти в державі значною мірою опиралося на здобутки і результати довоєнних процесів у цій галузі. Хоча паралельно, зокрема на підставі так званого Липневого маніфесту 1944 р., було проголошено програму побудови народно-демократичної Польщі, в якій чільне місце повинно було займати функціонування освіти [343, с. 11], головно крізь призму забезпечення її доступності, обов’язковості, безкоштовності тощо, але й унаслідок реформування чинного стану справ. Зокрема в цей період було визначено три основні напрями модифікації системи освіти у Польщі: зміну організаційної структури освіти, внесення змін до навчальних програм, створення найнеобхідніших умов для якнайшвидшої реалізації реформи.

У результаті підготовленого й представленого в 1945 р. проекту реформи освіти, головно її шкільної складової, було регламентовано проведення таких трансформацій: запровадження обов’язкової безкоштовної восьмирічної школи як бази для подальшого навчання учнів у трирічних загальноосвітніх ліцеях чи інших професійних закладах освіти [479, с. 246–247]; анулювання ступеневості

й рівності організації основної загальноосвітньої школи, що була унаслідок від періоду Другої Республіки Польща, і натомість уніфікація навчальних програм [243]; посилення залежності навчально-викладацького процесу і загалом освітньої системи від особливостей розвитку й запитів ринку праці, зокрема у форматі інтенсифікації та популяризації різноманітних за структурою і призначенням закладів (головно шкіл та ліцеїв [55, с. 41]) професійної освіти [427, с. 20] (передусім для осіб, які не мали жодної освіти, крім шкільної [161]), потрібної для відбудови та розвитку національного господарства [415, с. 19]. Внаслідок цього, чи не найголовнішим результатом реформування системи освіти став той факт, що значно більшою мірою, ніж раніше, зокрема у міжвоєнний період, доступ до навчання в середніх загальноосвітніх і професійних школах отримало сільське, а не переважно, як раніше, міське населення [348, с. 171], через що державна освітня політика Польщі перших повоєнних років позиціонувалась головно як прогресивна [15].

Однак ситуація почала колосально змінюватись вже у 1947–1948 рр., коли значною мірою, зокрема внаслідок фальшування парламентських виборів до Сейму [15], почали автократизуватись політичний режим і формат суспільно-політичного розвитку Польщі – Польської Народної Республіки (ПНР), – зокрема під впливом Радянського Союзу. В освітній системі це було найперше та чи не найбільше відображено в процесах насадження комунізму і марксизму-ленінізму, політизації, ідеологізації та ідеологічного наступу на викладання й навчання на різних рівнях освіти [405]. При цьому, це було примусово зроблено, зокрема у формі синтезу політичної й економічної плановості та державного соціалізму, кооптованих у діяльності новоствореної Польської об'єднаної робітничої партії (ПОРП) [169, с. 16], за зразком радянської системи освіти того часу [349, с. 176]. Результатом цього стало те, що вже в 1949 р. виявились суттєві суперечності між напрямками розвитку державної освітньої політики, які були прийняті та апробовані впродовж 1944–1947 рр., та соціально-економічними й суспільно-політичними пріоритетами і можливостями розвитку держави, які були вироблені та очевидні в 1947–1948 рр. Відповідно, система освіти Польщі вкотре почала

модифікуватись, зокрема за рахунок: заміни обов'язкового восьмирічного навчання на обов'язкове семирічне навчання в школах; об'єднання семирічної основної загальноосвітньої школи з гімназіями і ліцеями, а тому створення одинадцятирічної загальноосвітньої школи; відновлення рівневості та/або ступеневості закладів загальноосвітньої школи (перший рівень – для I–IV класів, другий рівень – для V–VII класів, третій рівень – для VIII–XI класів) [15; 242].

Цікаво, що в умовах однопартійності або системи з партією-гегемоном, яка аж до кінця 80-х років XX століття характеризувала Польщу, а відтак й в умовах авторитарного політичного режиму (упродовж деякого періоду часу – навіть з культом особистості), реформи, в тім числі й освітні, мали специфічний обрис, оскільки запроваджувались не тільки чи не стільки законами, скільки численними підзаконними актами, інструкціями й розпорядженнями [547, с. 108–110]. Так, як вже зазначено вище, саме інструкцією Міністерства освіти від 8 травня 1948 р. була введена універсальна і рівноправна семикласна початкова школа, яка була обов'язковою для дітей віком від 7 років. Цим було закладено засади системи, на якій ґрунтувалась подальша освіта в професійно-технічних школах або чотирирічних ліцеях. Подібним чином, у 1949–1950 рр. інструкцією в навчальні плани шкіл з п'ятого класу було введено російську мову, що мало поглиблювати почуття дружби з російським й іншими народами СРСР, зокрема на їхньому шляху та в рамках їхніх «досягнень соціалістичного будівництва» [252, с. 124–125]. Все це означає, що створена в 1948–1950 рр. освітня система і реалізовувана освітня політика були централізованими й монополізованими державою, оскільки влада мала всі важелі впливу – фінансові, управлінські, адміністративні, політичні тощо, – а також здійснювала тотальний контроль за освітою [358, с. 57].

Аналогічна конструкція у той час склалась навіть у системі вищої освіти, оскільки польська повоєнна комуністична влада не оминула своєї можливості політизувати й ідеологізувати заклади вищої освіти. Першим правовим актом, що безпосередньо стосувався вищих навчальних закладів, була постанова Ради міністрів від 28 жовтня 1947 р., якою було затверджено принцип колегіальності

в управлінні університетами, надано найбільшу владу сенатові і радам факультетів, запроваджено трирічне професійне (бакалаврське) навчання, а також дворічну магістратуру. Однак вже наприкінці 40-х рр. ХХ ст. окреслилась тенденція до обмеження автономії університетів, які було перетворено на важливу складову будівництва соціалізму. В такий контекст чи не найефективніше вписувався закон «Про вище шкільництво та працівників науки» від 15 грудня 1951 р., головним завданням якого було визначено пришвидшення соціалістичної реконструкції освіти на кшталт радянської парадигми. Це було очевидно вже зі ст. 1 закону, в якій було визначено призначення вищих навчальних закладів та встановлено, що «вищі школи, формуючи та виховуючи кадри народної інтелігенції в дусі жертвовного служіння батьківщині, боротьби за мир і соціалізм: 1) готують працівників з найвищим рівнем професійної кваліфікації; 2) готують працівників, здатних до самостійної наукової розробки проблем при виконанні своєї професії; 3) формують працівників науки і готують їх до дидактичної та науково-дослідницької діяльності; 4) організовують і проводять наукові дослідження; 5) беруть участь у популяризації науки й техніки та в поширенні наукового погляду на світ [510, с. 57]. На цьому тлі було зрозуміло, що рішення центральної влади в галузі освіти, у тім числі вищої, фактично завжди були тісно пов'язані з політичною ситуацією і особливостями суспільно-політичного розвитку того часу.

Важливий крок у розвитку державної освітньої політики Польщі зроблено 23 березня 1956 р., коли світ побачив декрет про обов'язковість навчання та освіти [163, с. 53–54]. Річ у тому, що вперше в історії Польщі, навіть після деяких попередніх й історичних спроб, які були доволі розмитими, частковими та ситуативними, було запроваджено і регламентовано обов'язок закінчити початкову школу. Особливістю стало те, що нормативне врегулювання цього питання, а саме покладання відповідальності за виконання обов'язку навчання дітей віком від 7 до 16 років на батьків чи опікунів, позитивно вплинуло на рівень освіти і систему освіти загалом [554, с. 229]. Відповідно, саме у післявоєнний період виникло розуміння та відчуття, згідно з яким головний та визначальний вплив на розвиток, формування і функціонування освіти й освітньої політики повинна

мати держава та установи й інституції держави із відповідними функціями та ролями. Це було особливо очевидно на підставі процесів уніфікації навчальних програм закладів освіти, що врешті-решт створило й забезпечило можливість переходу реципієнтів знань від початкового на середній рівень незалежно від їхнього соціального походження, статі, місця проживання тощо. Аналогічні чи подібні процеси відбулись й у рамках системи вищої освіти, яка теж стала більш доступною, ніж була раніше.

Водночас на початку 60-х рр. ХХ ст. трансформації в освіті були позначені більшим пропагандистським та ідеологічним навантаженням. Зокрема, рішенням Сейму в 1958 р. було проголошено державне святкування в наступних 1960–1966 рр. тисячоліття польського державного суверенітету і польської культури. У рамках запрограмованих урочистостей запроваджувалась освітня програма «Тисяча шкіл до тисячоріччя» під керівництвом тодішнього першого секретаря Польської об'єднаної робочої партії В. Гомулки. Йшлося про будівництво 1000 нових шкіл за рахунок бюджетних та суспільних коштів, котрі повинні були задовольнити потреби освітньої галузі у зв'язку із демографічним вибухом в ПНР. І що найцікавіше, то це той факт, що такий масштабний проект було успішно реалізовано, оскільки 4 вересня 1965 р. у Варшаві було офіційно відкрито тисячну новозбудовану школу. Всього ж у рамках кампанії було побудовано та відкрито понад 1400 навчальних закладів, які в модернізованому вигляді почали надавати освітні послуги й по суті функціонують досі. Однак примітно, що на школи в той час покладались не тільки освітня, але й мілітарна функції. Тому більшість з них, як це не дивно, було збудовано у Західній Польщі, щоб у разі виникнення бойових дій (проти ПНР як структури в Організації Варшавського Договору) у них можна було облаштувати польові лікарні і госпіталі [478, с. 60]. Тим не менше, окреслений та аналізований освітній проект мав також негативні наслідки. Адже, як стверджує М. Загорска, «діти із багатьох сіл, замість того, щоби навчатися в школі поблизу місця свого проживання і збудованій їхніми батьками, перевозились, часто в скандальних умовах, до переповнених і працюючих у декілька змін шкіл в гмінах» [547, с. 47]. Крім того, у результаті проведеної

освітньої, головно шкільної, реформи, зокрема побудови так званих гмінних зведених шкіл, своє функціонування й навіть існування припинила ціла низка невеликих, в тім числі приватних, навчальних закладів у сільській місцевості.

В адміністративно-управлінському ж контексті політизація та ідеологізація системи освіти й освітньої політики в ПНР була посилена у 1966 р., коли відбулось об'єднання Міністерства освіти та Міністерства вищої освіти, внаслідок чого було створено Міністерство освіти та вищого шкільництва. Новостворений орган виконавчої влади спрямував свою діяльність на цілісність і систематизованість організації всієї системи й структури освіти у Польщі. При цьому, така єдність і систематизованість мала забезпечуватись тотальним контролем владою всіх рівнів державної освіти. Ще регресивнішим у цьому розрізі став 1969 р., коли керівництво університетів було повністю підпорядковане адміністративним й управлінським органам держави. Це було безумовним і беззаперечним наслідком та реакцію державної влади на студентські виступи й протести у березні 1968 р., зокрема проти внутрішньої та зовнішньої політики ПНР [184, с. 396]. Примітно, що державне підпорядкування університетів владі стало актом вияву її страху перед незалежністю середовища вищої освіти. Відтоді міністр освіти і вищого шкільництва почав визначати правила внутрішньої організації, плани наукових досліджень, регламенти навчання і навчальні плани закладів вищої освіти. Крім того, Раді Міністрів (уряду ПНР) було надано право створювати, трансформувати і ліквідувати вищі навчальні заклади. Навіть попри те, що частково на противагу, хоч в якості суто консультативного органу було сформовано так звану Головну раду, яка складалась з професорів і доцентів, що представляли основні напрями вищої освіти. Адже очолював Головну раду профільний міністр, який, крім всього іншого, призначав і звільняв ректорів та проректорів польських університетів. Така конструкція була вибудована з огляду на те, що пріоритетним завданням університетів вбачалось забезпечення та просування гармонійного розвитку, здійснення освітньої, наукової та дидактичної роботи [554, с. 228]. Саме тому, відповідно до соціальної політики партії, були вжиті заходи щодо збільшення кількості студентів головно зі селянських і робітничих сімей. Одним із виявів

цього стало те, що наприкінці 60-х рр. ХХ ст. було введено переваги для робочої та селянської молоді у вигляді додаткових балів при вступі в університети [523, с. 89–90]. Крім того, університети проводили курси підготовки для учнів із означених середовищ, де абітурієнтам прививали, зокрема, лояльне ставлення до політичного режиму.

Ефективно доповнювалось це тим, що для студентів мала місце інша форма дисциплінування – заняття з предмета «Основи політичних знань» [98, с. 57], який в аналізований період часу був дуже ідеологізованим та політизованим. Загалом же освітній дискурс і його ідеологічна складова мали безпосереднє відношення до панівного політичного режиму в державі. У книжці «Суспільні передумови розвитку освіти» Я. Щепаньскі пояснив це явище таким чином: «Політичні діячі звертали увагу на політичні функції освіти та хотіли, щоби вона передавала передусім зміст, який формував бажані політичні установки» [482, с. 10]. Відповідно, у системі ідеологічної і політичної підготовки студентів в ПНР були такі важливі предмети, як «Політична економіка», «Основні ідеї марксистської філософії і теорії соціального розвитку», «Основи політичних знань» тощо. Зокрема, «Політична економія» викладалась на першому чи другому році навчання в обсязі від 90 до 180 годин, причому для всіх напрямів навчання економічного, педагогічного, сільськогосподарського, технічного спрямування. Своєю чергою, з підвалинами марксистської теорії ознайомлювали в обсязі 180 годин – студентів гуманітарних напрямів в університетах і у всіх педагогічних інститутах або ж в обсязі 120 годин – для студентів математично-природничих факультетів, вищих педагогічних, економічних, сільськогосподарських шкіл, медичних академій тощо [523, с. 91].

Чергова освітня реформа припала на початок 70-х рр. ХХ ст., коли в рамках Центрального Комітету ПОРП відбулись управлінські й командні зміни. Вже у 1970–1971 рр. Міністерство освіти та вищого шкільництва підготувало суттєві нововведення, серед яких вкрай важливою стала позиція про анулювання раніше обов'язкового іспиту зрілості чи так званої «матури». Замість матури випускники отримували свідоцтво про закінчення середньої школи/освіти, що давало їм право

навчатись у професійних школах. Натомість матура залишалась передумовою винятково для вступу в університети [289, с. 21–22], а відтак загалом не була обов'язковою в системі тогочасної польської освіти. У той же період з'явилися фізико-математичні, гуманістичні, хіміко-біологічні та географічні профільні класи в загальноосвітніх ліцеях. До того ж, вперше у повоєнній історії Польщі окремим розпорядженням міністра освіти та вищого шкільництва врегульовано сукупність питань і проблем, пов'язаних з здійсненням педагогічного нагляду як основної функції управління та контролю освітою. Річ у тому, що наступного разу принципи здійснення педагогічного нагляду та контролю були переглянуті в розпорядженні профільного міністра лише у листопаді 1982 р. [434].

Принципово важливою подією для розвитку освітньої політики й системи освіти в Польщі став VI-й з'їзд Польської об'єднаної робітничої партії, який відбувся 6–11 грудня 1971 р. під гаслом «Щоб Польща міцніла, а люди жили в достатку» [533, с. 307], почесними гостями якого були Л. Брежнєв, Е. Гонеккер, Г. Гусак та інші політики. Річ у тому, що в резолюції з'їзду влада підкреслила подальшу потребу оновлення навчально-виховного й освітнього процесу, значного вдосконалення структури освіти та її територіальної мережі, а також тіснішого поєднання шкіл та інших закладів освіти з соціально-економічними потребами держави, довкіллям, молодіжними організаціями. Окреме місце в цій державній освітній політиці відводилось питанню підвищення рівня освіти у сільських школах [554, с. 234]. Унаслідуювано це тим, що в тому ж 1971 р. було скликано Комітет експертів з метою підготовки звіту про стан освіти в ПНР, що складався з 24 фахівців і представників наукових, педагогічних, політичних і громадських кіл. Їхнім головним завданням було проведення аналізу тогочасної шкільної і загалом освітньої системи й інших форм освіти в Польщі, а вже на цій підставі складення пропозицій з приводу модифікації та вдосконалення цієї системи, проектування майбутньої моделі освіти в контексті перспективних соціальних, економічних, технічних і культурних перетворень в державі і світі [296, с. 14].

Як наслідок, вже у 1973 р. Комітет експертів розробив й представив «Звіт про стан освіти в ПНР», що фактично позиціонувався як проект наступної

освітньої реформи в державі [415]. У документі було вказано на такі основні недоліки тогочасної системи освіти, як: обов'язкова освіта лише від семирічного віку; надто розбудована та роздута система професійної освіти; неефективна система підготовки вчителів, викладачів і педагогів; нерівність навчальних та освітніх можливостей міського і сільського населення; перевантаженість навчальних і освітніх програм; неефективність навчання і освітнього процесу. Все це засвідчувало низьку ефективність навчання, централізацію освіти і необхідність перебудови системи освіти й виховання. З огляду на це, проект реформи системи освіти містив чотири можливих варіанти: перший варіант опирався на популяризацію середньої освіти в рамках існуючої структури; другий варіант змінював шкільництво шляхом запровадження загальної середньої освіти в рамках дванадцятирічної школи; третій варіант передбачав забезпечення доступу до середньої освіти на рівні десятирічної школи; нарешті, четвертий варіант базувався на функціонуванні одинадцятирічної загальноосвітньої школи [93, с. 136]. Примітно, що всі чотири варіанти реформування системи освіти об'єднувало прагнення вирівняти «шкільний старт для дітей, що походили із різних класів і соціальних прошарків, а також усунути двоїстість долі шкільної молоді» [301, с. 163].

Результатом стало те, що більшість членів Комітету експертів підтримали четвертий варіант реформування системи освіти, який вважався оптимальним та реалістичним для реалізації до 1980 р. Тим не менше, депутати Сейму обрали партійно-урядовий проект, який згаданий комітет рекомендував найменше. На цій підставі 13 жовтня 1973 р. було прийнято закон «У справі національної системи освіти», в преамбулі якого чітко зазначалось, що: «У двохсоту річницю створення Едукаційної комісії Сейм Польської Народної Республіки, звертаючись до світлих і прогресивних традицій народу й прагнучи забезпечити всебічний розвиток зростаючого покоління, підготувати висококваліфікованих фахівців для національної економіки, що динамічно розвивається, та підвищити рівень загальної і професійної освіти суспільства, – приймає закон щодо подальшого розвитку системи освіти в нашій країні» [505, с. 537]. В законі йшлося про запровадження десятирічної уніфікованої й універсальної шкільної освіти, яка

мала б охоплювати як початкову, так і середню ланки. Загалом метою державної освітньої політики ПНР, відповідно до прийнятого закону, було визначено виховання в молоді почуття належності до процесу примноження соціалістичних цінностей і сприяння формування політичної культури молоді в дусі комуністичних ідей. На противагу, найсуперечливішим положенням прийнятого закону була ліквідація середніх шкіл, які у суспільстві головно сприймалися і позиціонувалися як ланки, що давали можливість підготуватись до здобуття вищої освіти. Однак закон таку перспективу звужував до кількісно обмеженої групи переможців олімпіад, випускників професійно-технічних навчальних закладів і випускників десятирічної школи після принаймні двох років зразкової роботи чи військової служби.

Реалізацію освітньої реформи, регламентованої згідно з законом 1973 р., було запущено до виконання лише в 1976 р., причому попри вкрай різку критику зі сторони громадськості, численних соціальних і професійних груп [554, с. 234–235]. Проте під тиском суспільства очільники ПНР були змушені вдаватися до поступок, у тому числі й відмовитись від реформи освіти, яка протривала фактично лише кілька років. Збурення в суспільстві значною мірою спровокував той факт, що влада належним чином не використовувала напрацювання експертів, які розробляли й теоретизували шляхи розвитку системи освіти з урахуванням запитів польського народу. Тому, як зауважує Т. Левовіцкі, «соціальні події 1980–1981 років призвели до призупинення системної реформи, запланованої на противагу думці експертів та багатьох соціальних груп. Досвід цих років, однак, зримо показав, що освітні реформи стають дедалі більше сферою діяльності політиків, а роль педагогів (чи ширше – експертів) підлягала маргіналізації. Подальші події підтвердили тенденцію до відриву реформаторських задумів і діяльності державної адміністрації від поглядів і пропозицій експертів» [332, с. 64–65]. З огляду на це, влада повернулася до попередньої моделі системи освіти. Однак у цьому зв'язку цілком очевидним став той факт, що сучасна система освіти в Польщі має свою доволі значну передісторію, в рамках якої у 70-х рр. ХХ ст. постав своєрідний опозиційний освітній рух.

Демократичну, в тому числі освітню, опозицію в Польщі, яка діяла в 1976–1989 рр., справедливо вважають феноменом польського громадянського суспільства [219, с. 34]. Особливості цього унікального явища та феномену, що значною мірою не мало аналогів в інших країнах регіону (тогочасної Східної Європи, а сьогодні Центрально-Східної Європи), з огляду на його багатовимірність, пояснює Ю. Рунц, яка зазначає, що «... у Польщі утворилася доволі багата на форми система соціальних ініціатив (екологічні групи, економічні, освітні, благодійні товариства, політичні клуби й академічні спілки) зі значимими внутрішніми відмінностями» [440, с. 87]. Відповідно, саме у такому форматі в Польщі було зініційовано і стереотиповано процес повільного формування основ громадянського суспільства. У цьому контексті діяльність опозиційного освітнього руху була своєрідною формою опору тогочасному тоталітарному/авторитарному режиму. На думку Б. Сліверського, йшлося про «можливість емансипації суспільства до формування компетенцій брати участь у політичній трансформації» [460, с. 30]. Причому це явище значною мірою було дотичне до католицького Костелу як символу трансцендентних соціально-моральних цінностей [183, с. 703]. Доцільно відзначити і той факт, що згадані опозиційні та дисидентські сили й організації очолювали не представники освітньої ланки, а головно політики. З-поміж них виокремимо найперше таких діячів, як майбутній міністр праці та соціальної політики Польщі (в 1989–1991 і 1992–1993 рр.) Я. Куронь, головний редактор видання «Газета виборча» А. Міхнік, лідер партії «Унія свободи» (2001–2005 рр.) В. Фрасинюк та інші.

Впливовість громадянського суспільства і так званої демократичної опозиції вплинула на те, що в серпні 1980 р. відбувся робітничий протест, який власне і ознаменував перебудову системи освіти. Головним результатом стало те, що в ПНР врешті було скасовано шкільну реформу як таку, що не відповідала суспільним очікуванням, а також було знижено робоче навантаження педагогічних працівників. З іншої сторони, того ж року було засновано професійну спілку «Солідарність», «Польське педагогічне товариство» та «Комітет захисту прав дитини». Відтак у цей період польський народ виявив свою зрілість, власне, як

нації, яка спроможна відстоювати свої інтереси і пріоритети в вищих державних установах та інституціях. Причому такий процес супроводжувався не тільки створенням представницьких громадських організацій, однак і безпосереднім входженням до влади шляхом розгортання суспільно-політичних рухів, а в перспективі й політичних партій, які були націлені брати активну участь у виборах на локальному, регіональному та загальнонаціональному рівнях.

Все це засвідчило, як зазначає Ч. Банах, що на освітню політику 80-х рр. ХХ ст. у Польщі вплинули щонайменше два явища: «... по-перше, пошуки та спроби реформування національної системи освіти у 70-х роках («Доповідь про стан освіти в ПНР», Ухвала Сейму ПНР стосовно національної системи освіти від 13 жовтня 1973 р.) й, по-друге, – критична оцінка стану освіти і умов реалізації освітніх завдань, що призвело до припинення реалізації структурної реформи освітньої системи ухвалою Сейму від 26 січня 1982 року» [116, с. 3]. При цьому, до активізації впровадження нового бачення освітнього процесу суттєво спричинився польський мислитель, культуролог і педагог Б. Суходольські, який зініціював проведення міждисциплінарної конференції «Польща–2000», що проводилась упродовж 1981–1988 рр. Усе це підтверджує, що суспільно-політичні передумови значною мірою пов'язані зі соціальною структурою, її трансформаціями та їхнім впливом на систему освіти й виховання і навпаки.

Тим не менше, навіть у світлі значних ментальних і психологічних змін у Польщі, а інколи й соціально-економічних трансформацій, зокрема прийняття в 1988 р. відносно ліберального закону «Про господарську діяльність» [511], який суттєво реформував податкову, банківську та страхову системи [219, с. 24], наприкінці 80-х рр. ХХ ст. в державі відчувалась гостра криза в освітній та виховній системі, а тому постала нагальна потреба впровадження радикальних змін у державній системі освіти, яка була позначена впливом рестриктивної, в тім числі й освітньої, державної політики. Річ у тому, що, як і раніше, держава здійснювала чи могла здійснювати тотальний контроль над освітнім сектором, уніфікуючи при цьому навчальні програми і плани. Відтак корективні заходи відбувались на тлі успадкованих від попередньої політичної системи адміністративно-

управлінських рішень. Відповідно, такий процес вимагав створення правових, структурних й організаційних основ для ініціювання і проведення демократичної державної освітньої політики. За цим, своєю чергою, мало йти оновлення всіх ланок системи освіти – від дошкільних установ до університетів, – а також змісту та методів освітньої, навчальної та виховної роботи.

Зумовлено це було тим, що у період функціонування так званого режиму «розвиненого/реального соціалізму», тобто до середини 70-х років ХХ ст., основним фактором, який стимулював соціально-економічний розвиток, було будівництво і розширення виробництва [359, с. 218–219]. Тому система освіти того часу і навіть після цього була чітко орієнтована на потреби промисловості. Магістральним наслідком цього принципу була розбудова середньої ланки освіти головно на рівні професійного навчання, внаслідок чого значна частина реципієнтів освіти закінчувала лише професійні школи та ліцеї. Надання переваги професійно-технічній освіті було, водночас, пов'язане не тільки з попитом на робочу силу в промисловості (економічний вимір), але й з прагненням зберегти робітничий клас як важливу соціальну верству населення (ідеологічний вимір) [139, с. 99]. Доповнювалось це і тим, що на потреби економіки орієнтувались і осередки вищої освіти у Польщі, оскільки в 70-х рр. ХХ ст. 50 відсотків студентів здобували освіту в технічних та сільськогосподарських навчальних закладах. Проте вже в середині 80-х рр. ХХ ст. утвердилась тенденція зростання інтересу до навчання в університетах, у тому числі на найпопулярніших економічних спеціальностях, на денній, заочній, вечірній та екстернатній формі. До слова, ці форми навчання були змінені на стаціонарну і нестаціонарну винятково через введення в дію закону «Про вищу освіту» в 2005 р. [517, с. 2], однак про це детально йтиметься у наступному розділі дослідження.

Доповнювалось це такою цікавою особливістю, згідно з якою власне до кінця 80-х рр. ХХ ст. у системі вищої освіти Польщі не застосовувався поділ на університетські і позауніверситетські навчальні заклади вищої освіти. Адже всі вищі освітні осередки розглядались як університетські, тобто такі, в яких, крім навчання студентів, проводились наукові дослідження. Це було підставою

для структурних підрозділів університетів надавати ступені доктора і габілітованого доктора. Все це призвело до того, що внаслідок високого рівня структурного безробіття серед осіб із низькою кваліфікацією виник значний попит на вищу освіту. Однак польське суспільство, приймаючи виклики суспільно-політичної трансформації кінця 80-х рр. ХХ ст., було змушене опиратись на знання, що відповідали критеріям застарілої і неконкурентоспроможної соціально-економічної системи [108, с. 7–8]. Лиш у 1987 р. було створено «Суспільне просвітницьке товариство», яке згуртувало прихильників і засновників альтернативних шкіл та інших закладів освіти. Цим було закладено початок розриву державної монополії в сфері освіти. Як наслідок, уже в 90-х рр. ХХ ст., про що детально йтиметься в наступному розділі, вища освіта втратила статус виняткового привілею, що надавався державою для обраних осіб, ставши «бажаним товаром і капіталом, здобуття якого коштувало значних самопожертв та власних витрат, оскільки державні ресурси виявились недостатніми для всіх» [555, с. 29]. Паралельно з цим, за періоду режиму «реального соціалізму» централізована й ідеологізована система освіти Польщі характеризувалась й іншими суттєвими недоліками. По-перше, система середньої освіти відзначалась перевантаженістю навчальних програм енциклопедичними знаннями, що зовсім не сприяло розвитку в учнів самостійного мислення. По-друге, трирічне професійне навчання, що слідувало безпосередньо після закінчення початкової школи, готувало фахівців вузьких спеціальностей. По-третє, випускники професійно-технічних шкіл та училищ не здобували належних компетенцій і практичних навиків, яких від них вимагав тогочасний мінливий і турбулентний ринок праці [525, с. 226–228]. По-четверте, негативними явищами того періоду були ідеологізація та політизація системи освіти, відсутність соціального контролю за освітою, обмеження автономії вчителів, батьків й учнів. Загалом це засвідчувало, що в рамках авторитарного політичного режиму й авторитарної моделі суспільно-політичного розвитку в ПНР державна освітня політика була недемократичною, а тому й не генерувала формування і поступу демократичної системи освіти, яка б цілковито ґрунтувалась на цінностях рівності, розмаїття, участі, вибору та згуртованості.

Отже, в період суспільно-політичної і соціально-економічної турбулентності кінця 80-х рр. ХХ ст. сутність першочергових реформ в сфері освіти полягала у розробці дорожньої карти розвитку польської освіти із окресленням її цілей і завдань. Її вихідні положення були зафіксовані й оприлюднені 1989 р. у звіті «Освіта як національний пріоритет. Звіт про стан і напрями розвитку національної освіти Польської Народної Республіки» Комітету експертів з національної освіти [180], який був створений в 1987 р. з ініціативи Ради Міністрів ПНР та з метою діагностики стану національної освіти й розробки напрямів її реформування. У кінцевому форматі звіт складався з 31 тематичного звіту та публіцистичної версії під назвою «Освіта в умовах загрози». Представники Комітету експертів на чолі з польським ученим Ч. Купісевічем наголосили на складності планування напрямів розвитку освіти, особливо у прив'язці до загальної економічної та соціальної ситуації в державі. За таких умов ймовірність адекватного визначення попиту на кваліфікований персонал зводилась до мінімуму. Крім того, у звіті було окреслено факти поглиблення матеріальних труднощів та недоліків в оснащенні шкіл й інших закладів освіти, а також відсутності достатньої кількості вчителів, викладачів і загалом педагогів. Позитивною ж ознакою документа був глибокий аналіз стану системи освіти в 80-х рр. ХХ ст. без надмірної уваги до ідеологічних факторів. Однак дискусію і непорозуміння викликали, зокрема, пропозиції зберегти восьмирічну початкову школу та чотири- або п'ятирічну середню школу. Загалом же автори звіту визнали існування системної кризи в освіті. Ч. Купісевіч розкрив її причини в праці «Концепції шкільних реформ у вісімдесятих роках», в якій було виокремлено такі чинники, як: а) відсутність послідовної концепції структурної й програмно-методичної освітньої системи; б) хаотичність структурних і програмних рішень; в) надмірно розбудована та роздута, порівняно із загальною, вузькоспеціалізована професійна освіта; г) недостатнє інвестування в освіту [300, с. 115–116].

У цьому контексті вкрай важливо увиразнити, що створення владою нової системи освіти та вдосконалення інструментів для її ефективного реалізації супроводжувалось фактичним позбавленням вчителів і педагогів мотивації до

професійного вдосконалення. Адже освітні проекти та процеси орієнтувались передусім на працівників освітньої сфери, які водночас були б ефективними державними службовцями і функціонували відповідно до існуючої системної моделі [460, с. 39]. Крім цього, розкол у профспілковому русі педагогів, а саме між «Спілкою польського вчителства» та Професійною спілкою «Солідарність», зумовив виникнення конфліктів серед освітян. Причому каменем спотикання стала критика навчальних програм, фальсифікації знань у галузі соціальних дисциплін, політизації й ідеологізації навчального процесу, а також надмірного централізму та бюрократії [369, с. 22–24]. Усе це безумовно позначилось на тому, що пропозиції, які раніше були викладені у згаданому звіті Комітету експертів з національної освіти, з огляду на їхню прив'язку до реалій політичної системи, яка поступово зазнавала краху, були відхилені під час переговорів між владою Польської Народної Республіки й опозиційною профспілкою «Солідарність». Щоправда, експерти також вказували на необхідності деідеологізації школи і послаблення монополії держави в організації освітніх процесів.

Натомість на тлі і за результатами так званих переговорів 1989 р. за «Круглим столом» між представниками комуністичної влади, демократичної коаліційної опозиції та Костелу, коли було зніційовано чимало суспільно-політичних та соціально-економічних трансформацій, які визначили крах ПНР й особливості демократичного, а не автократичного розвитку так званої Третьої Республіки Польща в майбутньому [292, с. 66; 450, с. 329], окремішню увагу приділено проблематиці державної освітньої політики та системи освіти нової держави. Зокрема, в рамках «Круглого столу» робочій групі з питань науки, освіти та технічного поступу вдалось визначити напрями змін у системі науки, освіти і виховання. Вони охоплювали передусім такі аспекти, як діяльність державних та недержавних шкіл, реформування системи освіти відповідно до принципів плюралізму, свободи, рівності, участі тощо, розвиток громадянських ініціатив у сфері освіти й виховання [210, с. 11]. Причому вже за результатами засідань «Круглого столу» було забезпечене виняткове право створювати недержавні школи шляхом їх реєстрації без отримання згоди на це Міністра національної

освіти. Це сигналізувало про припинення державної монополії на управління освітою. Паралельно з цим, було скасовано монополію на видання підручників і збільшено свободу реалізації освітніх програм. У підсумку це засвідчило, що соціалістична й автократична, а відтак політизована й ідеологізована система освіти фактично дійшла свого краху, оскільки на противагу її визначальному принципу державного контролю і детермінування виникла відверто вільна та ліберальна можливість створювати недержавні заклади освіти. Таким чином, відбувся різкий відхід від централізованого управління освітньою політикою винятково державними органами, хоча державна освітня політика, щоправда зовсім в іншому форматі, й надалі залишилась визначальною у менеджменті освітніх процесів, а відтак і надалі доволі часто політизувалась, однак більше ніколи (принаймні станом на момент дослідження) тотально не автократизувалась.

Водночас цілком очевидно, що навіть упродовж свого автократичного періоду розвитку державна освітня політика, звісно не оминаючи недоліків – плановості, централізації, політизації й ідеологізації, – досягнула колосальних змін в освітньому процесі і системі освіти в Польщі. Це передусім було очевидно з огляду на деякі цінності польської освітньої системи, які стали очевидними в післявоєнний період, зокрема на: безкоштовність освіти на всіх її рівнях; обов'язковість початкової освіти; уніфікованість програм шкільної системи, яка дозволяла переходити від її нижчого рівня до вищого; секуляризацію освіти; державну допомогу у формі стипендій та гуртожитків для реципієнтів знань, які відвідували середні та вищі заклади освіти; орієнтованості системи освіти на задоволенні сучасних і майбутніх потреб економіки у кваліфікованих кадрах [286]. Однак це було зрозуміло і на підставі реального поступу освіти в державі, адже зусилля, докладені до розвитку освітньої системи у повоєнні роки, дали відносний ефект досить швидко: неписьменність була ліквідована до початку 60-х рр. XX ст., а можливості освіти та її якість на всіх етапах почали суттєво збільшуватись з 70-х рр. XX ст.; ідея загальної початкової освіти була втілена в життя й стала незворотною; було розширено систему середньої, професійної, вищої й університетської освіти; освітня система почала стосуватись навчання

для дорослих, дітей з фізичними чи розумовими труднощами або недостатніми соціальними можливостями і дітей дошкільного віку; нерівність між освітою для міського та сільського населення була ще більше мінімізованою; зросла кваліфікаційна структура та соціальна мобільність населення і його доступ до середньої та вищої освіти (зокрема, з 11 студентів на 10 тис. осіб у 1946 р., до 57 студентів – у 1955 р., 80 студентів – у 1965 р. та 140 студентів – у 1975 р. [469, с. 53]).

Тим не менше, ситуація почала різко змінюватись з кінця 70-х – початку 80-х рр. ХХ ст., коли соціально-економічний розвиток в ПНР поступово почав вводити у рецесію, а суспільно-політичний розвиток – опозиціонуватись, внаслідок чого частка освіти в державному бюджеті впала, а всі плани, розрахунки та інвестиційні можливості, прийняті раніше, були анульовані. Найважливішим наслідком стало те, що різке скорочення ресурсів, виділених на освіту, призвело до розуміння, згідно з яким концепція середньої освіти як стандартного рівня освіти в суспільстві почала бути все менше і менше здійснимою. Схожі процеси почали відбуватись і на рівні вищої освіти, адже в Польщі почала скорочуватись частка студентів, внаслідок чого цей рівень освіти перестав бути масовим [268; 500]. Це зумовило поступовий занепад системи освіти і її якості й ефективності, особливо кадрової [346], в Польщі та виявило її основні недоліки, зумовлені авторитарною моделлю суспільно-політичного і соціально-економічного розвитку. Крім того, це теоретизувало, що для Польщі періоду 40–80-х рр. ХХ ст. була властива централізована державна освітня політика, яка впливала з невиразності короткострокових і вузько-прагматичних цілей країни, спрямованих головним чином на задоволення поточних потреб економіки й впорядкування великого дефіциту робочої сили, особливо серед напівкваліфікованих та кваліфікованих робітників. Хоча, на противагу, така освітня політика суттєво змінила соціальне сприйняття освіти, передусім вищої, у Польщі, адже вона користувалась високим престижем та якось «облагороджувала» людину в очах громади [286]. Окрім авторитету, освіта стала визначальним чинником детермінування соціального становища в умовах, коли людина не мала можливості використовувати своє багатство,

щоби виділити себе або викликати повагу. Однак вона була надмірно тісно пов'язана та узалежнена від планової економіки, внаслідок чого соціально-економічна криза спричинила кризу освітньої системи.

### **3.3. Суспільно-політичні особливості й проблеми розвитку і реформування системи освіти та державної освітньої політики в Польщі й інших країнах Центрально-Східної Європи: від комунізму до посткомунізму і від автократії до демократії**

У цьому контексті цілком очевидно, що Польща й інші країни Центрально-Східної Європи наприкінці 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. опинились у певній освітній пастці та зоні соціально-економічної, політичної і навіть світоглядної турбулентності. З однієї сторони, країни регіону були узалеженні від впливу й тиску радянської і соціалістичної системи освіти, яка фактично доживала свій період, а з іншої сторони – в країнах регіону ще не було вироблено єдиного рецепту й опції реформування державної освітньої політики та освітньої системи. Відповідно, в рамках переходу від комунізму до посткомунізму і від автократії до демократії окремішньої уваги потребує проблематика суспільно-політичних особливостей та розвитку й реформування системи освіти і державної освітньої політики в Польщі на тлі інших країн Центрально-Східної Європи, особливо країн так званої Вишеградської групи, які чи не найбільше споріднені з Польщею геополітично, соціально-економічно, культурно, історично, але не завжди освітньо.

Річ у тому, що всі країни означеного регіону впродовж 40-х – 80-х рр. ХХ ст. перебували під впливом Радянського Союзу, а відтак мали схожі освітні системи, які були сформовані і функціонували за зразком уніфікованої радянської моделі [53]. Головними ознаками такої моделі освітньої політики і системи освіти були: централізоване й плановане прийняття рішень на вищому рівні комуністичних партій і держав; офіційно проголошений і певною мірою реалізований принцип єдиної та всебічної освітньої системи від дошкільних закладів освіти до вищих навчальних закладів; майже повна відсутність приватних закладів виховання

та навчання; тісні зв'язки між системою освіти і плануванням, а також загальним соціально-економічним плануванням і політикою людської сили; наявність та розповсюдженість принципу єдиної політизованої та ідеологізованої освіти, яка була організована в рамках марксистсько-ленінської ідеології та парадигми; просування та дотримання єдиного деталізованого навчального плану, який слугував політичним і соціально-економічним цілям держав та окреслювався як непохитний інструмент впливу режиму; зорганізованість єдиного керуючого, управлінського і контрольного апарату, який виключав місцеву автономію [100; 483]. Ознаки державної освітньої політики і системи освіти того часу синтезувались подібною схемою державного і політичного регулювання, коли, з однієї сторони, формально наявною була бюрократична й управлінська ієрархія на рівні окремих інститутів й установ державної влади, однак, з другої сторони, реальний вплив на всіх рівнях – наднаціональному, національному, регіональному, місцевому – мала Комуністична партія Радянського Союзу та комуністичні партії окремих країн регіону [53].

Така державна освітня політика і система освіти неодмінно розглядалась і СРСР, і країнами Організації Варшавського Договору як багатоцільова соціальна функція, що повинна була сприяти політичній стабільності, соціальній згоді, економічному прогресу, культурній участі тощо [494]. Однак на відміну від інших, головню демократичних, країн світу, центрально- і східноєвропейські автократії застосовували дуже різні соціально-політичні заходи для досягнення своїх цілей з приводу системи освіти, хоча вони традиційно і впродовж багатьох років та навіть десятиліть поєднувались своєрідним налагодженням у формі закритого суспільства, командної економіки й однопартійної держави [123; 166; 280; 347; 438; 495; 498]. Головна причина у тому, що після завершення Другої світової війни заходи державної освітньої політики комуністичних урядів країн регіону (як і інших країн Європи і світу, що потрапили під політичну та соціально-економічну «орбіту» СРСР) відбувались за ідентичною або подібною схемою, яка раніше була встановлена в радянській Росії після Жовтневого перевороту й зміцнилась упродовж 20–30-х рр. XX ст. І це навіть попри те, що між різними країнами

регіону існували дуже значні відмінності з точки зору національних традицій і культурної спадщини, у тому числі в сфері освіти, оскільки ключові ознаки комуністичної системи освіти, які були накладені на них, позиціонувались як схожі й створювали ілюзію моделі, застосовної і спільної для всіх [106; 263; 449].

Серед головних суспільно-політичних особливостей та цінностей систем освіти й державної освітньої політики періоду комунізму і так званих режимів «реального соціалізму» доцільно, щоправда в різні часові періоди розвитку упродовж 40–80-х рр. ХХ ст., виокремлювати такі, як: апелювання до наміру виховання і навчання «нової комуністичної людини й особистості» – відданого комуніста, який повинен був виявляти довіру до політичного керівництва та комуністичної системи і виконувати їхні накази [99; 224; 256; 293; 497]; окреслення наміру створення системи «загальної безкласової освіти» та ідеологізація плану вирівнювання освітніх можливостей членів соціуму [199], навіть попри те, що поширеними, бодай і таємно, були привілейовані школи для дітей партійних функціонерів, а фінансові ресурси на систему освіти були лімітованими внаслідок зростаючого значення військово-промислового комплексу в умовах «гонки озброєнь» [201; 451; 494]; приділення особливої уваги політехнічній професійній освіті як когнітивній, моральній та практичній гарантії прискорення процесу індустріалізації, найкращому засобу забезпечення належного розуміння науки і техніки та мірі, яка в перспективі повинна мала покращити рівень життя населення [448; 493]; формальне трактування освіти як запоруки соціально корисної, добровільної і навіть неоплачуваної роботи в інтересах суспільства загалом та як «щирого ентузіазму» в рамках комуністичної справи [110]; позиціонування освіти як елемента і вияву пролетарського інтернаціоналізму та неонаціоналізму, згідно із якими комуністична освіта повинна була сприйматись як національна за формою та комуністична за змістом, а тому повинна була здійснюватись на національній/рідній мові тієї чи іншої держави, але характеризуватись сильно політизованим змістом, що, згідно з задумом ідеологів, повинно було зміцнити комуністичну систему й водночас стабілізувати багатонаціональну радянську імперію у майбутньому [124; 158; 195; 385].

Доповнювалось це певними епітетами системи освіти і державної освітньої політики періоду режимів «реального соціалізму», в тому числі й у Польщі та інших країнах «Східного блоку», зокрема колективізмом, атеїзмом, плануванням і молодіжною спрямованістю. Так, комуністична система освіти за задумом була, особливо до 70-х рр. ХХ ст., колективістською або спрямованою на реалізацію у колективах, оскільки саме таким чином планувалось досягнення цілі виховання « нової радянської людини й особистості ». Водночас, на відміну від СРСР, це вкрай слабо досягалось у країнах Центрально-Східної Європи, населення яких традиційно вимагало більшої можливості вільного самовираження через політично невідконтрольну діяльність, адже воно історично й культурно було прихильне західним цінностям, індивідуальній самореалізації, вільному розвитку людської особистості та вихованню індивідуальних інтересів, здібностей і вподобань [494]. За аналогією, в країнах регіону значно слабше реалізованим був принцип атеїзму в освіті чи атеїстської освіти, хоч загалом комуністичні ідеологи вважали церкву і релігію відверто ворожими режимам «реального соціалізму» й навіть жорстко піддавали їх тиску в деяких країнах. Це виявлялось у просуванні ідеї повного розмежування церкви і держави й освіти і релігії, а тому у конфіскації церковного майна, закритті церков і монастирів, переслідуванні духовенства, антирелігійному дискурсі тощо, чому, особливо в країнах Центрально-Східної Європи й передусім у Польщі, чинився значний громадський тиск і протидія, які врешті-решт мали наслідком часткову лібералізацію релігійної освіти та виховання у регіоні. На противагу, більше сприйнятливою для країн «Східного блоку» стала логіка та конструкція структуризації системи освіти як колективістської організації молоді, яка у формі мереж молодіжних груп виконувала важливе завдання політичної соціалізації в комуністичному суспільстві. Річ у тому, що комуністичні ліги молоді чи, як у випадку Польщі, скаутські організації доволі часто приваблювали реципієнтів середньої освіти, які думали про політичну кар'єру або ж хотіли вступати до вищих навчальних закладів [137]. Водночас пересторогою і спротивом у країнах регіону характеризувались процеси навчання іноземних мов, адже замість популярних раніше, особливо у міжвоєнний період, англійської, німецької

чи французької мов як мов міжнародного спілкування і перших іноземних мов на порядок денний примусово вийшла російська мова, яка була нав'язана як обов'язкова на всіх рівнях освіти в освітніх системах усіх країн Центрально-Східної Європи [494].

Всі означені процеси, особливості й цінності систем освіти та державної освітньої політики періоду комунізму єднались плануванням – цілеспрямованим оцінюванням та прогнозуванням впливу освіти на всі або майже всі соціально-економічні і суспільно-політичні процеси в державах. І в цьому, з однієї сторони, не було нічого поганого, оскільки планування розвитку освіти притаманне чи повинне бути притаманним для всіх країн світу. Однак, на противагу і з другої сторони, таке планування не було засноване на запитах соціального попиту чи аналізу витрат і вигод, а натомість здійснювалось в автократичному стилі, тобто було прямою похідною від жорсткого економічного централізму і планування, адже практично всі важливі рішення щодо розвитку системи освіти приймали політичні бюро комуністичних партій і затверджували центральні комітети партій, а відтак вони не були предметом обговорення і критики [366]. Відповідно, будь-які спроби перенесення уваги на вагоміші критерії розвитку освітньої політики та системи освіти, які здійснювались деякими радянськими економістами та вченими й практикаками у країнах Центрально-Східної Європи, традиційно або майже завжди виявлялись невдалими [496], що врешті-решт суттєво знижувало ефективність освітнього, а відтак і виробничого процесу, а тому й створювало непотрібну напругу і загальне суспільно-політичне невдоволення [494]. Це означає, що деякі з перелічених цінностей та атрибутів державної освітньої політики, особливо тих, які сприяли розширенню доступу до освіти серед різних груп соціуму [199], позитивно корелювали із особливостями соціально-економічного та суспільно-політичного розвитку країн «Східного блоку» періоду режимів «реального соціалізму». Однак більшість із них викликала опозицію, опір та створювала труднощі, які послідовно й цілком закономірно збільшувались з часом і свого піку у форматі широкого громадського невдоволення досягнули наприкінці 80-х рр. ХХ ст., що врешті-решт призвело до краху не тільки системи

комуністичної освіти, однак й усього формату суспільно-політичних відносин того часу [494].

На цьому тлі на стику кінця 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст., тобто станом на початок трансформації суспільно-політичних процесів, в країнах так званого «Східного блоку» визріла доволі специфічна державна, але вже не на стільки монополізована, освітня політика й своєрідні системи освіти [232]. Вони загалом характеризувались надмірною уніфікацією, централізованістю та нав'язаністю освітніх програм і друкованих матеріалів, жорстким бюрократичним контролем, дегуманізацією педагогічної практики і блокуванням субнаціональних освітніх ініціатив [223]. З часом ж освітні системи країн регіону поєднувались на підставі таких ознак й атрибутів, як: наявність обов'язкової дворівневої освіти, зокрема у форматі 8–9-річної початкової та 3–5-річної середньої освіти (з лімітованим доступом до вищої освіти на підставі здобутої середньої освіти); підтримка та контроль держави і партії за всіма освітніми процесами, щоправда з їхнім частковим регулюванням на регіональному рівні; фінансування освітніх процесів у рамках центральних бюджетів, а тому повна узалежненість управлінських і педагогічних складових освіти від держави; домінування професійної освіти над загальною середньою освітою, зокрема як наслідок планування соціалістичних економік, щоправда з поступовою обернено пропорційною зміною тенденцій після краху режимів «реального соціалізму» та початку їхнього реформування, коли попит почав зростати (особливо в Польщі) головню на середню та вищу освіту [445]; поступове послаблення бюрократичного контролю за освітою і монополістичного управління освітою зі сторони держави, а на противагу поетапне розширення автономії й самоврядності закладів освіти, в тому числі із приводу підготовки навчальних програм, вибору закладів освіти абітурієнтами, орієнтування закладів освіти на ринок тощо [381]. В цілому це означає, що ні соціальні, ні економічні, ні політичні зміни і потрясіння в країнах Центрально-Східної Європи не стали раптовим і однозначним каталізатором формування визначально сприятливого клімату, який мав би допомагати мирному та впорядкованому переходу від автократичних до демократичних, стабільних й ефективно функціонуючих систем

освіти [494]. Адже реформування державних освітніх політик у регіоні було поступовим та неоднозначним і неодмінно характеризувалось гетерогенністю здійснюваних змін та застосовуваних підходів, а відтак і низкою проблем.

Конститутивними серед проблем, особливо після колапсу СРСР і режимів «реального соціалізму» та на ранньому етапі реформування системи освіти в регіоні, були: збільшення диспропорції та рівня розриву, з однієї сторони, між соціально-економічними і політичними реформами та, з іншої сторони, змінами в сфері освіти [233], зокрема внаслідок консервативної природи поступу всіх рівнів останньої [413]; недостатнє, некомплексне і несистематизоване фінансування й інвестування системи освіти та освітніх процесів [53]; надмірна дестабілізація освітнього простору та освітніх процесів; нерелевантність та розмитість змін, яких очікував і на які сподівався соціум від системи освіти, внаслідок чого не був зрозумілим напрям спонтанного поступу державної освітньої політики і її очікуваний «новий баланс» [144]; традиція і спадщина застосування так званої «соціалістичної педагогіки», яка зменшувала прозорість освітніх цілей та перешкоджала систематичному аналізу освіти й освітньої політики; головне превалювання принципів ідеологічного консерватизму (навіть у рамках досвіду комунізму та марксизму-ленінізму), який обмежував прискорений розвиток, модернізацію і європеїзацію системи освіти тощо.

Водночас цілком слушним є висновок, згідно з яким жодна базова структурно-організаційна характеристика системи комуністичної освіти не пережила розпад режимів «реального соціалізму» в 1989–1991 рр. Однак всі нові принципи, які замінили їх, виникли насамперед як реакція на тоталітарне чи авторитарне (а загалом автократичне) минуле суспільно-політичного розвитку, в тому числі й освіти, а не як результат якогось емпіричного чи порівняльного аналізу [53]. Це означає, що державна освітня політика в Польщі й інших країнах Центрально-Східної Європи не одразу стала зрілою, а тому освітні реформи не одразу мали обґрунтований і добре продуманий філософський, методичний, прагматичний та освітній характер. Зумовлено це було передусім тим, що рання посткомуністична державна освітня політика країн регіону була головне орієнтована не стільки

на структурно-організаційне реформування чи переоформлення системи освіти, скільки на руйнування базових і засадничих принципів й цінностей попередньої – комуністичної – системи освіти. Відповідно, усі реформи, які здійснювались в системі освіти після колапсу СРСР і падіння режимів «реального соціалізму», доцільно типологізувати на коректуючі, модернізуючі, структурні та системні [134]. Перші були зорієнтовані на швидку і радикальну корекцію найбільш виразних ознак системи комуністичної освіти; другі здебільшого стосувались процесів оновлення навчальних програм, методів і матеріально-технічних засобів; треті зводились до змін тривалості навчання, розробки нових типів освітніх інститутів, відносин між різними рівнями й типами освіти тощо; а четверті, врешті-решт, були націлені на дійсно парадигмальні та концептуальні зміни структурного й організаційного характеру, навіть попри те, що вони подекуди (в окремих країнах) ще не завершені або лиш нещодавно розпочаті, хоч і типово незворотні [53; 144].

Унаслідуювано це в тому, що основні й ініціальні ціннісні та реформаційні зміни в рамках транзиту систем освіти у посткомуністичних країнах Центрально-Східної Європи, навіть незважаючи на їхні відмінності, спонтанність і часові рамки, були спрямовані на деполітизацію, демонополізацію, максимізацію вибору й децентралізацію освіти [134]. Деполітизація освіти найперше означала завершення жорстокого й ускладненого ідеологічного контролю та втручання політичних партій і держави в щоденне освітнє життя. Демонополізація освіти зводилась до звуження чи анулювання державної монополії в системі освіти, що, приміром, стало підставою і можливістю формування приватних та конфесійних шкіл [144]. Своєю чергою, максимізація свободи вибору освіти зводилась до формального визначення і фактичного застосування прав реципієнтів освіти та їхніх батьків на вибір закладів освіти і загалом освітніх шляхів відповідно до особистісних інтересів та можливостей. Нарешті, децентралізація освіти означала перерозподіл влади й авторизованих повноважень у керівництві системою освіти, включаючи передачу закладам освіти та місцевим або регіональним адміністраціям низки повноважень з приводу прийняття рішень, якими раніше володів тільки центр [413]. Результатом таких реформ виявився початок демократизації і лібералізації

систем освіти й освітніх процесів у країнах Центрально-Східної Європи, що врешті-решт, хоча й різною мірою, запустило можливості системної трансформації освіти в регіоні [381]. Доповнилось це тим, що освітня політика та системи освіти значною мірою екстерналізувались і європеїзувались, причому нормативно й унаслідок набуття західноєвропейських цінностей [238; 380]. Однак навіть попри це, освітні системи та державні освітні політики Польщі й інших країн Центрально-Східної Європи залишились доволі централізованими, хоча, на відміну від комуністичного минулого, паралельно стали демократизованими [53; 527], відкритими, відповідальними і підзвітними [144].

Головний результат коректуючих і модернізуючих реформ у системі освіти країн Центрально-Східної Європи зводився до того, що в них було ініційовано та запущено, щоправда різною мірою і в різний час, більш конкретні освітні трансформації, які, приміром, стосувались інституційних структур у сфері освіти, навчальних програм, управління, фінансування та контролю освітніх систем, статусу й особливостей підготовки вчителів і педагогів, прав реципієнтів освіти тощо [144]. Зокрема, внаслідок поступової лібералізації сектора освіти в ньому і навіть у суспільно-політичному процесі дедалі більшу роль почали відігравати приватні установи, міжнародні організації, включаючи Світовий банк, Організацію економічного співробітництва й розвитку і ЄС, й інші суб'єкти [384]. Унаслідуювано це було тим фактом, що суттєво (але часто не зовсім систематизовано, рівномірно й обдуманно) почали збільшуватись державні і недержавні витрати й інвестиції, які були спрямовані в сферу освіти [233], через що поступово почала зростати й кількість реципієнтів знань, особливо на рівні закладів вищої освіти. Це було зумовлено розумінням суб'єктів соціально-економічного життя і господарських процесів того, наскільки освіта може позитивно впливати на економічне та технологічне зростання, на підставі чого рівень освіти поступово став важливим стимулюючим чинником, що впливає, з однієї сторони, на бажання навчатись, а з другої сторони, – на заробітну плату [187]. Водночас це паралелізувалось процесами збільшення багаторівневості та значного ускладнення управління системами освіти, адже в регіоні механізми їхнього менеджменту і контролю

все більше ставали партисипативними та рольовими, зокрема через залучення нових учасників, громадянської сфери, компаній і навіть батьків, між якими почав організовуватись специфічний формат розподілу обов'язків та функцій [222]. Доповнювалось це тим, що суспільно-політично освіта в країнах регіону головно націоналізувалась, а соціально-економічно, технологічно і методично – інтернаціоналізувалась, особливо на тлі підготовки країн Центрально-Східної Європи до вступу [185] і після їхнього вступу в ЄС [221]. Відображено це у тому, що після проходження порогу системних змін, пов'язаних із транзитом і трансформацією політичного, соціального й економічного секторів життя країн регіону, освіта в них, особливо з кінця 90-х рр. ХХ ст., почала більшою мірою, ніж раніше відповідати розмаїтим викликам і особливостям, що складались у міжнародному контексті та на міжнародній освітній арені, адже за показниками вона суттєво наблизилась до показників освіти в країнах Західної Європи.

Однак навіть попри таку навздогінну модернізацію систем освіти й освітньої політики, а також попри руйнування чи лімітування будь-якого політичного й ідеологічного контролю в сфері освіти, лібералізацію чи ліквідацію державної монополії за освітнім процесом, освітні системи країн Центрально-Східної Європи навіть на початку ХХІ ст. демонстрували деякі ознаки й вияви комуністичної спадщини, а тому не поспівали за тенденціями розвитку сектора економіки та глобалізацією [233; 384]. Це загалом чи не найбільше відбивалось у неповній і недостатній відповідності знань на різних рівнях освіти та вимог ринку праці, внаслідок чого освітні системи країн регіону не завжди були релевантними потребам попиту [189]. Однією з причин цього був той факт, що держави стали надмірно лімітованими в освітній політиці, навіть попри те, що вони неодмінно залишаються постачальником базових освітніх послуг. З іншої сторони, спільною ознакою систем освіти Польщі й усіх інших країн Центрально-Східної Європи було те, що вони неодмінно продовжили визначатись історично і геополітично, зокрема впливом західних тенденцій реформування і старих історичних традицій, на підставі чого оформлювався синтез минулих практик і нових міжнародних тенденцій.

Водночас ситуація увиразнювалась на підставі варіативності підходів країн Центрально-Східної Європи до реалізації освітньої політики та реформування систем освіти, а відтак і внаслідок різних результатів цих процесів. Зокрема, у країнах регіону в різний час і різною мірою було розпочато та фіналізовано децентралізацію систем освіти, оскільки десь (в тому числі в Польщі) це було зроблено до кінця 90-х рр. XX ст., а десь – на початку XXI ст. Доповнюється це тим, що в одних країнах регіону раніше централізовані компетенції державної освітньої політики було передано на рівень місцевого самоврядування, а в інших країнах – піддано автономізації. Польща ж виявилась своєрідним проміжним варіантом, оскільки в ній чимало адміністративних і фінансових повноважень в освітній сфері було передано на локальний рівень, але ще більше повноважень, здебільшого регулятивних і контрольних, було залишено за державою та її центральним рівнем урядування [232]. Ще опціональнішою була організаційна та структурна різноманітність систем освіти в різних країнах Центрально-Східної Європи, адже у регіоні суттєво різнилися і досі різняться параметри вироблення та реалізації освітніх програм, час навчання та педагогічної роботи на різних рівнях освіти, кількість різних рівнів освіти, можливості й навички реципієнтів та провайдерів знань на різних рівнях освіти тощо.

У підсумку це засвідчує, що інституційні параметри й управлінські рішення в рамках державної освітньої політики різних країн Центрально-Східної Європи призвели до формування гетерогенних освітніх систем і доволі різних результатів їхнього функціонування у регіоні, які, щоправда, не завжди піддаються логічним й теоретичним узагальненням. Тим не менше, деякі результати реформування систем освіти стали підставою вироблення цілком закономірних кореляцій. Так, з однієї сторони, країни регіону засвідчили конвергенцію у своїх витратах на системи освіти, навіть попри те, що усереднено вони наблизились до показників (як відсотку ВВП на сектор освіти) розвинених країн світу [398]. У цьому розрізі чи не найбільше фінансує й інвестує в систему освіти саме Польща, яка суттєво, а інколи й критично випереджає інші країни Центрально-Східної Європи [384], навіть попри те, що вони загалом означаються зростанням кількості реципієнтів

освіти у всіх вікових групах населення. З другої сторони, країни регіону суттєво відрізняються за результативністю освіти, зокрема у показниках відповідності й релевантності отримуваних реципієнтами освіти знань з реальними запитами на ринку праці, хоча в цілому простежується тенденція сумарного збільшення ефективності, всеохоплюваності й результативності освіти, принаймні порівняно з періодом комуністичного розвитку систем освіти. Це означає, що у всіх країнах Центрально-Східної Європи освіта, зокрема внаслідок її модернізації й оптимізації, суттєво покращує можливості працевлаштування реципієнтів знань у майбутньому, хоча чи не найкраще ця тенденція виявляється не в Польщі (в якій доволі часто прослідковуються цілком зворотні процеси), а в Чехії. Опосередковано це засвідчує, що збільшення видатків на освіту збільшує рівень працевлаштування молодого населення і зменшує рівень бездіяльності молоді, хоч така кореляція виконується не у всіх країнах Центрально-Східної Європи. Натомість майже абсолютною є взаємозалежність між зростанням видатків на освіту і рівня освіти та зростанням ВВП, внаслідок чого зменшення рівня освіти і рівня її фінансування може бути причиною зниження чи навіть негативного зростання ВВП. Це яскраво очевидно саме на прикладі Польщі періоду Третьої Республіки, яка в останні роки чи десятиліття позиціонується як найрозвиненіша країна Центрально-Східної Європи і в цьому контексті у ній відбувається позитивна кореляція рівня розвитку і фінансування освіти та показників соціально-економічного розвитку, зокрема на тлі сучасних механізмів реалізації державної освітньої політики й особливостей і наслідків реформування системи освіти, що проаналізовано в наступному розділі.

### **Висновки до розділу 3**

На цій підставі у розділі аргументовано, що чинний стан державної освітньої політики в Польщі узалежнений від параметрів еволюції розвитку системи освіти, здійснення освітніх реформ і становлення державної освітньої політики в рамках різних історичних моделей її суспільно-політичного розвитку, зокрема періодів Першої та Другої Республік (чи Першої та Другої Речі Посполитої) і Польської

Народної Республіки тощо. Інакше кажучи, виявлено, що всі послідовні етапи становлення і розвитку системи освіти й особливостей її регулювання в рамках різних моделей суспільно-політичних процесів у Польщі, зокрема на тлі інших країн регіону, різносторонньо позначились на параметрах державної освітньої політики цієї країни періоду сьогодення. Крім того, обґрунтовано, що в рамках різних етапів історичного розвитку Польщі відмінні параметри суспільно-політичних процесів по-різному вплинули на особливості соціально-економічної функції різних державних утворень, а тому були визначальними в контексті розвитку і відповідного реформування систем освіти у кожному з них. Доповнилось це і тим, що на різних етапах розвитку польської державності виявлялись різні культурно-національні атрибути й стереотипи систем освіти, знання і синтезування яких теж сприяли поступу освіти та ініціюванню й імплементації різних моделей державної освітньої політики. Відтак загалом аргументовано, що сучасні напрями державної освітньої політики Польщі формувались еволюційно і на тлі врахування досвіду різних історичних етапів і періодів її суспільно-політичного поступу.

На підставі врахування досвіду розвитку системи освіти в Першій та Другій Республіках Польща, а також в інших протодержавних формуваннях на її історичній території, зокрема впродовж періоду початку XI – початку XX ст., констатовано, що результати і наслідки освітнього процесу/регулювання та суспільно-політичного й соціально-економічного розвитку були взаємозалежними. З однієї сторони, демократизація суспільно-політичного процесу і лібералізація соціально-економічного простору сприяли розвитку й демократичному поступу системи освіти, що, своєю чергою, призводило до подальшої демократизації і лібералізації соціального та політичного життя. З іншої сторони, автократизація політики і стагнація економіки безумовно призводили до занепаду і регресу системи освіти, що знову ж таки зумовлювало маргіналізацію соціального та політичного життя. Як наслідок, встановлено, що рівень розвитку та демократизації або автократизації системи освіти як безпосередньо чи опосередковано залежав від суспільно-політичних і соціально-економічних чинників та процесів, так і впливав на них. Спочатку це унаслідувалось в тому, що Перша Республіка Польща чи різні держави, яким

належали її історичні території, трактували освіту та апробували системи її менеджменту і поширення як знаряддя розвитку своїх політичних режимів та різних моделей суспільно-політичного поступу – чи то більше автократичних й ілліберальних, чи то більше демократичних і ліберальних.

Згодом, зокрема у першій половині ХХ ст., це стало особливо очевидно на прикладі наслідків державної освітньої політики Другої Республіки Польща, які були вкрай двоякими і дихотомічними. З однієї сторони, державно-управлінські процеси в освітній політиці: чітко і логічно визначали адміністративну структуру управління освітою та окреслювали правове регулювання фактично всіх рівнів освіти; детермінували кардинальні зміни в якості, структурі, адмініструванні й управлінні системою освіти в державі, причому на всіх її рівнях; ініціювали можливість доповнення державної та публічної освіти навчальними закладами приватного характеру. На противагу, з іншої сторони, освітньо-реформаційні процеси характеризувались та унаслідувались недоліками, зокрема: значним поглибленням диспропорції між рівнем і доступом до освіти, особливо початкової, а відтак і середньої та вищої, особливо у міській і сільській місцевостях; обмеженням, в тому числі географічно і технічно, вибором можливостей навчання у закладах середнього рівня освіти; тотальним контролем держави та органів місцевого самоврядування за державними, публічними та приватними закладами освіти.

За аналогією, схожі складні та суперечливі тенденції виявились й у другій половині ХХ ст., зокрема в рамках Польської Народної Республіки. З однієї сторони, її державна освітня політика була спрямована на розв'язання стратегічно важливих завдань системи освіти, її націоналізації, соціалізації, уніфікації та зрівняння, обов'язковості, безкоштовності та всеохоплюваності освіти, а також підвищення її рівня, фаховості та професійної спрямованості. Однак, з іншої сторони, освітня система конструювалась як закрита, політизована, ідеологізована, автократизована, тотально контрольована, планова, монополізована і централізована, причому управлінсько, адміністративно і навіть педагогічно, й позиціонувалась як вкрай перевантажена та недофінансована, а тому й не завжди ефективна. Це було зумовлено тим фактом, що автократична державна освітня політика фактично

завжди були тісно пов'язана з політичною ситуацією і особливостями суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку, внаслідок чого, особливо на тлі кризи системи освіти, до такого підходу держави виникла громадянська опозиція, яка вимагала більшої прозорості, демократичності (зокрема рівності, розмаїття, участі, вибору та згуртованості) й ефективності освіти, незалежно від політичних цілей влади.

Аргументовано, що станом на момент краху СРСР, Польської Народної Республіки і режимів «реального соціалізму», а відтак і суспільно-політичних та соціально-економічних трансформацій кінця 80-х – початку 90-х рр. XX ст., очевидною стала потреба докорінних перетворень освітньої системи й освітньої політики Польщі та інших країн Центрально-Східної Європи. Однак Польща й інші країни регіону у цей період їхнього розвитку опинились в певній освітній пастці й зоні соціально-економічної, політичної і навіть світоглядної турбулентності. З однієї сторони, країни були узалеженні від впливу й тиску радянської та соціалістичної системи освіти, яка фактично доживала свій період, а з іншої сторони, – в країнах регіону ще не було вироблено єдиного рецепту та опції реформування державної освітньої політики й освітньої системи. Тому на ранньому етапі суспільно-політичного транзиту реформування систем освіти було доволі поступовим та неоднозначним і неодмінно характеризувалось гетерогенністю здійснюваних змін та застосовуваних підходів, а відтак і низкою проблем. Тим не менше, вмотивовано, що жодна базова структурно-організаційна ознака системи комуністичної освіти не пережила розпаду режимів «реального соціалізму». Однак всі нові принципи, які замінили їх, виникли насамперед як реакція на тоталітарне чи авторитарне (загалом автократичне) минуле суспільно-політичного розвитку, в тому числі й освіти, а не як результат якогось аналізу. Це означає, що державна освітня політика в Польщі й інших країнах Центрально-Східної Європи не зразу стала зрілою, а тому освітні (коректуючі, модернізуючі, структурні та системні) реформи не одразу мали обґрунтований і продуманий характер. У далекоглядній перспективі це фіналізовано тим фактом, що навіть попри різкий і незворотній відхід від централізованого управління освітньою політикою

винятково державними органами й інституціями, державна освітня політика і надалі залишилась визначальною у менеджменті освітніх процесів, а відтак і надалі часто політизувалась, але більше ніколи тотально не автократизувалась.

Унаслідуювано це в тому, що основні й ініціальні ціннісні та реформаційні зміни в рамках транзиту систем освіти у посткомуністичних країнах Центрально-Східної Європи, навіть незважаючи на їхні відмінності, спонтанність і часові рамки, були спрямовані на деполітизацію, демонополізацію, максимізацію вибору й децентралізацію освіти. Результатом цього виявився початок демократизації і лібералізації систем освіти й освітніх процесів у регіоні, що врешті-решт, хоча й різною мірою, запустило можливості системної трансформації освіти. Водночас виявлено, що навіть попри таку навздогінну модернізацію систем освіти й освітньої політики, а також попри руйнування чи лімітування будь-якого політичного й ідеологічного контролю в сфері освіти, лібералізацію чи ліквідацію державної монополії за освітнім процесом, освітні системи країн Центрально-Східної Європи навіть на початку ХХІ ст. демонстрували деякі ознаки й вияви комуністичної спадщини, а тому не поспівали за тенденціями розвитку сектора економіки та глобалізаційним процесами. Ситуація особливо увиразнювалась на тлі варіативності підходів країн Центрально-Східної Європи до реалізації освітньої політики та реформування систем освіти, а відтак і внаслідок різних результатів цих процесів. У підсумку засвідчено, що інституційні параметри та управлінські рішення в рамках державної освітньої політики різних країн Центрально-Східної Європи призвели до формування гетерогенних освітніх систем і доволі різних результатів їхнього функціонування в регіоні, які, щоправда, не завжди піддаються логічним й теоретичним узагальненням. Тим не менше, деякі результати реформування систем освіти є підставою вироблення цілком закономірних кореляцій, зокрема про те, що: модернізація та оптимізація освіти суттєво покращує можливості працевлаштування реципієнтів знань у майбутньому; зростанням видатків на освіту та збільшення рівня освіти позитивно корелюють зі зростанням ВВП.

Окремі ідеї розділу 3 відображено й деталізовано в публікаціях автора [26, 36, 40, 41, 69, 70].

## **РОЗДІЛ 4. СУЧАСНІ МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ НАСЛІДКИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ НА ТЛІ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ТРЕТІЙ РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА**

### **4.1. Пріоритетні напрями і проблеми реалізації державної освітньої політики Третьої Республіки Польща в ході її суспільно-політичної трансформації на ранньому й посткомуністичному етапі демократичного розвитку**

Зміни суспільно-політичної та соціально-економічної систем як наслідок «мирної революції» в 1989 р. ознаменували істотні метаморфози й у системі освіти та державної освітньої політики Польщі періоду її Третьої Республіки. Причому ці перетворення не були би настільки динамічними без переходу від авторитарного політичного режиму періоду Польської Народної Республіки, з її централізованою і малоефективною економікою на тлі тотального панування у суспільно-політичній, економічній та ідеологічній сферах Польської об'єднаної робітничої партії, до демократичного режиму з ринковою економікою і політичним плюралізмом. Річ у тому, що в Третій Республіці Польща, з однієї сторони, було суттєво трансформовано політичну систему, зокрема запроваджено посаду всенародно виборного президента, відмежовано компетенції виконавчої влади від повноважень законодавчої влади, зміцнено роль уряду та судової системи, запроваджено інститут двопалатного парламенту з одночасним розширенням його законодавчих та контрольних функцій [74, с. 9–40]. Крім того й з іншої сторони, польське суспільство не оминув певний суспільно-політичний розкол з огляду на розмаїття ідейно-моральних переконань, в тому числі й стосовно сприйняття нової моделі політичного, соціального та економічного розвитку.

Унаслідок цього було тим фактом, що складні трансформаційні процеси в Польщі супроводжувались поступовим переглядом і переосмисленням ідеалів, соціальних цінностей та норм взаємодії, що знайшло відображення у значних

змінах суспільної свідомості. Як зазначає В. Шевчак, «системне перетворення не було набором непов'язаних процесів лінійних змін, а надзвичайно щільною і складною мережею залежних взаємин та взаємозв'язків, сповнених заломлень, нечітких і неоднозначних сполучень, змішування цілей, засобів і суперечливих групових інтересів» [484, с. 78]. Крім того, не останню роль зіграв при цьому зовнішній чинник, адже вирішальне значення мали спершу перегляд політики Радянського Союзу стосовно держав Центрально-Східної Європи, а згодом – колапс і крах «соціалістичного табору», анулювання Варшавського договору, а також потужна суспільно-політична і соціально-економічна підтримка з боку Заходу. За твердженням А. Пачесьняк, «системна трансформація, що почалася в 1989 р., швидко викликала в Польщі прагнення повністю інтегруватись із західним світом ... Відбувався символічний розрив стосунків із СРСР і вибір напрямку на Захід, до якого Польща в колективній пам'яті, історичній міфології, політичній та соціальній культурі належала віддавна. У той же час Європа не означала лише Європейський Союз» [377, с. 270–271]. Своєрідною ж точкою неповернення стало внесення поправок до Конституції Республіки Польща від 7 квітня 1989 р., а також незабаром прийняття так званої «Малої конституції Польщі» 17 жовтня 1992 р., які дали можливість провести подальші політичні, соціальні та економічні, в тому числі й освітні, зміни і трансформації [277].

Зумовлено та підкріплено це було тим, що демократичні перетворення гарантували й дозволили апробувати основоположні цінності, що пов'язані зі свободою волевиявлення, верховенством права та справедливістю. Проведені трансформації призвели до скасування політичної монополії, цензури, таємної політичної поліції, втручання держави в особисте життя громадян та законів, що обмежували громадянські права і політичні свободи. Доповнилось це тим, що було створено демократичні інститути участі, виборчої системи, місцевого самоврядування й вільних ЗМІ, а також регламентовано правові і конституційні гарантії дотримання громадянських прав людини й громадянина. Саме в реаліях нового державного утворення – Третьої Республіки Польща – й виникла ідея автономії і соціально-професійної самодостатності вчителів, власне як відкидання

будь-яких спроб відновлення панування ідеологічно-партійних монополій та верховенства бюрократизму в освіті [460, с. 35]. Це демонструвало, що завдання держави полягало у забезпеченні свободи професійного співтовариства для максимально ефективного виконання своїх безпосередніх функцій. З цією метою було взято курс передусім на усунення формальних бар'єрів, які стояли на заваді згуртування вчителів задля відстоювання своїх прав перед державними органами й інституціями влади.

У цьому контексті ще в 1990 р. під час з'їзду вчителів і педагогів, який був організований профспілкою «Солідарність», переконливо висловився голова Польського педагогічного товариства З. Квеціньські, що зазначив: «Демократія не утверджується сама по собі. Руйнування тоталітарного (авторитарного – авт.) режиму в Польщі не відкриває мимовільно легкий та ефективний шлях до демократії. Адже освіта може бути непідзвітним чи свідомо організованим та маніпулятивним інструментом затримки розвитку суспільства й індивідуумів до демократії» [315, с. 2]. Це було цілком очевидно на тлі попереднього етапу суспільно-політичного розвитку Польщі, оскільки ідеологічна платформа політиків була спрямована на управління освітою із урахуванням впливу суспільства. Виявом цього був той парадоксальний факт, що вчителі, які в часи ПНР мали статус уповноважених представників авторитарної держави, в умовах демократії доволі часто відчували загрозу через заклики влади до батьків долучатись до процесів виховання та навчання своїх дітей – реципієнтів освіти [545, с. 48]. Цій проблемі було відведено важливе місце і в програмі «Солідарності» під назвою «Солідарність для тебе», яка була презентована під час парламентських виборів у жовтня 1991 р. Про роль учителя та педагога в освітніх процесах у ній сказано наступне: «Освітня кампанія повинна охоплювати як доросле, так і молоде покоління поляків. Зокрема, для цього треба використовувати існуючу систему освіти. Але ґрунтовній зміні підлягає соціальна й особливо фінансова позиція професії вчителя. Для цього неодмінно потрібно впроваджувати нові рішення у функціонуванні польської школи, а саме такі, які залучати до роботи в освіті цінних і компетентних людей» [539, с. 189]. Інакше кажучи, завданням освіти у

цей період вбачалась підготовка суспільства до життя в демократичній державі з ринковою економікою. Однак, як засвідчив досвід, проблема гарантування професійного самоврядування вчителів із прицілом на самостійне планування, організацію, контроль і оцінку педагогічної діяльності залишилась відкритою і досі. Адже недостатнім заходом є декларативне проголошення прерогативи вільного вибору засобів та методів навчання за тих умов, коли центральна виконавча влада під супроводом кожної провладної політичної сили ставить педагогів у рамки економічних та соціальних обмежень на кшталт низької заробітної плати чи відсутності коштів на придбання дидактичних матеріалів. Крім того, реалізації ідеї автономії вчительства не сприяли й деякі старі моделі навчання, які суперечили можливостям застосування сучасних освітніх рішень.

Предметом політичних суперечок раннього посткомуністичного етапу поступу і демократизації Третьої Республіки Польща стали також питання соціалізації таких конкретних складових, як релігійне, патріотичне чи сексуальне виховання, стиль прийняття управлінських рішень та ефективність їхнього виконання у контексті освіти, а також можливості здійснення творчої й інноваційної діяльності. Проте, як зауважує Б. Сліверські, «не помічався простий факт, що демократія, відкритість, свобода, гідність, права людини та толерантність були настільки ж істотними цінностями у здійсненні своїх повноважень владою як зі сторони консервативних урядів, представлених лідерами правих партій, так і в тому випадку, коли владу здобували ліберальні чи ліві сили» [460, с. 39]. Попри це, цілком очевидним був факт зміцнення демократії через обмеження кількості й зміцнення політичних партій з найбільшою підтримкою суспільства, а також підпорядкування політикуму результатам волевиявлення під час парламентських, президентських і місцевих виборів.

Саме з огляду на це, початок 90-х рр. ХХ століття став періодом пошуку, вироблення і започаткування реформ у системі освіти Польщі. Таким чином, процеси політичної, економічної та соціальної трансформації мали свій вимір і відображення в сфері освіти. Проте освіта не набула пріоритетного значення у державній політиці Польщі, а відтак значною мірою була позначена впливом

стихійного розвитку як складової суспільно-політичної і соціально-економічної приватизації, децентралізації та утвердження більшої незалежності в управлінні державними фінансами [209, с. 120]. Позначалось це у тому, що політика та економіка періоду ранньої трансформації недостатньо реагували на очікування суспільства стосовно реформування системи освіти, оскільки владні органи не створювали належні умови для її модернізації [115, с. 116–117]. З іншої сторони, як засвідчує аналіз заявленої проблематики, модернізація освіти не повинна була сприйматись і здійснюватись в якості проекту певної влади. Адже йшлося про загальнонаціональне завдання, яке мало і має політичну, загальнодержавну та громадську спрямованість. Відповідно, структурне, системне і комплексне реформування освіти неодмінно потребувало та передбачало значні витрати на це. Однак, на противагу, польська влада була змушена заощаджувати з огляду на масштабні економічні проблеми. Тому фінансування освіти значною мірою перекладалось на органи місцевого самоврядування і навіть батьків [545, с. 49]. Іншими словами, система освіти не відображала суспільного попиту на увесь спектр суспільно-політичних та соціально-економічних трансформацій, у тому числі з урахуванням оновлених потреб ринку праці. Втім втілені зрушення і декларативні наміри, навіть попри численні недоліки, заклали підвалини для покращення клімату в освітньому просторі. Хоча, як засвідчує практика, з 90-х рр. XX ст. курс державної освітньої політики неодноразово коректувався, змінював свої завдання і змістове наповнення. Це пояснювалось постійним пошуком відповідей на запитання про доцільність освітньої реформи та легітимність її обґрунтованість структурних і програмних рішень з приводу її поступу.

У цьому контексті, а також зважаючи на зміни, пов'язані з устремліннями Польщі на шляху до європейської інтеграції, освіта й освітня політика почали відігравати особливо важливу роль у розбудові демократичної держави. Цілком очевидно це стало, починаючи ще з 1988 р., коли між Польщею та Європейським економічним співтовариством були встановлені дипломатичні відносини. Знаковою подією для їхньої активізації стало формування 4 червня 1989 р. урядового кабінету на чолі із прем'єр-міністром Т. Мазовецьким. У цей час свої рішення

в галузі освіти польська влада приймала в напружених умовах, намагаючись зберегти національні особливості та водночас побудувати оновлену систему освіти на взірцях освітньої моделі успішних країн, передусім Заходу. Звісно, пошук балансу у цій справі не належав до простих завдань, звідки – критичне сприйняття такого підходу зі сторони багатьох польських експертів і політиків. Чи не найкраще це відображено в науковій праці Т. Новацкі «Професійна освіта в перспективі інтегрованої Європи», у якій констатовано наступне: «... «оглядання» наших освітніх політиків центрального та воєводського рівнів на закордонні моделі, особливо в сфері організаційних форм, розгляд системи професійної підготовки в Англії, Франції чи Німеччині з наміром перенести до нас деякі її форми, – це марні завдання, якщо їх пов'язують з очікуваннями тих самих успіхів, що і в перелічених країнах» [363, с. 59]. Однак, поза всяким сумнівом, в основі реформування системи освіти Третьої Республіки Польща лежали поетапні зміни на шляху до політичної і соціально-економічної інтеграції. Адже інтеграція вимагала від національної системи освіти Польщі нової цільової орієнтації, яка б враховувала потреби сучасності та прогнозування візії майбутнього світу.

У цьому контексті модернізація освіти і європейська інтеграція як важливі цілі поступу Польщі неодмінно комбінувались та залежали від стану соціально-економічного розвитку держави. Ідейним натхненником проведення соціально-економічних реформ у Польщі, що отримали назву «шокова терапія» [364, с. 156], був Л. Бальцерович, який у вересні 1989 р. обійняв посаду віце-прем'єр-міністра та міністра фінансів в уряді Т. Мазовецького. Сутність тогочасної урядової соціально-економічної програми полягала у вирішенні двох стрижневих завдань, а саме: зменшення рівня й зупинення інфляції та запуску ринкового механізму, причому «у найкоротший термін, немовби одним ударом» [531, с. 24]. Ці реформи потужно вплинули не лише на польську економіку, а й на розвиток польської державності загалом. В умовах складної макроекономічної ситуації Польщі і її величезного зовнішнього боргу Л. Бальцерович й уряд поставили собі за мету усунути успадковані Польщею проблеми і досягнути засад концепції цільової економічної системи. Управлінець стверджував, що «концепція цільової системи

опиралася на припущення, згідно з яким політична свобода, здобута в 1989 р., повинна була використовуватись для запровадження в Польщі такої системи, яка, серед усіх емпірично можливих, створювала б найкращі умови для швидкого та довгострокового економічного розвитку» [114, с. 386]. Як наслідок, Польщі, у тім числі завдяки діяльності Л. Бальцеровича, який у перемовинах з кредиторами домогся скасування значної частини зовнішнього боргу та надання фінансової допомоги з-за кордону, вдалося успішно пройти цей складний шлях розвитку.

Примітно, що у численних публічних виступах, в яких Л. Бальцерович пояснював своє бачення реформування соціально-економічних підвалин Польщі, він як автор праці «Соціалізм, капіталізм, трансформація: ескізи зі зламу епох» [112] підкреслював, що програма ліберальної економіки не тільки не знімає з держави відповідальності за здобуття освіти наступними поколіннями, однак й зобов'язує її фінансувати освіту таким чином, щоб обдаровані діти з бідних сімей не позбавлялись доступу до цього блага. Так, у своєму інтерв'ю часопису «Впрост» реформатор зазначив, що в іншому випадку «це було б як несправедливо – адже порушувало би надзвичайно важливий ідеал рівних можливостей, – так і регресивно, адже означало би втрату найціннішого соціального багатства – людських талантів» [113, с. 40]. Тому теоретик та практик, доповнив, що це питання цілком логічно мала б вирішувати система освітніх кредитів, які могли б бути повернуті завдяки більш високим доходам, що, зокрема у вільній ринковій економіці, забезпечуються хорошою освітою. З огляду на це, він аргументував, що необхідним є втручання держави у формі відповідної системи гарантій для банків, і доповнив, що вимога рівності освітніх можливостей постає аргументом стосовно розвитку системи стипендій [113, с. 40]. Однак навіть попри це і дуже значні заслуги Л. Бальцеровича перед своєю батьківщиною, не всі його освітньо-орієнтовані ідеї були використані на практиці. Річ у тому, що вони здебільшого позиціонувались як суто експертні, позначались формальним підходом, а тому, навіть попри свою слушність, не були обов'язковими до прийняття і реалізації [460, с. 36]. Окрім того, такий стан речей зумовлений тим фактом, що освітня політика регулюється не лише залежно від соціально-економічного поступу тих

чи інших держав, а й залежно від особливостей суспільно-політичних процесів у них. Адже безпосередні інтереси панівного політикуму та привілейованих суспільно-політичних груп можуть загальмовувати необхідні рішення або навіть паралізувати процес здійснення змін. Саме так відбулось й у випадку «плану Бальцеровича» в аспекті державної освітньої політики, оскільки його логіка та модель конструювання «позитивної кооперативної зміни «всіх з усіма» (навчання з практикою, управління з наукою, практики з владою і управлінням, а також з усіма владними структурами)» [311, с. 124], навіть попри політичні поділи в суспільстві, зазнала фіаско та не була врахована, хоча й спрямовувалась саме на побудову демократичної та гуманістичної освіти, як стрижневого чинника гуманізації суспільно-політичних відносин, а звідси – й формування нових життєвих установок будь-якої особистості.

Натомість на порядок денний розвитку та реформування системи освіти й вироблення державної освітньої політики в Польщі вийшли головно чинники політичного, управлінського й інституційного характеру. Це було зумовлено тим фактом, про який йшлося у попередніх розділах дослідження, що освіта й освітня політика можуть прямо чи опосередковано виражати політичні та ідеологічні інтереси суб'єктів політики (детально про це йтиметься і в наступних структурних частинах роботи). Річ у тому, що політичний устрій, спосіб здійснення влади в державі, співвідношення політичних сил та політичних інститутів, партійні програми та маніфести тощо зумовлюють функціонування системи освіти та впливають на її можливі зміни. Окрім цього, освіта відіграє важливу роль у процесі історичної та культурної наступності. Відтак система освіти в руках політиків неодмінно є інструментом формування суспільної свідомості, поглядів та переконань.

Відповідно, з цього приводу Д. Дзевулак переконаний у тому, що система освіти – це складова гри груп інтересів й інтересів груп, які можуть впливати на процес формування та реалізації політичних рішень [176, с. 12]. Подібного висновку, зокрема на тлі польського досвіду, дотримується Б. Сліверські, який вважає, що політичні партії в силу прагнення отримати і/чи утримати владу

намагаються сформуванати свою позицію стосовно цілої низки аспектів системи освіти: місця недержавної чи приватної освіти в державі; способу управління системою освіти; сфери освітніх реформ й інновацій; фінансового забезпечення видатків на освіту й виховання; розміру заробітної плати і діапазону педагогічної автономії вчителів та викладачів; сутності та виміру соціально-морального та релігійного виховання в державній освіті; значення школи у вихованні дітей і молоді; ролі місцевих органів самоврядування в реформуванні освіти; впливу профспілок на освіту; темпорального і структурного вимірів державної освіти; програми загальної та професійної освіти; системи дотримання і забезпечення якості освіти; економічних проблем країн, міжнародної політичної поляризації та глобальних змін в економіці, які потрібно вирішувати із залученням освіти; питань рівності та нерівності різних типів; способу мотивування реципієнтів освіти навчатись [461, с. 17–18].

Однак, як засвідчила практика, принаймні 90-х рр. ХХ ст., освітні програми, сформульовані політичними партіями, не враховували більшості із зазначених аспектів освітньої політики та кроків реформування системи освіти. Тут варто погодитись із висновком Т. Левовіцького, згідно з яким «у Польщі відсутні чіткі освітні програми, а в тих часткових пропозиціях, які викладені політичними партіями, можна помітити далекосяжну плутанину орієнтацій» [334, с. 31]. Адже праві партії вдаються до популістсько-лівих гасел, а ліві партії проголошують праві лозунги, що стосується, приміром, питань доступності освіти, фінансування освіти, догляду і виховання тощо. У такій ситуації проблеми освіти не знаходять належного місця і розуміння в публічних дискусіях про стан соціального розвитку у державі, в передвиборчих кампаніях, в дебатах місцевих громад. Причому польський досвід тут доволі скромний порівняно з іноземним, хоча саме освіта повинна бути однією із галузей, про яку найбільше піклуються суспільство та політичні еліти [334, с. 31].

Тим не менше, система освіти періоду раннього посткомуністичного розвитку, реформування та демократизації у Польщі все ж зазнала значних трансформацій порівняно з реаліями її існування в структурі автократичної держави. Загалом

реформа системи освіти, початок якої припав на 90-ті рр. ХХ ст., стала одним з найважливіших завдань політичних перетворень і елементів освітньої політики урядів Третьої Республіки Польща, адже спроби реформування системи освіти, що проводилися владою до 1989 р. (про що йшлося у попередньому розділі), зазнали невдачі. Відтак посткомуністична Польща успадкувала неефективну систему освіти, яка характеризувалась низьким рівнем доступу до дошкільного виховання, пізнім віком дітей, які вступали до початкової школи, складною системою професійної освіти, а також низьким відсотком молоді, що здобувала освіту в вищій школі [342, с. 118]. Виявлялось це у тому, що ще до 1990 р. кількість місць на першому курсі навчання в університетах визначалась міністрами, які були відповідальні за конкретні напрями вищої освіти. Крім того, існувала однакова система набору студентів для навчання у всій Польщі, згідно з якою необхідною умовою було отримання свідоцтва про закінчення середньої школи, а критерієм зарахування абітурієнтів були бали, отримані під час вступного іспиту. Проте остаточну можливість навчатись у вищих навчальних закладах окреслював ліміт набору на перший курс навчання. Студентів зобов'язував 4, 4,5 або 5-річний магістерський курс, що закінчувався написанням та захистом магістерської роботи. Своєю чергою, єдиним типом вищої професійної освіти була чотирирічна інженерна школа, в якій навчання закінчувалось отриманням диплома інженера. Причому випускники таких закладів могли продовжувати навчання в політехнічних інститутах й університетах, але за умови успішного складання іспитів, які були різними залежно від відмінностей у навчальних програмах [257, с. 28–29].

Натомість зміни і трансформації, що відбулись після 1989 р., привели до серйозних перетворень у системі освіти. За аналогією, правовою підставою функціонування вищих навчальних закладів став закон «Про вищу освіту» від 12 вересня 1990 р. [512]. Лише військові та вищі професійні школи провадили свою діяльність на підставі окремих нормативно-правових актів, а не означеного закону. Згідно з законодавством було встановлено, що конкретні питання, які були пов'язані із функціонуванням навчальних осередків, регулювали статути,

що приймалися сенатами вищих навчальних закладів після їхніх консультацій із профспілками. Відповідно, вищі школи набули правосуб'єктність і, незважаючи на сильну фінансову залежність від державного бюджету, значну автономію. У цьому зрізі цікаво, що вищі навчальні заклади досягли автономії для захисту своєї академічної свободи ще в ХІХ ст. Однак із початку 90-х рр. ХХ ст. така автономія університетів слугувала головно для захисту інтересів професури і гарантій працевлаштування, а не для захисту власне академічних свобод, яким сьогодні, особливо в Європі і в тому числі в Польщі, майже ніщо не загрожує.

Однак, на противагу, доповнилось це тим, що реформування системи вищої освіти у Польщі створило ситуацію, коли політика та практика освіти «для кожного» призвела до масового характеру освіти ціною зниження її якості. Річ у тому, що набуття чинності закону «Про вищу освіту» дозволило розширити освітню пропозицію шляхом створення нових напрямів навчання в державних, а також у приватних (яких не було в комуністичний період) закладах освіти, формування яких дало можливість відреагувати на недоліки державної системи освіти. Безперечним успіхом посткомуністичного періоду стало підвищення рівня охоплення випускників шкіл вищою освітою (з 13,1 % у 1990–1991 рр. до 43,7 % у 2001–2002 рр.), а також збільшення відсотку учнів, які навчались у середній школі (з 49 % у 1989–1990 рр. до 86 % у 2002–2003 рр.) [383, с. 109]. Однак навіть попри це, комплексний характер проблем державної політики стояв на заваді цілеспрямованої і поступової реалізації завдань у реформі освіти. З цього приводу З. Квецінські метафорично описав поступ системи освіти як своєрідну «спробу підштовхування автобусу кимось, хто сидить усередині нього» [310, с. 224].

Тим не менше, особливої уваги потребує той факт, що мета трансформацій у системі освіти після 1989 р. полягала в демонополізації, децентралізації ролі влади та в соціалізації реципієнтів освіти [355, с. 330; 487, с. 258]. Досягненню цієї мети в перші роки після колапсу колишньої політичної системи значною мірою перешкоджала серйозна економічна криза [208, с. 84]. Відтак, як зазначено вище, на передній план вийшли проблеми ринкової економіки та соціального розвитку, а освіта та виховання розглядались творцями суспільно-політичних

перетворень як сфери, потреби яких треба було задовольняти у довгостроковій перспективі. Наслідком такого підходу стало радикальне скорочення видатків на освіту. Як результат, були введені ощадні програми, які закладали збільшення кількості учнів у класах та обмеження позакласної діяльності. Відголосом на економічні негаразди стали численні проекти щодо покращення ситуації, в тім числі в галузі освіти, із боку політичних партій і громадських організацій. Так, приміром, на парламентських виборах 1991 р. «Союз демократичних лівих сил» (СДЛС) пішов до своїх виборців із програмою під назвою «Так далі бути не може!». Головним посилом документа була необхідність розвивати і зміцнювати демократію, стримувати кризові тенденції в економіці, створювати соціальну ринкову економіку і соціальну політику. Стосовно державної освітньої політики в програмі політсили було зазначено наступне: «Ми проти комерціалізації освіти, що є одним з найгірших виявів соціального занепаду. Ми рішуче захищатимемо вільний доступ до освіти. Молоді люди не можуть бути самотніми у пошуку роботи після закінчення навчання» [539, с. 253]. Таким чином, СДЛС на рівні передвиборчої програми відстоювала забезпечення однакових можливостей на здобуття освіти для всіх громадян Польщі.

Подібні програмні гасла висловлювали й інші політичні сили в державі, але вони не завжди брались до уваги управлінцями, урядовцями та державою в цілому. Крім того, дії всіх ранніх центральних урядів Польщі в галузі освіти були недостатньо послідовними. Тим не менше, епохальною у цьому зв'язку подією стало ухвалення Сеймом 7 вересня 1991 р. закону «Про систему освіти», яким було ліквідовано монополію держави у цій сфері [418, с. 35]. Навіть більше, відповідно до ст. 1 закону декларувались або забезпечувались такі можливості і принципи, як: реалізація права кожного громадянина Республіки Польща на освіту та права дітей і молоді на виховання й опіку; підтримка школою виховної ролі сім'ї; можливість створення шкіл і закладів освіти різними суб'єктами; адаптація змісту, методів та організації навчання до психофізичних можливостей учнів, а також можливість використання психолого-педагогічної допомоги і спеціальних форм дидактичної роботи; можливість здобувати освіту у всіх типах шкіл для

дітей і молоді з обмеженими можливостями та девіантною поведінкою в повній гармонії з індивідуальними освітніми потребами і схильностями до розвитку; опіка над особливо обдарованими реципієнтами освіти, зокрема шляхом надання можливостей реалізовувати індивідуальні навчальні програми та закінчувати заклади освіти за скороченим терміном навчання; забезпечення рівного доступу до освіти в осередках, які надають можливість здобути чи змінити кваліфікацію у вищих навчальних закладах; можливість дорослих осіб доповнювати загальну освіту, здобувати чи змінювати кваліфікацію та спеціалізацію; вирівнювання умов здобуття освіти, виховання й опіки в різних регіонах держави, сільському та урбанізованому середовищі; дотримання безпечних і гігієнічних умов освіти, навчання, виховання та опіки у школах й інших освітніх установах; розповсюдження серед молоді знань про принципи сталого розвитку та формування основ, що сприяють його реалізації на місцевому, національному і глобальному рівнях; підтримка учнів, які перебувають у складній фінансовій та життєвій ситуації; адаптація напрямів та змісту освіти до вимог ринку праці; формування основ підприємництва в учнів задля активної участі в економічному житті держави; підготовка здобувачів освіти до вибору професії і напрямів освіти; забезпечення умов розвитку інтересів та обдарувань учнів шляхом організації позаурочної і позашкільної діяльності, а також формування соціальної активності й здатності проводити дозвілля; поширення серед дітей і підлітків знань про безпеку та формування належного ставлення до загроз і надзвичайних ситуацій [513, с. 1–2].

Аналіз прийнятого закону та практики його імплементації засвідчує, що він постав основою функціонування системи освіти в Польщі. Річ у тому, що комплекс перелічених вище заходів, можливостей і принципів освіти дав змогу створити якісно нові правові норми щодо організації і функціонування навчальних закладів «задля процесів демократизації та далекоглядної соціалізації освіти» [291, с. 11]. При цьому, зміст, форми та методи навчання були адаптовані до функціонуючих і перевірених європейських й американських моделей освіти, у яких головний акцент традиційно покладається на розвиток життєвих умінь реципієнтів освіти. Це позначилось, зокрема, на виробленні гнучкіших підходів

до розв'язання проблем організації освітнього процесу на підставі поєднання окремих принципів й ознак англосаксонської і континентальної освітніх моделей, в тому числі: а) вироблення і прийняття державою рішень на макрорівні, тобто з проекцією на загальнонаціональні інтереси, а також реалізація програм у сфері освіти із зосередженням діяльності на розв'язанні стратегічних завдань розвитку освіти; б) домінуюча роль держави у питаннях управління та фінансування національної системи освіти; в) визначення оптимального співвідношення участі держави та громадських або недержавних структур в організації, управлінні і фінансуванні національної освітньої системи. Водночас основна увага була сконцентрована на державній освіті, в рамках якої державними школами були визнані ті заклади, які існували станом на період введення правового акту [219, с. 83]. Хоча закон також дозволив створювати приватні та суспільні школи, що засвідчувало реалізацію ідеї соціалізації і демократизації освіти в Польщі. Паралельно з цим, новаторським явищем стало наближення моделі традиційної державної школи до моделі самоврядної школи, яка істотно звільнялась від впливу централізованого управління та отримувала дещо більші повноваження [258, с. 38]. Як наслідок, мало місце деяке обмеження ролі держави як гаранта рівних освітніх можливостей для шкільної молоді.

Закон зобов'язав муніципалітети (гміни) створювати й фінансувати дитячі садки і початкові школи. Було запроваджено «програму мінімум обов'язкових предметів», на підставі яких могли затверджуватись різні навчальні програми і навчальні посібники, а вчителям була надана можливість вибору підручників. Розробка освітніх стандартів та галузей знань у Польщі стали предметом роботи Головної ради з вищої освіти, яка займалась підготовкою відповідних пропозицій та рекомендацій для міністра національної освіти. Власне, автономію щодо прийняття своїх рішень цей представницький орган отримав згідно положень закону «Про вищу освіту» від 12 вересня 1990 р. Відповідно до ст. 35 закону, Головна рада вищої освіти співпрацювала з міністром національної освіти та іншими державними органами в рамках виконання завдань у сфері вищої освіти та науки [512, с. 15–16]. Усе це треба розглядати як ознаки залучення освітньої

політики у процес демократизації суспільства й освітніх інститутів у Польщі. Така мета була чітко визначена у законі «Про систему освіти» від 7 вересня 1991 р., де йшлося, що «школа повинна забезпечити кожного учня умовами, необхідними для його розвитку, підготувати його до виконання сімейних та громадських обов'язків на основі принципів солідарності, демократії, толерантності, справедливості та свободи» [513, с. 1].

Загалом цим цілям повинна була слугувати оновлена система освіти, що складалась із дитячих садків, загальноосвітніх і середніх шкіл всіх типів і рівнів, навчально-педагогічних установ, ресоціалізаційних центрів, прийомних сімей і центрів усиновлення та догляду, закладів підвищення кваліфікації вчителів і педагогів, педагогічних бібліотек. Річ у тому, що законом було визначено такі освітні інституції, як: дитячі садочки й школи (початкові, гімназійні школи та понадгімназійні школи); навчально-виховні заклади (шкільні молодіжні турбази, заклади, що дають можливість розвивати зацікавлення й організацію вільного часу); заклади безперервної освіти (осередки практичного навчання і підвищення професійної кваліфікації); мистецькі та музичні школи; навчальні центри та центри підготовки вчителів і педагогів; психолого-педагогічні консультаційні центри; бурси та інтернати (установи, які надають опіку та виховання учням впродовж періоду навчання за межами місця проживання); молодіжні освітні центри, центри соціотерапії, спеціальні шкільні і навчальні центри; педагогічні бібліотеки.

Доповнилось це тим, що державна освітня політика як загальнодержавна програма в галузі освіти та виховання визначила цілі, зміст, методи та форми педагогічної роботи і врегулювала питання, пов'язані з управлінням освітніми процесами. Як наслідок, з 1991 р. в Польщі освітня політика здійснювалась такими інституціями, як міністерство, шкільна рада (кураторія) і школа. Причому до сфери відповідальності міністерства національної освіти входили питання у сфері соціальної політики загалом і освітньої політики зокрема. Вони були сконцентровані довкола розв'язання основних завдань міністерства: реалізації права на освіту, яке визначене конституційно; забезпечення рівного доступу і рівних можливостей

у вихованні дітей та молоді; популяризації моделі освіти, в центрі якої перебуває освічений громадянин; підтримки безперервної освіти; ініціювання нових освітніх проектів; впровадження подальших кроків реформи освіти. Зокрема, відповідно до закону, міністр освіти і виховання здійснював педагогічний нагляд за відомчими школами й освітніми установами, а також контролював і координував практично повний педагогічний нагляд у країні, в тому числі за діяльністю кураторів освіти [513, с. 44]. Для виконання своїх безпосередніх завдань міністр був уповноважений: визначати основні напрями реалізації роботи зі сторони кураторів державної освітньої політики, в тому числі у галузі педагогічного нагляду; контролювати ефективність та результативність педагогічного нагляду в рамках діяльності кураторів освіти, а також дотримання ними чинного законодавства у цій сфері; вимагати від кураторів освіти інформації, документів та періодичних звітів; організовувати тренінги, наради і конференції для кураторів освіти; повідомляти в офіційному бюлетені про рекомендовані стандарти шкільного обладнання, потрібного для навчання загальноосвітніх предметів.

Цікаво, що в преамбулі закону «Про систему освіти» містились численні посилання на статті і норми таких міжнародних актів, як «Загальна декларація прав людини», «Міжнародний пакт про громадянські і політичні права», «Конвенція про права дитини» тощо. Опираючись на ухвалені позиції закону, тогочасні (на ранньому посткомуністичному етапі розвитку і демократизації Польщі) міністри освіти успішно розпочали та продовжили впроваджувати в життя право на заснування та функціонування приватних освітніх осередків, що скасовувало виняткове право держави на створення навчальних закладів, а також свободу вчителів і педагогів у виборі підручників та створені або підборі навчальних програм. Відтак лише впродовж 1991–1995 рр. було створено 69 недержавних вищих шкіл [139, с. 100]. До 2000 р. їхня кількість була збільшена майже втричі, адже серед 310 вищих навчальних закладів 195 мали приватну форму власності [477, с. 29]. Хоча у їхньому функціонуванні простежувалась і досі простежується низка відмінностей. Так, державні заклади вищої освіти були та залишаються більш універсальними, а найпотужніші з-поміж них (Варшавський університет,

Ягеллонський університет у Кракові, університет ім. А. Міцкевича в Познані) мають стабільний і великий штат та міцну матеріальну базу. Натомість приватні осередки вищої освіти значно менші. Вони зосереджені на навчанні декількох напрямів (коли понад половина недержавних університетів пропонують менше чотирьох галузей освіти), проте можуть більш гнучко реагувати на попит, від якого вони повністю залежать. На цьому тлі вкрай примітний факт, згідно із яким у Польщі престижнішими традиційно вважаються саме державні, а не приватні освітні установи.

Це, своєю чергою, накладає відбиток на організацію системи освіти. Так, на зміну структури освіти на вищому рівні свого часу, зокрема до і після прийняття відповідного законодавства, вплинули передусім такі чинники, як: попит на ринку праці унаслідок скорочення промислового виробництва та появи нових підходів у системі управління та розвитку фінансових установ тощо; ідеологія конструювання та розвитку ринкової економіки. Відповідно, у Польщі створено й апробовано специфічну модель урядування закладів вищої освіти. Згідно із цієї моделлю, у будь-якому державному вищому навчальному закладі керує орган самоврядного типу, в якому провідну роль відіграють професори. Своєю чергою, академічну спільноту репрезентують виборні сенати та ради факультетів, які формують внутрішнє право, приймають управлінські рішення, контролюють ректорів та деканів, які їх і очолюють.

У підсумку можна констатувати, що прийняття законів «Про систему освіти» та «Про вищу освіту» в 1990–1991 рр., які формально і фактично стали основою освітніх процесів й освітньої політики в Третій Республіці Польща, безсумнівно було вимогою часу. Крім змін в освітній сфері, які перелічено вище, новим законодавством було регламентовано та встановлено особливості організації органами самоврядування недержавних шкіл, проведення конкурсів на посади директорів та кураторів освіти, процесів соціалізації школи через можливість призначати ради шкіл, воєводські і національні ради. Примітно, що до завдань освітніх рад було віднесено: вивчення освітніх потреб на території діяльності органів місцевого самоврядування й підготовку відповідних проектів з метою

покращення ситуації; оцінку бюджетів діяльності органів місцевого самоврядування у тій частині, що стосувалась витрат на освіту та виховання; оцінку проектів мережі державних шкіл й установ; надання висновків стосовно проектів актів місцевого законодавства в справах освіти; оцінку й надання висновків з інших питань, які були пов'язані з освітою [513, с. 53]. Тому, як зазначають дослідники, всі ранні завдання та цілі реформування системи освіти й державної освітньої політики в посткомуністичній Польщі були співзвучними теорії освітньої політики у системі педагогічних та управлінських наук. Адже сфери, які повинна була охоплювати та врешті-решт охопила польська освітня політика із огляду на потреби педагогічних й освітніх закладів, чітко відповідали переліку, свого часу сформульованому Р. Польни, зокрема: мережі педагогічних й інших закладів, пов'язаних з процесом виховання; підготовці і вдосконаленню викладацького складу та осіб, котрі займаються освітою в соціальних установах; організації матеріальної бази, необхідної для процесу виховання; формуванню соціальної думки й активізації широкого кола суспільства для освітніх завдань [403, с. 23].

Все це означає, що нове посткомуністичне законодавство про освіту доволі ефективно, хоча й не повною мірою врегулювало процеси функціонування, фінансування та управління школами й іншими державними та приватними установами, визначило особливості організації освіти, виховання та догляду у школах й інших освітніх установах. Проте суспільно-політичні обставини, що стрімко змінювались, і деяка недосконалість чинних нормативно-правових актів спричинили прийняття численних новелізацій законодавства і державної освітньої політики, причому як в кінці ХХ, так і на початку ХХІ ст. І це цілком нормально, адже, як показує досвід, жодна реформа системи освіти не може бути остаточною, оскільки очікування щодо поширеності та якості освіти змінюються занадто динамічно. Крім того, як зазначає Ч. Банах, «реформа системи освіти – це надія і прогрес, але вона також може бути регресією та драмою. Якщо правдивим є твердження деяких провідних учених світу, що ХХІ століття буде «століттям освіти» й «освіти впродовж усього життя», та що вона (освіта – авт.) стане вирішальною в реалізації ідеї «суспільства, яке виховує», то для наближення

цієї візії і практики ми мусимо діяти мудро, з увагою, мужністю і відповідальністю» [118, с. 27]. Звідси – потреба безперервного моделювання державної політики в сфері освіти.

У цьому контексті нові принципи державної освітньої політики Польщі також в 1991 р. були викладені в урядовій програмі «Концепція загальної освіти в польських школах» [276]. Її підготували члени Агентства з питань шкільної реформи на чолі зі С. Славінським. Розробники документа запропонували надавати можливість запроваджувати різні програми для навчання одного й того ж предмета [548, с. 136]. Однак гарантією отримання рівних знань став так званий «програмний мінімум», тобто основний навчально-програмний матеріал, що визначав загальнообов'язковий зміст освіти, який повинен був включатись у кожен з програм, допущену до використання в школі» [276, с. 4]. Втім на практиці це виглядало так, що вчитель продовжував працювати за затвердженою програмою, обираючи її з кількох рекомендованих міністерством. Міністерство ж безпосередньо не займалось написанням програм, однак залишало за собою право відхиляти ті з них, які не містили основного навчально-програмного і допоміжного матеріалу і не відповідали ідеологічним й методологічним вимогам. Відповідно, майже всі озвучені в урядовій програмі пропозиції не знайшли широкої підтримки, оскільки початок 90-х рр. XX ст. загалом не був сприятливим періодом для реформування польської освіти. Крім того, Агентство піддалося критиці через те, що його програмна діяльність не призводила до своєчасної реалізації освітньої реформи [480, с. 26]. Зокрема, з 1994 р. реформа спершу була перенесена на 1995 р., потім на 1996 р. й, урешті-решт, на 1997 р. Однак поява програми «Концепція загальної освіти в польських школах» все ж вплинула на зміну сприйняття в системі освіти образу вчителя і педагога. Адже як вказує М. Камінська-Юцкевіч, «пошук альтернатив попередній масовій державній школі означав також відмову від формального авторитету вчителя на користь компетенцій, за допомогою яких народжувались вивільнений авторитет учителя серед учнів, повага до нього як до фахівця, бажання наслідувати його в своїх зусиллях, організації роботи, винахідливості та способі життя» [258, с. 35]. І це

було вкрай доцільно й актуально, оскільки ефективне впровадження реформи системи освіти вимагало належної підготовки вчителів для реалізації нових освітніх завдань.

Зважаючи на це, вкрай важливою подією стало те, що в 1993 р. уряд Польщі на чолі з прем'єром-міністром Г. Сухоцькою ухвалив проект реформи освіти під назвою «Добра й сучасна школа – продовження освітніх змін». Цей документ передбачав, що «основною метою освіти буде створення можливостей задля гармонійного розвитку кожної людини як особистості і громадянина польської держави – у культурній, духовній та матеріальній сфері» [170, с. 3]. З метою досягнення поставленої цілі система освіти повинна була стати повністю та всеосяжно вільною, загальнодоступною, відкритою на середньому та вищому рівнях для молодих людей з відповідними прагненнями і схильностями. Крім того, визначальними для системи освіти стали: зв'язок з потребами місцевих громад і їхня якісна підтримка; адаптація до цивілізаційних змін і соціальних, економічних й культурних потреб; забезпечення рівних освітніх можливостей для дітей і молоді різного походження; задоволення потреб неповносправних учнів і тих, хто потребує спеціальної освітньої допомоги; сприяння підтримці та зміцненню здоров'я; заохочення до безперервної освіти на різних рівнях та у різних формах [170, с. 4].

Проектом освітньої реформи передбачалось, що держава повинна була забезпечити безкоштовну дошкільну освіту в обсязі «програмного мінімуму», а також безоплатне навчання в нульовому класі, післяліцейному шкільництві, професійно-технічних закладах, а також на денному відділенні вищих шкіл. Безкоштовною мала бути й опіка над дітьми і молоддю з особливими потребами, у тому числі психологічно-педагогічне, освітнє і професійне консультування. Крім того, було анонсовано запровадження системи дистанційного навчання, яка повинно було відповідати освітнім потребам людей з ускладненим доступом до освіти. Однак внаслідок зміни влади (перестановки урядів) проект не був реалізований. Тим більше, що цілу низку застережень до проекту мав Комітет педагогічних наук Польської академії наук. Примітною була його оцінка власне

як «несумісного з соціальними потребами і загальними очікуваннями, а також надзвичайно некомпетентного» [468, с. 2]. У цьому зв'язку слушно висловився Т. Левовіцкі, який зазначив: «Необхідно переламати вже викристалізовану та дуже погану звичку підготовки документів (проектів законів, програм) невеликим колом адміністраторів і формалізованого консультування стосовно змісту цих документів, надзвичайного небажання скористатись допомогою компетентних середовищ та ігнорування критичних зауважень (навіть тоді, коли про них масово повідомляє значна частина суспільства та педагогічної спільноти). У такий спосіб не постане ані добра, ані сучасна школа. У такий спосіб не може постати демократична система освіти» [333, с. 147]. Все це засвідчило, що надто поспішно укладений і представлений проект реформи освіти «Добра й сучасна школа – продовження освітніх змін» став лишень предметом для суспільної дискусії та політичних перемовин про напрями освітніх змін у Польщі.

Ситуація вкрай повільного реформування системи освіти була зумовлена організаційними перешкодами у розв'язанні нагальних і перспективних проблем дошкільної, шкільної і позашкільної освіти, зокрема постійною реструктуризацією Міністерства освіти (в 1987–2001 рр. – Міністерства національної освіти, в 2001–2005 рр. – Міністерства національної освіти і спорту; в 2005 р. – Міністерства національної освіти; в 2005–2006 рр. – Міністерства освіти і науки; з 2006 р. – Міністерства національної освіти) і відповідного Міністерства науки та вищої освіти на тлі частой зміни політичних еліт [460, с. 31]. Все це призвело до значного розростання в рамках політичної та освітньої систем управлінського сектора, який регулювався і регулюється власними засадами, що не завжди відповідають вимогам ефективної роботи. Відтак констатовано, що зміна державного ладу і політичного режиму в 1989 р. не зробила освітній сектор більш незалежним від політики. Як зазначає М. Шиманьскі, роки системної трансформації принесли чималий досвід у сфері організації нових відносин між інституціями системи освіти і світом політики. Однак, незважаючи на те, що загальний напрям змін у світі було схвалено більшістю в суспільстві, «ми далекі від того, щоб бути в захваті від ходу змін в освіті та сучасному стані освіти» [486, с. 162]. Річ у тому,

продовжує дослідник, що «останніми роками не бракувало в освіті невдач та розчарувань, а також невиконаних обіцянок наступних міністрів»<sup>2</sup>. Тому всі протиріччя у практиці використання частоті ротації очільників Міністерства національної освіти аргументовано увиразнила З. Клакувна, яка зазначила таке: «Замість добре продуманої, ретельно підготовленої програмної реформи, наступні склади Міністерства національної освіти впродовж двадцяти років вбивають у ментальність польських учителів механізм «заклинання дійсності словами» і колообіг пустослів'ям – механізмом, що зрештою добре відомий з часів ПНР. Адже насправді змінюється лише словниковий репертуар, а сам механізм виглядає незнищеним. Бо ж той, хто читає міністерські документи, що визначають форму освіти, знає, що в преамбулах до них можна знайти непоганий набір гарних і шляхетних гасел, які окреслюють цінності, які ми безумовно хочемо для наших дітей і для Польщі, а можливо навіть для всього світу. Однак у складній роботі програмної реформи немає нічого складнішого від послідовних й адекватних заходів стосовно перетворення описаних принципів у конкретні рішення. Як правило, ці записи функціонують як орнамент і доказ, скажімо, благородства та відданості роботі реформаторів» [264, с. 19–20].

Виявляється це у тому, що урядовці нерідко репрезентували або й досі репрезентують протилежні ідеологічні доктрини, що безсумнівно впливало та впливає на процеси в системі освіти. Про зв'язок освіти з ідеологією влучно зазначив З. Квєціньскі, який аргументував, що «йдеться про місце політичного формування через пізнання конфлікту світоглядних позицій вчителя, внутрішню ієрархію та авторитаризм, щоденне функціонування вчителя як влади, через вправи у колективний ритм організованої роботи та водночас симулювання роботи» [314, с. 80]. Все це означає, що незмінним з періоду режиму «реального

<sup>2</sup> Упродовж 1987–2019 рр. на посаді міністрів освіти свої обов'язки спробували представники різних політичних сил і середовищ, зокрема: Г. Беднарскі (23.10.1987 – 14.10.1988, ПОРП); Я. Фісяк (14.10.1988 – 01.08.1989, ПОРП); Г. Самсонович (12.09.1989 – 14.12.1990, безпартійний, НСПС «Солідарність»); Р. Гленбоцкі (12.01.1991 – 05.12.1991, безпартійний, діяч «Солідарності»); А. Стельмаховскі (23.12.1991 – 05.06.1992; безпартійний, діяч «Солідарності»); З. Флісовскі (11.07.1992 – 26.10.1993, безпартійний, квота Християнсько-національного об'єднання (ХНО)); А. Лучак (26.10.1993 – 01.03.1995, Польська селянська партія (ПСП)); Р. Чарни (04.03.1995 – 26.01.1996, «Соціал-демократія Республіки Польща» (СДРП)); Є. Вятр (15.02.1996 – 17.10.1997, СДРП); М. Гандке (31.10.1997 – 20.07.2000, безпартійний, квота коаліції ВАС «Солідарність»); Е. Вітгбротт (20.07.2000 – 19.10.2001, безпартійний, квота коаліції ВАС «Солідарність»); К. Либакка (19.10.2001 – 02.05.2004; «Союз демократичних лівих сил» (СДЛС)); М. Савіцкі (02.05.2004 – 31.10.2005, безпартійний, СДЛС); М. Севериньскі (31.10.2005 – 05.05.2006, «Право і справедливість» (ПіС)); Р. Гертх (05.05.2006 – 13.08.2007, «Ліга польських родин» (ЛПР)); Р. Легутко (13.08.2007 – 16.11.2007, безпартійний, квота ПіС); К. Галл (16.11.2007 – 18.11.2011, безпартійна, квота «Громадянської платформи» (ГП)); К. Шумілас (18.11.2011 – 27.11.2013, ГП); Й. Клузік-Ростковска (27.11.2013 – 16.11.2015, ГП); А. Залевска (16.11.2015 – 04.06.2019, ПіС), Д. Піонтовскі (з 04.06.2019, ПіС).

соціалізму» залишилось та залишається прагнення влади не тільки залучити якомога більшу кількість прихильників до ідеології правлячої партії чи партій, а й маніпулювати суб'єктами і реципієнтами освіти з огляду на принцип дотримання політичної коректності. Адже в рамках посткомунізму і навіть сьогодні така тенденція безпосередньо впливала і впливає на формування змістового наповнення процесу освіти та виховання, навчальних програм, світського або релігійного спрямування освіти, критеріїв фінансування або ліквідації освітніх осередків.

Причому ієрархічний підхід центральної влади до проведення реформ стосувався і досі стосується не лише системи освіти, але й процесу підготовки вчителів і менеджерів освіти. Це поступово посилювало і досі посилює розрив у вертикалі «функціонер–педагог», адже вона базується на чіткій передумові: влада краще, ніж суспільство знає як повинна виглядати структура державної освіти. До речі, особи, відповідальні за проведення освітньої реформи у Польщі, після припинення своїх каденцій нерідко негативно висловлювались про свою співпрацю з академічним середовищем. Так, колишній директор Агентства з питань шкільної реформи у 1991–1995 рр. С. Славінські визнав, що під час своєї роботи над реформуванням шкільних програм у Міністерстві національної освіти він відхиляв монопольну роль академічних кіл у цьому процесі. «Це середовище відчуло глибоку образу через те, що ми розпочали свою діяльність незалежно від того, приєднуються вони чи ні. Переважно їх ототожнювали з Польською Народною Республікою, навіть якщо це не відповідало дійсності; вони відчували загрозу переслідування... Я ж вважав, що такий тип монополії, до якого вони звикли, насправді був гальмівним фактором розвитку ... Я дійшов висновку, що процес комунікації повинен бути відкритий таким чином, щоб кожен мав право на свою думку і не ставав стрункою. Я хотів, щоб вони почали говорити, але не з позиції експерта, а учасника дискусії» [376, с. 5].

Тим не менше, навіть за цих обставин у посткомуністичній Польщі (тобто в період до 2004/2007 рр. – інтеграції до Європейського Союзу) вдалося створити якісно нові умови для навчання реципієнтів освіти, діяльності педагогічних працівників та загалом функціонування системи освіти. У цілому встановлено,

що процес децентралізації, демократизації та демонополізації посткомуністичної освіти в Третій Республіці Польща здійснювався у три етапи [5, с. 131–132; 48, с. 133–134].

Перший етап припав на 1989–1995 рр. і ознаменувався істотними законодавчими змінами та їхнім практичним впровадженням у польську освіту одночасно із появою на міжнародній арені справді суверенної держави. У 1990 р. було прийнято закон «Про місцеве самоврядування», згідно з яким польським гмінам (найменшим самоврядним територіальним одиницям держави) було надане право вирішувати всі громадські справи місцевого значення, у тім числі й в сфері освіти. У 1991 р. вступив у силу закон «Про систему освіти», який поряд з державними школами надав також можливість розвивати мережу недержавних шкіл, впроваджувати релігієзнавство як шкільний предмет під наглядом Костелу і розповсюджувати на ринкових засадах альтернативні навчальні підручники. У 1993 р. опубліковано закон «Про фінансування гмін з державного бюджету». Згідно з цим законом, дитячі садки перейшли під юрисдикцію гмін, на території яких вони розташовані. Серед найбільших загроз польської освіти цього періоду треба називати нівеляцію значення освітньої та виховної ролі школи, занепокоєння вчительського та педагогічного середовища так званим «програмним мінімумом», а також ознаки державної політики щодо вчителів, яка була спрямована на підрив їхнього професійного статусу.

Другий етап (1996–1999 рр.) характеризувався тим, що було продовжено реформування системи освіти, однак наголос було зроблено на її комплексній і глибокій модернізації. Цей етап позначився передаванням дошкільних установ та початкових шкіл у підпорядкування органів місцевого самоврядування. Це відбулось на тлі широкої адміністративно-управлінської реформи, що охопила такі суспільні сфери, як охорона здоров'я, адміністративно-територіальний устрій (створено додаткові одиниці територіального поділу Польщі – повіти), соціальне страхування. Відтак саме в ході цього етапу розпочався перехід держави від централізованого бюрократичного державного управління до самоврядності місцевих громад.

Третій етап посткомуністичної децентралізації, демократизації і демонополізації в освітній сфері, а відтак і третій етап освітньої реформи тривав упродовж 1999–2003 рр. Його сутність полягала у збільшенні повноважень органів місцевого самоврядування (повітів і воєводств), зокрема в тому, що стосувалось головно забезпечення функціонування закладів шкільної освіти (їхнього фінансування, педагогічного нагляду, створення навчальних програм і підручників, підвищення кваліфікації вчителів та педагогів, автономного шкільного менеджменту). Як наголошує В. Базелюк, головними здобутками цього етапу стали структурна реформа шкіл, запровадження базової квоти фінансування із розрахунком на учня та за принципом «гроші йдуть за учнем», проведення реформи у сфері педагогічного нагляду, навчальних програм і підручників, а також підвищення кваліфікації вчителів і зростання автономії шкіл» [5, с. 132; 48]. Причому під «автономізацією» освіти розумілось базово підвищення фінансової і адміністративної незалежності навчальних осередків від держави. Йшлося також про самостійність у прийнятті рішень в кадровій і адміністративно-фінансовій сферах.

Примітно, що впродовж усіх трьох етапів децентралізації, демократизації і демонополізації освіти відбувалися послідовні зміни в сфері освіти, зокрема: ослаблено монополію держави, проведено приватизацію освіти, запроваджено ринкові механізми організації освіти. А тому реформи системи освіти загалом ознаменували одну з найважливіших цілей системних, суспільно-політичних і соціально-економічних перетворень, у тім числі стосовно елементів освітньої політики урядів Республіки Польща. Прикметно, що специфіка перехідного періоду в реформуванні освітньої галузі була співзвучною основним напрямом і тенденціям цього процесу на прикладі інших країн Центрально-Східної Європи. Серед них, як зазначає П. Радо, найпримітнішими стали: децентралізація та лібералізація; переосмислення критеріїв якісної освіти; зміцнення зв'язків освіти з ринком праці; підвищення ефективності використання коштів; закріплення категорії та принципу рівності в освіті [413, с. 63–94].

Доповнилось це тим, що поступальність децентралізації, демократизації і демонополізації польської освіти мала чіткі та незаперечні виміри: органи

місцевого самоврядування отримали право створювати й фінансувати навчальні заклади, а також у випадку необхідності ліквідувати їх; директорам шкіл було делеговано право добирати педагогічні кадри й підвищувати оплату їхньої праці з урахуванням рівня педагогічної кваліфікації і в установленій законодавством спосіб; до створення навчальних програм і методичного забезпечення отримали змогу долучатися вчителі за умови погодження їхніх дій із директорами шкіл та міністерством освіти; учителі й учні отримали можливість вільно обирати підручники, чому посприяв конкурентний принцип публікації підручників та посібників; посилено контроль за якістю шкільної освіти завдяки зміні системи педагогічного нагляду, впровадженню зовнішніх екзаменів на етапі завершення початкової школи, гімназії та ліцею (принцип так званої матури); підвищено вплив громадськості на систему освіти, зокрема через прийняття управлінських рішень і формування освітньої політики на місцевому рівні; значно збільшено автономію освітніх закладів і підвищено їхню роль як громадських інституцій.

Це свого часу дало 3. Квецінські підстави обґрунтувати і зафіксувати три магістральні форми адаптації освітньої політики й реформи і загалом системи освіти періоду посткомунізму, що мали імітативний, консервативний і очевидний вияви, серед яких: 1) акомодация (зміни в освітніх структурах, децентралізація, недержавна освіта, квазіринки дипломів); 2) адаптація (початок «Болонського процесу», зовнішнє незалежне оцінювання, зміцнення централізму, інтеграція в європейській освітній простір); 3) асиміляція (доповнення програм замість їхньої заміни, широка критика нової програмної платформи, дискусії стосовно освітніх канонів, вивчення іноземних мов переважно поза школою, обмежена комп'ютеризація). Водночас, як зауважує дослідник, існували також три рівні складностей освітніх питань: очевидні (продовження періоду обов'язкового навчання); складні (дилеми на кшталт «знання чи навички?», «інформаційний банк чи мудрість?», «для ринку або для розвитку?»); безнадійні (проблеми вирівнювання освітніх можливостей молоді в міській та сільській місцевості, реконструкція освіти з невідповідними, хоча й кваліфікованими вчителями, фінансове забезпечення освіти) [312, с. 29]. Все це унаслідувалось у тому факті,

що реформування системи освіти та державної освітньої політики періоду посткомунізму не виявилось фіналізованим, а натомість було продовжено й надалі, зокрема після інтеграції Польщі до ЄС і європейських структур, а тому неодмінно було та залишається предметом зацікавленості та концептуалізації дослідників, а також суперечок політсил та громадських організацій, про що детально йтиметься у наступних структурних частинах роботи.

#### **4.2. Роль освітньої політики та підходи до реформування системи освіти в програмах урядів, маніфестах політичних партій і громадських організацій у Третій Республіці Польща періоду демократизації та посткомунізму**

Як зазначено вище, проблематика освітньої політики і реформування системи освіти в Третій Республіці Польща, особливо періоду її ранньої демократизації та посткомуністичного етапу суспільно-політичного розвитку, тобто головно до завершення євроінтеграційного поступу країни, була доволі значною мірою політизованою, оскільки традиційно позиціонувалась предметом політичних суперечок. Це чи не найбільше виявлялось у тому, що освітня тематика була (і залишається) окремим предметом функціонування доволі часто змінюваних урядових кабінетів і їхніх програм, а відтак фокусом дискусій владних/урядових й опозиційних політичних партій і рухів, а також асоційованих або неасоційованих з ними громадських організацій. З однієї сторони, вони, що цілком закономірно, переслідували власні політичні, електоральні і суспільно-політичні цілі. З іншої сторони, такі процеси відображали тенденції демократизації і плюралізації не тільки суспільно-політичного та соціально-економічного життя, а й системи освіти у Польщі, адже саме внаслідок них відбувалось узгодження і прийняття відповідних законодавчих й управлінських змін, які визначально впливали та впливають на структурування державної освітньої політики і розвій системи освіти в Третій Республіці Польща.

Яскраво це було відображено під час і за наслідками парламентських (до двох палат парламенту) виборів у вересні 1993 р., які були призначені президентом

Польщі Л. Валенсою після розпуску Сейму в травні 1993 р. Річ у тім, що Незалежна самоврядна професійна спілка (НСПС) «Солідарність» не змогла переконати виборців уповноважити її представників виконувати волю народу. Як наслідок, вибори завершилися перемогою політичних угруповань, які об'єдналися у коаліцію «Союзу демократичних лівих сил» (СДЛС) і Польської селянської партії (ПСП). У результаті поствиборчих домовленостей прем'єр-міністром став лідер ПСП В. Павляк. Примітною особливістю було те, що він моменту свого утворення в травні 1990 р. ПСП – як центристська політична партія – акцентувала значну увагу свого електорату та опонентів на проблемних моментах у сфері освіти, зокрема на зниженні рівня освіти в сільській місцевості порівняно зі ситуацією в містах. Зокрема, ще під час парламентських виборів 1991 р. ПСП у своїй програмі «Польська селянська партія про найважливіші проблеми країни» чітко наголошувала на потребі захисту інтелектуального потенціалу як одного із основних чинників становлення високорозвиненої країни. У цьому контексті особливо підкреслювалась важливість фахівців з технічних наук, економістів й організаторів виробництва, адже зазначалось: «Не можна дозволити подальшу деградацію цих професій. Без освіченої й патріотичної інтелігенції ми станемо нацією, не здатною керувати своєю долею» [539, с. 99]. Відповідно, саме доступ кожного громадянина Польщі до безкоштовної освіти й поставав головною метою соціальної політики ПСП.

Доповнювалось це тим, що свій вибір громадяни Польщі в 1993 р. робили у доволі складній соціально-економічній і внутрішньополітичній ситуації. На цьому тлі СДЛС переконав електорат довірити політсилі право завдяки своїм обіцянкам активізувати соціальну політику, на що безпосередньо вказувала й назва програми партії – «Так далі бути не повинно: нехай реформи слугують людям». Ведучи мову про основні напрями своєї діяльності, партія зосередилась, зокрема, на таких позиціях, як: ініціювання та впровадження ефективних, розсудливих і зрозумілих змін; здійснення заходів, які повинні були допомогти громадянам пережити «процес економічного, цивілізаційного, культурного та соціального занепаду»; ґрунтування своїх цілей на справедливості і соціальному

прогресі; переконання в тому, що в Польщі є всі можливості для сучасної та ефективної економіки; обґрунтування того, що суспільство має право на освіту, роботу, безпеку і гідність; відстоювання правової, демократичної, справедливої та суверенної держави, яку повинні шанувати у світі [539, с. 124–140]. Цікаво, що окремим пунктом в програмі було виділено значення освіти в житті країни, адже була наступна маніфестація: «У виробленні підходів до справ освіти треба рішуче прийняти за основу правило, що освіта є важелем розвитку нації та економічного поступу, а турбота про освіту коштує менше, ніж її відсутність, яка неминуче призводить до культурної, цивілізаційної і економічної ізоляції в сучасному світі. Зміни, що відбуваються, включаючи децентралізацію освіти, не можуть бути формою позбавлення від цієї проблеми держави, яка повинна гарантувати збільшення реальних витрат на освіту та науку в своєму бюджеті» [539, с. 133–134]. Відповідно, програма СДЛС передбачала в освітній сфері необхідність і навіть нагальність визначення правил участі держави у забезпеченні доступу до освіти і реалізації прав дітей та молоді на навчання й безкоштовну освіту в дитячих садках, державних школах та вищих навчальних закладах.

Врахування позицій ПСП та СДЛС, в тому числі із приводу подальшої освітньої політики Польщі, неодмінно стало предметом вироблення урядового курсу та його затвердження, зокрема у формі відповідних законодавчих актів, у парламенті. І це цілком нормально у демократичних країнах, в яких як вдало зазначає Т. Гейніцька-Везвіньська, природним наслідком таких процесів типово є «визнання, що установи, які входять до системи освіти, реалізують ідеологічні цілі освітніх суб'єктів» [227, с. 65]. Виявлялось це в тому, що на форму і зміст законодавчої й урядової діяльності (внаслідок апробованого формату відносин між інститутами влади, а відтак і форми правління) у Польщі безпосередньо впливали (та досі впливають) парламентські дебати, які у посткомуністичний період характеризувались особливою гостротою. Такими вони були і в 1994 р., коли з парламентської трибуни обговорювались подані Міністерством національної освіти стрижневі напрями вдосконалення національної системи виховання та освіти, і в 1995 р., коли на порядку денному були питання про науку та вищу

освіту [115, 78]. Річ у тому, що вони розглядались в щільному взаємозв'язку державної освітньої політики Польщі з особливостями академічного середовища та механізмами ринку праці.

Так, у 1994 р. міністр національної освіти А. Лучак презентував у Сеймі нову концепцію державної освітньої політики. Він запропонував прийняти новелізацію вже чинного закону про освіту, сутність якої полягала передусім у наступному: розподіл повноважень між керівним органом школи і педагогічним органом (нагляд за шкільною освітою пропонувалось зосередити на аналізі ефектів діяльності шкіл та інших навчальних закладів); підвищення автономії школи; втручання будь-якого органу в діяльність шкіл й інших закладів освіти тільки у випадках, передбачених законом; гарантовані субсидії із бюджету у розмірі 50 відсотків від вартості коштів утримання державної школи; зміни у так званій «Карті вчителя» – законодавчій регламентації ще 1982 р., що регулювала права й обов'язки вчителів і мала пріоритет над Трудовим кодексом при здійсненні трудових правовідносин.

Подібні проекти та концепції державної освітньої політики розроблялись за активної підтримки науковців, найперше в рамках Комітету прогнозування при Польській академії наук. Комітет був заснований ще 1969 р. і орієнтувався у своїх прогнозах на часовий вимір «Польща–2000». Однак після 1989 р. він функціонував уже під назвою «Польща у ХХІ столітті», а нині діє як Комітет прогнозування «Польща–2000+». Важливий посил з приводу державної освітньої політики містився у комітетській доповіді «Про необхідність стратегічної концепції розвитку Польщі та ролі науки у перебудові економіки», яка була представлена в 1993 р. й у якій йшлося про доцільність поєднання завдань системи освіти з такими напрямками системної трансформації, як інтеграція Польщі до системи ринкової економіки, утвердження політичної системи, яка заснована на принципах демократії та плюралізму, а також євроінтеграційній платформі [372, 16]. Своєю чергою, у комітетській доповіді «Із перспективи 2010 року», яка була подана на обговорення у вищому законодавчому органі в 1995 р., окреслювались основи освітньої стратегії з проєкцією на підвищення

рівня освіти із метою досягнення європейських освітніх стандартів [236]. Цей шлях передбачав вирівнювання освітніх можливостей дітей і молоді, збільшення кількості осіб із середньою (на рівні 80–85 % відповідної категорії населення) і вищою (на рівні 33–34 % відповідної категорії населення) освітою, поступове реформування професійної освіти, підвищення рівня професійної компетентності вчителів та викладачів як представників природного політичного середовища, розвиток освітньої інфраструктури, проведення корекції освітньої реформи з проєкцією на посилення соціальних функцій закладів освіти [302, с. 97]. З цього приводу М. Шишка наголошує, що визначальною ознакою названої доповіді було нове розуміння сутності освіти і чинників її розвитку: широкого контексту викликів сучасного світу і ситуації в Польщі; комплексного підходу до означення й зумовлення функцій освіти; сталого характеру самоосвіти; освіти як рушійної сили та ефекту реалізованих перетворень; структурної складової в системі підготовки фахівців до здійснення своєї діяльності; виховання молоді в дусі демократичних цінностей [487, с. 259].

Все це засвідчувало пошук стратегії національної освіти в Третій Республіці Польща, однак умови для цього були несприятливі або не завжди сприятливі. З цього приводу в 1995 р. польський вчений та член Польської академії наук К. Денек зазначив: «Ми, звісно, покращимо її (освіти – авт.) стан, залишаючись на рівні опису поточного характеру справ з огляду на обставини та кризу. Ця позиція не рівнозначна твердженню, що визнання й опис кризових синдромів не мають великого значення. Окреслення і називання зла по імені усуває його вирішальний вплив на освіту й науку про неї. Однак допоки ми не усвідомимо, що є суттю кризи, ми не зможемо її опанувати, а рішення, які пропонуються і приймаються, можуть виявитись марними» [154, с. 315]. Також у цьому розрізі на увагу заслуговує дослідження «Синтетичний звіт про потреби та напрями освітньої реформи», яке побачило світ 1996 р. у часописі «Учительський голос» [304]. Автор публікації Ч. Купісевич поставив собі за мету оцінити фактичний стан освіти в Польщі, починаючи від «нульового класу» і закінчуючи вищою освітою. При цьому, він опирався на свої попередні розробки під назвою «Нарис

концепції реформування освітньої системи в Польщі» [306; 307]. Змістова лінія дослідника виявлялась у тезі, що без ретельної реформи освітньої системи Польща не зможе йти в ногу зі змінами у соціально-економічній і цивілізаційній сферах в Західній Європі. На переконання Ч. Купісевича, досягнення потрібного шабля розвитку безпосередньо залежало від збільшення фінансових видатків на систему освіти, більш якісної підготовки учителів загальних і професійно-технічних шкіл тощо. Усе це повинно було перетворити освітню реформу в складову більш широкого контексту діяльності, спрямованої на реорганізацію всього соціального, економічного і культурного життя Польщі [266, с. 50–51].

Своєю чергою, у «синтетичному звіті» було вказано на конкретні недоліки тогочасної освітньої системи Третьої Республіки Польща, зокрема на: поділі дев'ятирічного періоду навчання на необов'язковий однорічний «нульовий» клас і обов'язкову восьмирічну початкову школу, адже відсутність послідовного підходу до цього питання спричиняла зменшення кількості шестирічних учнів у «нульових» класах, а це призводило до збільшення кількості дітей цього віку, які були позбавлених рівних освітніх можливостей; невдалу та відірвану від ринкових потреб структуру освіти, яка виявлялась головно у надмірній кількості професійно-технічних шкіл/училищ за рахунок загальноосвітніх професійних шкіл; застарілості структури вищої освіти, що зумовлювало доцільність її диференціювання на окремі цикли – професійний (ліценціат або бакалаврат), магістерський і науковий (докторантура); відірваності системи від принципу безперервної освіти. Натомість у роботі вченого було сфокусовано увагу на гострій нагальності освітньої реформи. При цьому, Ч. Купісевич визнавав, що ефективна реконструкція освіти, яка б відповідала викликам сучасності, не могла бути досягнута без виділення урядом необхідних коштів. Звідси висновок про доцільність впливу та переконання уряду з приводу нагальності проведення освітніх реформ [305, с. 44]. Визначальними критеріями реформування освіти дослідником було визначено потребу встановлення пріоритетів її розвитку, окреслення вимірів регуляторної функції держави, а відтак мети та динаміки реформування національної системи освіти.

Чергова спроба концептуалізації державної освітньої політики, щоправда на урядовому рівні, була зроблена в 1996 р., коли міністром національної освіти Польщі в уряді В. Цімошевіча став відомий польський соціолог та політолог Є. Вятр. Через рік після його призначення у Сеймі було представлено проект освітньої політики під назвою «Основи довгострокової національної політики в галузі освіти з особливим урахуванням програми розвитку вищої освіти» [150]. У цьому документі було зафіксовано пропозиції стосовно розробки навчальних програм і освітніх стандартів, реформи базової освіти, вдосконалення системи оплати праці вчителів і викладачів, а також професійної освіти. Як стверджує К. Зелінська, «перетворення у професійній освіті були пов'язані з пріоритетною метою освітньої політики, яка полягала у підвищенні рівня освіти суспільства шляхом розширення середньої і вищої ланок. На початку десятиліття ця мета була складовою суто освітньої політики» [556, с. 13]. Втім згодом Є. Вятр був підданий критиці за те, що усунув зі шкіл речників прав учнів, які обирались школярами серед учителів [457, с. 69]. Серед пріоритетів державної політики було виокремлено інвестування в систему освіти на всіх рівнях, насамперед у сфері вищої освіти. Проте чергова зміна урядового кабінету в 1997 р. стала на заваді втіленню запропонованих положень програми. На цій підставі Ї. Костасек дійшов висновку, що «жодна ретельна реформа чи стратегія поступових змін, що стосувалась всієї системи освіти, не була справою винятково розробки концепції та підготовки планів реалізації. Це також було глобальне політичне й економічне питання. Концепція реформи освіти та її реалізація залежали від того, чи буде вона схвалена основними політичними силами» [283, с. 21]. Тут у доповнення потрібно наголосити, що освітня політика, втім числі і Польщі, не характеризується постійністю, а натомість зазнає змін внаслідок дії чинників конкретного періоду розвитку держави.

У світлі політичних процесів того періоду, зокрема зміни урядових кабінетів, потрібно зазначити, що серед основних політичних сил Польщі на зламі ХХ – початку ХХІ століть особливо примітним був СДЛС. На парламентські вибори у вересні 1997 р. ця партія вийшла із маніфестом «Добре сьогодні – краще

завтра». Запорукою кращого майбутнього політсила визначила «освіту в рівних можливостях і на європейському рівні» [540, с. 119]. Для цього передбачалось збільшення з 1999–2000 рр. терміну навчання в загальноосвітніх школах до 18 років, будівництво нових шкіл, гімназій і спортивних об'єктів, створення вищих професійних шкіл та сприяння перепідготовці вчителів. Конкретні кроки, на яких акцентувала увагу політсила, охоплювали такі заходи: збільшення кількості стипендій для студентів із малозабезпечених сімей та кращих учнів середніх шкіл; надання пільгових кредитів для реципієнтів освіти з можливістю їхнього часткового анулювання чи погашення у випадку кращих випускників; облаштування в кожній школі комп'ютерного класу/кабінету шляхом надання спеціальних податкових пільг для осіб і суб'єктів господарювання, які фінансували б цю програму; створення і впровадження нових навчальних планів, які мали б підвищувати автономність учнів і вчителів, а також розвивати мислення та зменшувати навчання й навантаження на пам'ять; введення зовнішніх іспитів, які одночасно повинні були би замінити вступні іспити до вищих навчальних закладів; створення ситуації, згідно з якою польський атестат зрілості (матура) мав би європейський сертифікат, що див би можливість навчатись в закордонних освітніх осередках [540, с. 123–124].

Однак реалізувати все заплановане в державній освітній політиці СДЛС не вдалось, оскільки партія прогнала парламентські вибори 1997 р. На противагу, комплексні реформи у сферах управління та фінансування освітніх установ, а загалом у модифікації системи освіти Польщі довелось ініціювати і впроваджувати представникам політсил, витоки яких лежали у діяльності НСПС «Солідарність». У серпні 1996 р. на політичній арені Польщі з'явилась коаліція «Виборча Акція Солідарність» (ВАС). В її рамках згуртувались партії й громадські організації правоцентристської, антикомуністичної і неоліберальної спрямованості. Вони презентували програму «Завжди Польща – свобода – сім'я!», в якій було подано критичну оцінку реформ коаліції СДЛС та ПСП, у тому числі в галузі освіти. Примітно і те, що попередні партії влади (урядові партії), зокрема ПСП, й самі гостро критикували стан освіти в Польщі, у тому числі з огляду на відсутність

національної програми розвитку освіти. При цьому, зазначалось, що «освітня політика повинна була стати одним з головних елементів соціальної політики держави, а забезпечення загального доступу до шкіл усіх рівнів мав бути її основним обов'язком і завданням. Відтак освіта повинна була стати основою для всебічного розвитку людської особистості і її соціальної цінності, а також фундаментальним інструментом розвитку і модернізації економіки й зміцнення держави» [540, с. 123–186]. Це означало, що попередня урядова влада фактично визнавала, що не впоралась з розв'язанням нагальних проблем у сфері освіти. Відповідно, її опоненти заповіли проведення радикального перегляду державної освітньої політики.

У розділі «Рівні можливості для всіх сімей» програми «Завжди Польща – свобода – сім'я!» ВАС задекларувала наступні наміри: поширювати середню освіту по всій країні, реформувати професійну освіту, модернізувати систему підготовки вчителів, підвищувати заробітну плату викладачів і педагогів тощо, забезпечити можливість вільного вибору закладів освіти, збільшити витрати на освіту, особливо в сільській місцевості і в малих містах [540, с. 103–104]. Такі ідеї було розроблено засновником коаліційного угруповання, що здійснювало урядування Польщею впродовж 1997–2001 рр., М. Кшаклевскі, який також не оминув увагою питання освіти та ролі державної освітньої політики. Зокрема, цей політик та лідер нової урядової коаліції (щоправда не як прем'єр-міністр) констатував: «Ми приймемо сучасний закон про національну освіту, що адаптує школи до потреб сьогодення, допоможе вирівняти шанси нашої молоді з села і міст. Ми поліпшимо становище вчителів. Ми запровадимо систему стипендій і позик, що дозволить молодим людям з найбідніших сімей навчатись і збільшить кількість студентів» [540, с. 108]. Однак попри успішну політичну кампанію й перемогу на виборах, ці ідеї були лише наміром і декларацією на тлі того факту, що в результаті коаліційних перемовин у Сеймі прем'єр-міністром Польщі в цей період став Є. Бузек, який наполягав на пактуванні з ліберальною «Унією свободи» (УС). Своєю чергою, міністром національної освіти був призначений М. Гандке, який у 1997 р. після ознайомлення з попередніми проектами освітніх

реформ розпочав підготовку нових законодавчих пропозицій і розпоряджень. Так, важливим етапом перетворень у вищій освіті в той час стало прийняття закону «Про вищі професійні школи» від 26 червня 1997 р., метою якого було наближення освіти до потреб ринку праці [515].

У цей час відомим стало висловлювання М. Гандке, в якому він висвітлює роль освіти в державній політиці: «Демократичний лад виправдовує себе тим більше, чим вищим є рівень освіти спільноти, котра його творить ... Гадаю, що демократичний лад, який, можливо, й не є найдосконалішим, дійсно працює тоді, коли формуюча його спільнота розуміє правила, якими вона послуговується, коли вона тримає свого роду дистанцію, коли не надто легко піддається емоціям, а радше базується на певних раціональних відповідях по сутності цього ладу. Отже, ми не можемо побудувати демократичну систему без дійсно доброї освіти. І якщо ми хочемо побудувати цю систему, якщо ми повинні забезпечити освіту на хорошому рівні, то спочатку мусимо переконатись, що вона загальнодоступна» [167, с. 129]. Задля досягнення цієї мети були здійснені конкретні заходи. Так, саме у цей період тривала робота над проектом «Інтернет-кабінети у кожній гміні», яким передбачалось оснащення спеціальних приміщень мультимедійними станціями [154, с. 131]. Крім того, продовжувалась програма «Нова матура», яка полягала в підготовці нових правил для проведення іспиту на атестат зрілості.

Втім колосальне значення мала важливіша подія для розвитку державної політики в сфері освіти – прийняття Конституції Республіки Польща, яка вступила в силу 17 жовтня 1997 р. Річ у тому, що в ст. 70 основного державного документа зазначено таке: «1) Кожен має право на освіту. Освіта до 18 років є обов'язковою. Порядок виконання шкільного обов'язку визначається законом. 2) Навчання в державних школах є безкоштовним. Закон може дозволити надання певних освітніх послуг державними вищими навчальними закладами за винагороду. 3) Батьки мають право обирати для своїх дітей недержавні школи. Громадяни й установи мають право створювати початкові, середні і вищі школи, а також виховні заклади. Умови створення і функціонування недержавних шкіл й участь державних органів у їхньому фінансуванні, а також принципи педагогічного

нагляду за освітніми і виховними закладами визначаються законом. 4) Державна влада забезпечує громадянам загальний і рівний доступ до освіти. З цією метою вони створюють і підтримують системи індивідуальної фінансової й організаційної допомоги учням і студентам. Умови надання допомоги визначаються законом. 5) Забезпечується автономія вищих шкіл» [278]. Тим не менше, при реалізації визначених пріоритетів влада зіштовхнулася із поважними проблемами. Так, в 1993–1997 рр. скорочення витрат на освітні потреби призвело до обмеження кількості годин навчання в школах і ліквідації позакласних заходів. Крім того, за даними Р. Беленя, саме у цей період припинили своє існування близько 90 % освітніх клубів і світлиць [133, с. 136]. З огляду на відсутність коштів, місцеві органи влади утримались від зобов'язань щодо фінансування шкіл та деяких інших закладів освіти.

На цьому тлі в 1997 р. міністр національної освіти М. Гандке констатував наступне: «Освітня реформа, завдання якої полягає у покращенні функціонування системи освіти в нашій країні, охоплює широке поле змін. У рамках цього плану будуть внесені зміни до навчального плану, структури освіти, управління та нагляду за освітою, оцінювання й екзаменування учнів, підготовки і підвищення кваліфікації вчителів, а також системи атестації та фінансування» [357, с. 1]. Зважаючи на це, програмний комітет Польської академії наук у 1997 р. подав на розгляд уряду меморандум під назвою «Польське суспільство перед викликами системної трансформації: соціальні та демографічні проблеми у перспективі майбутнього світу і Польщі». У ньому містилось застереження, що базувалось на ґрунтовному аналізі тогочасної освітньої ситуації і яке звучало наступним чином: «Якщо в найближчі кілька років ми радикально не покращимо рівень та структуру нашої освіти на середньому та вищому щаблях, то існує реальна загроза, що нам буде відведене третьорядне місце в європейській спільноті» [465, с. 146]. Саме у такий спосіб було підкреслено необхідність проведення нагальних змін в освітній політиці.

Вже у січні 1998 р. Міністерство національної освіти виклало у документі «Реформа системи освіти. Попередня концепція» основні принципи поступу

освіти [197, с. 99], а в травні того ж року опублікувало документ під назвою «Реформа системи освіти. Проект». У вступі було наведено аргументацію такої розробки і зафіксовано: «Поточний проект містить деталізацію й розгортання попередньої концепції. Відтак тут представлено систему освіти та виховання, опіки і профілактики. Показано, як буде організовано професійну, спеціальну і безперервну освіту, а також підвищення кваліфікації вчителів. Додано також проекти законодавчих рішень й основних навчальних програм, що охоплюють конкретні виховні пояснення» [420, с. 5]. Як наслідок цього, вже у вересні 1998 р. почалась реформа системи освіти. Її мета полягала у досягненні таких цілей: підвищення рівня освіти суспільства шляхом сприяння розвитку середньої та вищої освіти; забезпечення рівних освітніх можливостей для дітей та молоді; покращення якості освіти шляхом забезпечення єдності процесів виховання й навчання [287, с. 304]. Відповідно до заявлених намірів було вироблено практичні способи для реалізації реформи. Серед них потрібно виокремлювати найперше наступні: а) запровадження змін у структурі шкільництва, в якому інноваційною складовою стала гімназія; б) встановлення незалежних критеріїв оцінювання після шостого класу початкової школи й екзаменування після третього класу гімназії; в) затвердження нової системи підвищення кваліфікації вчителів та рівня їхньої заробітної плати; г) оновлення системи фінансування освіти.

На практиці та номінально реформа освітньої системи була запроваджена законом від 8 січня 1999 р. Вона мала комплексний характер, оскільки охопила шкільну і позашкільну систему, а також принципи створення, функціонування, фінансування й управління навчальних закладів. Таким чином державна політика в галузі освіти відійшла від стану очікування виявів соціальних ініціатив та обережного експериментування на прикладі пілотних проектів в окремих школах, що було характерною ознакою першого посткомуністичного десятиліття існування Третьої Республіки Польща [546, с. 120]. Цікаво, що імплементація освітнього закону супроводжувалась паралельним проведенням реформ у сферах охорони здоров'я, соціального забезпечення й адміністративної системи, оскільки в цей час було розширено компетенцію органів місцевого самоврядування з приводу

управління навчальними закладами [544, с. 162]. Як наслідок цього, окремі рівні територіального самоврядування Польщі стали відповідальними за завдання, які були пов'язані з освітньою діяльністю, а саме за адміністративне управління освітніми осередками, що позначилось на їхньому практичному функціонуванні. Належне орієнтування в специфіці регіону стало передумовою для ефективного управління освітньою інфраструктурою. Так, ради гмін отримали обов'язок визначати план розбудови чи скорочення мереж навчальних закладів. Натомість ради повітів розпочали встановлювати план розбудови або скорочення мереж понадгмназійних шкіл. Отже, розвиток регіональної освітньої політики почав безпосередньо залежати від дій місцевого самоврядування. Це, зі слів С. Славінські означало, що «у найширшому сенсі на функціонування шкіл впливала низка чинників, які могли прямо або опосередковано регулюватись владою гміни» [454, с. 32]. Причому здійснення таких рішень, відповідно до плану розвитку, прийнятого гміною, й було сутністю локальної освітньої політики. В її поле почали входити: функціонування власних дошкільних і шкільних мереж; управління освітою як однією із державних послуг; кваліфікація вчителів і викладачів; збір й використання даних про найважливіші суб'єкти та освітні явища; система розподілу фінансових ресурсів і структура витрат; діагностика залежності між дошкільною і шкільною мережами, а також рівня ефективності опіки й виховання.

Все це означало, що польська влада в 1998–1999 рр. почала провадити неоліберальну модель політики в сфері освіти, тобто певною мірою ініціювала процес відокремлення бюрократичних структур держави від освіти, що повинне була справно функціонувати завдяки вбудованим ринковим механізмам [298, с. 215]. Виявлялось це у тому, що освітнім законом було внесено зміни до організаційної структури освіти, навчальних програм, управління і нагляду за освітою, критеріїв оцінювання і перевірки знань, а також методів підготовки, вдосконалення й фінансування педагогів [516]. З того часу школи повинні були працювати на основі статутів і правил, до розробки яких долучались вчителі, учні й батьки. Система нагород, покарань і принципів оцінювання теж почала залежати від бачення шкільного колективу. Існуючі початкові школи були

змінені на шестирічні початкові школи і трирічні гімназії, що врешті закріпило адаптацію до моделей освіти країн Західної Європи. Про динаміку реалізації реформи засвідчував той факт, що учні, які закінчували шостий клас, у вересні 1999 р. перейшли не до сьомого класу, а до першого класу гімназії.

Проте нова освітня система не була цілковито пристосована до існуючої інфраструктури. Адже як і в 60-х рр. ХХ ст., ставку було зроблено на зведені школи, щоправда зі статусом гімназій. Через це ліквідовано велику кількість початкових шкіл, а самоврядні громади були змушені будувати чи перебудовувати шкільні будівлі під гімназії. Наслідком стала гостра критика щодо реального функціонування закладів освіти. Її яскравим прикладом стало зауваження М. Незгоди: «Районні гімназії, як правило, – це молохи з численними класами, часто об'єднаними, наприклад, із ліцеями, в шкільні комплекси. Наука в них важка для учнів, а робота складна для вчителів, тим паче, що тут зібрана молодь, яка не завжди готова вчитись. Для всіх вчителів гімназій існує виховна проблема, а саме як поводитися із групою учнів, що вступають в статеве дозрівання, та з різною, часто девіантною, поведінкою, яка їх супроводжує» [361, с. 13]. У цьому зв'язку треба наголосити, що засновком для запровадження гімназій у систему освіти стало тлумачення, згідно з яким продовження обов'язкової загальної освіти на один рік було способом підвищення рівня освіти в Польщі, а також повинно було вплинути на популяризацію середньої та вищої освіти [196, с. 11]. Окрім того, важливою обставиною, яка додатково підсилювала актуальність реформи освіти, була складна демографічна ситуація у Польщі.

Цікаво, що серед пріоритетних завдань гімназій як ланки середньої освіти згідно із реформою було визначено: вирівнювання життєвих шансів всіх дітей; оволодіння знаннями і навиками відповідно до ступеня психофізичного розвитку реципієнтів освіти; розвиток причетності до рідної культури; формування та вдосконалення моральних й етичних цінностей; вироблення освітньої і пізнавальної допитливості та рефлексивного ставлення до світу, а також поваги до розмаїття поглядів і потреб інших людей; розвиток самостійного мислення і прийняття рішень. Такі завдання перетворювали гімназію у багатофункціональну установу,

в якій процес виховання мав таку ж вагу, як і навчальні плани. При цьому, мало місце поєднання аспектів раціоналізації витрат і ресурсів, запровадження елементів конкуренції, а також надання батькам права обирати школу для своїх дітей та співвирішувати з приводу правил її функціонування.

Однак згідно із концепцією реформаторів, гімназія не повинна була мати характер продовження ланки початкової школи, а натомість повинна була стати самобутнім навчальним осередком з рівноправним доступом усіх дітей до освіти й здобуття професії. Щоправда, як показала наступна практика, учні гімназій закономірно різнилися та різнялися з точки зору рівня знань та вмінь, а також готовності та наявності мотивації до навчання. Це спричинило той факт, що багато вчителів і директорів почали вимагати можливості створення спеціальних класів або навіть і гімназій з професійним профілем, у якому вимоги до учнів мали би бути послаблені. Така згода була надана Міністерством національної освіти в лютому 1999 р. і супроводжувалась формулюванням: «Для учнів, які після року навчання в гімназії і досягнення 15-річного віку не в змозі закінчити гімназію у нормальному режимі, можуть бути створені відділи, які сприяють підготовці до роботи ... У відділах з підготовки до роботи загальна освіта має здійснюватись відповідно до основного навчального плану загальної освіти у формах, адаптованих до потреб і здібностей учнів» [431, с. 656]. Примітно, що така можливість була прописана і в розпорядженні від травня 2001 р., яке й досі не втратило своєї чинності [432, с. 42–57]. Тим не менше, ідея влади вирівняти освітні можливості через запровадження такого механізму не була успішною, оскільки вибір освітнього шляху учнів відбувався після закінчення шестирічної початкової школи. Тому, на думку М. Дудікової, створення окремих відділів виявилось радше «механізмом соціального маркування й маргіналізації частини молоді, головно з несприятливих для її розвитку середовищ» [174, с. 118].

Поряд з цим, освітні перетворення зачепили і структуру загальноосвітніх шкіл. З вересня 2002 р. їх було реформовано в: а) трирічні профільні ліцеї, в яких мали право навчатись учні лише після складання іспиту на атестат зрілості; б) дворічні професійні школи (професійно-технічні училища), навчання в яких

завершувалось екзаменом та давало можливість здобувати освіту у так званій «доповнювальній» школі; в) дворічні доповнювальні ліцеї, навчання у яких завершувалось екзаменом на атестат зрілості. Відтак законом було запроваджено обов'язкове складання іспиту на атестат зрілості після завершення кожного із рівнів освіти, що отримало загальну назву «Нова матура». З цією метою були навіть створені дві екзаменаційні комісії. Так, завданням центральної комісії постала розробка стандартних вимог та аналіз результатів іспитів. Натомість зовнішня регіональна комісія організовувала складання тестів й іспитів. Подібна система іспитів на зрілість стала певною запорукою оцінки якості роботи шкіл і викладачів. Як запобіжник передбачалась навіть загроза ліквідації школи, яка показувала погані результати. Така регламентація повинна була стати стимулом для викладацького складу шкіл підтримувати високий рівень навчання.

Однак на цьому тлі уваги потребує той факт, що план реформи системи освіти передбачав її поетапне впровадження, бо реформування було розраховане на кілька років і в кілька кроків. Як наслідок цього, мали відбутись зміни як у структурі системи освіти Польщі і навчальних програмах на різних рівнях, так і в функціонуванні навчальних закладів, у тім числі вищих, з їхньою адаптацією до європейських стандартів. Очікуваним ефектом запроваджених змін мало стати збільшення кількості молоді зі середньою та вищою освітою.

Разом із цим, суттєвих законодавчих змін також зазнав професійний статус учителів, викладачів та загалом педагогів, зокрема з огляду на встановлення ступенів професійного підвищення. Наприклад, таких ступенів у випадку вчителів шкіл, як стажер, учитель за контрактом, призначений на посаду вчитель, а також дипломований вчитель [516]. Така класифікація знайшла своє відображення у новій редакції «Карти вчителя», яка була прийнята в лютому 2000 р. Гарантією сталого працевлаштування були наділені винятково призначені і дипломовані вчителі. Відтак важливого значення набули професійні досягнення педагогів. Такий механізм мав сприяти підвищенню якості шкільної роботи і якості освіти. Водночас реальна ситуація вчителів значно погіршилась, оскільки свої соціальні привілеї вони втратили, а заробітна плата зменшилась. Найбільшим недоліком

у процесі реалізації реформи виявились помилкові розрахунки в підвищенні заробітної платні вчителів, через що тогочасний міністр освіти М. Гандке в липні 2000 р. подав у відставку. І це попри той факт, що ще напередодні своєї демісії міністр позитивно оцінив дворічний період після запровадження реформ, адже зазначив: «У польській школі розпочався процес, що веде до суб'єктивації учня та надає творчого характеру професії педагога. Так можна було би коротко підсумувати напрям поточних програмних змін. У правовій системі відчинились двері для ініціатив, що йдуть знизу, а також для рішень місцевого самоврядування ... Самоврядування, незважаючи на важке завдання, яким є функціонування шкіл в умовах загального фінансового дефіциту, досягло реального впливу на освітню політику держави, а розумне розпорядження бюджетними коштами може забезпечити кращі матеріальні умови для шкіл» [357, с. 3].

Суспільно-політична турбулентність того часу актуалізувалась значною поляризацією громадської думки, в тому числі й стосовно оцінки діяльності міністра. Так, Я. Юра, віце-президент Спілки польського вчителства, висловила про роботу М. Гандке категорично негативну і таким чином: «Наша критична думка щодо реформування системи освіти була представлена неодноразово, але думки, відмінні від власної, ніколи міністром не сприймалися і не були враховані. Розпорядження про мінімальні ставки міністр також увів без нашого підпису і воно не було забезпечене фінансово. Він не врахував симуляції Спілки польського вчителства, яка була представлена в травні і червні, коли був виявлений дефіцит у бюджетах органів самоврядування ... Лише після подання Союзу демократичних лівих сил про вотум недовіри міністр визнав, що міністерство зробило помилку. Подання міністра Гандке у відставку – це найм'якше покарання за хибні дії, адже й досі залишається відкритою справа безкоштовної і загальнодоступної освіти дітей. У багатьох середовищах цей принцип неможливо здійснити. Адже освітня прірва між міськими та сільськими дітьми поглиблюється, грошей на освітні дотації немає, і в цьому розрізі великою є провина міністра» [503]. Менш безапеляційною була позиція Г. Станішевської, депутата партії «Унія свободи», яка в 1997–2001 рр. була головою парламентської комісії з питань освіти, науки

та молоді: «Баланс терміну повноважень є двояким, оскільки, з однієї сторони, міністр Гандке зрушив зміни в освіті і запровадив реформу, на яку чекали люди, однак з іншої сторони, – виявив унікальний талант розчаровувати тих, хто цю реформу мав реалізовувати. Напевно, в останнє десятиліття не було такого керівника міністерства освіти, якого більше не любили би вчителі» [503].

Діаметрально протилежним у цьому контексті було судження С. Кубовіча, голови секції освіти НСПС «Солідарність», який констатував: «Баланс міністра М. Гандке оцінюю вельми позитивно. Найважливішим є введення очікуваної реформи освіти, а також підготовка дуже важливої реформи виплати заробітної плати і послідовного здійснення цих планів. Помилки в підрахунках, що стало безпосередньою підставою відставки, не обов'язково були його прорахунком. На мій погляд, вони виникли набагато раніше в Трьохсторонній комісії, адже існувало серйозне розходження між середнім плануванням та реальністю, що зрештою і було виявлено органами місцевого самоврядування. Міністр взяв цю помилку на себе, а я би на його місці так не вчинив, бо ж від часу існування Трьохсторонньої комісії були розбіжності між, наприклад, кількістю штатних та реальних посад. Ось чому мені шкода міністра М. Гандке, але розумію, що політик після такого досвіду зазвичай йде у відставку» [503]. Врешті, певним підсумком може слугувати позиція К. Карольчак-Бернацької, яка констатувала, що державна політика не проводилась із метою поліпшення ситуації в освіті, а також призвела до зниження престижу професії вчителя [261, с. 14]. Йшлося про важливе зауваження, бо саме вчителі були основними учасниками освіти. Адже влада безпосередньо не впливала на те, якою є сутність навчально-виховного процесу в конкретному класі. Тому передумовою успішної державної реформи освіти повинне бути розуміння її змістового наповнення зі сторони вчителів.

Політичні непорозуміння та суперечки, в тому числі із приводу реформи освітньої системи 1998–2001 рр., були відображені й у громадському дискурсі, де сприйняття державної освітньої політики не було однозначним. Це вдало підтверджують висновки Центру дослідження суспільної думки, що формально підпорядкований прем'єр-міністру Польщі. З 1998 р. цей центр систематично

проводив та проводить дослідження, які свого часу засвідчили, що польський народ, визнаючи важливість та необхідність реформування освіти, не надавав цьому питанню пріоритетної ваги з огляду на існуючі проблеми в економіці і соціальній сфері [466]. Так, у доповіді Центру «Чи польським школам вдається впоратись зі своїми завданнями? Шкільництво і реформа освіти після чотирьох семестрів досвіду» було наголошено, що суспільство загалом виражало готовність до реформаторських дій Міністерства національної освіти [156]. Однак примітною була критична оцінка проведення реформ, зокрема у місцевих громадах: 13 % респондентів переконалось у перевагах реформ; 69 % опитуваних не вбачали в реформі появи нових можливостей для пересічних людей; 25 % визнавали несприятливі результати реформи; 44 % вважали, що реформа не має для них жодного значення. Отже, громадяни Польщі переважно не вірили, що реформа призведе до рівних освітніх можливостей для учнів з бідних і заможних сімей, а також для тих, хто мешкає у селах або містах. Натомість забезпечення саме такої рівності мало би зумовлювати зменшення безробіття в державі [156].

Безумовно, тут виявилась проблема психологічної неготовності значної частини суспільства до соціальних, економічних, політичних, ідеологічних змін. Про такий стан суспільної свідомості на вчительській конференції 26 квітня 2000 р. переконливо вела мову А. Радзівілл – віце-міністр освіти в 1989–1992 і 2004–2005 рр., – яка відмітила: «Гадаю, що з 1989 р. у Польщі тривають дві еволюційні революції – політико-ідеологічна та цивілізаційно-економічна. Вони взаємно накладаються, хоч і не зовсім сумісні. Щодня маємо справу зі світом зруйнованих та побудованих пам'ятників, патріотичних ювілеїв ... Це – один світ. Поряд з ним існує другий світ – Макдональдсів, реклами, мобільних телефонів і бізнес-планів. Ми маємо справу з реальністю краєвидів колишніх державних сільських господарств і вілл новобогатків з башточками, реальністю, де всі сперечаються з усіма. Ми оперуємо надмірною кількістю інформації, а не страждаємо через її відсутність» [414, с. 25]. Все це засвідчує, що зіставлення успіхів і неуспіхів освітньої реформи у Польщі значною мірою залежало від врахування владою психологічного чинника як ідентифікатора суспільних очікувань.

Крім того, реформа системи освіти, що втілювалася урядом Польщі в 1998–2001 рр., не була належним чином підготовлена центральною владою, оскільки цілу низку положень було розроблено без врахування існуючих реалій у гмінах [154, с. 369]. Також негативними чинниками запуску реформи освіти в Польщі були: її периферійне розташування; несприятлива структура соціального сектора та економіки з домінуванням сільського господарства; відсутність розвиненої інфраструктури; низький рівень освіти та професійної кваліфікації населення. У цьому контексті помітною була розбіжність між усвідомленням необхідності внесення змін та можливостями їх реалізації. Тому цілком доцільним з цього приводу стало зауваження Ч. Банаха: «Ми дали собі багато обіцянок – після трансформацій, що мали місце після 1989 р. Деяким здавалося, що достатньо змінити тенденції і особливості попередньої системи, відновити суб'єктність, самоуправу учнів і вчителів, ліквідувати державну монополію, дебюрократизувати освіту, позбавити її нав'язливої ролі держави і партії, а також влити фінансові ресурси, і ми отримаємо якісні й навіть революційні зміни і педагогічні ефекти ... На жаль, віра у слухні постулати і їхня невимушена реалізація не були втілені у багатьох аспектах, хоч були зроблені розмаїті спроби. Серйозні бар'єри були привнесені соціально-економічною і фінансовою реальністю» [117, с. 58]. Тому у підсумку це означає, що потреба у проведенні освітньої реформи виникала внаслідок переконання, що тогочасна система не відповідала сучасним вимогам. Однак централізований тип проведених реформ не був гнучким і бюрократичні перепони закономірно викликали захисну реакцію представників старої системи. Це відповідало теоретизації М. Арчер, викладеному у дослідженні «Суспільне підґрунтя освітніх систем» 1979 р., в якому було аргументовано, що головним процесом освітніх реформ є «політична маніпуляція» [104, с. 271].

Як наслідок, органи місцевого самоврядування Польщі не здобули достатніх ресурсів для здійснення реформи, що спричинило вкрай надмірну ліквідацію малокомплектних початкових шкіл й обмеження місцевих витрат на освіту. З цим пов'язувались також труднощі з модернізацією шкільної інфраструктури і впорядкуванням освітньої мережі. Власне, втручання у ринкові процеси перестало

бути в Польщі прерогативою лише центральних державних органів. З поступовою децентралізацією влади місцеві органи урядування на всіх рівнях стали новими учасниками ринкових процесів. Це, зі слів Є. Регульські, виявилось у тому, що створення самоврядних гмін призвело до перетворень, які виходили далеко за рамки адміністративної системи. Як наслідок, комуналізація майна була першою квазіприватизаційною операцією, яка порушила монополію держави і забезпечила появу ринку нерухомості. Отримали розвиток місцеві неурядові організації, преса і радіо, банки, орієнтовані на обслуговування локальних бюджетів [421, с. 10]. Відповідно, реалізуючи власну політику територіального розвитку (місцевого, субрегіонального, регіонального), місцеве самоврядування отримало можливість істотно впливати на структуру, організацію, темпи і напрями змін у своїх економічних конструкціях, зокрема в галузі освіти [485, с. 235]. Однак тільки тісна співпраця між урядуванням гміни чи повіту (війт, мер, президент міста), відповідними радами, освітніми комісіями та директорами шкіл могла сприяти реалізації такої локальної освітньої політики, яка би повною мірою відповідала потребам місцевої громади.

Противагою цьому став той факт, що внаслідок закриття підприємств, які надавали підтримку освітнім закладам та культурним установам, зменшилось їхнє фінансування. Таким чином відбувся розрив зв'язків професійно-технічних шкіл й училищ із базами практик, що були налагоджені до 1989 р. Саме через це професійно-технічні училища перетворено в ліцеї. Скорочення торкнулись і позакласних заходів, додаткових занять, наукових та соціальних стипендій. Своєю чергою, збільшення тенденцій до ліквідації чи реструктуризації сільських шкіл зумовило виникнення численних конфліктів між місцевими жителями, вчителями, батьками та представниками місцевої влади. При цьому, влада, як правило, не враховувала думок місцевих громад, не давала громадянам можливості впливати на прийняття і виконання рішень в сфері освіти. Натомість поетапне впровадження змін дало би можливість місцевим органам влади пом'якшити соціальні конфлікти, що виникали в результаті реорганізації освітньої мережі. Крім того, ігнорувався досвід проведення реформ в галузі освіти у країнах ЄС

і США [442, с. 72]. Звісно, у такому висновку не йшлося про сліпе запозичення досягнень інших освітніх систем без врахування певної специфіки національних соціокультурних та освітньо-виховних начал. Однак розвиток національної освітньої політики залежить від ефективного і доцільного застосування вироблених успішними державами практичних напрацювань. Використання цього досвіду безумовно сприяло б мінімізації проблем, які виникали в Польщі у зв'язку із впровадженням реформаторських ініціатив.

Все це було результатом у суспільно-політичному дискурсі, оскільки напередодні парламентських виборів в 2001 р. на складнощах впровадження реформаторських ініціатив у сфері освітньої політики вказували передусім опозиційні партії, зокрема ПСП. В її передвиборчій програмі «Час на зміну...» містилось переконання про те, що в основі регіональної політики повинна лежати освіта як запорука врівноваження локальних відмінностей, адже констатувалось: «Паралельне завдання – інвестування в освіту. Збільшення масштабів і якості освіти молоді, розширення доступу до середньої й вищої освіти для сільської молоді і занедбаних регіонів буде найефективнішою площиною регіональної політики, спрямованої на боротьбу із поглибленням регіональних відмінностей». Водночас політичним і соціально-виховним завданням було прагнення збільшити освітні потреби й можливості молоді у цих сферах [155]. Позиціонування ПСП у цьому зрізі доповнюється тим, що ця політсила є чи не найпопулярнішою партією в Польщі у питаннях визначення місця освіти в державній політиці, причому незалежно від того, чи її представники перебувають у владі або опозиції. Так, приміром, на парламентських виборах і 2005 р. ПСП виступила з конкретними пропозиціями щодо покращення рівня і якості освіти. Вони були спрямовані на встановлення активної соціальної політики, яка націлювалась на забезпечення загального доступу до освіти, пріоритетом якої мало стати сприяння науково-технічного прогресу. Зокрема, у «Соціально-економічній програмі Польської селянської партії» стверджувалось: «Освіта і пов'язані з нею знання сьогодні є основними засобами людського та соціального розвитку, умовою ліквідації явищ бідності та соціальної ізоляції. Освічене суспільство більш відкрите для

змін, цивілізаційного прогресу, кращого розуміння меж толерантності, свободи, демократії і відповідальності. Селянський рух від самого початку своєї історії розглядає через освіту можливості соціального та професійного поступу й вирівнювання передумово розвитку» [409, с. 8]. Своєю чергою, механізмом для забезпечення загальнодоступної освіти ПСП вважала виконання цілого спектру заходів: регулювання системи фінансування освіти; впровадження безкоштовної освіти на всіх її рівнях; стримування та скасування процесів ліквідації шкіл і дитячих садків у сільській місцевості та зменшення субсидій із державного бюджету; впровадження загальної системи дошкільної освіти; створення на базі сільських шкіл центрів культурного та соціального життя; підвищення рівня початкової і середньої освіти; створення широкої мережі освітніх закладів для дорослих; запуск центрів дистанційного навчання; урізноманітнення форм мовної підготовки; визнання дипломів та періодів навчання в університетах і школах зі сторони країн-членів ЄС тощо; зміцнення освітньої функції школи; запровадження більшого діапазону матеріальної допомоги; розробку освітньої стратегії у співпраці з природоохоронними установами; розширення сфери застосування програм «Інтернет у кожній школі» та «Освіта для інтеграції»; підвищення кваліфікації та заробітної плати вчителів і викладачів; фінансову підтримку активних вчителів, а також неурядових організацій, які здійснюють освітні ініціативи [409, с. 8–9]. Втім нагоди реалізувати свою стратегію розвитку освітньої системи якомога повніше ПСП в сучасній історії Польщі так і не отримала, адже вона жодного разу не була засновником урядових кабінетів, а лише долучалась до них, зокрема в 2001–2005 та 2007–2015 рр. як молодший коаліційний партнер, через що суттєво модифікувала свою освітню риторику і діяльність.

Що стосується суспільно-політичних процесів у 2001 р., то розчарування виборців стосовно успіхів урядової коаліції ВАС та УС в економічній та соціальній галузях призвели до її поразки на парламентських виборах 2001 р. На противагу, урядовими політсилами стали СДЛС та «Унія праці» (УП), а також з поперемінною участю ПСП. Відтак упродовж 2001–2005 рр. урядова

політика в сфері освіти значною мірою нагадувала аналогічну періоду 1993–1997 рр., щоправда зі значним тиском зі сторони Європейського Союзу, адже Польща у цей період фіналізувала свій процес євроінтеграції (про вплив ЄС на освітню політику Польщі детально йтиметься у наступному підрозділі). Цікаво, що перед парламентськими виборами політичні партнери (СДЛС і УП) презентували свій маніфест «Новий вік – новий союз демократичних лівих сил. Соціально-демократична програма для Польщі», який вони спільно розробляли із 1999 р. Серед наявних недоліків системи освіти у маніфесті було вказано на обмеженості доступу сільських дітей до якісної освіти. Для уникнення соціальної маргіналізації сільського населення було задекларовано, що молодь повинна мати цілком рівні можливості розвитку, зокрема шляхом загального доступу до безкоштовної освіти на всіх її рівнях та поширення сучасних методів доступу до інформації. З метою поступового підвищення рівня якості освіти задекларовано втілення в життя таких заходів: усунення матеріальних й освітніх бар'єрів щодо здобуття освіти, базованої на розвитку індивідуальних схильностей; поширення дошкільної освіти; зниження шкільного віку до 6 років; популяризація іноземних мов; розбудова мережі понадгімназійних шкіл; удосконалення дидактичної бази та обладнання; розширення системи стипендій; вдосконалення інфраструктури в сфері вищої освіти, зокрема за рахунок збільшення витрат при збереженні конституційного принципу безоплатної вищої освіти; розвиток мережі державних та вищих навчальних закладів у середніх містах; виділення стипендій для незаможної молоді і поширення студентських позик; поліпшення матеріального становища працівників освіти; збереження зайнятості в освіті; сприяння розвитку безперервної освіти; відновлення позашкільної діяльності в школах [344].

Потрібно наголосити, що тогочасний прем'єр-міністр Л. Міллер, очільник СДЛС, зіштовхнувся з потужним тиском місцевих органів самоврядування та Спілки польського вчителства, зокрема з вимогами пом'якшити ефекти освітньої реформи попереднього періоду розвитку Польщі. Міністр національної освіти та спорту К. Либацка виразила згоду на об'єднання початкових шкіл і гімназій. Однак таке рішення суперечило реформі, адже де-факто спричинило створення

дев'ятирічного навчання в початковій школі і перешкоджало існуванню, як це передбачалось законом 1999 р., двох рівнів навчання – базового та нижчого середнього. З іншої сторони, це призвело до зменшення коштів на утримання шкіл, усунуло потребу призначати двох директорів та полегшило розрахунок поточних витрат [266, с. 81]. Було змінено також положення реформи стосовно понадгімназійних шкіл, оскільки відкинуто задум про перетворення всіх шкіл у профільні ліцеї [544, с. 162]. В 2002 р. було внесено значні корективи в основи шкільної системи, зокрема для шестирічних дітей було впроваджено обов'язкове відвідування «нульових» класів, організованих у дитячих садках або школах. Це значною мірою перегукувалось із практикою, яка мала місце в ПНР, в якій «нульові» класи функціонували з 1973 р., але не були обов'язковими. Загалом рішення міністерства мали радше характер виправлень принципів реформи 1999 р., які були підлаштовані до бажань й очікувань різних соціальних груп.

У травні 2004 р., тобто після офіційного приєднання Польщі до ЄС, Л. Міллер подав у відставку, поступившись посадою прем'єр-міністра своєму однопартійцю М. Белці. З ослабленими позиціями СДЛС почав готуватись до виборів у 2005 р. Партія презентувала маніфест «Що потрібно полякам?», в якому фактично було підведено підсумки всього її чотирирічного правління. Увагою не оминули й проблематики державної освітньої політики. СДЛС дійшов висновку, що поляки потребують сучасної і полімовної освіти, вільної від релігійних й ідеологічних догм. Освіта, на переконання соціал-демократів, повинна була давати громадянам можливість брати участь у розбудові інформаційного суспільства. Для цього треба було забезпечити високу якість максимально безоплатної освіти в кожній гміні і кожному місті [541, с. 148]. Зі схожими гаслами СДЛС звернувся до свого виборця і в маніфесті «Соціальна справедливість і праця». Головний принцип реформи освіти повинна була втілювати концепція «НІ – поділу дітей на бідних і багатих!». Ця концепція була побудована на таких задекларованих намірах, як: повернення до безкоштовних дитячих садків; проведення безкоштовних позакласних заходів іноземною мовою; створення системи стипендій для учнів початкових класів та догляду за дітьми після шкільних занять; забезпечення

безкоштовного харчування в школах для дітей із малозабезпечених сімей; збільшення кількості годин спортивних занять; сприяння рівному доступу молоді до ринку праці [541, с. 152].

Паралельно із цим, на початку нового тисячоліття відбулись колосальні партійно-політичні зміни та трансформації у Польщі, що вплинули на всю наступну історію цієї держави, адже ще напередодні парламентських виборів 2001 р. ВАС внаслідок своїх невдач розпалась на низку партій правого (навіть ультраправого) і ліберального (центристського) спрямування, зокрема на «Право і справедливість» (ПіС), «Лігу польських родин» (ЛПР) та «Громадянську платформу» (ГП) тощо. Всі вони увійшли до Сейму, однак, як зазначено вище, не сформували урядової більшості. Крім того, чи не вперше у політичному просторі Польщі на повний голос зазвучали євроскептичні гасла, найперше зі сторони представників ЛПР, які відкрито виступали проти вступу Польщі в ЄС, навіть після завершення євроінтеграції. На цьому тлі, особливо в ході парламентських виборів 2005 р., освітні проблеми у передвиборчій програмі цієї партії (врешті як і інших політсил) відійшли на задній план, хоча в 2006–2007 рр. в урядах К. Марцинкевича та Я. Качинського (представників ПіС) один із лідерів ЛПР Р. Гертх виконував функції міністра національної освіти. Щоправда, на виборах 2005 р. наріжним каменем програми ЛПР були наука й освіта як чинники, які повинні забезпечувати самодостатність польської держави в умовах перебування в ЄС [541, с. 73].

Загалом же за результатом парламентських виборів у 2005 р. наступний дворічний період суспільно-політичного розвитку Польщі характеризувався превалюванням партії ПіС, яка позиціонувалась як урядова до дострокових парламентських виборів у 2007 р., коли в країні фактично завершився період посткомунізму. Визначальні положення своєї діяльності ПіС виклала в програмі «Четверта Річ Посполита – справедливість для всіх». Окремий її розділ під назвою «Хороша освіта та наука – запорука успіху» був присвячений аналізу проблем в освітній сфері та державній освітній політиці. Складовими їхнього розв'язання виокремлено підготовку педагогічних кадрів на високому рівні,

ведення політики рівних можливостей, залучення максимальної кількості учнів до матури, збереження безоплатного навчання в державних закладах освіти, розвиток вищої освіти, збільшення фінансування наукових досліджень, розширення співпраці між школами та економічним середовищем [541, с. 130–131]. Місію реалізації цих декларацій було покладено спершу на уряд К. Марцинкевича, а згодом – на кабінет Я. Качинського. Загалом упродовж 2005–2007 рр. вдалось підготувати зміни в системі вищої освіти, зокрема було збільшено витрати на вищі навчальні заклади, фінансування наукових проектів зі структурних фондів. Однак система шкільної – початкової та середньої освіти – залишилась майже у попередньому стані (про вплив ПіС на систему освіти у Польщі додатково йтиметься в наступному підрозділі дослідження).

В аналогічний період часу, тобто з початку ХХІ ст., свою політичну вагу почала нарощувати політична партія «Громадянська платформа» (ГП), якій відтоді, пройшовши шлях від опозиції (з 2001 р.) до влади/уряду (з 2007 р.), вдалося на тривалий час набути ознак справного механізму мобілізації свого електорату. У своєму передвиборчому зверненні в січні 2001 р. представники ГП підкреслили: «Ми увійшли в ХХІ століття. Воно принесе чимало викликів та можливостей, які складно передбачити. Щоб досягнути в ньому успіху, ми повинні вивільнити всю енергію поляків – кожного окремо і всіх разом. Перш за все, ми повинні розкрити таланти, які є в кожного із нас. Ми можемо зробити це лише завдяки великим зусиллям, спрямованим на розвиток освіти – від дитячого садка до професійних курсів. Зусилля, що поєднують уряд, органи місцевого самоврядування, вчителів, учнів, усе суспільство. Що забезпечать усім дітям доступ до хорошої школи, підручників і другого сніданку. Що швидкими темпами зменшать драматичні відмінності в доступі до освіти у сільській місцевості та місті. Без цих зусиль, без системи освіти на високому рівні і без ... доступу до Інтернету наші можливості залишаться прихованими від нас і світу» [406, с. 4].

Загалом під час парламентських виборів ГП у своїх програмах орієнтувала громадян на наступні опорні пункти своєї майбутньої діяльності, які набули особливого обґрунтування під час кампанії 2005 р.: зміна податкової системи,

а саме радикальне зниження податків на прибуток та запровадження єдиної податкової ставки у розмірі 15 % із одночасним усуненням усіх податкових пільг і сум, вільних від оподаткування; перебудова системи державних фінансів; створення нових робочих місць шляхом звільнення малих і середніх підприємств від тиску бюрократії і недосконалого законодавства; сприяння сільській місцевості і невеликим містам у доступі до капіталу й державної допомоги; вдосконалення системи соціального забезпечення; наближення демократії до кожного пересічного громадянина; здійснення заходів, спрямованих на покращення якості освіти.

Висвітлення проблем у сфері освіти та шляхи їхнього розв'язання було представлено в розділі «Польща освічених людей» передвиборчої програми ГП. Пріоритетом встановлено забезпечення загального доступу до освіти, незалежно від економічної ситуації громадянина і місця його проживання. Неосвіченість пояснювалась як похідна бідності, структурного безробіття, цивілізаційного й інфраструктурного відставання. З метою подолання цієї дилеми ГП зобов'язалась у разі перемоги на виборах виділяти спеціальну дотацію шкільним бюджетам, а також запровадити державну систему стипендій. При цьому, наголошувалось, що повинен бути забезпечений громадський контроль за коштами, що виділяються на освіту. Для цього потрібно було, на думку лідерів ГП, створити незалежні шкільні ради. Своєю чергою, зазначалось, що гроші повинні слідувати адресно за учнями до шкіл, незалежно від того, чи є вони державними, приватними, суспільними або релігійними. Паралельно мало відбутись ефективне впровадження наступних етапів реформи освіти, включно із так званою «новою матурою». Вказувалось, що освіта не може бути об'єктом політичного тиску. Тому задля належного функціонування об'єктивної системи стандартів навчання і контролю пропонувалось посилити компетенції кураторів освіти. Отже, у запропонованій концепції держава повинна була встановлювати та контролювати стандарти освіти, але саме місцеві громади повинні були керувати школами [406, с. 21].

Підвищення привабливості та престижу професії вчителя – це ще одне зобов'язання, представлене ГП. Збільшення оплати праці ця політична сила пов'язувала із підвищенням вимог до педагогів, систематичним підвищенням

кваліфікації й оцінкою конкретних досягнень. Диференціація заробітної плати і заохочення особливо талановитих учителів мали відбуватись в рамках незалежної фінансової політики школи. Натомість державна система, за задумом, повинна була винагороджувати місцеві органи влади, які збільшували би витрати на освіту. Згідно з програмою ГП, також потрібно було раціоналізувати систему іспитів. Аргументовано це було тим, що зовнішні экзамени зближують Польщу до європейських стандартів, однак якість освіти залежить не від іспитів, а від щоденної роботи шкільного колективу. Тут ГП критикувала заплановане ще на 2002 р. запровадження нових державних іспитів наприкінці навчання в початковій школі, гімназії та ліцеї, оскільки констатувала: «Перевірка знань учнів після закінчення початкової школи і гімназії не повинна носити характер випускного іспиту, а прихильного для учнів випробування набутих знань та рівня школи. Результати цих випробувань повинні бути основою для набору у вищі школи» [406, с. 22]. Власне, вища освіта, як засвідчив аналіз програми ГП, перебувала в центрі уваги партії. Її реформа повинна була ґрунтуватись на вирівнюванні прав й обов'язків закладів, незалежно від їхньої форми власності. При цьому, ГП визначала конституційні положення, які мали забезпечувати безоплатність денної вищої освіти, однак дозволяли б оплачувати низку інших форм освіти. Водночас було підкреслено потребу проведення після парламентських виборів загальнонаціональної і предметної дискусії щодо принципів фінансування вищих навчальних закладів. У цьому контексті аналізувалась також потреба реформи системи фінансування наукових досліджень. Ці дослідження мали б проводитись переважно в академічних вищих школах і мати прямий зв'язок з освітою. Відтак бюджетні ресурси пропонували зосередити на фінансуванні фундаментальної наукової діяльності, створюючи при цьому правову структуру, що підтримала б підприємництво з використанням передових технологій [406, с. 22].

Істотним доповненням системи освіти як складової державної освітньої політики ГП розглядала створення низки програм із національним статусом. Ці програми повинні були розроблятись урядом і затверджуватись парламентом із фіксованими ресурсами в бюджеті поза коштами, котрі мали виділятись на

функціонування системи освіти загалом. На переконання авторів документа, свого негайного впровадження очікували щонайменше шість нагальних програм:

- 1) «Національна програма вивчення іноземних мов»: йшлося про сприяння такому опануванню бодай однієї іноземної мови, щоби випускник середньої школи міг отримати сертифікат, який дозволив би йому продовжити навчання або працювати за кордоном. Своєю чергою, планувалось, що випускник вищої школи повинен був знати не менше двох іноземних мов.
- 2) «Національна програма інформаційних технологій»: мовилось про забезпечення всіх учнів доступом до Інтернету, розробку безкоштовних навчальних програм і баз даних. Програма повинна була дозволити всім випускникам середніх шкіл і людям післяшкільного віку отримати сертифікат комп'ютерних умінь «Європейські комп'ютерні права».
3. «Національна програма «Самостійність і знання»»: йшлося про формування тих навиків, які потрібні у сучасному житті, але відсутні у шкільних програмах – основ економіки, підготовки до функціонування у мультикультурному суспільстві, прийомів вирішення конфліктів через переговори, роботи в команді, ознайомлення з методами пошуку роботи, самопрезентації, володіння комп'ютером, водіння автомобілем тощо.
- 4) «Проект Національного відкритого університету в Польщі»: наголошувалось про створення Відкритого університету на базі консорціуму академічних шкіл у співпраці з польським суспільним телебаченням.
- 5 «Національна програма порятунку інфраструктури навчальних закладів і шкіл», що постала б перспективою поступової модернізації освітньої інфраструктури на всіх рівнях.
6. «Національна програма виявлення здібностей молоді і підтримки її розвитку», згідно з якою комісія кураторів повинна була би аналізувати досягнення учнів і створювати перелік особливо талановитих з них. Такі діти мали б отримувати стипендії, що дозволяло би їм продовжувати навчання й бути прийнятими до вищих навчальних закладів на спеціальних умовах [406, с. 22]. Примітно, що сфера діяльності запропонованих національних освітніх програм ГП повинна була цілеспрямовано поширюватись не тільки на школярів, однак й на освіту дорослих. Незважаючи на те, що партія знайшла свого постійного виборця вже в 2001 р., до влади та статусу урядової вона прийшла тільки у 2007 р., коли

утворила урядову коаліцію з ПСП – ще однією орієнтованою на освітню реформу політсилою – і почала змінювати державну освітню політику Третьої Республіки Польща (про що детально зазначено в наступному підрозділі роботи).

Загалом встановлено, що впродовж свого посткомуністичного розвитку у 1989–2008 рр. Польща пройшла шлях від автократичного управління до демократії, верховенства права і децентралізації в освіті [154, с. 311]. Звісно, на цьому шляху відчувалась відсутність регулярності втілюваних владою пропозицій і проектів, що негативно позначалось на вмінні опиратись на накопичений досвід прийняття управлінських рішень. Як зазначає Б. Скарґа, «не мало значення, чи хтось був у владі чи в опозиції до неї, бо ж найбільш істотною справою у впровадженні освітніх змін було стирання з пам'яті проектів або ... досягнень «попередників» (які окреслювались ворогами та чужими), черпаючи в їхньому применшенні, приниженні чи руйнуванні почуття задоволення» [452, с. 24]. Такий стан речей відповідав ситуації, коли стратегія урядування країною визначалась принципом «зверху вниз» й здійснювались спроби втілити у життя централізовані лінійні реформи [237, с. 114]. За таких умов виник ризик переслідування незрозумілих для суспільства цілей. Тому реформаторські ідеї кінця ХХ ст. значною мірою були втілені в життя на рівні звітів, а не змін у процесі освіти та виховання.

Отже, на заваді органічному поступу реформ систем освіти стояли постійні конфлікти між прихильниками автономії, децентралізації і соціалізації освіти та їхніми супротивниками. Загальну атмосферу переконливо висвітлювали слова Т. Пілха, який у 1993–1995 рр. обіймав посаду віце-міністра освіти: «Хтось завжди повинен був заплатити високу ціну за «новий устрій». Її не заплатив «старий клас» владних розпорядників. Навпаки, він став основним бенефіціаром нового економічного порядку. «Новий» правлячий клас також не сплатив таку ціну. Створена політична й економічна система забезпечила її незаними досі механізмами розпорядження і збагачення» [394, с. 1]. Водночас він наголошував на потребі змінити освітній закон, структуру системи освіти, модернізувати її зміст, забезпечити загальний доступ до окремих типів шкіл і вирівняти освітні можливості населення. Для досягнення цієї мети Т. Пілх убачав доцільність у

проведенні п'яти основних реформ в системі освіти, що стосувались програм загальноосвітнього і професійно-технічного навчання, вищої освіти, структури післяосвітньої зайнятості, управління освітою і підготовки вчителів [393, с. 14–15].

До деструктивних чинників також належали опір політичних структур, а нерідко й саботування зі сторони учительського середовища чи профспілкових функціонерів. У цьому зв'язку польський соціолог І. Кшемінські стверджував: «Від початку польської трансформації у нас не з'явилося жодного політичного угруповання, яке б спромоглося запропонувати полякам символічну площину порозуміння. Яке б змогло бути посередником між візією польсько-католицької та ліберально-європейської Польщі» [294, с. 5]. До того ж, реформаторський вектор, вибраний владою, не завжди був співзвучний з інтересами суспільства та безпосередніх учасників системи освіти.

#### **4.3. Зміст і принципи реалізації демократичної державної освітньої політики в ході та за наслідками європейської інтеграції та подальших суспільно-політичних процесів у Республіці Польща**

Крім внутрішніх суспільно-політичних і соціально-економічних процесів, на становлення, розвиток, зміст та принципи реалізації державної освітньої політики й системи освіти у Третій Республіці Польща вплинули (а тому і досі впливають) зовнішні, головню євроінтеграційні, процеси, а відтак й суспільно-політичні тенденції та трансформації, які їх окреслювали й унаслідували. Це очевидно з огляду на два набори чинників. З однієї сторони, Польща від моменту колапсу СРСР й режиму «реального соціалізму» та впродовж усього періоду свого посткомуністичного розвитку незмінно наполягала на своїй належності до європейського простору і робила для цього все можливо, тобто неодмінно піддавалась процесам європейської інтеграції. З другої сторони, успішний приклад євроінтеграції інших країн, динаміка якої була особливо примітна в останні десятиліття, наблизив реалізацію у Польщі бачення образу «нової Європи» – моделі Європи з сильною і конкурентоздатною економікою, яка спирається на

знання й освіти. Ця модель має свої підвалини в історії європейських народів і безумовно позначена культурною різноманітністю, розмаїттям ідеологічних та суспільно-політичних концепцій, а також наявністю різного потенціалу країн, які входять в ЄС. При цьому, вони спираються на спільну культурну спадщину і належність до однієї цивілізації [69, с. 108–109], у тому числі в проблематиці розвитку систем освіти й освітніх політик на національному і наднаціональному рівні. Підтверджується це тим, що Європейський Союз – це, без перебільшення, безпрецедентний інтеграційний проект і чи не найважливіше досягнення Заходу після Другої світової війни. Такий висновок містить обґрунтовану основу навіть попри труднощі, які переживає ЄС сьогодні, коли зростають сумніви стосовно доцільності його існування, зокрема на тлі таких кроків до його дезінтеграції, як Брексит. Адже в ЄС існує те, на що треба звертати найбільш пильну увагу. Йдеться про роль освіти, науки, досліджень, технологій й інновацій у забезпеченні національної, наднаціональної і глобальної конкурентоздатності у Європі.

На цьому тлі сучасну державну освітню політику Третьої Республіки Польща доцільно розглядати з середини 90-х рр. ХХ ст., коли держава взяла курс на вступ до ЄС. З цього приводу М. Мазіньска аргументовано стверджує: «Освітня політика Європейського Союзу є одним з напрямів політики Співтовариства, тобто таких починань, які, не втручаючись у справи, що залишаються виключно компетенцією країни-члена, повинні підтримувати всі дії, які координовані на європейському рівні, а також заходи, що здійснюються в індивідуальному порядку в країнах-членах, якщо вони слугують досягненню прийнятої спільно мети» [350, с. 5]. Саме у зазначений період відбулись істотні системні зміни, однак найперше демократизація, в польській освіті, які були зумовлені процесами глобалізації й інтеграції Польщі в ЄС. Ці перетворення охоплювали модифікацію системи освіти крізь призму втілення в життя структурних реформ на тлі зміни ролі та функцій держави у регулюванні освітньої політики. У цьому зрізі суттєву роль відіграв Комітет з європейської інтеграції, що був заснований у жовтні 1996 р., а в січні 2010 р. був трансформований у Комітет з європейських справ у складі Міністерства закордонних справ Польщі. Річ у тому, що відповідно до закону,

прийнятого в серпні 1996 р., ця структура набула статусу вищого органу у сфері координації і програмування політики інтеграції Польщі з ЄС [514]. Отже, у Польщі ще до її повноцінного членства в ЄС політикум прагнув розвивати систему загальної освіти та надання благ і послуг, що забезпечували б рівний доступ дітей та молоді до освіти. Такий принцип став загальноприйнятим з огляду на значення освіти та науки у розвитку особистості й економіки [272, с. 17].

Витоки освітньої реформи у Польщі, як зазначено у попередніх підрозділах роботи, було закладено ще на початку 1990-х рр., коли в умовах радикальної суспільно-політичної та соціально-економічної трансформації влада обирала можливі вектори розвитку шкільництва. Реформи, своєю чергою, включали в себе запровадження нових ступенів освіти, типів шкіл, зовнішніх іспитів, а також підпорядкованість шкіл муніципальним органам влади. При цьому, Польща як правова держава не могла не зважати на міжнародні нормативно-правові акти, які були визначальним чинником законотворчості у країнах Західної Європи.

Одним із таких нормативно-правових актів, на які орієнтувалась Польща, став Амстердамський договір. У положеннях цього документа, що набув чинності в травні 1999 р., зафіксовано істотні зміни та доповнення до Маастрихтського договору 1992 р. про утворення ЄС. У ст. 149 розділу 3 відображено правові норми, що стосуються освіти і професійного навчання молоді: «1) Співтовариство сприяє розвитку якісної освіти шляхом заохочення співпраці між країнами-членами і, за необхідності, через підтримку та доповнення їхньої діяльності, одночасно повністю поважаючи відповідальність країн-членів за зміст навчання й організацію освітніх систем, а також їхнє культурне та мовне різноманіття; 2) Діяльність Співтовариства спрямована на: розвиток європейського виміру в освіті, зокрема шляхом викладання та розповсюдження мов країн-членів; сприяння мобільності студентів та викладачів, зокрема шляхом заохочення академічного визнання дипломів і періодів навчання; популяризацію співпраці між закладами освіти; розвиток обміну інформацією і досвідом з питань, що є спільними для систем освіти країн-членів; сприяння розвитку обміну молоді і соціально-педагогічних інструкторів; підтримку розвитку дистанційного навчання; 3) Спільнота та

країни-члени сприяють співпраці з третіми країнами і компетентними міжнародними організаціями в галузі освіти, зокрема з Радою Європи...» [499, с. 193–194]. Відтак цілком закономірно, що цей міжнародний документ наклав вагомий відбиток на суспільно-політичні процеси, які відбувались у Польщі на стику тисячоліть.

Орієнтиром для проведення у Польщі реформ на цьому етапі її розвитку також слугували основи освітньої політики ЄС, які були викладені у «Лісабонській стратегії» 2000 р. і закріплені 2002 р. у Барселоні [383, с. 103]. В них було чітко і недвозначно констатовано, що ЄС не провадить політики примусової єдиної системи освіти [140, с. 129]. Тому державна політика країн-членів ЄС в освітній галузі не є одноманітною. І це закономірно, адже система освіти кожної з країн-членів створювалась упродовж тривалого часу. Тому, як констатує В. Базелюк, «освітня політика ЄС – це складний політичний феномен, який має за мету об'єднати зусилля ... держав-членів задля формування єдиного освітнього простору, взаємодії інститутів освіти на основі принципу субсидіарності, покликаною забезпечити ефективність кожної національної політики у галузі освіти» [5, с. 121]. Пристосування процесу виховання та освіти до економічних, соціальних, політичних і культурних умов зумовили появу самобутніх традицій, від яких суспільство не готове відмовитись. При цьому, освітня політика ЄС передбачає досягнення конкретних цілей: 1) зближення народів країн-членів ЄС; 2) розробка спільного канону загальноєвропейської освіти для зміцнення європейської ідентичності; 3) узгодження змісту освіти, програм та критеріїв оцінки результативності, щоби європейці могли цілком вільно функціонувати на загальноєвропейському рівні, змінювати місце освіти та роботи в пошуках нових можливостей.

Примітно, що діяльність ЄС у цій сфері обмежена підготовкою керівних принципів і рекомендацій, а також організацією основ співробітництва й обміну досвідом. Загалом органи влади ЄС не втручаються в освітні системи країн-членів. Кожна держава самостійно визначає структуру системи освіти, змістове наповнення навчального процесу і методи виховання громадян. Але завдання, які стоять перед ЄС у зв'язку з глобалізацією та зростаючою конкурентоспроможністю

нових світових економік, появою структурних бар'єрів, які уповільнюють чи перешкоджають економічному розвитку, а також з високим рівнем безробіття, зумовлюють широке обговорення необхідності визначення оновленої програми освітніх реформ. Саме з огляду на це, на засіданні Ради Європи в Лісабоні у 2000 р. й була прийнята стратегія, яка набула значення пріоритетної соціально-економічної програми. Головною метою «Лісабонської стратегії» було визначено створення до 2010 р. найконкурентнішої економіки в світі, заснованої на знаннях з тенденцією до систематичного зростання. У документі сформульовано основні завдання освітньої політики: 1) покращення якості й ефективності системи освіти ЄС (підвищення якості освіти й професійної підготовки викладачів; розвиток компетенцій і навиків, потрібних для суспільства знань; забезпечення загального доступу до інформаційно-освітніх технологій; збільшення набору на підготовку фахівців у сфері точних і технічних наук; оптимальне використання ресурсів); 2) полегшення доступу до системи освіти (створення відкритого освітнього середовища; збільшення привабливості процесу навчання; підтримка активності громад і громадян; забезпечення рівних можливостей і соціальної згуртованості); 3) розвиток відкритості системи освіти до навколишнього середовища та світу загалом (зміцнення зв'язків з ринком праці, дослідницькою діяльністю і соціумом; розвиток підприємництва; покращення ситуації в опануванні іноземних мов; зміцнення європейської співпраці) [91, с. 151].

Доповнилось це необхідністю своєчасного та правильного реагування на виклики епохи, оскільки у цьому випадку визріла нагальна потреба розвитку нової парадигми освіти. На відміну від традиційної європейської освітньої моделі, що базувалась на пріоритеті простого засвоєння і відтворення інформації, головною метою навчання в ХХІ ст. став всебічний розвиток людської особистості як рівновеликої цінності. Річ у тому, що демократичне спрямування навчання дає людині можливість підготуватись до життя у швидкоплинних змінах соціальних, економічних й культурних умов і професійної діяльності [63, с. 7–8]. Саме тому у Хартії Ради Європи «Освіта для демократичного громадянства 2001–2004» містився заклик як до посткомуністичних країн, так і до країн зі сформованою

традицією демократичного режиму, аби процес демократизації відбувався за участі освіти. У цьому документі зазначено рекомендацію стосовно навчання в рамках шкільної і позашкільної освіти «в демократії, про демократію та для демократії» [240, с. 30]. З огляду на це, ефективність наукових досліджень та систем вищої освіти, а також інноваційність сьогодні стали найважливішим і вирішальним чинником у європейській інтеграції, що впливає на підвищення рівня міжнародної конкурентоздатності ЄС у світі. Розвиток «п'ятої свободи», яка передбачає вільне переміщення знань, студентів і досліджень, визнано одним з пріоритетів Європейського Союзу [148]. Інновації, конкурентоздатність, створення економіки, яка базується на знаннях, соціально-економічні та територіально-політичні об'єднання з 2000 р. стали головними постулатами в ЄС. Процесом, який має увібрати в себе всі перелічені елементи, став механізм створення загального Європейського дослідницького й інноваційного простору і Європейського простору вищої освіти.

У цьому контексті інтеграція вищої освіти Третьої Республіки Польща у світову систему з одночасним збереженням і розвитком досягнень й традицій польської вищої школи на зламі століть набула ознак визначального принципу освітньої політики цієї держави. З підписанням Польщею у 1999 р. Болонської декларації цей принцип став особливо значущим, оскільки освіта стала одним з провідних елементів геополітики. Ще до вступу Польщі до Європейського Союзу країна долучилась до освітніх програм, кінцевим результатом реалізації яких було створення «Європи без кордонів та бар'єрів» [94, с. 13]. Інструментом, що слугують досягненню цієї мети, постали освітні програми «Сократ», «Леонардо да Вінчі» і «Молодь». Так, у програмі «Сократ», яка, своєю чергою, складається з підпрограм «Comenius», «Erasmus», «Grundtvig», «Minerva», «Lingua», «Arion», «Eurymedea» та «Naric», Польща бере участь із 1997–1998 рр. Їхньою спільною ознакою та ціллю є прагнення покращити якість освіти шляхом розвитку мов викладання в країнах ЄС, підтримки співробітництва та поїздок студентів і викладачів з метою покращення знань про європейську освіту, розробки нових дидактичних методів та дослідження проблем освітньої політики. Програма

«Леонардо да Вінчі» задіяна задля створення європейського стандарту у сфері освіти й професійної підготовки. Польща залучена до цього проекту з 1998 р. Цікаво, що проекти у рамках програми можуть подавати тільки організації зі статусом юридичної особи, а саме: а) заклади, що займаються професійним навчанням, тобто університети, науково-дослідні інститути тощо; б) державні і приватні компанії; в) науково-дослідні установи; г) соціальні партнери, органи державного управління. Сутність проектів повинна полягати в набутті нових навиків, підготовці до потреб ринку праці, консультуванні та професійному розвитку, відкритому та дистанційному навчанні, налагодженні більш тісних зв'язків між навчальними закладами і підприємствами, боротьбі з усіма формами соціальної дискримінації, залученні інвестицій у розвиток людських ресурсів [558, с. 2–3]. Своєю чергою, програма Європейської комісії «Молодь», яка від 2006 р. має назву «Молодь у русі», передбачена для осіб віком від 13 до 30 років, а також для працівників молодіжних організацій, які розвивають позашкільну освіту. З 2014 р. «Молодь у русі» є складовою ширшої програми «Erasmus+».

Примітно, що зміни, здійснені у системі польської освіти в кінці 90-х рр. ХХ ст., відповідали обраному нею стратегічному напрямку державної політики, зорієнтованої на вступ до ЄС. Окрім подолання економічного відставання від розвинених європейських країн та розв'язання низки проблем, пов'язаних із національним законодавством, цей процес передбачав і модернізацію освітньої галузі. У контексті євроінтеграційних прагнень Польщі особливо важливим аспектом було забезпечення рівних освітніх можливостей для дітей та молоді відповідно зі стандартами, що утвердились у країнах-членах ЄС. І влада робила конкретні кроки на цьому шляху. Так, у 2002 р. міністр національної освіти та спорту К. Либачка і міністр праці й соціальної політики Є. Гауснер оголосили про старт програми для першокласників з найбільш бідних сімей «Шкільний набір». Згідно з програмою, кошти з державного бюджету були цілеспрямовано виділені на фінансову допомогу, яка охоплювала закупівлю шкільних підручників, приладів, рюкзаків, спортивного одягу. Програма знайшла широке схвалення у суспільстві. Це сприяло ефективній співпраці гмін і початкових шкіл. Унаслідок злагодженої

роботи згаданих міністерств допомогу отримали учні, які дійсно її потребували [408, с. 10]. У цьому випадку йшлося про цільову дотацію як джерело фінансування освіти з державного бюджету.

Такі спеціальні доплати широко практикувались на стику ХХ та ХХІ ст., зокрема із метою гарантування виконання освітніх завдань. Згодом їх було перетворено на субсидії, спрямовані на підвищення фінансової автономії органів місцевого самоврядування. У такий спосіб вони отримали більшу фінансову ліквідність, оскільки субвенційні кошти змогли бути розподілені із огляду на нагальні потреби у рамках конкретного бюджетного року. Своєю чергою, за допомогою цільової субсидії у Польщі фінансувались та фінансуються багато освітніх завдань на рівні спеціальних резервів у державному бюджеті [266, с. 117]. Державна стратегія для молоді на 2003–2012 рр., розроблена Міністерством національної освіти та спорту, теж визначила стратегічні цілі державної освітньої політики у сфері вирівнювання можливостей розвитку молодого покоління. Ці цілі включали: вирівнювання освітніх можливостей, розвиток соціальної активності молодого покоління, підвищення рівня працевлаштування молоді, співпрацю із неурядовими організаціями, у тому числі молодіжними, розробку програм боротьби із безробіттям серед молоді з урахуванням різноманітних життєвих обставин [219, с. 52].

Відтак етап реформування освітньої системи Польщі, що припав на початок ХХІ ст., засвідчив наявність низки нерозв'язаних проблем. Зрештою, подібні виклики постали й перед країнами ЄС, до якого Республіка Польща вступила 1 травня 2004 р. Процес інтеграції був надзвичайно складним. Повноцінному приєднанню передував тривалий період активної суспільно-політичної діяльності і переговорів, які велись між адміністративними інститутами Польщі та ЄС. Трансформації охоплювали економічні, правові та суспільні аспекти. Тому й не дивно, що Європейська комісія як вищий орган виконавчої влади ЄС звертала увагу польського уряду на недостатніх масштабах проведення реформ [177, с. 38, 41–42]. Зокрема, у документі під назвою «Освіта й підготовка 2010 – Успіх «Лісабонської стратегії» залежить від термінових реформ» наголошувалось, що

європейські країни повинні визначити національні пріоритети освіти і джерела її фінансування з метою успішної реалізації положень «Лісабонської стратегії».

Європейська комісія наголосила насамперед на необхідності збільшення витрат на освіту. Крім нарощування державних витрат, було рекомендовано залучати й приватні інвестиції. У цьому зв'язку треба зазначити, що в 1999 р. у Польщі рівень витрат на освіту в структурі ВВП був близьким до середнього показника по ЄС. У Польщі він складав 5,2 %, в Європейському Союзі – 5 %. Однак цей показник був нижчим, аніж, приміром, у Фінляндії (6,2 %), Австрії (6,3 %), Данії (8,0 %) чи Швеції (8,0 %). Характерно й те, що інвестиції в сфері освіти були меншими й порівняно з іншими країнами, які паралельно з Польщею вели перемовини про членство в ЄС, зокрема в Кіпрі (6,3 %), Латвії (6,3 %), Литві (6,5 %), Естонії (7,4 %) [383, с. 116]. Основним принципом фінансування освіти в Польщі залишалось дотримання конституційної норми щодо безплатної освіти до 18 років у всіх державних школах [397, с. 40]. При цьому, різні плани фінансування освіти з державного бюджету розроблялись та приймались (як і сьогодні) згідно із принципами, визначеними у законі. Це означає, що проект бюджету розробляли щороку на підставі показників, окреслених міністром фінансів. Потім розпочинались міжвідомчі консультації, результати яких мала затвердити Рада Міністрів – уряд. При цьому, всі фінансові ресурси на систему освіти виділялись (та виділяються) із державного бюджету, бюджетів органів місцевого самоврядування та з позабюджетних джерел, таких як, наприклад, домогосподарства, асоціації і фонди. Що стосується бюджетних коштів, більшість із них становила й становить освітня субсидія, яка є частиною загальної суми субсидій. Окрім того, у державному бюджеті плануються витрати на освіту з урахуванням запитів міністра освіти, інших міністрів та воєвод. Таким чином, тягар фінансування всієї системи освіти лягав і лягає на освітню субсидію [309, с. 25–27]. Додатково бюджетну політику характеризує і раніше характеризувало уникнення фіксованих параметрів для будь-яких витрат. Адже це шкідливо для держави, бо чіткі параметри паралізують фінансову політику і послаблюють її ефективність через відсутність гнучкості для реагування на зміну ситуації [266, с. 112].

Зміни у структурі системи освіти, які були запроваджені польським урядом в 1999 р., не поширювались на дитячі садки, які займались вихованням дітей віком від 3 до 6 років. Незважаючи на численні дискусії, не було зменшено й шкільного віку з 7 до 6 років. Водночас, як показують дослідження, дітям, які раніше долучаються до навчального процесу, характерне позитивніше ставлення до школи [211, с. 113]. Має цей аспект і соціально-економічний вимір, який, однак, є доволі суперечливим: молодь швидше здобуває освіту й розпочинає трудову діяльність, забезпечуючи соціальні виплати непрацеспроможним та безробітним. Відтак ціла низка країн ЄС свого часу запровадила механізми, спрямовані на підтримку батьків в оплаті дошкільної освіти, зокрема податкові пільги, дотації для дитячих садків, доплати до заробітної плати. Потрібно також підкреслити, що на 90-ті рр. ХХ ст. припав час відчутного зниження народжуваності у Польщі. Так, якщо в 1989 р. народились 564,4 тис. дітей, то у 2001 р. – 368,2 тис. дітей [416, с. 17]. Ця тенденція призвела до ліквідації дошкільних закладів освіти, мережа яких тільки упродовж 1990–2003 рр. зменшилася на 35 %. За словами Т. Пілха, ситуацію, «що склалась із дитячими садочками після того, як вони потрапили у розпорядження органів місцевого самоврядування, буде визнано в історії польської освіти як один із самих сумних періодів нашого шкільництва. Адже дитячі садки є невід’ємною і необхідною складовою освітньої системи» [395, с. 79]. Тому і не дивно, що, приміром, С. Голіновська відносить популяризацію дошкільної освіти, а відповідно й збільшення кількості дітей у дитячих садках, до стрижневих завдань освітньої політики на зламі кінця ХХ – початку ХХІ ст. Тією чи іншою мірою з цим завданням були пов’язані й інші виокремлені дослідницею пріоритети: забезпечення початкової освіти для дітей більш раннього віку; формування відповідної системи освіти вчителів; безпека професії викладача та розробка системи мотиваційних винагород; баланс між програмами, що забезпечують засвоєння знань; стандартизація оцінювання результатів навчання; модернізація програм й організації професійної освіти; адаптація освіти до потреб ринку праці; реалізація концепції безперервної освіти; забезпечення рівного доступу до освіти; покращення якості вищої освіти;

обмеження комерціалізації галузі і збільшення фінансування державних шкіл; наближення навчального процесу до стандартів країн ЄС [209, с. 119–126].

Загалом система освіти кінця 90-х рр. ХХ ст. була націлена саме на пошуки шляхів реалізації реформ із урахуванням таких тенденцій, як: 1) основні функції освіти – опіка і виховання; 2) полікультурність освіти; 3) паралельний освітній процес для дітей, підлітків та дорослих; 4) функціонування на різних рівнях освіти і конкуренція між державними, суспільними та приватними школами; 5) школа – один з багатьох навчальних закладів; 6) навчання впродовж всього життя; 7) роль учителя – керування групою учнів; 8) зайнятість усіх вихователів, професійних та непрофесійних педагогів реалізацією нових освітніх завдань [253, с. 143–144]. Однак, на противагу, реформування системи освіти у Польщі того періоду було доволі маніпулятивним та характеризувалось специфічними підходами польської влади. Причому це було притаманно не лише для Польщі, а й для інших країн Центрально-Східної Європи та інших регіонів, які стали на шлях демократизації своїх політичних систем. Це унаслідувалось: а) слабкою політичною позицією людей, які керували освітою; б) плинністю кадрів, що зумовила відсутності перейняття досвіду в освітній політиці; в) скороченням фінансової підтримки освітніх реформ; г) швидким впровадженням реформ як аргументу у боротьбі з конкурентами за владу [360, с. 14–15].

Ситуація доповнилась тим фактом, що на зламі століть державна влада Польщі зіштовхнулась із проблемою безробіття. Зокрема, у 2002 р. кількість безробітних осіб сягнула позначки 3,5 млн (21,2 %) [416, с. 61]. Аналіз структури цього феномена крізь призму вікової характеристики засвідчив, що найвищий рівень безробіття був серед осіб віком 15–24 років. Тут доцільно підкреслити, що ризик безробіття безпосередньо залежав від рівня освіченості населення. Тому й не дивно, що найнижчий відсоток безробітних (6,9 %) у Польщі був серед осіб з вищою освітою [416, с. 63]. На цьому тлі уряд Польщі дослухався до рекомендацій інститутів ЄС й розпочав розробляти механізми реформ, які призвели би до створення нових робочих місць, а також до розвитку активної політики працевлаштування. Ці чинники були враховані, зокрема, в законі «Про

вищу освіту» від 27 липня 2005 р. [517], який замінив собою закон «Про вищу освіту» від 12 вересня 1990 р. [512] і закон «Про вищі професійні школи» від 26 червня 1997 р. [515] (про які йшлося у попередніх підрозділах).

Новелізований закон містив положення, що адаптували польську вищу освіту до європейських стандартів. Зокрема, було врегульовано: а) правила організації й діяльності вищих навчальних закладів, включаючи питання їхньої автономії; б) процедуру створення і ліквідації вищих навчальних закладів; в) компетенції академічних викладачів й інших освітніх працівників; г) повноваження Польської акредитаційної комісії й Головної ради з питань науки і вищої освіти. Законом було визначено п'ять ступенів вищої освіти. Перший освітній ступінь передбачав навчання на ліценціатській програмі (бакалавраті) тривалістю три роки та дав можливість отримати ступінь ліценціата або інженера. Закінчення ліценціату відкривало шлях для продовження навчання у дворічній магістратурі, що й становило собою другий освітній ступінь. На напрямках підготовки, приміром, таких спеціалістів, як лікарі, стоматологи, ветеринари, юристи, психологи, актори тощо, навчання було передбачено за уніфікованими програмами підготовки магістрів (так звані уніфіковані магістерські студії). Йшлося про підготовку фахівців, яка тривала 5–6 років і мала однорівневу програму, тобто без поділу на ліценціат та магістратуру. Наступний щабель вищої освіти – докторантські студії тривалістю в 3 або 4 роки. І останній вид вищої освіти – післядипломне навчання, що давало можливість особам із вищою освітою змінити/підвищити свою кваліфікацію. Відтак було сформовано основи для безперервного навчання як передумови професійного успіху. З іншої сторони, такі ланки вищої освіти дозволили адаптуватися до постійних змін та функціонування в економічній системі, що базується на знаннях.

Цікаво, що саме у цей період чітко окреслився зв'язок освітньої політики з основами національної безпеки. Власне, реалізація цілей «трикутника знань» з проекцією на взаємозв'язок вищої освіти, ефективних наукових досліджень й процесів їхньої реалізації у національних економіках як умова зміцнення та забезпечення державної, регіональної і глобальної конкурентоздатності та безпеки

стала актуальною для багатьох країн, у тім числі для Польщі. Успіх реалізації стратегічних завдань на новому етапі суспільно-політичного розвитку, а також забезпечення національної конкурентоздатності і зміцнення безпеки безпосередньо почали залежати від наявності конкурентного людського капіталу, ефективної системи підготовки науково-технічної еліти, модернізації та диверсифікації економіки, що базується на високоефективних системних наукових дослідженнях. На цьому тлі у листопаді 2007 р. було прийнято «Стратегію національної безпеки Республіки Польща», в якій визначено стратегічні цілі держави, спрямовані на гарантування сприятливих умов для реалізації національних інтересів, зокрема таких їхніх різновидів, як [473]: життєві (збереження держави з її громадянами як абсолютний пріоритет польської безпекової політики через відстоювання незалежності, недоторканності кордонів, безпеки громадян, прав людини та її основних свобод, зміцнення демократичного порядку); вагомі (забезпечення стабільного цивілізаційного й економічного розвитку країни, захист національної спадщини й ідентичності, природного середовища, зростання добробуту, створення умов для розвитку науки й техніки тощо); істотні (відстоювання міцної позиції Польщі у міжнародних відносинах, ефективне просування польських інтересів на міжнародній арені, розвиток міжнародних відносин на основі багатостороннього співробітництва та поваги до закону).

У цьому контексті освіту почали розглядати, власне, як складову суспільної безпеки із наступним визначенням: «Польща прагне побудувати суспільство, яке ґрунтується на знаннях. Із цією метою вона дбає про високу якість освіти на всіх рівнях системи освіти, про підвищення рівня загальних знань у суспільстві, подальший розвиток спеціалізованої освіти, популяризацію інновацій і нових технологій серед громадян та про підтримку наукових досліджень. Об'єктом особливої опіки держави має бути система вищої освіти, особливо її зв'язок з ринком праці, напрямами економічного розвитку та потребами державного управління» [473, с. 16–17]. У галузі науки та вищої освіти основною метою діяльності держави було визначено створення освічених кадрів як істотного ресурсу, поширення інновацій і нових технологій на основі потенціалу наукового

середовища та системи вищої освіти. Зазначалось, що «треба створити умови для налагодження максимально широких контактів національних академічних та дослідницьких центрів з закордонними установами, а також значної участі цих осередків у міжнародних науково-дослідних проектах в рамках науково-технічного співробітництва й інтелектуального обміну» [473, с. 35]. При цьому, констатувалось, що наукові дослідження повинні зосередитись (з урахуванням фінансових можливостей держави) на тих галузях, що дають змогу зменшити технологічну відстань, яка розділяє Польщу від високорозвинених країн ЄС. Для цього очікувалось впровадження результатів досліджень у стислі терміни, постійний моніторинг напрямів розвитку науки та систематичне збільшення витрат на дослідження відповідно до «Лісабонської стратегії». Крім того, було запропоновано пов'язувати наукові розвідки з потребами національної економіки, стимулюючи розвиток державно-приватного партнерства шляхом підтримки ініціатив приватного сектора. З-поміж важливих проблем виокремлено також забезпечення належного захисту інтелектуальної власності й створення умов, які мали б заохочувати висококваліфікованих людей і тих, хто має виняткові навички, продовжувати свою професійну кар'єру в Польщі. Так, було зафіксовано: «Необхідно згуртовувати наукові співтовариства та працівників вищої освіти навколо питань безпеки й оборони, а також популяризувати ці питання на рівні загального обов'язку та добробуту громадян» [473, с. 35].

Все це дає підстави дійти висновку, згідно з яким одним з найістотніших чинників, що визначають розвиток суспільства, у Польщі було встановлено стійке зростання рівня освіти [353, с. 21]. Так, відповідно до рекомендацій Європейської Комісії, країни-члени ЄС до 2010 р. повинні були забезпечити збільшення частки осіб віком 25–64 років принаймні з середньою освітою до 80 % та більше. Це стало серйозним викликом для польської влади, адже частка осіб з середньою або вищою освітою станом на 2004 р. становила не більше 42 %. Окрім того, результати проведеного у 2002 р. перепису населення показали, що вищу освіту здобули тільки 10,2 % населення (у 1988 р. – 6,5 %), середню освіту – 32,6 % (у 1988 р. – 24,7 %), базову професійну освіту – 24,1 % і майже третина (31 %) –

базову чи незавершену базову освіту. Помітною також стала диспропорція щодо рівня освіти між міським та сільським населенням. Зокрема, серед мешканців міста 13,7 % населення мали вищу освіту, 38,6 % населення – середню освіту, 21,1 % населення – професійну освіту, 22,2 % населення – початкову освіту, а 1,5 % населення взагалі не закінчили початкову школу. Натомість серед мешканців села 4,3 % населення мали вищу освіту, середню освіту мали 22,4 % населення, а професійну освіту – 29,2 % населення [416, с. 29].

На цьому тлі встановлено, що загалом ринок послуг вищої освіти у Польщі на початку XXI ст. перебував на зрілому етапі свого розвитку, зокрема з оглядну на стабілізацію кількості студентів і значний потенціал збільшення надходжень від суб'єктів освітньої галузі. В цілому можливості і загрози для вищої освіти у державі на початку XXI ст., зокрема з урахуванням очікуваного економічного й соціального розвитку і виходу на європейський ринок освітніх послуг, вдало сформулювала Е. Флейтерска. Серед перспективних аспектів дослідниця виділила такі: збільшення витрат на освіту у державному бюджеті й сімейних бюджетах; підвищення вимог для входу в сектор освіти і визначення правил конкуренції; соціально-економічний розвиток і підвищений попит на економістів й менеджерів; зростання інтересу до польських закладів зі сторони країн Центрально-Східної та Східної Європи; ліквідація на ринку неконкурентоспроможних навчальних осередків. Натомість серед загроз Е. Флейтерска розглядала такі чинники, як: значне скорочення кількості випускників середніх шкіл; можлива конкуренція з європейськими закладами освіти; обмежена кількість працівників з науковими ступенями; низькі доходи польських сімей; високий рівень безробіття і труднощі з отриманням роботи після закінчення навчання [190, с. 546–547].

У цьому розрізі підтверджено, що модернізація системи вищої освіти в Польщі була безпосередньо пов'язана з політичною системою та параметрами суспільно-політичних відносин і процесів у державі. Відтак моделювання системи вищої освіти (як і системи освіти загалом, хоч й меншою мірою) завжди було та залишається частиною легітимізації існуючої політичної ідеології, хоча й у рамках диференціації функціональних похідних різних моделей систем вищої

освіти, зокрема залежно від: орієнтованості на зовнішнє середовище; ступеня узалежненості академічних організацій від тенденцій розвитку соціуму, ролі вільних ринкових механізмів в їхньому функціонуванні, ступеня державного регулювання та втручання у внутрішні процеси [69, с. 111–112] (детально див. Додаток Б). Відповідно, у Третій Республіці Польща раніше застосовувалась і сьогодні застосовується змішана політично зумовлена й цільова модель розвитку вищої освіти. Річ у тому, що в секторі державної вищої освіти прийнято логіку реформування, наближену до «німецької» моделі академічної олігархії. Натомість у секторі недержавної вищої освіти задіяно логіку, ближчу до американської ринкової моделі, однак тільки з тією різницею, що в польських вищих школах роль держави значно вагоміша. І навпаки, роль академічної олігархії значно обмежена саме у приватних польських навчальних закладах. У підсумку все це засвідчує, що система вищої освіти Третьої Республіки Польща має радше не самостійний, а залежний і периферійний характер. Відтак, якщо враховувати недостатній рівень її фінансування, то цілком логічно, що заклади вищої освіти Польщі, а відповідно і її система вищої освіти менше конкурентоспроможні, ніж західноєвропейські чи американські навчальні осередки, причому головню у рамках науково-дослідницької діяльності. Тому для того, щоб польська система освіти могла конкурувати з її гомологами у провідних країнах, влада повинна заручитись ширшою підтримкою громадськості з метою проведення всебічної модернізації освіти із виділенням необхідних для цього ресурсів і створенням механізмів їхнього ефективного використання.

І це навіть попри той факт, що сектор вищої освіти у Польщі вже встиг зазнати значних змін з середини 90-х рр. ХХ ст. Йдеться про загальносвітову тенденцію, оскільки цей період характеризували кардинальні зміни, пов'язані з політичними та технологічними чинниками, у тому числі й з ІТ-революцією [444, с. 1–2]. З однієї сторони, університети певною мірою втратили свою роль основного двигуна цивілізаційного прогресу та інновацій, але, з іншої сторони, значно зріс економічний попит на висококваліфікованих працівників. Потреби соціальної структури держави стимулювали у Польщі окремі елементи системи

освіти. Політичні, правові й інституційні трансформації ж створили абсолютно нові засади функціонування вищих навчальних закладів та сприяли розвитку ринку освітніх послуг, завдання яких почало полягати в здатності оперативного реагувати на нові національні та міжнародні виклики тощо.

На систему вищої освіти в Польщі з 1991 р. найбільший вплив мали такі явища і процеси, як розширення університетської автономії і самоврядування академічної спільноти, запровадження оплат у державних вищих навчальних закладах і поява приватних університетів. А вже до 1990 р. у Польщі єдиним недержавним вищим навчальним закладом був Люблінський Католицький Університет. Утім і надалі відчувалась відсутність механізмів, які б дозволили уникнути контрастності надання освітніх послуг. Перелік напрямів навчання, а відтак й основ навчальних програм, які затверджувались міністром освіти, призводив до труднощів у зрізі гнучкої адаптації освітньої пропозиції до потреб ринку. Й у цьому сенсі дедалі важливішими ставали критерії ЄС із приводу функціонування університетів. Зокрема, йшлося про резолюцію Європейського Парламенту щодо модернізації європейських систем вищої освіти. Головними завданнями модернізованої системи було визначено: 1) включення концепції безперервного навчання до навчальних програм вищих навчальних закладів; 2) забезпечення самостійності навчання з одночасною підготовкою конкретних програм, що задовольняли б потреби спеціалістів; 3) продовження традиційної освіти в академічному дусі і з метою недопущення повної підпорядкованості системи освіти ринковій праці, що було вкрай доцільним з огляду на формування етичних і моральних цінностей студентів [425, с. 29].

Це було надважливо на тлі того факту, що зміни у структурі зайнятості в Польщі вимагали від держави рішучих заходів щодо адаптації освітньої моделі до сучасних викликів. Як переконливо констатував Є. Клеер, «навіть, якщо припустити, що значна частина освітнього сектора буде комерціалізована, то відповідальність за рівень і стандарти освіти й далі нестиме державний сектор» [265, с. 69]. Відтак на порядку денному польської влади стояли й досі стоять питання модифікації способів викладання, підвищення рівня базової освіти і

соціальної мобільності, забезпечення можливостей для перепідготовки у зв'язку з появою нових професій. Крім нового змістового наповнення, освітня модель повинна бути більш гнучкою, у тому числі й для дорослих осіб. Як зрозуміло з попередніх підрозділів роботи, в 90-ті рр. ХХ ст. Польщу характеризувала відсутність комплексної державної освітньої політики. Водночас напрацьовувались та впроваджувались нові правові засади освіти із урахуванням динамічних соціально-економічних перетворень й адаптування освітніх послуг до ринкових відносин. На 1997–2006 рр. припало прийняття подальших правових змін, що постали відповіддю на прогресуючий освітній ринок та зростаючий попит на освітні послуги, зокрема у сфері вищої освіти. Так, у 2002 р. була створена Польська акредитаційна комісія. Однак суттєвим недоліком залишалось питання фінансування освіти й наукових досліджень. Важелем певного вирівнювання можливостей для молоді щодо здобуття вищої освіти став механізм надання студентських кредитів і позик.

У 2006–2012 рр. ж було запроваджено освітні стандарти, орієнтовані на побудову економіки, сконструйованої на знаннях. Було відкрито широкі можливості отримання зовнішніх фінансових ресурсів для модернізації і розвитку навчальних закладів. Звідси – процес інтернаціоналізації навчального й освітнього процесу. Впродовж своєї каденції у 2007–2011 рр. К. Галл, міністр національної освіти в уряді Д. Туска, доволі активно займалась переглядом змістового наповнення навчальних програм [401]. Міністерство рекомендувало у проекті «Програмні основи з коментарями», що складався з шести томів, продовжити період викладання окремих предметів для цілісного опрацювання матеріалу. Це означало продовження роботи над матеріалом, яка починалась з учнями в гімназіях і понадгімназійних школах. Як зауважує М. Загорська, такий підхід обмежив принцип безперервності навчання, оскільки згідно з проектом отримання знань почало залежати від низки додаткових умов [546, с. 139]. Однак вже у вересні 2009 р. нові програми набули чинності у перших класах початкових шкіл та гімназій. З 2010 р. математика стала обов'язковою складовою матури. Загалом іспит на зрілість видозмінив свою форму в 2014–2015 рр., коли матуру поділили на дві складові – загальну

і необхідну для вступу до вищого навчального закладу. Перша охопила п'ять іспитів: два усні з польської та іноземної мов та три письмові – з польської та іноземної мов і з математики. Друга частина була призначена для того, щоб учень мав змогу за вибором скласти ті іспити, які йому потрібні для навчання.

У 2010 р. Міністерство національної освіти Польщі визначило наступні основні цілі змін в системі освіти: посилення професійного становища вчителя; популяризація дошкільної освіти для дітей віком 3–5 років; забезпечення кращого доступу до освіти дітей шляхом зменшення віку початку обов'язкової освіти до 6 років; програмна реформа дошкільної і загальної освіти; підвищення якості професійної освіти й задоволення та модернізація особливих освітніх потреб; відкриття польської системи освіти для світу; забезпечення якісної освіти шляхом дебюрократизації педагогічного нагляду та розподілу завдань між шкільними органами влади й органами, що здійснюють педагогічний нагляд [181, с. 7].

Перші кроки для досягнення поставленої мети були зроблені вже у 2011 р., коли в березні були внесені поправки до положень закону «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 р. Реакцією на критику щодо його невідповідності наявній ситуації в галузі вищої освіти став перегляд форми правового регулювання функціонування вищих навчальних закладів. Принципові зміни у новелізованому законі стосувались таких позицій: вільне створення нових напрямів навчання відповідно до потреб ринку праці; заміна Державної акредитаційної комісії Польською акредитаційною комісією за призначенням міністра вищої освіти; заборона непотизму й обов'язку отримання згоди ректора на працевлаштування в іншого роботодавця, що здійснює навчальну або дослідницьку діяльність; зміни у системі матеріальної допомоги студентам і докторантам; мотивування піклуватися про рівень освіти та розвиток досліджень через запровадження фінансової підтримки, залежної від рівня дидактики та якості досліджень, а також від відбору провідних національних наукових центрів з організаційних підрозділів чи дослідницьких центрів, що проводять дослідження на найвищому рівні; обов'язковий моніторинг успіхів випускників навчальних закладів; освітня підготовка за участі роботодавців або за їхнім замовленням; призначення ректора,

проректорів і керівників основних організаційних підрозділів державних закладів освіти шляхом виборів або конкурсу; розширення доступу до безплатного навчання, створення каталогу безкоштовних послуг, за якими університети не можуть стягувати плату зі студентів, а також забезпечення прав студентів шляхом запровадження обов'язку укладання договорів між студентом та навчальним закладом; скасування вимоги щодо затвердження міністром правил навчання і статутів навчальних закладів; формування конвенту в державних професійних навчальних закладах як колегіального органу, що складається із представників державної адміністрації, органів самоврядування, роботодавців, підприємців та фінансових установ [518].

У 2012 р. були прийняті «Польські рамки кваліфікації для вищих шкіл та безперервної освіти». Цим було підтверджено, що політики в сучасній Польщі стрижневим завданням школи в новій і постійно мінливій реальності вбачають впровадження ефективної моделі безперервного навчання. Г. Цесьлак з цього приводу вказує: «Одним з найважливіших чинників, що сприяють економічному зростанню та збільшенню зайнятості, є освіта, яка розглядається як процес безперервного навчання» [149, с. 261]. Окрім цього, освітня політика в Польщі спрямована головню на те, щоби рівень знань учнів і студентів не відрізнявся від умінь та навиків їхніх однолітків у країнах ЄС. Тому акцент покладено на закріплення вмінь практичного вирішення проблем, а не на теоретичні питання.

Примітним наголос на зв'язку між освітою та економікою став, у першу чергу, в контексті реалізації стратегії соціально-економічного розвитку ЄС на період до 2020 р., зокрема у програмі «Європа 2020: стратегія розумного, стійкого й всеосяжного зростання». У цьому програмному документі міститься окремий блок під назвою «Молодь в русі», що передбачає підвищення результативності системи освіти через залучення молоді до ринку праці. Цей аспект поступово реалізовується Європейською комісією на території ЄС, тобто на регіональному рівні, а також у національному вимірі безпосередньо країнами-членами ЄС. Із-поміж пріоритетних завдань на регіональному рівні виділено: посилення інтеграційних процесів з метою формування єдиного освітнього простору;

підвищення рівня мобільності студентів; загальне реформування систем освіти (фінансування, управління та методичне забезпечення). Натомість завдання у національній площині охоплюють забезпечення необхідного обсягу інвестицій, збільшення результативності і покращення якості освіти завдяки зміні стандартів, розвитку професійних навиків і кваліфікації фахівців, підвищення доступності та відкритості освітніх систем. Загалом ініціатива «Молодь в русі» створює сприятливі передумови для зміцнення освітньої мобільності: а) розширення доступу до освіти і створення можливостей для участі у міжнародних обмінах для всіх молодих європейців; б) продовження підтримки модернізації європейських систем освіти [188].

У цьому контексті доречно наголосити, що ще в липні 2003 р. Рада Міністрів (уряд Польщі), яку очолював Л. Міллер, прийняла документ «Стратегія розвитку безперервної освіти до 2010 року», в якій були окреслені напрями розвитку безперервного навчання в контексті ідеї побудови суспільства, заснованого на знаннях. У стратегії визначено завдання з увиразненням шістьох пріоритетів: 1) покращення доступу до навчання впродовж усього життя; 2) підвищення якості безперервного навчання; 3) співробітництво і партнерство; 4) збільшення інвестицій у людські ресурси; 5) створення інформаційних ресурсів у сфері безперервного навчання і розвиток консультаційних послуг; 6) усвідомлення ролі та важливості безперервної освіти [475]. Всі ці пріоритети унаслідували головну ціль розвитку системи освіти у Польщі, зокрема в рамках її поступу до ЄС, – неприпустимість обмеження доступу громадян до освіти, як чинника, що може призвести до порушення соціальної єдності [428, с. 87]. Це означає, що в Польщі було артикульовано постулат, згідно з яким доступність освіти, рівні можливості в навчанні, інвестування в людські ресурси – це необхідна умова побудови сучасної економіки. Хоча, на противагу, ключовими проблемами в Польщі у цьому розрізі виявились фінансові обмеження, труднощі спілкування, а також культурні бар'єри [299, с. 145].

Цікаво, що сучасна система освіти в Польщі передбачає відповідні етапи контролювання ефектів навчання, а саме: 1) перевірку компетенцій учнів після

закінчення навчання в 6-класній початковій школі, що не містить селекційного елементу, адже покликана винятково дати інформацію про рівень досягнень випускників; 2) профорієнтаційну перевірку, метою якої є визначення рівня знань та умінь учнів, а також їхніх нахилів, внаслідок чого результати подаються у формі балів, від кількості отриманих балів залежить у майбутньому доступ без вступного екзамену, приміром, до ліцеїв чи професійних шкіл; 3) державні випускні екзамени, які організовано на основі правил, що охоплені програмою «Новий атестат зрілості».

Тим не менше, реформа в галузі освіти, запроваджена і здійснювана на стику ХХ та ХХІ ст., навіть попри те, що вона була спрямована на підвищення якості та ефективності системи освіти, не була належним чином підготовлена ані в організаційному, ані в фінансовому плані. Її імплементація не супроводжувалась збільшенням витрат на освіту з державного бюджету. Більше того, на цьому етапі реформування освітньої системи радше зводилося до її стабілізації через вкраплення мінімальних необхідних бюджетних коштів. Держава зосередилась передусім на розв'язанні соціально-економічно значущих проблем. Давалась взнаки також і відсутність широкої підтримки місцевих громад, підприємств, батьків. Цей ефект підсилювався в умовах збереження дуалістичної структури контролю над освітою з відповідним залученням: 1) публічного управління, тобто обраних органів місцевого самоврядування; 2) педагогічного нагляду зі сторони кураторів освіти. Останніх призначав і звільняв воєвода за погодженням з міністром освіти за винятком нагляду за художніми школами, де таке подання візував міністр культури та національної спадщини.

У цьому зв'язку доцільно увиразнити, що внаслідок реформи деякі школи Польщі постали безпосередньо підпорядковані різним членам уряду, зокрема: міністру освіти – школи, шкільні комплекси й шкільні консультаційні пункти при дипломатичних місіях, консульських установах і військових представниках держави із метою виховання дітей польських громадян, які перебувають за кордоном, а також державні загальнонаціональні навчальні заклади; міністру культури – державні школи мистецтв та установи, що забезпечують опіку й

освіту учнів мистецьких шкіл у період навчання поза межами постійного місця проживання, а також установи для підвищення кваліфікації вчителів художніх шкіл; міністру сільського господарства – державні сільськогосподарські школи та сільськогосподарські заклади регіонального і надрегіонального значення, а також державні установи з удосконалення викладачів професійних предметів, які вивчають у сільськогосподарських школах; міністру юстиції – школи у виправних закладах і притулках для неповнолітніх, школи при пенітенціарних закладах; міністру внутрішніх справ – школи пожежної служби; міністру національної оборони – понадгімназійні школи; міністру навколишнього середовища – державні лісні школи [436]. Такий підхід реалізовується й досі. Зокрема, постановою Ради Міністрів від 26 березня 2018 р. затверджено перелік шкіл та закладів, які підпорядковані міністру внутрішніх справ та міністру національної оборони [437]. Хоча, зі слів, М. Клетке-Мілейської, ще на початку XXI ст. правильним було б рішення передати ці повноваження органам місцевого самоврядування, адже на цьому рівні найлегше визнати і задовольнити освітні потреби [266, с. 111]. Однак у реальності відбулось узалежнення школи від керівних органів, у тому числі через посередництво кураторів освіти.

Примітно, що кандидат на посаду куратора освіти обирається на конкурсній основі. Він повинен відповідати вимогам, встановленим законом «Про освіту», і виконувати завдання в галузі освіти, зокрема: реалізовувати освітню політику держави та співпрацювати з органами місцевого самоврядування у створенні та реалізації регіональної і місцевої освітньої політики; здійснювати педагогічний нагляд за державними і недержавними школами й установами, а також закладами підвищення кваліфікації вчителів на території воєводств; співпрацювати із освітніми радами; оцінювати організаційні таблиці державних шкіл і установ стосовно їхньої відповідності нормам; оцінювати плани роботи центрів по удосконаленню викладачів; після консультацій із профспілками розробляти програми використання фондів для співфінансування вдосконалення вчителів з бюджету воєводства; організувати олімпіади, конкурси, турніри, огляди й інші форми змагань і презентацій досягнень учнів воєводств; співпрацювати

із окружними екзаменаційними комісіями; вивчати потреби вчителів у сфері вдосконалення, ініціювати й координувати діяльність, пов'язану з підвищенням кваліфікації вчителів; співпрацювати з компетентними органами, організаціями й іншими суб'єктами у питаннях, що стосуються розвитку дітей та молоді, у тому числі в протидії явищам соціальної патології, й підтримувати діяльність таких суб'єктів; координувати, підтримувати та контролювати організацію відпочинку дітей та молоді на території воєводств під час свят [513].

Натомість недоліком є те, що в умовах збереження дуалістичної структури контролю над освітою існує ризик порушення рівномірного розподілу завдань і компетенцій, що, своєю чергою, призводить до ускладнення здійснення цілей, завдань і функцій управлінських органів й конкретних посадових осіб. Як влучно відзначив Б. Сліверські, «найбільше нещастя для територіальної, регіональної освітньої політики тоді, коли органи місцевого самоврядування у воєводствах контролюються представниками політичних партій, що в опозиції до правлячої партії (коаліції). Часто така опозиція може бути результатом особистих конфліктів, про генезу яких громадськість не знає, а вони проєктуються на блокування чи перешкоджання реалізації конкретних завдань» [457, с. 68]. З іншої сторони, куратор освіти може стримувати дії органів місцевого самоврядування, які негативно впливають або можуть впливати на навчальний процес.

Цікаво й те, що забезпечення рівних освітніх можливостей для громадян Польщі стало основним мотивом внесення у 2009 р. змін до закону «Про освіту», зокрема щодо популяризації дошкільної освіти та більш раннього залучення дітей шкільного віку до освітнього процесу. Так, з вересня 2009 р. на гміни було покладено обов'язок гарантувати безкоштовне навчання шестирічним дітям й опіку в дитячих садках п'ятирічним дітям. Однак й ця складова реформи була сприйнята доволі вороже і з соціальним збуренням. Річ у тому, що громадяни Польщі переважно не схвалювали ідею розпочинати шкільну освіту із шести років з огляду на вікові особливості учнів, а також на недостатню кількість аудиторного фонду і значні організаційні проблеми [402]. Усе це ускладнювало наближення Польщі до освітніх стандартів із «Лісабонської стратегії».

Натомість у Польщі як країні, що динамічно розвивається, окреслилась тенденція формування довгострокових стратегічних програм, що визначають лінію розвитку і модернізації її соціально-економічної сфери. Внаслідок значного (однак скорочувального) відставання Польщі від інших країн ЄС у витратах на освіту і соціально-економічний розвиток, надважливим завданням для неї стала модернізація системи освіти, збільшення інвестицій в освіту, а також підвищення якості та ефективності навчального процесу. Усвідомлюючи всю складність поставленої мети, уряд Польщі на чолі з Д. Туском активно співпрацював із міжнародними організаціями. Результатом такого співробітництва у 2010 р. стала, зокрема, підготовка оновленої версії документа «Стратегія розвитку вищої освіти в Польщі до 2020 року», в якому було викладено бачення організаційної координації процесу розробки освітніх галузевих стратегій [477]. До презентації стратегії долучилися «Ernst & Young», одна з найбільших міжнародних компаній, що надає аудиторські, консультаційні, податкові і юридичні послуги, а також Інститут досліджень ринкової економіки – незалежний неурядовий аналітичний і дослідницький центр, заснований 1989 р. Такий проект доцільно розцінювати як приклад нової державної освітньої політики Польщі, коли держава відкрила доступ до спільного формування концепції освіти позаурядовим суб'єктам. У цьому зв'язку доцільно у виразити твердження Ю. Аулейтнера: «... Величезне значення мають недержавні освітні організації, які можуть виконувати певні завдання на замовлення Міністерства національної освіти. В освітній політиці повинен застосовуватись принцип субсидіарності: стільки суспільства, наскільки можна, стільки держави, наскільки необхідно» [109, с. 249].

Компонентно «Стратегія розвитку вищої освіти в Польщі до 2020 року» складається з трьох основних частин. У першій частині описуються чинники, які можуть впливати на процес здійснення необхідних змін. Йдеться як про внутрішні (сучасний стан і проблеми вищої освіти), так і зовнішні чинники – демографічні, фінансові й юридично-політичні умови. Аналіз поточної ситуації став основою для визначення основних цілей і завдань запропонованої стратегії, а також для перевірки перспектив запровадження конкретних перетворень. Друга

частина містить деталізований опис стратегії із опорою на визначальні цілі вищої освіти у Польщі: а) збільшення різноманітності навчальних закладів та програм; б) більша відкритість університетів до соціально-економічного та громадсько-політичного середовища; в) підвищення мобільності академічного персоналу та студентів; г) зміцнення механізмів конкуренції між університетами; г) покращення показників ефективності використання університетських ресурсів; д) підвищення прозорості функціонування навчальних закладів.

Усі ці аспекти свого часу були спрямовані на те, щоб пропозиція вищого навчального закладу була максимально пристосована до потреб ринку праці, а також до диверсифікованих освітніх прагнень осіб, які закінчують понадгімназійні школи та налаштовані перейти на наступні ступені навчання. У цьому зв'язку в документі пропонувалось відмовитися від усталених напрямів навчання та замінити їх дипломними програмами, котрі мали би самостійно розроблятися університетами. Таким чином пропонувалось послабити роль держави в освітній політиці. Однак високу якість знань повинна була забезпечити посилена система акредитації освітніх програм і закладів, пов'язана з системою оцінки наукових досліджень. Так, залежно від типу дипломних програм і співвідношення між дослідницькою й дидактичною діяльністю, пропонувалось виділити наступні типи навчальних осередків: академічні коледжі, професійно-технічні і академічні університети, науково-дослідні університети. Причому відкритість університету до соціально-економічного середовища була покликана забезпечувати постійну адаптацію освітніх програм до потреб ринку праці, а також передачу знань та інновацій між університетами й підприємствами. Важливим елементом мали стати пропозиції щодо дій, спрямованих на підвищення мобільності академічного персоналу і студентів. Адже відсутність цієї складової призводила до звикання до існуючих рішень. Мобільність працівників освіти також була необхідна для стимулювання творчості і створення конкурентоспроможних команд.

Примітно, що підтримка інтернаціоналізації діяльності польських університетів мала стати головним завданням Національного агентства академічного обміну. Однак найцікавіше, що цей інститут розпочав свою роботу лише в жовтні 2017 р.

Загалом представлений у 2010 р. проект стратегії розвитку освіти значно посилив ефективність використання університетських ресурсів для фінансування вищої освіти, у тому числі й шляхом вдосконалення стратегічного управління та раціоналізації державної системи вищої освіти. Річ у тому, що університети, щоправда в рамках свого бюджету, повинні були отримати право формувати власні системи виплати заробітної плати. При цьому, в державних навчальних закладах було передбачено розподіл функцій управління між опікунською радою, ректорською колегією, академічним сенатом, радою працівників і студентським самоврядуванням. Опікунська рада, згідно з проектом, повинна була складатись з представника міністра і обраних університетом представників місцевих органів влади й організацій, що представляють інтереси підприємців. Її завдання мало охоплюють надання статуту університету, призначення та звільнення членів ректорської колегії. Передумови та підстави для реалізації запланованих змін були розглянуті в третій частині «Стратегії розвитку вищої освіти в Польщі до 2020 року», зокрема з приводу графіку заходів, правової бази, фінансового плану, а також аналізу адекватності запропонованих заходів щодо стратегічних цілей. Їхнє виконання вимагало глибоких змін у положеннях закону «Про вищу освіту» від 2005 р. [517]. Нове прочитання повинно було не тільки ввести до польського правопорядку принципи, викладені в проекті, а й привести закон до повної відповідності польського законодавства директивам органів ЄС. Однак цьому проекту не судилось стати домінуючим у формуванні відповідного порядку денного, а відтак й реформувати систему вищої освіти в Польщі.

Разом із цим, напрями державної освітньої політики Польщі до 2020 р. визначено на підставі стратегічних урядових документів, серед яких «Стратегія розвитку держави 2020», «Стратегія розвитку людського капіталу», «Стратегія розвитку соціального капіталу», «Стратегія інновацій й ефективності економіки», «Перспектива безперервного навчання» [206]. «Стратегія розвитку держави 2020» була затверджена Радою Міністрів у вересні 2012 р. В цьому документі аспекти освітньої галузі презентовано з перспективи: а) розвитку соціального капіталу; б) підвищення професійної активності; в) покращення якості людського капіталу.

В розгорнутому вигляді ці виміри державної освітньої політики відображено у вище згаданих стратегіях. Так, у «Стратегії розвитку людського капіталу» освітні заходи передбачено в таких площинах, як: а) раннє дитинство; б) шкільна освіта; в) професійна діяльність, навчання дорослих і батьківство. Основна мета заходів полягає у підвищенні рівня компетентності і кваліфікації громадян. Проект був позитивно оцінений Координаційним комітетом з політики розвитку в березні 2013 р. Дещо раніше, зокрема у вересні 2012 р., набули чинності зміни до закону «Про систему освіти» і деяких інших нормативних актів, якими запроваджено зміни у шкільній системі. З однієї сторони, збережено початкові школи, гімназії і понадгімназійні школи, загальноосвітні ліцеї, післяліцейні школи, спеціальні школи, трирічні базові професійні школи. Натомість, з іншої сторони, розпочато ліквідацію профільованих ліцеїв, загальноосвітніх доповнювальних ліцеїв та доповнювальних технікумів, що тривала до вересня 2014 р. [519, с. 20–21].

Що стосується «Стратегії розвитку соціального капіталу», то вона була затверджена Радою Міністрів у березні 2013 р. й передбачає освітню діяльність у таких сферах: підтримка формальної освіти з проєкцією на методи навчання, що сприяють співпраці, креативності та комунікації; розвиток демократичної шкільної культури; підтримка інших форм освіти, спрямованих на співпрацю, креативність і комунікацію. Своєю чергою, «Стратегія інновацій й ефективності економіки» була затверджена урядом у січні 2013 р. У документі наголошено на важливості залучення бізнес-спільноти до системи безперервного навчання, сприяння і розвитку професійної освіти, підвищення уваги у ході підготовки кадрів до ключових компетенцій та наскрізних і міждисциплінарних навиків. Урядовці поклали собі за мету, як очевидно зі змісту документа, зміцнити роль професії вчителя, популяризувати дошкільну освіту для дітей віком 3–5 років, забезпечити доступ до освіти шляхом зменшення віку початку обов'язкової освіти до 6 років, реформувати навчальні програми дошкільної та загальної освіти, підвищити якість професійної освіти, забезпечити високу якість освіти шляхом позбавлення бюрократичного тиску педагогічного нагляду і розподілу завдань між шкільними органами влади й органами, що здійснюють контроль.

Врешті-решт, стратегія «Перспектива безперервного навчання» – це додатковий стратегічний документ, що впливає із міжнародних зобов'язань Польщі [341, с. 165]. Його проект був позитивно оцінений Координаційним комітетом з політики розвитку у березні 2013 р. Важливо, що тут констатовано існування різючих контрастів навчання у Польщі. З однієї сторони, відзначено позитивні ознаки: популярність та успішність формальної освіти серед учнів молодшого шкільного віку; провідні показники Польщі в ЄС щодо поширеності освіти серед учнів старших класів; найдинамічніше розповсюдження освіти в ранньому дитячому віці в ЄС упродовж 2007–2010 рр. і вищої освіти серед осіб у віці 30–34 років у 2000–2011 рр.; прогрес в обмеженні кількості осіб з низьким рівнем успішності. Все це було свідченням того, що польське шкільництво здатне конкурувати зі системами освіти передових країн. На противагу, було означено й низку недоліків системи освіти у Польщі: низький рівень і недостатній розвиток навчання в різних формах та упродовж всього життя; наявність бар'єрів між формами і стадіями безперервного навчання; схематичний підхід до навчального процесу; недостатня відкритість формальної освіти для практичного навчання; значні відмінності в досягненнях учнів різних понадгімназійних шкіл; важкий перехід від освіти до праці; низька поширеність навчання серед дорослих [392]. На цьому тлі, у документі «Перспектива безперервного навчання» запропоновано новий підхід до державної політики в галузі освіти. Її сутність полягає в тому, щоби розглядати всі форми навчання та використовувати їхній потенціал на однаковій основі. Проект розроблено Міжвідомчою групою з питань безперервного навчання, скликаною та сформованою главою уряду. Власне, всі напрямки національної освітньої політики до 2020 р. у форматі стратегічних урядових документів були затверджені в період, коли на посаді прем'єр-міністра перебував Д. Туск, який в серпні 2014 р. був обраний Головою Європейської Ради. Отже, у «Перспективі безперервного навчання» політика безперервного навчання була визначена як заходи для: заохочення та підтримки високоякісного навчання у будь-якому віці, у різних формах і місцях, а також підтвердження результатів навчання у системах кваліфікації; процесів набуття компетенцій і кваліфікацій

людей як міри ефективності навчання; формування основи успішної реалізації безперервного навчання на тлі гармонійної співпраці уряду/центральної влади, місцевого самоврядування, роботодавців, працівників і громадських організацій.

Тим не менше, у 2014 р. відбулась ще одна модифікація закону «Про вищу освіту», основна суть якої стосувались стимулювання синергії навчальних закладів та їхнього середовища. Крім того, в оновленому законі було зафіксовано низку положень, що змінювали систему вищої освіти в Польщі. Було скасовано плату за обрання додаткового напрямку навчання відповідно до прийнятого рішення Конституційного трибуналу [463]. Також було закріплено право інтелектуальної власності, тобто вчений та навчальний заклад отримали можливість обирати гнучку й оптимальну форму комерціалізації винаходів чи результатів наукових досліджень шляхом укладення договору [520, с. 2–3]. Такий договір окреслює права на результати науково-дослідних робіт і проектів, а також умови розподілу отриманих коштів. Якщо такий договір не підписується, тоді застосовується положення, яке містяться у модифікованому законі «Про вищу освіту»: заклад має три місяці для прийняття рішення, чи хоче він сам комерціалізувати винахід. Якщо рішення позитивне, тоді дослідник має право принаймні на 50 відсотків від зароблених коштів. В іншому випадку науковець отримує всі права на свій винахід. При цьому, вчений може вибрати будь-який варіант комерціалізації свого продукту, а також установу, із якою прагне співпрацювати. Оновлений закон націлений також на забезпечення можливостей безперервного навчання. Із цією метою закладам надано право визнавати знання та навички осіб, котрі отримали їх під час курсів, тренінгів, волонтерства чи на роботі, й зараховувати таких абітурієнтів на навчання. Запроваджено дуальне навчання, організоване спільно з роботодавцями, а також обов'язкові тримісячні практики і моніторинг професійного життя випускників. Ці заходи вимагають від навчальних закладів поєднувати на заняттях різні дисципліни, використовувати сучасні технології та методи, у тому числі й дистанційне навчання. Законом визначено поняття дипломної роботи, причому заклади зобов'язані перевіряти їх перед захистом на предмет плагіату. Крім того, після іспиту письмові роботи повинні негайно

завантажуватись у всепольський репозитарій. У цьому контексті важливими є й нові правила створення консорціумів, учасники яких можуть на сприятливих умовах колективно залучати кошти з фондів ЄС.

Паралельно зі змінами у системі освіти, відбулись деякі трансформації в окресленні напрямів державної освітньої політики, зокрема на підставі оновлення «Стратегії національної безпеки Республіки Польща» у листопаді 2014 р. [474], чим було замінено подібний документ, прийнятий ще в 2007 р. Оновлений текст містив чотири розділи: «Польща як суб'єкт безпеки», «Безпекове середовище Польщі», «Концепція стратегічних дій. Оперативна стратегія» та «Концепція стратегічних приготувань. Підготовча стратегія». Так, у першому розділі було зазначено наступне: «Суспільний потенціал, у тому числі людський капітал, є важливим чинником, що зумовлює зростання національної економіки, ефективне існування держави, активність громадянського суспільства і загальне покращення якості життя громадян. Сучасна система державної освіти та вищої освіти, а також поширення різних форм безперервного навчання слугують формуванню активного і мобільного суспільства. Істотним елементом у розвитку людського й суспільного капіталу є освіта задля безпеки» [474, с. 14]. Пояснення поняття «освіта заради безпеки» містилось у третьому розділі: «Освіта задля безпеки охоплює діяльність, яка спрямована на набуття знань і навиків громадянами в сфері безпеки. Вона реалізується загальною та вищою освітою, центральними та місцевими державними установами, а також асоціаціями та неурядовими організаціями. Пріоритетне значення має підвищення суспільної свідомості щодо розуміння загроз безпеці і формування компетенцій, які дозволяють на них реагувати відповідально й раціонально. Важливо збільшувати ефективність державного управління в питаннях безпеки шляхом постійного підвищення кваліфікації та здатності ефективно реагувати на загрози» [474, с. 39].

Однак, як зазначено вище, у Польщі в цей період спрацювало правило тимчасовості моделей суспільно-політичного і соціально-економічного розвитку, в тому числі в освітній проблематиці, зокрема на тлі значної зміни політичних пріоритетів виборців. Це було особливо важливим засвідченням рівня зрілості

суспільно-політичних відносин, які свого часу, зокрема в середині нульових років ХХ ст., характеризувались появою партій з розвиненою формою організації суспільно та політично активної частини населення. Річ у тому, що на початку ХХІ ст. двом політичним партіям у Польщі – «Громадянській платформі» та «Праву і справедливості» – вдалось стати відносно масовими об'єднаннями, які почали апелювати до конкретних соціальних прошарків чи до певних груп виборців. Унаслідувалось це в тому, що із 2005 р. партійна система в Польщі втратила ознаки формальності, адже перелічені партії почали вести гостру та невинну боротьбу за владу на підставі демократичних виборів. При цьому, вони набули деяких (не всіх) атрибутів універсальних організацій на кшталт західноєвропейських або американських партій, агітуючи за право реалізувати свої програми на загальнонаціональному рівні, а відтак практично впливати на вироблення та реалізацію політичного курсу держави.

Це було активно відображено за результатами парламентських виборів у жовтні 2015 р., коли перемогу здобула політсила «Право і справедливість», яка, ставши урядовою, відразу приступила до оновлення/переоформлення стратегії реформування та розвитку системи освіти. Цікаво, що реформа освіти розглядалась у цілому комплексі політичних, правових і соціальних змін. Йшлося, зокрема, про зміну статусу Конституційного трибуналу чи новий вид соціальних виплат під назвою «500+» – 500 злотих на другу та наступну дитину, а на першу – із урахуванням критерію доходів родини. На цій підставі у 2017 р. відбувся чи не повний та остаточний відхід від принципів реформи освіти, яка розпочалась в 1999 р. Це сталось внаслідок виконання урядом Б. Шидло положень офіційного документа «Програма «Права і справедливості» 2014» стосовно продовження навчання в ліцеях до чотирьох років і, відповідно, ліквідації гімназій. Зокрема було зафіксовано наступне: «... Виходячи з припущення, що пошук оптимальної моделі освіти повинен виникати з набутого досвіду і не є наслідком довільно прийнятої доктрини, ми стверджуємо, що настав час змінити освітню систему відповідно до того, чого нас навчив досвід за останні півстоліття» [407, с. 129]. І цей намір йшов у розріз із баченням попередньої влади, у тому числі й урядів

Д. Туска та Є. Копач, яким носії ідеології націонал-консерватизму докоряли в наслідуванні західних моделей урядування. Зокрема програмно констатувалось: «Згубною є тактика, що застосовувалась у Польщі дотепер, а саме дублювання рішень із Західної Європи і Сполучених Штатів тоді, коли в цих країнах стало очевидним, що ці рішення викликають серйозну освітню кризу і повинні бути кардинально змінені. Такий синдром «рабської імітації» завдав чимало шкоди польській освіті на всіх її рівнях» [407, с. 129]. Як наслідок, йшлося про постановку питання про те, чи можливою є розробка власної/приватної моделі для вирішення інтелектуально-освітніх проблем без повторення чужорідних підходів.

Аналіз програмних документів, риторики та дій польської влади періоду домінування ПiС дає змогу констатувати, що реалізацію реформи освіти з 2017 р., а програмно з 2015 р., можна розцінювати як ознаку виконання обіцянок партії перед виборцям. Виявилось це, наприклад, у тому, що партія ПiС у своєму зверненні до виборців безапеляційно визнала запровадження гімназій помилкою. Серед недоліків попередньої концепції системи освіти також було названо появу серйозних проблем із огляду на відсутність балансу у навчальному процесі в гімназії, з однієї сторони, та ліцеї – з іншої. Тому для уникнення фрагментації освіти пропонувалось відновити так званий «спіральний сценарій», за умов якого відбувається повторення і розширення матеріалу від початкової школи до ліцею. Такий ефект, на думку реформаторів від ПiС, міг бути досягнутий після затвердження реформи з наступною структурою освіти: 8-річна початкова школа і далі за вибором: 4-річний загальноосвітній ліцей / 5-річний технікум / 3-річна професійна школа I ступеня / 2-річна професійна школа II ступеня. У цьому контексті чергова реформа освіти в Польщі набула чинності з ініціативи міністра А. Залевської в вересні 2017 р., зокрема на підставі закону «Про освітнє право» від 14 грудня 2016 р. [521]. На цій підставі вже у 2017–2018 рр. не було здійснено набору до гімназій і базових професійних шкіл (професійно-технічних училищ). Більше того, у серпні–вересні 2019 р. ці навчальні заклади повністю зникли із системи освіти. Таку реструктуризацію системи освіти влада пояснила потребою вдосконалення процесів формування освітньої політики і створення механізмів забезпечення оптимального підходу до здобуття освіти.

Тим не менше, закон, підписаний президентом А. Дудою в січні 2017 р., викликав неоднозначну реакцію у польському суспільстві. М. Загорська пояснила негативні відгуки так: «Нова реформа освіти, яка була розроблена «Правом і справедливістю», вписується з огляду на її впровадження у схему попередніх польських реформ. Їхню форму вирішують політичні, а не сутнісні чинники, вони вводяться надто поспішно, а залучені експерти позиціонуються свого роду декорацією» [545, с. 43]. Співзвучним думці М. Загорської стало спостереження Н. Стенпень-Лампи: «Безумовно, у польській школі зміни необхідні. Тим не менше, здається, що методи і напрями ключових освітніх реформ не вирішують проблем, які виникають у цій сфері суспільного життя. Трансформації освітнього характеру треба ґрунтовно осмислювати і передувати їм повинна фаза досліджень й експериментів» [472, с. 54]. Реальним засвідченням таких аргументів став той факт, що реформу освіти було анонсовано в червні 2016 р., а у вересні 2017 р. її вже було впроваджено. Такі темпи означали знехтування можливості заручитись широкою підтримкою вчителів і громадськості шляхом пояснення основ реформи. Хоча, на противагу, успішність змін у галузі освіти, поза сумнівом, залежить від тривалої підготовки і поетапного впровадження. Погодження визначальних засад освітньої реформи з якомога більшою кількістю суспільних груп постає гарантією її продовження навіть за умови обрання нової влади, в тому числі з опозиційного середовища.

Натомість у тодішньому випадку Польщі тлумачення підґрунтя реформи подавалось лише в окремих розпорядженнях міністра національної освіти. Так, наприклад, у розпорядженні А. Залевської від 14 лютого 2017 р., що стосувалось основ програмного виховання в дошкільній освіті і базових навчальних планів загальної освіти для початкової школи як одного зі напрямків реалізації державної освітньої політики, було зазначено: «Завдання школи полягає у тому, щоб плавно ввести дитину у світ знань, підготувати учня до виконання своїх обов'язків та прищеплення навиків до саморозвитку. Школа гарантує безпечні умови і дружню атмосферу для навчання, беручи до уваги індивідуальні можливості й освітні потреби учня. Найважливішою метою освіти в початковій школі є турбота про

інтегруючий біологічний, когнітивний, емоційний, соціальний та моральний розвиток учня» [433, с. 11]. Цікаво, що запропоновані принципи нових основ навчальних програм для дошкільної і молодшої шкільної освіти базувались на концепції комплексного навчання польського педагога Р. Венцковського. За оцінкою А. Колбуш, йшлося про «єдину цілісну і охарактеризовану концепцію інтегрованої освіти в Польщі, що опирається на відкриті і визначені парадигми – природні стратегії навчання дітей» [273, с. 6]. Це виявлено у тому, що в новому базовому навчальному плані освітні функції школи посилено шляхом ширшого охоплення профілактично-виховних завдань та заходів. Вони стали основою, зокрема, для створення програм виховного характеру у школах. Відповідальність за їхню реалізацію було покладено на вчителів та директорів закладів освіти.

Однак, як і у випадку всіх попередніх реформ освіти, зміни були втілені без тривалих суспільно-політичних дебатів. Так, у першому півріччі 2017 р. міністерство національної освіти провело інформаційну кампанію з гаслом «Добра школа». Вона пов'язувалась зі слоганом «Добра зміна», з яким «Право і справедливість» брала участь у парламентських виборах 2015 р. [171]. Головним адресатом кампанії були батьки. Однак апробаційним став тільки 2016–2017 навчальний рік, коли була запроваджена низка змін: скасування обов'язкової освіти для 6-річних дітей; ліквідація екзаменаційного випробування для учнів шостих класів; обмеження бюрократизму; оптимізація системи субсидій для недержавних шкіл; можливість апеляції до незалежної Колегії екзаменаційного арбітражу за результатами іспиту на атестат зрілості (матури) й екзамену, що підтверджує кваліфікацію професії; впровадження широкосмугового доступу до Інтернету для шкіл; поправки до регулювання шкільних крамниць; запуск Комплексної кваліфікаційної системи; уніфікація грошової винагороди для вчителів, які отримали звання «професора освіти»; створення центрального реєстру дисциплінарних рішень для вчителів. Це означає, що цілком вірним був і залишається висновок Б. Сліверські про те, що «... освіта буде інструментом політичних ігор партій, які реалізують свої локальні інтереси (чергові ігри за владу, посади та доступ до державних коштів), щоб використати їх для своїх

прихильників...» [458, с. 114]. Адже реформа освітньої системи у Польщі й досі трактується політичними акторами як інструмент політичної гри. А за таких умов навіть наявні переваги національної освіти можуть бути втрачені, якщо втілюються реформи без широкої підтримки громадськості. Це, своєю чергою, може стати на заваді здійснення глибокої та всебічної модернізації освіти із виділенням потрібних для цього ресурсів та створенням механізмів їхнього ефективного використання.

Однак чи не найважливіше у цьому контексті те, що структура реформи освіти, проведеної 2017 р., за багатьма ознаками співпадає із логікою системи освіти, що функціонувала у період існування Польської Народної Республіки та в 90-х рр. ХХ ст. І в цьому вбачається певний парадокс, адже лідер партії ПiС Я. Качинський, як і його однодумці, є вихідцями з руху «Солідарність», а тому вони раніше неодноразово критикували тогочасну освітню галузь за її ідеологізацію, відсутність соціального контролю, обмеження автономії вчителів, батьків й учнів. Крім того, ліцей як навчальний заклад, на який тепер робиться ставка, у комуністичній Польщі був місцем навчання із жорстким відбором кандидатів. Інакше кажучи, не було забезпечено права на рівний доступ до якісної освіти. Упродовж 1944–1989 рр. лише близько 20 % випускників початкових шкіл навчалися у ліцеях, а решта 80 % учнів здобували освіту у професійно-технічних навчальних закладах [303, с. 3]. Наприкінці ХХ ст. ця ситуація призвела до того, що Польща належала до країн з низькою часткою людей з середньою і вищою освітою. Криза посилилась внаслідок ліквідації більшості професійних училищ і скасування лімітів на вступ до середніх й вищих навчальних закладів. На цьому тлі рівень навчання у ліцеях різко впав. Тому не дивно, що переважна більшість експертів в сфері освіти, педагогів та батьків дітей, яких реформа охопила, напередодні чергової модифікації була налаштована щодо неї скептично й висловлювалась проти її втілення в життя. Бо ж саме ліцей знову повинен стати тим етапом навчання, під час якого учні повинні заглиблюватись у розширений обсяг інформації, який, на думку урядовців, спричинить підвищення рівня знань та закріплення відповідних цінностей.

У цьому контексті треба відзначити політичну диференціацію оцінювання реформи ще до її проведення. Особливо це стосується гімназій. Їх діяльність позитивно оцінювали 60 % прихильників лівих сил та 44 % – прихильників правих сил. Таке бачення зіставлялось із потенційним електоратом провідних партій Польщі. Громадяни, які були готові віддати свої голоси на виборах за ПіС, виявились більш критично налаштованими до попередньої ситуації в освітній галузі. Натомість потенційні виборці політсил «Громадянська платформа» та «Новочесна» в 2015 та 2020 рр. мали однозначно кращу думку про гімназії, ніж прибічники правлячої партії [135, с. 4].

Занепокоєння викликали і плани влади, які вказували на ідеологізацію та політизацію змісту навчальних предметів. Прикладом може слугувати відмова від викладання теорії еволюції, оскільки вона суперечить ідеї креаціонізму, якій віддає перевагу правляча партія [489]. Ще одне контраверсійне питання пов'язане з відміною екзаменаційного випробування для учнів шостих класів початкової школи. Адже реформа освіти 2017 р. не повністю знімає тестування, а тільки переносить його на останній клас початкової школи. Екзамен з кількох предметів – це вирішальний етап у визначенні наступних кроків зі здобуття освіти. При цьому, обов'язкова освіта обмежується навчанням у школі.

Унаслідуювано це в тому, що після запровадження змін у системі освіти підтримка реформи зі сторони громадянського суспільства знизилась. За даними видання «Газета правна», освітні модифікації негативно оцінювали майже 37 % респондентів. Для порівняння, у липні 2016 р. таких було 33 %. Невдоволення реформою освіти ще вище в групі людей, діти яких – школярі. Однак загалом реформа вже не викликає суттєвого опору, адже: 64 % респондентів підтримують введення інституту чотирирічного ліцею; більше половини громадян позитивно сприймають відновлення восьмирічної початкової школи й відносна більшість громадян – ліквідацію гімназій [267]. І все ж, ігнорування позиції значної частини польського суспільства може призвести до радикальних виправлень проведеної реформи після зміни влади [130]. Тому цілком доречно констатація М. Загорської: «На жаль, здається, що в Польщі освітня система (і не тільки вона) залишається

заручницею політичних торгів, відтак спостереження за наслідками внесених змін стає захопливим завданням для дослідників, проте можете поставити під сумнів ефективну реалізацію надзвичайно важливого завдання цієї системи, яким є підвищення рівня знань у суспільстві» [545, с. 62]. У підсумку це заважає ходу фіналізації освітньої реформи та консолідації державної освітньої політики у Польщі, оскільки генерує і перспективи, і проблеми їхнього розвитку.

Як демонструють ознаки суспільно-політичного і соціально-економічного поступу Польщі у період після колапсу режиму «реального соціалізму», розвиток державної освітньої політики й системи освіти в ній був і залишається значною мірою контраверсійним та нелінійним, а натомість залежним від суспільно-політичних передумов, а відтак як перспективним, так і проблемним. Це неодмінно генерує запит на систематизацію особливостей і наслідків розвитку державної освітньої політики та системи освіти (як загалом, так і в окремих кластерах, зокрема в сфері початкової, середньої та вищої освіти) у Третій Республіці Польща.

У посткомуністичний період, особливо в 90-х рр. ХХ ст., на систему освіти і державну освітню політику в Польщі вплинули як внутрішні суспільно-політичні та соціально-економічні чинники й виклики, так і зовнішні фактори, контакти та агенти, особливо на тлі взаємин і співпраці з партнерами, іншими державами й міжнародними організаціями головно на Заході. Це призвело до того, що в Польщі була, хоч і вкрай повільно, оформлена й апробована трансформована, порівняно із комуністичним періодом розвитку, ідея освітньої політики. Вона почала характеризуватись не централізацією та орієнтацією на ідеологію, а на противагу – зумовленістю фактами, розробленістю із залученням зацікавлених сторін, децентралізацією тощо [61]. Відтак реформування системи освіти в Польщі відбувалось пакетно і на тлі інших трансформацій у соціально-економічній та суспільно-політичній сферах, хоча й позначалось значною невпевненістю та повільністю [130]. Однак вже згодом, меншою мірою перед вступом в ЄС і значно інтенсивніше після цього, особливо на тлі структуризованої партійної змагальності і зміни урядів, стало цілком очевидно, що державна освітня політика та система

освіти в Третій Республіці Польща є політично і контекст-залежними, а тому й орієнтованими не стільки на певний однозначний і компромісний результат для громадськості, скільки на політично вигідний результат. Це, приміром, чи не найбільше очевидно на підставі порівняння модифікацій і реформувань системи польської освіти в 1999 і 2017 рр., які у багатьох моментах позиціонуються як цілком взаємовиключні. Більше того, встановлено, що напрям реформування і поступу державної освітньої політики й системи освіти безумовно залежить від процесів демократизації чи автократизації або ж, інакше кажучи, від посилення (як до 2015 р.) чи послаблення (як з 2015 р. у Польщі) рівня демократичності суспільно-політичних процесів, а відтак і значення демократичних принципів освіти [178; 179; 216].

Суспільно-політично та світоглядно це увиразнюється на тлі того факту, що державна освітня політика й система освіти в Польщі упродовж її розвитку із 1989 р. й досі характеризується поєднанням доволі непоєднаних ідей і принципів неоліберального та неоконсервативного характеру, зокрема, особливо з 2015–2017 рр., на тлі деякої автократизації раніше консолідованої моделі польської демократії [143]. Річ у тому, що, з однієї сторони, в системі освіти, причому на всіх її рівнях, було ініційовано процеси фінансової, управлінської, адміністративної й контрольної маркетизації та приватизації, зменшення ролі державного сектора, перетворення освіти в товар, а не тільки суспільне благо неоліберальної економіки [245; 321]. Натомість з другої сторони, система освіти в Польщі почала ставати виражено національно орієнтованою, консервативно ідеологізованою і детермінованою Костелом, а відтак загалом національно та релігійно неоконсервативною й навіть, особливо із 2015–2017 рр., відносно автократичною [143]. Причому поєднання таких суспільно-політичних принципів польської системи освіти й урядування нею сприймається або трактується як безальтернативне й імплементоване доволі природно, хоч і коливально, на всіх етапах реформування (зокрема в 1991, 1999 і 2017 рр.) системи освіти, що врешті-решт визначає особливості поступу аналізованої сфери соціального життя [550, с. 9]. Так, спершу, із 1991 р., реформа системи освіти у Польщі постала частиною

децентралізаційних, демократизаційних і лібералізаційних процесів та була спрямована на вилучення освіти з-під тотального контролю держави [439; 453; 456]. Згодом, зокрема з 1999 р., реформування системи освіти стало здебільше як консервативно, так і ліберально орієнтованим, адже воно було спрямованим на підтримку неоліберальних тенденцій розвитку польської економіки на тлі підпорядкування освітніх процесів показникам ефективності конкуренції та неоконсервативним культурним намірам розвитку держави [130; 147; 231; 552]. Врешті-решт, згодом, з 2017 р., модифікація системи освіти у Польщі постала виражено неоконсервативно орієнтованою, оскільки було анульовано чимало інновацій попереднього етапу її розвитку, а натомість відбулось повернення до деяких принципів її посткомуністичного поступу та структуризації [443].

Подібний коливальний поступ був притаманний і для сфери вищої освіти у Польщі, що, починаючи з 1989 р., пройшла декілька етапів свого розвитку, які ознаменувались прийняттям чи модифікацією відповідного законодавства у 1990, 1997, 2005, 2009–2012 та 2014 рр. Особливістю системи вищої освіти стало те, що вона перестала або ж принаймні меншою мірою продовжила бути політизованою, централізованою і бюрократизованою [54; 246; 490], натомість розпочала автономізуватись, самоурядуватись, соціалізуватись, європеїзуватись, інтегруватись у світовий простір, комерціалізуватись, маркетизуватись і відтак роздержавлюватись/приватизуватись [78; 84; 128; 157; 168; 322; 323], тобто компонуватись як державними, так і особливо недержавними (приватними) закладами освіти [12; 60; 251; 324], а також як закладами університетського (з докторантурою), так і неуніверситетського (без докторантури) типу, які, щоправда, почали регулюватись схожими правилами й нормами [11].

Водночас наслідком ініціального етапу розвитку вищої освіти в Польщі було те, що її навчальні заклади стали рефлексією соціальної диференціації і негласним інструментом соціального відбору та відтворення. Адже внаслідок різних умов вступу для абітурієнтів приватні заклади стали доступними для молоді з малих містечок і селищ та з середовища працівників підприємств і селянства, а натомість державні заклади – сферою попиту молоді із великих

міських центрів, середніх шкіл та шкіл зі середовища середнього класу [157]. Відтак парадоксом і недоліком системи вищої освіти у Польщі виявився той факт, що вища освіта в державних навчальних закладах стала більшою мірою безкоштовною для тих студентів, що походять з більш заможних сімей, у той час як молодь із бідних сімей змушена платити за вищу освіту у приватних навчальних закладах [54], які, тим не менше, слугували каналом зрівняння освітніх можливостей й інструментом модернізації освітнього процесу та його адаптації до потреб ринку праці [251]. Відображено це у тому, що в Польщі з 1989 р. перманентно або хвилеподібно зростала не тільки кількість студентів (це особливо, у формі своєрідного «освітнього дива», помітно було до 2006 р.) [285], а й кількість закладів вищої освіти, причому головно недержавних/приватних [95; 96; 143; 244], хоч, на противагу, знецінювалось і деінституціоналізувалось значення державних вузів [157; 317; 320]. У підсумку це означає, що державна освітня політика зумовила формування дуалістичної (державно-приватної) і диференційованої, маркетизованої та розширеної системи вищої освіти, що спричинило кількісні і якісні зміни як у середовищі закладів освіти, так і в академічному середовищі [322; 324].

Однак згодом, зокрема з 2009 р., ця система почала різко модифікуватись, зокрема внаслідок республіканізації – ремонополізації зі сторони держави, – і деприватизації – поступового скорочення приватного сектору у вищій освіті [322]. У результаті цього яскраво вираженою стала академічна стратифікація, згідно з якою привілейованішим положенням та статусом, навіть номінально, а не лише фактично, як раніше, почали бути наділені державні, а не приватні заклади вищої освіти [318; 324]. Унаслідуювано це поступовим скороченням кількості реципієнтів вищої освіти та закладів приватного типу [319], а також превалюванням університетів науково-дослідного типу, які за задумом повинні бути орієнтовані на тіснішу співпрацю зі соціально-економічним середовищем [316]. Відповідно, у цей час було суттєво лімітовано внутрішню конкуренцію у рамках систем вищої освіти в Польщі, а також уніфіковано конструкцію їхнього функціонування, хоча, на противагу, обмежено управлінську картелізованість

адміністрування державних закладів вищої освіти, яка раніше була фактично недоторканою [322], а натомість виявилась організаційно-формалізованою [320], багаторівневою, «професійно узгодженою» [324; 534] і «результат-орієнтованою» [297].

Все це засвідчує, що для Третьої Республіки Польща й досі не властива і не пріоритетна стійка стратегія розвитку системи освіти, оскільки вона надмірно опредмечена політичними суперечками та змінами урядів [145]. Тим не менше, спільним атрибутом всіх управлінських процесів у сфері сучасної польської освіти стало те, що вони виявились дуалістичними у цьому розрізі, адже почали залежати як від центрального (чи політичного) менеджменту, так і від локального адміністрування і місцевого самоврядування. Як наслідок, у Польщі неодмінно почало простежуватись усупільнення освіти, яке виражається: у залученні місцевих громад до розвитку освіти та прийняття відповідних управлінських рішень; у відродженні школи як «громадської» інституції; у розвитку мережі суспільних шкіл [59]. Відтак чи не єдиним перманентним і спільним атрибутом (щоправда, зі змінювальними внутрішніми параметрами) всіх етапів розвитку та реформування системи освіти в Польщі після колапсу режиму «реального соціалізму» стала її децентралізація, зокрема управлінська, адміністративна, фінансова, контрольна тощо [18; 19; 61], але навіть вона й досі є незавершеною і залишається предметом політичної змагальності і суспільно-політичних дискусій [86]. Проглядається це головно у тому, що на центральному рівні політичного й адміністративного урядування в Польщі лише розробляється і реалізовується національна/державна освітня політика, у той час як функції управління освітою й освітніми закладами (за винятком сфери вищої освіти), причому як контрольні, так і фінансові й адміністративні, делеговано різнорівневим органам місцевого самоврядування [61; 86].

Однак це генерує як позитивні, так і негативні наслідки реформування й розвитку системи освіти у Польщі [228], бо безпосередньо стосується можливості реалізації таких демократичних принципів освіти, як рівність, розмаїття, участь, вибір та згуртованість. Річ у тому, що децентралізація освітньої системи не

є повною, центральне управління освітою й надалі залишається надмірним, а органи місцевого самоврядування перебувають у надлишковому контролі зі сторони держави, будучи паралельно суттєво лімітованими фінансово, ресурсно та в досвіді [250], внаслідок чого не досягається очікуваний і можливий рівень демократичності та якості освіти у Польщі [247]. Доповнюється це тим, що для держави перманентним є конфлікт між всіма зацікавленими сторонами, головно центральним і локальним рівнем урядування освітньою політикою та освітніми процесами, розв'язання якого часто є не стільки орієнтованим на прийняття раціональних рішень, скільки на подолання політично-ідеологічних протиріч або виявлення політично-ідеологічних переваг [228]. А від цього, своєю чергою, страждає ключова мета всіх освітніх реформ у Польщі, зокрема розширення обов'язковості, всебічності, безперервності і всеохоплюваності освіти, а також її дебюрократизація та плюралізація. Адже вона із різною мірою успішності (зокрема до 1999 р., в 1999–2007 р., в 2007–2017 рр., а також із 2017 р.) реалізовувалась та реалізовується за наслідками різних опцій реформування системи освіти у Третій Республіці Польща.

#### **Висновки до розділу 4**

Загалом у розділі констатовано, що зміни суспільно-політичної і соціально-економічної систем після колапсу комунізму ознаменували істотні метаморфози й у системі освіти і державної освітньої політики Польщі й Третью Республіку, які були особливо важливими та динамічними на тлі транзиту від автократії до демократії і зміни геополітичних пріоритетів держави. Це унаслідувалось такими визначальними принципами, трансформаціями і реформами в системі освіти, як: узалежнення освітньої політики від суспільно-політичних і соціально-економічних процесів та відносин; націленість системи освіти на підготовку суспільства до життя в демократичній державі з ринковою економікою і державно-приватними відносинами; демонополізація, деідеологізація, децентралізація, дебюрократизація і демократизація (у категоріях рівності, розмаїття, участі, вибору й згуртованості)

системи освіти та освітнього процесу на всіх рівнях; соціалізація і лібералізація складових освітнього процесу та прийняття і реалізації освітньо-управлінських рішень; позиціонування освіти й освітньої політики як складової суспільної та національної безпеки, балансу національних традицій/інтересів і світових новацій та інструментарія європейської інтеграції і розбудови демократичної держави; обґрунтування автономії, аполітичності, компетентності, самоврядності, соціальної відповідальності та соціально-професійної і фінансової самодостатності педагогів. Хоча, на противагу, не всі з них були успішними й систематизованими і врешті-решт фіналізованими, реалізованими чи навіть ініційованими, зокрема з огляду на фінансові проблеми та часті зміни політичної влади – урядів, – а відтак і їхніх курсів, політичних преференцій їхніх носіїв – головно партій різного ідеологічного спрямування – і загалом політизацію державної освітньої політики.

У цьому контексті аргументовано, що розвиток державної освітньої політики та системи освіти в Третій Республіці Польща був і залишається значною мірою контраверсійним та нелінійним, а натомість залежним від суспільно-політичних передумов, а тому – як перспективним, так і проблемним. У посткомуністичний період це виявилось у тому, що в Польщі була, хоч і вкрай повільно, оформлена й апробована трансформована, порівняно з комуністичним періодом, ідея освітньої політики. Вона почала характеризуватись не централізацією та орієнтацією на ідеологію, а натомість – зумовленістю реальним станом справ, розробленістю із залученням зацікавлених сторін, децентралізацією тощо. Крім того, реформування системи освіти в Польщі відбувалось пакетно та на тлі інших трансформацій у соціально-економічній і суспільно-політичній сферах, хоч і позначалось значною непослідовністю, невпевненістю і повільністю. Однак вже згодом, меншою мірою до вступу в ЄС й значно інтенсивніше після цього, особливо на тлі відносно структуризованої партійної змагальності і зміни урядів, державна освітня політика та система освіти в Польщі стали політично- і контекст-залежними, а тому й орієнтованими не стільки на певний однозначний і компромісний результат для громадськості, скільки на політично вигідний результат.

Встановлено, що хід і напрям реформування державної освітньої політики й системи освіти в Польщі безумовно залежав і залежить від процесів демократизації чи автократизації або ж, інакше кажучи, від посилення чи послаблення рівня демократичності суспільно-політичних процесів, а відтак і демократичних принципів освіти. Хоча загалом на систему освіти та державну освітню політику в Польщі впливали і впливають як внутрішні суспільно-політичні, соціально-економічні й політико-правові чинники та виклики, так і зовнішні фактори, контакти, агенти й норми. Суспільно-політично та світоглядно це у виразнено на тлі того факту, що державна освітня політика і система освіти в Польщі упродовж всього її сучасного розвитку й досі характеризується поєднанням доволі непоєднаних принципів та ідей неоліберального і неоконсервативного характеру. З однієї сторони, в системі освіти було ініційовано процеси фінансової, управлінської, адміністративної та контрольної маркетингової і приватизації, зменшення ролі державного сектора, перетворення освіти в товар, а не лише суспільне благо неоліберальної економіки. З іншої сторони, система освіти стала національно орієнтованою, консервативно ідеологізованою та детермінованою Костелом, а відтак загалом національно та релігійно неоконсервативною. Причому поєднання таких принципів польської системи освіти й урядування нею було імплементовано безальтернативно і доволі природно, хоч і виявлялось досить мінливо на різних етапах їхнього розвитку.

Паралельно доведено, що подібний коливальний поступ притаманний і для сфери вищої освіти у Польщі, яка теж пройшла декілька етапів свого новітнього розвитку. Спершу особливістю системи вищої освіти стало те, що вона перестала або принаймні меншою мірою продовжила бути політизованою, централізованою та бюрократизованою, а натомість почала автономізуватись, самоурядуватись, соціалізуватись, європеїзуватись, глобалізуватись, комерціалізуватись, маркетингуватись і відтак роздержавлюватись/приватизуватись. Водночас наслідком ініціального посткомуністичного етапу розвитку вищої освіти в Польщі було те, що її навчальні заклади виявились рефлексією соціальної диференціації, відбору та відтворення, хоч і слугували каналом зрівняння освітніх можливостей й інструментом модернізації освітнього процесу та його адаптації до потреб ринку. Відображено це було у

тому, що в Польщі перманентно або хвилеподібно зростала не тільки кількість студентів, а й кількість закладів вищої освіти, причому головно недержавних, але натомість знецінювалось і деінституціоналізувалось значення державних вузів. Відповідно, державна освітня політика зумовила формування дуалістичної (чи державно-приватної), диференційованої, маркетизованої та розширеної системи вищої освіти, що спричинило кількісні та якісні зміни як у середовищі закладів освіти, так і в академічному середовищі. Однак згодом ця система почала різко модифікуватись, зокрема внаслідок республіканізації – ремонополізації зі сторони держави, – і деприватизації – поступового скорочення приватного сектору у вищій освіті. Як результат, вираженою стала академічна стратифікація, згідно з якою привілейованішим положенням та статусом почали бути наділені державні, а не приватні заклади вищої освіти. Унаслідок цього було поступовим скороченням кількості реципієнтів вищої освіти і закладів приватного типу.

Усе це засвідчило, що для Третьої Республіки Польща й досі не властива і не пріоритетна стійка стратегія розвитку системи освіти, адже вона надмірно опредмечена політичними суперечками та змінами урядів, а відтак і фокусом дискусій урядових й опозиційних партій та асоційованих або неасоційованих з ними громадських організацій. З однієї сторони, вони переслідують власні політичні, виборчі та суспільно-політичні цілі. З іншої сторони, такі процеси відображають тенденції демократизації і лібералізації не лише суспільно-політичного й соціально-економічного життя, але й системи освіти у Польщі, адже саме внаслідок них відбувалось і відбувається узгодження та прийняття відповідних законодавчих й управлінських змін, які визначально впливали та впливають на структурування державної освітньої політики і розвій системи освіти. Тим не менше, спільним атрибутом всіх управлінських процесів у сфері сучасної польської освіти стало те, що вони виявились дуалістичними, адже почали залежати як від центрального (чи політичного) менеджменту, так і від локального адміністрування і місцевого самоврядування. Відтак чи не єдиним перманентним і спільним атрибутом всіх етапів розвитку та реформування сучасної системи освіти в Польщі (щоправда, зі змінювальними внутрішніми параметрами) стала її децентралізація, зокрема

управлінська, адміністративна, фінансова, контрольна тощо. Однак навіть вона й досі не завершена та є предметом політичної змагальності і суспільно-політичних дискусій, бо: на центральному рівні політичного й адміністративного урядування в Польщі розробляється та реалізовується тільки національна/державна освітня політика; за органами місцевого самоврядування закріплено функції управління освітою й освітніми закладами (за винятком сфери вищої освіти). Це означає, що децентралізація освітньої системи не є повною, центральне управління освітою і надалі залишається надмірним, а органи місцевого самоврядування перебувають у надлишковому контролі зі сторони держави, паралельно будучи лімітованими фінансово, ресурсно і в досвіді, внаслідок чого не досягається очікуваний і можливий рівень демократичності та якості освіти у Польщі.

Вмотивовано, що для держави властивий конфлікт між всіма зацікавленими сторонами та рівнями урядування освітою, розв'язання якого часто є не стільки орієнтованим на прийняття раціональних рішень, скільки на подолання політично-ідеологічних протиріч або виявлення політично-ідеологічних переваг. Відтак це зумовило ситуацію, коли політизація державної освітньої політики призвела до популяризації й збільшення масовості і всеохоплюваності освіти в Польщі, однак ціною зниження її якості. Причина цього концептуальна, оскільки на передньому плані розвитку держави – традиційно проблеми економіки і соціального розвитку, а освіта позиціонується як нефіналізована сфера із досі відкритими проблемами, які прийнято розв'язувати поетапно і в довгостроковій перспективі. Цьому, попри всі успіхи реформування системи освіти в Польщі, заважають заходи постійної організаційної модифікації управлінських структур у сфері державної освітньої політики і її надмірна політизація, ідеологізація та маніпулятивність на тлі ротації еліт, неврахування впливу громадськості і соціальних очікувань та недостатньої пристосованості системи освіти до інфраструктури й наявних ресурсів і можливостей.

У підсумку це вказує, що в Третій Республіці Польща застосовано модель державної освітньої політики, яка має не самостійний, а залежний, тимчасовий, декоративний, периферійний, політизований і виборчо-орієнтований характер. Ця модель характеризується домінуванням і відповідальністю держави у питаннях

управління та фінансування системи освіти. При цьому, значні повноваження у плануванні діяльності освітніх закладів надано органам місцевого самоврядування. Відтак номінально головним напрямом сучасної польської освітньої політики було і залишається реформування та модернізація системи освіти з проєкцією на забезпечення державних гарантій доступу і рівних можливостей отримання освіти, а також розвиток освіти як відкритої та демократичної системи. Хоча фактично способи реформування системи освіти і досі не стали предметом соціальної згоди у суспільстві, а відтак перебувають в епіцентрі гострих політичних дискусій.

На цій підставі виснувано, що в Польщі відсутня консолідована державна освітня політика. Це було та залишається зумовлено пріоритетністю головно не поступу і модернізації освітньої системи, а реформування в сфері соціальної політики та економіки, внаслідок чого фінансування і забезпечення освіти часто перекладалось та перекладається з центрального рівня на місцевий. Через це система освіти й досі не відображає попиту на увесь спектр суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій у державі. Навіть попри те, що цілком очевидно, хоч і не завжди лінійною, а натомість мінливою, зокрема залежно від політичного патронажу та партійно-ідеологічного позиціонування урядів, стала тенденція оптимізації, демократизації і плюралізації освіти не як проєкту певної влади, а як державного та загальнонаціонального завдання. Адже встановлено, що політичний устрій, спосіб здійснення влади, співвідношення політичних сил та політичних інститутів, партійні програми і маніфести зумовлюють функціонування та модифікацію системи освіти, внаслідок чого її політизація є інструментом формування суспільної свідомості, поглядів і переконань. Тому підтверджено, що система освіти та державна освітня політика – це результат гри груп інтересів й інтересів груп, в тому числі й партій, які впливають на процес формування та реалізації політичних рішень стосовно цілої низки аспектів системи освіти, хоча й не обов'язково виконують їх на практиці і часто підмінюють принципи, цілі та наміри одна одної й апелюють до зовсім інших проблем соціального розвитку.

Деякі положення розділу 4 відображено у публікаціях автора [23–25, 31–34, 36, 40, 41, 44, 68, 70].

## ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі встановлено, що в умовах динамічного розвитку світової спільноти вивчення змін, які відбуваються в освітній політиці різних країн, постає актуальною теоретичною і практичною ціллю. Її висвітлення дає змогу не тільки виявити закономірності світового та національного процесу в секторі освіти на рівні окремих країн і міжнародних організацій, а й дослідити емпіричний досвід, здатний збагатити і прискорити оновлення системи освіти й державної освітньої політики в Україні. У цьому контексті, як продемонстровано в кваліфікаційній роботі, значний науковий інтерес становило осмислення досвіду еволюції і чинного стану реформування й поступу системи освіти та державної освітньої політики в Республіці Польща, зокрема в мінливих суспільно-політичних і соціально-економічних умовах і в рамках одночасного збереження національно-освітнього потенціалу і традицій цієї держави. Це відображено в ході розв'язання поставлених у дисертації дослідницьких завдань:

1. По-перше, у роботі висвітлено історіографічні, концептуальні і теоретико-методологічні засади й складові дослідження державної освітньої політики та її значення у політичному процесі. Встановлено, що коло проблем, які пов'язані із різними аспектами державної освітньої політики, в тому числі у Республіці Польща, посідають вагоме, але не завжди, особливо в українському випадку, систематизоване місце в сучасній, у тому числі політичній, науці, а відтак і в окресленні суспільно-політичних й соціально-економічних передумов і наслідків реалізації освітньої політики на практиці. Водночас теоретико-методологічно підтверджено, що освіта відображає розмаїття мов, культур та систем, які є невід'ємними елементами ідентичності різних країн і регіонів, навіть попри те, що в них існують різні системи освіти, проводяться різні освітні реформи та державні освітні політики, а тому встановлено різні принципи освіти. З огляду на це, наповнено сутність, різновиди, значення, принципи і моделі державної освітньої політики, зокрема на підставі дефініювання таких понять, як «освіта», «система освіти», «освітні реформи» і загалом «освітня політика». У підсумку

вмотивовано, що державну освітню політику як процесуальне й інституційне явище треба характеризувати як політично і владно-управлінсько мотивовану діяльність, спрямовану на створення системи освіти, яка відповідає напрямам економічного, політичного, соціального, культурного і демографічного розвитку тієї чи іншої країни та сприяє підвищенню якості освіти і цивілізаційного поступу.

2. По-друге, у дослідженні теоретизовано виміри взаємозалежності політичних, управлінських й освітніх процесів і реформ у рамках різних моделей та систем суспільно-політичного розвитку. Обґрунтовано, що взаємозалежність політичних, управлінських й освітніх процесів, а відтак й вироблення та реалізація засад і принципів державної освітньої політики безпосередньо чи опосередковано залежать від застосування різних – демократичних чи автократичних – моделей і систем суспільно-політичного розвитку. На цьому тлі підтверджено, що державна освітня політика по-різному інтерпретується й зумовлюється як у рамках демократичних режимів, так і в рамках автократичних режимів, хоч і в одних, і в інших освіта традиційно цілеспрямована й контекст-залежна від національної ідентичності та культурних традицій, ідеологічної позиції чи позицій, а також теоретичних перспектив й академічної екстенсивності. Водночас встановлено, що внаслідок глобалізації й демократизації у світі чи не найважливішими і найрелевантнішими є атрибути пересікання та взаємозв'язку політичних, управлінських й освітніх систем та процесів у рамках демократичних режимів, в яких освітня політика комбінується на стику, балансуванні, узгодженні і частковому взаємовиключенні цінностей рівності, розмаїття, участі, вибору і згуртованості. Хоч, на противагу, виявлено, що системи освіти добре структуризовані та виконують відповідні освітні та соціально-політичні функції і в умовах автократій, однак у цьому випадку держава й інші інституційні і політичні актори використовують освіту задля просування та досягнення своїх політичних цілей й інтересів. Загалом зафіксовано, що різні країни і регіони приймають та реалізують різні моделі освітніх політик й освітніх систем, насамперед виходячи зі свого унікального історичного і культурного контексту, а також соціально-економічних і суспільно-політичних особливостей розвитку.

3. По-третє, у розвідці констатовано, що чинний стан державної освітньої політики в Польщі залежить від параметрів еволюції системи освіти, освітніх реформ і державної освітньої політики в рамках різних історичних моделей її суспільно-політичного розвитку. Відповідно, аргументовано, що сучасні напрями державної освітньої політики Польщі формувались еволюційно і на тлі врахування досвіду різних історичних етапів і періодів її суспільно-політичного поступу. На цій підставі проаналізовано особливості еволюції розвитку системи освіти, здійснення освітніх реформ і становлення державної освітньої політики в рамках суспільно-політичного й історичного поступу Першої і Другої Республік Польща, а також інших протодержавних формувань на історичній території Польщі, зокрема впродовж періоду початку XI – початку XX ст. Як наслідок, увиразнено, що результати освітнього процесу/регулювання та суспільно-політичного й соціально-економічного розвитку були взаємозалежними. З однієї сторони, суспільно-політична демократизація і соціально-економічна лібералізація сприяли розвитку та демократичному поступу системи освіти, що, своєю чергою, вело до подальшої демократизації і лібералізації соціального й політичного життя. З іншої сторони, автократизація політики та стагнація економіки безумовно призводили до занепаду і регресу системи освіти, що знову ж таки зумовлювало маргіналізацію соціального та політичного життя. Причому все це відбувалось цілеспрямовано, адже польська влада завжди трактувала освіту та апробувала системи її менеджменту і поширення як знаряддя розвитку свого політичного режиму та різних моделей суспільно-політичного поступу, тобто дихотомічно – або демократично, або автократично тощо.

4. По-четверте та в продовження, у дисертаційній роботі розглянуто та систематизовано досвід й основні тенденції і наслідки формування та реалізації державної освітньої політики в умовах суспільно-політичних реалій і трансформацій Польської Народної Республіки, в тому числі на тлі інших країн Центрально-Східної Європи. Підтверджено, що в цей період розвитку Польщі, тобто впродовж середини – кінця XX ст., поступ системи освіти та державна освітня політика були складними і суперечливими. З однієї сторони, державна освітня політика

була спрямована на розв'язання важливих завдань системи освіти, її націоналізацію, соціалізацію, уніфікацію і зрівняння, безкоштовність і всеохоплюваність освіти, підвищення її рівня, фаховості й професійної спрямованості. З іншої сторони, освітня система конструювалась як політизована, ідеологізована, автократизована, закрита, тотально контрольована, планова, монополізована і централізована та позиціонувалась як вкрай перевантажена й недофінансована, а тому не завжди ефективна та опозиціонована громадянським суспільством. Унаслідувалось це в тому, що після колапсу Польської Народної Республіки і режимів «реального соціалізму», а відтак і трансформацій кінця 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст., очевидною стала потреба докорінних перетворень освітньої системи й освітньої політики Польщі та інших країн регіону. При цьому, вмотивовано, що в Польщі й інших країнах Центрально-Східної Європи, особливо на тлі соціально-економічної, політичної та навіть світоглядної турбулентності, не було вироблено єдиного рецепту реформування державної освітньої політики й системи освіти. Однак жодна базова структурно-організаційна ознака системи комуністичної освіти все ж не пережила розпаду режимів «реального соціалізму», хоча й нова освітня реальність не зразу стала систематизованою і обґрунтованою, а освітня політика й надалі залишилась державно детермінованою і політизованою, хоча й все ж не автократизованою, а натомість демократично та ліберально орієнтованою.

5. По-п'яте та з огляду на це, у дослідженні охарактеризовано пріоритетні напрями і проблеми реалізації державної освітньої політики Третьої Республіки Польща, в тому числі інкорпоровані у програмах урядів і маніфестах партій, в ході її суспільно-політичної трансформації на ранньому та посткомуністичному етапі демократичного розвитку. Зазначено, що зміни суспільно-політичної та соціально-економічної систем після колапсу комунізму ознаменували істотні метаморфози й у системі освіти і державної освітньої політики Польщі, які були особливо важливими та динамічними на тлі транзиту від автократії до демократії і зміни геополітичних пріоритетів держави. Водночас виявлено, що поступ системи освіти та державної освітньої політики в Польщі був і залишається повільним, нелінійним, контраверсійним і політично- та контекст-залежним, а відтак як і

перспективним, так і проблемним, бо характеризується значними фінансовими проблемами та частою зміною політичної влади – урядів, – а відтак і їхніх курсів та політичних преференцій їхніх носіїв – головно партій різного ідеологічного спрямування, – і загалом політизацію державної освітньої політики. На цьому тлі вмотивовано, що освітня політика і система освіти в Польщі орієнтовані не стільки на певний однозначний і компромісний результат для громадськості, скільки на результат, вигідний для політичних акторів. Доповнюється це тим, що владно-управлінські процеси в сфері сучасної польської освіти є дуалістичними, адже вони залежать як від центрального (чи політичного) менеджменту, так і від локального (не завжди політичного) адміністрування й місцевого самоврядування. Тому встановлено, що для держави властивий конфлікт між всіма зацікавленими сторонами і рівнями урядування освітою, розв’язання якого часто є не стільки орієнтованим на прийняття раціональних рішень, скільки на подолання політично-ідеологічних протиріч або виявлення політично-ідеологічних переваг. У підсумку доведено, що в сучасній Республіці Польща застосовано модель державної освітньої політики, яка має не самостійний, а залежний, декоративний, тимчасовий, периферійний, політизований і виборчо-орієнтований характер.

6. По-шосте і на противагу, у розвідці окреслено та впорядковано зміст, засади, механізми, принципи й напрями реалізації державної освітньої політики і реформування системи освіти в ході й за наслідками європейської інтеграції і чинних суспільно-політичних процесів у Республіці Польща. Вони унаслідувались такими головними трансформаціями і реформами в системі освіти, як: узалежнення освітньої політики від суспільно-політичних і соціально-економічних процесів та відносин; націленість системи освіти на підготовку суспільства до життя в умовах демократії з ринковою економікою і державно-приватними відносинами; демонополізація, деідеологізація, децентралізація, дебюрократизація і демократизація (у категоріях рівності, розмаїття, участі, вибору й згуртованості) системи освіти та освітнього процесу на всіх рівнях; соціалізація, лібералізація, маркетизація і приватизація складових освітнього процесу та прийняття і реалізації освітньо-управлінських рішень; позиціонування освіти й освітньої політики як складової

суспільної та національної безпеки, балансу національних і релігійних традицій і світових новацій та інструментарія європейської інтеграції і розбудови демократії; обґрунтування автономії, аполітичності, компетентності, самоврядності, соціальної відповідальності та соціально-професійної і фінансової самодостатності педагогів. Хоча, на противагу, зафіксовано, що не всі з них були і є соціально, економічно і суспільно-політично успішними та систематизованими й урешті фіналізованими, реалізованими чи навіть ініційованими, зокрема з огляду на фінансові проблеми та суспільно-політичну мінливість і пертурбації у державі, а також окреслюються поєднанням доволі непоєднуваних позицій неоліберального й неоконсервативного характеру.

Загалом констатовано, що в Республіці Польща еволюційно і чинно відсутня консолідована державна освітня політика, що зумовлено пріоритетністю головно не поступу й модернізації системи освіти, а реформування у сфері соціальної політики та економіки, внаслідок чого розвиток освіти часто перекладається з центрального рівня на місцевий та надмірно політизується. Через це система освіти й досі не відображає попиту на увесь спектр суспільно-політичних та соціально-економічних трансформацій у державі. Навіть попри те, що номінальною та загальнопогодженою стала тенденція оптимізації, демократизації і плюралізації освіти не як проекту певної влади, а як державного та загальнонаціонального завдання. Однак, на противагу, попри всі недоліки та прорахунки проведених реформ у сфері державної освітньої політики в Польщі, за останні десятиліття в освітньому секторі цієї держави помітні очевидні позитивні зрушення в таких аспектах, як розвиток економіки та людського капіталу, подолання бідності, створення кращих можливостей на ринку праці, сприяння появі нових робочих місць, збільшення кількості осіб із вищою освітою, пристосування процесу навчання до потреб економіки та суспільства тощо, що за умови врахування польського досвіду, принаймні його позитивної складової, вкрай актуально на тлі моделювання поступу системи освіти й державної освітньої політики в Україні.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексієвець Л. Польща 1918–1926 рр.: освітні тенденції у контексті творення державності // Україна-Європа-Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини. 2015. Вип. 16(1). С. 187–192.
2. Алексієвець Л. Польща: утвердження незалежної держави 1918–1926. Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 448 с.
3. Алексієвець Л. Розвиток освіти на польських землях у 1918–1926 рр. // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2008. Вип. 14. С. 235–238.
4. Андрущенко В., Савельєв В. Метаморфози освітнього планування (огляд концептуального дискурсу перед сьогоднішнього дня) // Вища освіта України. 2010. №3. С. 5–14.
5. Базелюк В. Реалізація освітніх реформ у Республіці Польща // Аналіз освітньої політики: теорія і практика управління на місцевому рівні: навч. посіб. / авт. кол.: В. Базелюк, Т. Бойченко, Л. Забродська. К.: Вид-во ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. С. 119–133.
6. Бойченко Т. Теоретичні основи формування державної освітньої політики // Аналіз освітньої політики: теорія і практика управління на місцевому рівні: наук. посіб. / авт. кол.: В. Базелюк, Т. Бойченко, Л. Забродська. К.: Вид-во ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. С. 10–22.
7. Березівська Л. Реформування загальної середньої освіти в Радянській Україні в умовах авторитарного суспільства (1931–1991): історіографія та джерела // Науково-педагогічні студії. 2019. № 3.
8. Бучин М. Розвиток освіти і науки в сучасній Україні: основні проблеми та перспективи // Współpraca transgraniczna, innowacje, edukacja i rozwój społeczno-gospodarczy. Polska i Ukraina w dobie transformacji / red. E. Draus, P. Trefler. Przemysł: Pro Carpathia, 2014. S. 161–170.
9. Василюк А. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність: монографія. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 340 с.

10. Василюк А. Реформування шкільної освіти Польщі в історичний період 1945–1989 рр. // Рідна школа. 2009. № 5/6. С. 76–79.
11. Гавран М. Професійна підготовка фахівців у закладах приватної вищої освіти Польщі в контексті Болонського процесу // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна. 2009. № 25. Ч. 3. С. 334–340.
12. Гавран М. Сучасні напрямки розвитку педагогічної освіти у приватних вищих школах Польщі // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна. 2012. № 28. С. 179–186.
13. Галай М. Освітня політика Другої Речі Посполитої та ставлення до неї української спільноти Східної Галичини (на прикладі Тернопільського воєводства): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України». Тернопіль: Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка, 2013. 24 с.
14. Галай М. Реформування системи освіти Другої Речі Посполитої на початку 30-х років ХХ століття // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Історія. 2012. Вип. 1. С. 100–105.
15. Герцюк Д. Особливості реформування загальноосвітньої і професійної шкіл у Польщі у повоєнний період (середина 40-х – початок 50-х рр. ХХ ст.) // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2014. № 4. С. 188–193.
16. Гречка Я. Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі: дис. ... канд. наук з державного управління: 25.00.02. Київ, 2009. 215 с.
17. Гриневич Л. Поняття «освіта», «розвиток освіти», «освітня політика» в сучасному науковому дискурсі // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2015. № 1–2 (42–43). С. 14–19.
18. Гриневич Л. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К.: Інститут педагогіки АПН України, 2005. 26 с.

19. Гриневич Л. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2005. 239 с.
20. Грищук Ю. До проблеми визначення світових пріоритетів розвитку вищої освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2015. Вип. 4 (45). С. 22–25.
21. Грищук Ю. Становлення та розвиток освіти в Польщі початку XI – кінця XVI століття // Освітологічний дискурс. 2016. Вип. 3 (15). С. 97–107.
22. Громов Є. Організація професійної технічної освіти у Другій Речі Посполитій (1918–1939 рр.) // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2008. № 41. С. 112–115.
23. Гжешук В. Визначальні компоненти освітніх стратегій у Республіці Польща // Україна в системі європейської економічної і політичної інтеграції: Матеріали доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (27–28 квітня 2020 року, Ужгород) / ред. М. Палінчак, В. Химинець, М. Король. Ужгород: РІК-У, 2020. С. 239–243.
24. Гжешук В. Діяльність політичної формації «Право і справедливість» у світлі оновленої стратегії реформи освіти Польщі // Współczesne trendy rozwoju edukacji i nauki w kontekście interdyscyplinarnym. Dialog kultur jako czynnik integracji: Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej (29–30 marca 2018 roku, Częstochowa) / red. I. Zymomrya, W. Ilnytskyj, D. Romaniuk, A. Sochal. Warszawa–Użhorod–Chersoń: Posvit, 2019. S. 232–235.
25. Гжешук В. До питання про становлення сучасної державної політики Польщі в системі освіти // Współczesne trendy rozwoju edukacji i nauki w kontekście interdyscyplinarnym: Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej (29–30 marca 2018 roku, Częstochowa) / red. I. Zymomrya, W. Ilnytskyj, H. Burunowa, D. Romaniuk, A. Sochal. Częstochowa–Użhorod–Drohobycz: Posvit, 2018. S. 38–40.
26. Гжешук В. Досвід здійснення освітньої політики в Польській Народній Республіці // Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom VII: Tożsamość i wolność w edukacji i nauce (22 listopada 2019 roku,

- Konin) / red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj. Konin–Užhorod–Bielsko-Biała–Kijów: Poswit, 2019. S. 181–183.
27. Гжешук В. Зміст і положення організації управління навчальним процесом з використанням менеджменту // Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Тези I Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених (21–22 листопада 2013 р., Дрогобич) / Редактори-упорядники: В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Посвіт, 2013. С. 190–191.
  28. Гжешук В. Міжнародний менеджмент в національному стилі спілкування країн світу // Молодь і ринок. 2014. № 5 (112). С. 128–133.
  29. Гжешук В. Науково-методичне забезпечення ефективного використання інноваційних технологій у професійній підготовці менеджерів // Молодь і ринок. 2013. № 12 (107). С. 126–131.
  30. Гжешук В. Освітня політика в контексті глобалізаційних викликів // Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (17 листопада 2017 р., Баку–Ужгород–Дрогобич) / редактори: А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря. Баку–Ужгород–Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 56–59.
  31. Гжешук В. Освітня політика як програма державної діяльності у сфері виховання // *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Aksjologiczne aspekty w rozwoju nauki i edukacji* (30 listopada 2018 roku, Konin) / red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj. Konin–Užhorod–Chersoń–Krzywy Róg: Posvit, 2018. S. 337–339.
  32. Гжешук В. Особливості реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща // Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (10 березня 2017 р., Баку–Ужгород–Дрогобич) / редактори-упорядники: А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря. Баку–Ужгород–Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 59–60.

33. Гжещук В. Особливості реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща (1989–2003 рр.) // *Геополітика України: історія і сучасність: збірник наукових праць*. 2017. Вип. 2 (19). С. 124–148.
34. Гжещук В. Особливості реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща (1989 – 2003 рр.) // *Регіональні студії*. 2019. № 18. С. 78–84.
35. Гжещук В. Педагогічні технології професійної підготовки менеджерів до якості виробництва в системі безперервної освіти у процес вивчення економічних дисциплін // *Молодь і ринок*. 2014. № 10 (117). С. 133–137.
36. Гжещук В. Принципи організації державної освітньої політики // *Journal of Social Sciences, Nursing, Public Health and Education*. 2020. Vol. 1. No. 1–2. P. 53–62.
37. Гжещук В. Професійна компетенція в умовах сучасної економічної освіти // *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (19–20 листопада 2015 р., Ченстохова, Республіка Польща) / Редактори-упорядники: І. Зимомря, В. Ільницький. Ченстохова–Ужгород–Дрогобич: Посвіт, 2015. С. 109–110.*
38. Гжещук В. Суть і принципи організації управління навальним процесом з використанням менеджменту // *Молодь і ринок*. 2013. № 10 (105). С. 138–143.
39. Гжещук В. Суть, поняття та рівні управління менеджменту і підходи до управління в ринковій економіці // *Молодь і ринок*. 2014. № 1 (108). С. 39–44.
40. Гжещук В. Теоретичні і практичні принципи сучасних реформ в галузі освіти у Польщі та європейської шкільної освіти // *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 10. С. 198–204.
41. Гжещук В. Теоретичні і практичні принципи сучасних реформ в галузі освіти у Польщі та європейської шкільної освіти // *Молодь і ринок*. 2014. № 9 (116). С. 136–141.
42. Гжещук В. Управління загальноосвітніми навчальними закладами з використанням новітніх педагогічних технологій в управлінні освітою // *Молодь і ринок*. 2013. № 9 (104). С. 165–170.

43. Гжещук В. Якості менеджера навчального закладу та управління менеджментом в закладах освіти // Молодь і ринок. 2014. № 2 (109). С. 153–158.
44. Гжещук В., Кринські А. Особливості управління навчальним процесом у ВНЗ з використанням новітніх педагогічних технологій / за науковою редакцією М. В. Вачевського. Дрогобич–Ченстохова: Коло, 2014. 248 с.
45. Даценко І. Підготовка учнівської молоді до життя в сім'ї у Республіці Польща: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2008. 247 с.
46. Дильонгова Г. Історія Польщі 1795–1990 / Пер. з пол. М. Кірсенка. К.: Києво-Могилянська академія, 2007. 239 с.
47. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відп. ред. В. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
48. Єгоров Г., Лавриченко Н., Мельниченко Б. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу. К.: Педагогічна думка, 2008. 146 с.
49. Журавський В. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти // Правова держава: щорічник наукових праць. 2003. Вип. 14. С. 20–30.
50. Зашкільняк Л. Польська республіка в 1918–1939 рр. // Історія Польщі: від найдавніших часів до наших днів / Зашкільняк Л., Крикун М. Львів: Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка, 2002. С.445–507.
51. Зашкільняк Л., Крикун М. Історія Польщі: Від найдавніших часів до наших днів. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2002. 752 с.
52. Іванюк І. Освітня політика. Київ: Таксон, 2006. 172 с.
53. Іванюк І. Останні тенденції освітньої політики та реформи в країнах Східної та Західної Європи // Іванюк І. Освітня політика: навчальний посібник. К.: Університет економіки та права «КРОК», 2006. С. 135–156.
54. Карпуленко М. Модернізація системи управління вищою освітою в Польщі в контексті інтеграції до європейського освітнього простору // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу

- «Києво-Могилянська академія». Сер.: Педагогіка. 2009. Т. 112. Вип. 99. С. 43–47.
55. Кемпський Ч. Системи освіти та їх зміни у післявоєнний період у Польщі та інших країнах Європи // Освіта й виховання в Польщі й Україні: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ніжин, 20–22 травня 1998). Ніжин: НДПУ. 1998. Ч. 1. С. 36–44.
56. Кислий В. Українські високі школи у Львові і студентський рух у Західній Україні у I половині 20-х років XX століття. Львів, 1991. 141 с.
57. Ковальчук О. Формування освітньої політики країн Євросоюзу під впливом процесів глобалізації та європеїзації // Scientific research and their practical application. Modern state and ways of development. 2013. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer32/1059.pdf>
58. Комарова О. Пріоритетні напрями державної освітньої політики // Економіка та управління національним господарством. 2015. № 1. С. 107–113.
59. Копанська О. Тенденції змін в освітній політиці Польщі в період вступу до Євросоюзу // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна. 2008. Вип. 24. С. 225–231.
60. Куха Р. Між храмом правди і глобалізмом: сучасний викладач вищої школи та його освітня місія // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна. 2009. № 25. Ч. 4. С. 8–13.
61. Лопушинський І., Ковнір О. Європейський та світовий досвід реформування освіти в процесі децентралізації влади // Педагогічний альманах. 2017. Вип. 33. С. 230–237.
62. Маслов В. Пріоритетні напрями реформування освітньої політики держави // Аналіз освітньої політики: теорія і практика управління на місцевому рівні: наук. посіб. / авт. кол.: В. Базелюк, Т. Бойченко, Л. Забродська. К.: Вид-во ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. С. 23–32.
63. Ничкало Н., Кудін В. Професійна освіта в зарубіжних країнах. К., 2002. 322 с.
64. Нікітин В. Ідея освіти чи зміст освітньої політики. К.: Оптима, 2004. 205 с.

65. Оболончик Н. Кременецький ліцей в системі освіти Другої Речі Посполитої: дис. ... кандидата історичних наук: 07.00.01. Луцьк, 2006. 224 с.
66. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. К.: 2003. С. 13–30.
67. Огнев'юк В. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2013. С. 61–106.
68. Палінчак М., Гжешук В. Основи реалізації державної освітньої політики Республіки Польща // Формат розвитку відносин України та країн Центральної Європи у контексті впливу гібридної війни, виборчих процесів та теми забезпечення прав національних меншин: Матеріали V Науково-практичної конференції (25 вересня 2020 року, Ужгород). Ужгород, 2020. С. 133–137.
69. Палінчак М., Гжешук В. Основні моделі вищої освіти в контексті політичної ідеології Європейського Союзу // Геополітика України: історія і сучасність. 2017. № 2 (19). С. 108–123.
70. Палінчак М., Гжешук В. Розвиток державної освітньої політики в Польській Народній Республіці // Регіональні студії. 2022. № 30. С. 174–179.
71. Пінчук Є. Світоглядно-філософські передумови розробки стратегії освітньої політики // Схід. 2010. № 2. С. 21–26.
72. Поясок Т. Освітня політика як об'єкт міждисциплінарних досліджень // Освітологія. 2013. Вип. 2. С. 46–50.
73. Романов В., Рудік О., Брус Т. Вступ до аналізу державної політики: Навч. посібник. К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. 238 с.
74. Романюк А., Литвин В. Порівняльний аналіз політичних інститутів країн Вишеградської групи та інших країн Центрально-Східної Європи: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 548 с.
75. Ротшильд Д. Східно-Центральна Європа між двома світовими війнами / Пер. з англ. В. П. Канаша. К.: Мегатайп, 2001. 496 с.

76. Руда О. Національно-освітня політика урядів Польщі щодо населення Галичини в 20–30-х роках ХХ століття: реалізація та рецепції / Національна академія наук України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. Львів, 2019. 802 с.
77. Семчишин М. У міжвоєнному Львові // Семчишин М. З книги Лева: український Львів двадцятих-сорокових років: спомини. Львів: НТШ, 1998. С. 30–60.
78. Соколович-Алтуніна Ю. Модернізація вищої освіти в Польщі: європейський вимір // Порівняльно-педагогічні студії. 2010. № 1–2. С. 111–116.
79. Ступарик Б. Боротьба за українську школу в Галичині на початку 30-х років ХХ ст. // Ступарик Б. Школі – національне виховання молоді: Вибрані статті. Івано-Франківськ: Плай, 2005. С. 99–104.
80. Ступарик Б. Розвиток гімназійної освіти в Галичині // Ступарик Б. Школі – національне виховання молоді. Івано-Франківськ: Плай, 2005. С. 42–54.
81. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939). Івано-Франківськ, 1994. 144 с.
82. Філіппова В. Компаративний аналіз державної політики в галузі освіти європейських держав // Ефективність державного управління. 2013. Вип. 35. С. 58–64.
83. Чабанна М. Подолання догматів тоталітарної ідеології щодо політики як суспільного явища // Політична наука в Україні. 1991–2016: у 2 т. Теоретико-методологічні засади і концептуальні підсумки вітчизняних досліджень / ред. О. Рафальський. К.: Парлам. вид-во, 2016. Т. 2. С. 9–21.
84. Шевченко В. Реформа вищої освіти Польщі в посткомуністичний період // Актуальні питання гуманітарних наук. 2019. № 25. С. 287–292.
85. Шеломовська О. Моделі державного управління вищою освітою в країнах Європейського Союзу // Актуальні проблеми державного управління. 2012. № 1. С. 461–470.
86. Шиян Р. Децентралізація освіти у Польщі: досвід для України. К., 2016. 44 с.
87. Шліхта І. Освітня політика Другої Речі Посполитої як джерело західноукраїнського націоналізму // Гілея: науковий вісник. 2015. Вип. 96. С. 159–163.

88. Шліхта І. Польська vs українська ідентичності: освітня політика у Другій Речі Посполитій і формування української нації // *Intermarum: історія, політика, культура*. 2014. № 1. С. 194–203.
89. Шульга Н. Сутнісні характеристики поняття «державна освітня політика» // *Державне управління: теорія і практика*. 2011. № 2. С. 1–7.
90. Abella R. An Analysis of the Academic Performance of Voucher Students in the Opportunity Scholarship Program // *Education and Urban Society*. 2006. Vol. 38. No. 4. P. 406–418.
91. Aksit N. Turkey 2010: Transforming Education to Meet Challenges // *Undertaking educational challenges in the 21st century: research from the field* / eds. C. S. Sunal, K. Mutua. Charlotte, N.C.: IAP, 2008. P. 149–168.
92. Albrow M. Introduction // Albrow M., King E. *Globalization, knowledge and society: readings from International sociology*. London: Sage, 1990. P. 3–16.
93. Adamski W. *Edukacja w okresie transformacji: analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 1993. 163 s.
94. Andrzejewska-Wasilenko A. Sokrates: nowy program edukacyjny Unii Europejskiej // *Nowe w Szkole*. 1998–1999. Nr. 1. S. 13–14.
95. Antonowicz D. Digital players in an analogue world: Higher education in Poland in the post-massification era // Jongbloed B., Vossensteyn H. *Access and expansion post-massification. Opportunities and barriers to further growth in higher education participation*. London: Routledge, 2016. P. 63–81.
96. Antonowicz D. The Challenges for higher education research in Poland // *Człowiek i Społeczeństwo*. 2013. Vol. 35. No 1. P. 161–178.
97. Antonowicz D. *Umiędzynarodowienie Szkolnictwa Wyższego i Nauki w Polsce (1989–2019)* // *Transformacja akademickiego szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia: 1989–2019*. Publisher: Politechnika Warszawska, 2020. S. 219–232.
98. Antosik S. *Od upolitycznienia do edukacji obywatelskiej w szkole*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, 1992. 182 s.

99. Anweiler O. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ara*. Berlin, 1964. 482 s.
100. Anweiler O. *Some Historical Aspects of Educational Change in the Former Soviet Union and Eastern Europe* // Phillips D., Kaser M. *Education and Economic Change in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Wallingford: Triangle Books, 1992. P. 29–39.
101. Araszkievicz F. *Geneza ustaw z roku 1932 o szkolnictwie państwowym i prywatnym* // *Przegląd Historyczno-Oświatowy*. 1971. Nr. 4. S. 549–587.
102. Araszkievicz F. *Szkola średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w latach 1915–1918* // *Rozprawy z dziejów oświaty*. 1967. T. 10. S. 161–230.
103. Araszkievicz F. *Wychowanie obywatelskie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej* // *Wychowanie obywatelskie*. 1971. Nr. 4.
104. Archer M. *Social Origins of Educational Systems*. London: Routledge, 2013. 848 p.
105. Arnesen A.-L., Lundahl L. *Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States* // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 50. No. 3. P. 285–300.
106. Arsenev A. *Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa*. Berlin Ost, 1962. 602 s.
107. Asante M. *The Afrocentric Idea in Education* // *The Journal of Negro Education*. 1991. Vol. 60. P. 170–180.
108. Auleytner J. *Edukacja bez granic*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2001. 20 s.
109. Auleytner J. *Polityka społeczna – zagrożenia i szanse* // Auleytner J. *Polityka społeczna: stan i perspektywy*. Warszawa: WSP TWP, 1995. S. 239–252.
110. Avis G. *The Making of the Soviet Citizen. Character Formation and Civic Training in Soviet Education*. London + New York: Croom Helm, 1987. 251 p.
111. Bałachowicz Józef. *Edukacja do naprawy. Na marginesie raportu: Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce (2020)* // *Wychowanie w Rodzinie*. 2022. T. XXVI 1. S. 107–122.
112. Balcerowicz L. *Socjalizm, kapitalizm, transformacja: szkice z przełomu epok*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997. 387 p.

113. Balcerowicz L. Uniwersytet XXI wieku // *Wprost*. 1996. Nr. 35. S. 40–41.
114. Balcerowicz L. *Wolność i rozwój. Ekonomia wolnego rynku*. Kraków: Znak, 1995. 488 s.
115. Banach C. *Edukacja. Wartość. Szansa*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001. 348 s.
116. Banach C. *Oświata polska w latach osiemdziesiątych*. Warszawa: WSiP, 1984. 103 s.
117. Banach C. *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*. Toruń: Adam Marszałek, 1995. 185 s.
118. Banach C. Refleksje, konstatacje i wnioski na temat strategii reformy systemu edukacji // Kropiwnicki J. *Szkoła w rozwoju*. Jelenia Góra, 2000. S. 16–28.
119. Banks J. The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education // *Educational Researcher*. 1993. Vol. 22. No. 5. P. 4–14.
120. Beane J., Apple M. The case for democratic schools // Apple M., Beane J. *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*. Buckingham: Open University Press, 1999. P. 1–29.
121. Bednarski S. *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*. Kraków: Wrocław, 1933. 227 s.
122. Bell L., Stevenson H. *Education policy: Process, themes and impact*. London: Routledge, 2006. 192 p.
123. Bereday G., Pennar J. *The Politics of Soviet Education*. New York, 1960. 217 p.
124. Berghahn V., Schissler H. *Perceptions of History. An Analysis of School Textbooks*. Oxford: Berg Publishers, 1986.
125. *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku. Wyzwania i strategie* / Red. R. Jakubczak, J. Flis. Warszawa: Dom Wydawniczy Bellona, 2006. 512 s.
126. Białecki I. *Nierówności edukacyjne, badania, polityka // Wartości, polityka, społeczeństwo* / red. M. Zahorska, E. Nasalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009. S. 293–310.
127. Białecki I. *Nierówności edukacyjne w Polsce* // *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1999. Nr. 14. S. 19–42.

128. Bialecki I., Dabrowa-Szefler M. Polish higher education in transition: Between policy making and autonomy // Palfreyman D., Tapper D. Structuring mass higher education: The role of elite institutions. London: Routledge, 2009. P. 183–200.
129. Białycki I., Heyns B. Inequality in education in post-war Poland // Blossfield H.-P., Shavit Y. Persistent inequality: Changing educational stratification in thirteen countries. Boulder: Westview Press, 1993.
130. Białycki I., Jakubowski M., Wisniewski J. Education policy in Poland: The impact of PISA (and other international studies) // European Journal of Education. 2017. Vol. 52. No. 167–174.
131. Bialecki I., Wisniewski J. La politique éducative en Pologne: l'influence de PISA // Administration et éducation. 2015. Vol. 145. P. 51–56.
132. Biddle B., Berliner D. What Research Says About Unequal Funding for Schools in America. Tempe: Arizona State University, 2002. 42 p.
133. Bieleń R. Duszpasterstwo rodzin we współczesnej Polsce: Uwarunkowania – zadania – prognozy. Lublin: Red. Wydawn. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001. 538 s.
134. Birzea C. Education Reform and Power Struggle in Romania // European Journal of Education. 1996. Vol. 31. No. 1. P. 97–107 p.
135. Boguszewski R., Głowacki A. Polacy o reformie systemu edukacji // Komunikat z badań.. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, 2017. Nr. 16. 16 s.
136. Borodziej L. Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie kulturkampfu. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972. 262 s.
137. Bronfenbrenn U. Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R. Pocket Books, 1973. 196 p.
138. Brzoza C. W niepodległym państwie 1918–1939 // Brzoza C., Sowa A. Historia Polski 1918–1945. Krakow: Wydawnictwo Literackie, 2006. S. 17–490.
139. Buchner-Jeziorska A. System edukacji a potencjał modernizacyjny społeczeństwa // Nauka i szkolnictwo wyższe. 1996. Nr. 7. S. 98–107.
140. Busemeyer M. Bildungspolitik im internationalen Vergleich. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 2015. 176 s.

141. Cervinkova H. Producing Homogeneity as a Historical Tradition. Neoconservatism, Precarity and Citizenship Education in Poland // *Journal for Critical Education Policy Studies*. 2016. Vol. 14. No. 3. P. 43–55.
142. Cervinkova H. Przestrzenie publiczne i edukacja ku demokracji uczestniczącej // *Zoon Politikon*. 2014. Nr. 5. S. 25–33.
143. Cervinkova H., Rudnicki P. Neoliberalism, Neoconservatism, Authoritarianism. The Politics of Public Education in Poland // *Journal for Critical Education Policy Studies*. 2019. Vol. 17. No. 2. P. 1–23.
144. Cerych L. Educational Reforms in Central and Eastern Europe: Processes and Outcomes // *European Journal of Education*. 1997. Vol. 32. No. 1. P. 75–96.
145. Cezary K. A consideration of the changing focus on the sustainable development in higher education in Poland // *Journal of Cleaner Production*. 2014. Vol. 62. P. 114–119.
146. Chmaj M., Żmigrodzki M. Wprowadzenie do teorii polityki. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2001. 256 s.
147. Chomeczynska-Rubacha M. Pleć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju. Warszawa: WN PWN, 2011. 224 s.
148. Chou M.-H. Constructing an internal market for research through sectoral and lateral strategies: Layering, the Lurojjean Commission and the fifth freedom // *Journal of European Public Policy*. 2012. Vol. 19. No. 7. P. 1052–1070.
149. Cieślak H. Zamierzenia państwa w zakresie edukacji zawodowej w korelacji z rynkiem pracy // Plewka C. *Edukacja, Tradycje, Rzeczywistość, Przyszłość. Materiały pokongresowe i Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego*. Szczecin: Oficyna Wydawnicza CD i DN w Szczecinie, 2005. S. 261–270.
150. Cimoszewicz W. «Założenia długofalowej polityki edukacyjnej państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym» stanowiące realizację uchwały Sejmu RP z dnia 12 października 1995 r. Warszawa: Sejm Rzeczypospolitej, 1996. 45 s.
151. Clark B. The Higher Education system: Academic Organization in Cross-National Perspective // *London Review of Education*. 2010. Vol. 8. No. 3. P. 229–237.

152. Codd J. Introduction // Codd J., Sullivan K. Education Policy Directions in Aotearoa New Zealand. Southbank Victoria: Thomson/Dunmore Press, 2005. P. XIII–XVIII.
153. Codd J., Sullivan K. Education Policy Directions in Aotearoa New Zealand. Southbank Victoria: Thomson/Dunmore Press, 2005. 310 p.
154. Ćwikliński A. Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2005. 581 s.
155. Czas na zmianę...: Program społeczno-gospodarczy PSL. Warszawa, kwiecień 2001. URL: [http://www.aszymanek.qt.pl/psl\\_pro.html](http://www.aszymanek.qt.pl/psl_pro.html)
156. Czy polskie szkoły wywiązują się ze swoich zadań? szkolnictwo i reforma edukacji po czterech semestrach doświadczeń: Komunikat z badań. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, 2001. 14 s.
157. Dakowska D. Between competition imperative and Europeanisation: the case of Higher Education reform in Poland // Higher Education. 2015. Vol. 69. No. 1. P. 129–141.
158. Davies R. Soviet History in the Gorbachev Revolution. London + Birmingham: Macmillan + University of Birmingham, 1987. 64 p.
159. Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskiem // Dziennik Praw Państwa Polskiego. 1919. Nr. 14. Poz. 185.
160. Dekret o obowiązku szkolnym // Dziennik Praw Państwa Polskiego. 1919. Nr. 14. Poz. 147.
161. Dekret w sprawie zmiany ustawy z 29 marca 1937 o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół dokształcających zawodowych // Dziennik Ustaw RP. 1947. Nr. 14. Poz. 52.
162. Dekrety [XII. 1918 – II. 1919] // Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Kancelaria Cywilna Naczelnika Państwa. Sygn. 36.
163. Dekret z dnia 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym // Dziennik Ustaw. 1956. Nr. 9. Poz. 52. S. 53–54.
164. d'Entremont C., Huerta L. Irreconcilable Differences? Education Vouchers and the Suburban Response // Educational Policy. 2007. Vol. 21. No. 1. P. 40–72.

165. Dewey J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1944. 378 p.
166. De Witt N. *Soviet Professional Manpower: Its Education, Training and Supply*. Washington: National Science Foundation, 1955. 400 p.
167. Długosz P. Elitaryzm versus egalitaryzm systemu oświatowego. Analiza aspiracji edukacyjnych gimnazjalistów Polski południowej // *Społeczne skutki zmian oświatowej w Polsce* / red. M. Niezgodą. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011. S. 129–170.
168. Dobbins M., Knill C. Higher education policies in Central and Eastern Europe: convergence towards a common model? // *Governance*. 2009. Vol. 22 (3). P. 397–430.
169. Dobosiewicz S. Czynniki kształtujące system oświatowy w Polsce // *Nowa Szkoła*. 1964. Nr. 7–8. S. 16–28.
170. Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych // *Częstochowski Biuletyn Oświatowy*. 1993. Nr. 2. S. 3–6.
171. Dobra szkoła. URL: <http://reformaedukacji.men.gov.pl>
172. Doroszewski J. Rozwój rzycia oświatowego wśród dorosłych na Zamojszczyźnie w latach 1918–1939 // *Przegląd Historyczno-Oświatowy*. 1999. Nr. 1–2. S. 115–129.
173. Dronkers J., Levels M. *Social-economic and Ethnic School-Segregation in Europe and Australia and Educational Achievement of Migrant-Pupils Coming from Various Regions of Origins*. European University Institute, 2006.
174. Dudzikowa M. *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna wydawnicza «Impuls», 2001. 268 s.
175. Dybkowska A., Zaryn J., Zaryn M. *Polskie dzieje od czasów najdawniejszych do współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 1994. 378 s.
176. Dziewulak D. *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo «Żak», 1995. 115 s.
177. *Education and training 2010. The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms* // Commission of the European Communities COM. 2003. No. 685. 42 p. URL: [http://viaa.gov.lv/files/free/50/750/5\\_jir\\_council\\_final.pdf](http://viaa.gov.lv/files/free/50/750/5_jir_council_final.pdf)
178. *Education and Training Monitor 2016: Country analysis, Poland*. European Commission, 2016. 301 p.

179. Education policy outlook 2015: Making reforms happen. Paris: OECD Publishing, 2015. 28 p.
180. Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989. 445 s.
181. Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Co warto wiedzieć o kierunkach zmian w edukacji, aby skutecznie realizować projekty z Europejskiego Funduszu Społecznego. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2010. 62 s.
182. Eger L., Egerová D., Tomczyk L., Krystoń M., Czeglédi C. Facebook for Public Relations in the higher education field: A study from four countries Czechia, Slovakia, Poland and Hungary // Journal of Marketing for Higher Education. 2021. Vol. 31. No. 2. P. 240–260.
183. Eisler J. Polska Rzeczpospolita Ludowa – szkic do rozważań o laicyzacji państwa // Kwartalnik Historyczny. Warszawa: Instytut Historii PAN, Instytut Pamięci Narodowej, 2015. Rocznik CXXII. S. 701–729.
184. Eisler J. Polski rok 1968. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej, 2006. 809 s.
185. Enlargement of the European Union: Guide to the Negotiations. Chapter by Chapter. Brussels: European Commission, 2002.
186. Ertl H., Phillips D. The Enduring Nature of the Tripartite System of Secondary Schooling in Germany: Some Explanations // British Journal of Educational Studies. 2000. Vol. 48. No. 4. P. 391–412.
187. Eszes I. Higher education in the Central and Eastern European Countries (CEECs) // BUSINET Conference. 24–27 September, 1997. Hannover. URL: [https://www.eszes.net/eTanulmanyok/highereducation\\_Eszes.pdf](https://www.eszes.net/eTanulmanyok/highereducation_Eszes.pdf)
188. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission // EUR-Lex. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>
189. Farkas B. The Central and Eastern European model of capitalism // Post-Communist Economies. 2011. Vol. 23. No. 1. P. 15–34.

190. Flejterska E. Jakość usług w szkolnictwie wyższym – stagnacja czy postęp? // Plewka C. Edukacja. Tradycje, rzeczywistość, przyszłość. Szczecin: CDiDN, 2005. S. 542–547.
191. Forecki P., Starnawski M. Political Scientists' Public Involvement and the Meanings of Democratic Education: Critical Questions from Poland // Political Science & Politics. 2022. Vol. 55. No. 3. P. 580–582.
192. Fowler F. Policy Studies for Educational Leaders: An Introduction. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, 2004.
193. Fowler F. School Choice Policy in France: Success and Limitations // Educational Policy. 1992. Vol. 6. No. 4. P. 429–443.
194. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum Publishing, 1992. 186 p.
195. Fry H., Maw J., Simon H. Dealing with Difference – Handling Ethnocentrism in History Classrooms. London: University of London, 1991.
196. Fudali M. Funkcjonowanie gimnazjum – założenia a rzeczywistość // Wychowanie na co dzień. 2004. Nr. 4–5. S. 10–12.
197. Gajdzica A. Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006. 262 s.
198. Gałęcka M. Produktywność polskiego szkolnictwa średniego // Optimum. Economic Studies. 2022. Vol. 107. No. 1. S. 127–141.
199. Ganzeboom H., Nieuwbeerta P. Access to education in six Eastern European countries between 1940 and 1985. Results of a cross-national survey // Communist and Post-Communist Studies. 1999. Vol. 32. P. 339–357.
200. Gawlik-Kobylińska M. Can Security and Safety Education Support Sustainability? Lessons Learned from Poland // Sustainability. 2021. Vol. 13. P. 17–47.
201. Gerber T., Hout M. Educational stratification in Russia during the Soviet period // American Journal of Sociology. 1995. Vol. 101. P. 1574–1581.
202. Gewirtz S., Ball S., Bowe R. Markets, Choice and Equity in Education. Buckingham: Open University Press, 1995. 209 p.
203. Giddens A. The consequences of Modernity. Cambridge: Polity in association with Blackwell, 1990. 188 p.

204. Giroux H. *Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference* // Giroux H., McLaren P. *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York Press, 1989. P. 125–151.
205. Glass G. *School Choice: A Discussion with Herbert Gintis* // *Education Policy Analysis Archives*. 1994. Vol. 2. No. 6. 36 p.
206. *Główne kierunki krajowej polityki edukacyjnej do roku 2020*. Warszawa, 4 kwietnia 2013. 27 s. URL: <https://docplayer.pl/10050322-Glowne-kierunki-krajowej-polityki-edukacyjnej-do-roku-2020-warszawa-4-kwietnia-2013.html>
207. Godlewska J., Jaroszevska E. *Edukacja, wiedza i umiejętności: szkolnictwo, polityka edukacyjna i poradnictwo* // *Polityka społeczna* / red. G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007. S. 249–261.
208. Gołębiowski B. *Edukacja i polityka: wybrane problemy postaw społeczno-politycznych polskich nauczycieli, studentów i uczniów z przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 1996. 256 s.
209. Golinowska S. *Polityka społeczna. Koncepcje – instytucje – koszty*. Warszawa: Politeks, 2000. 203 s.
210. Grabarczyk I. *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Szkolnictwo publiczne i niepubliczne w Polsce*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2003. 253 s.
211. Grammatikopoulos V., Gregoriadis A., Zachopoulou E. *Improving children's attitudes and awareness toward a healthy lifestyle in early childhood: A five-european country intervention program* // Sutterby J. *Early education in a global context*. Bingley: Emerald, 2012. P. 109–126.
212. Grant C. *Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream*. Washington: Falmer, 1992. 276 p.
213. Grodecka M. *Kilka propozycji do kwerendy nad dyskursem politycznym wokół problemów edukacji we współczesnej Polsce* // *Horyzonty Polityki*. 2021. Vol. 12. No. 40. P. 223–242.

214. Grzywacz W. Współczesne funkcje społeczno-gospodarcze państwa // Ład gospodarczy jako efekt działalności państwa w społecznej gospodarce rynkowej / red. Jerzy Małkowski. Warszawa: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, 2005. S. 65–72.
215. Gurin P., Nagda B., Lopez G. The Benefits of Diversity in Education for Democratic Citizenship // *Journal of Social Issues*. 2004. Vol. 60. No. 1. P. 17–34.
216. Gurria A. Policy priorities for making Poland a more inclusive and knowledge-based economy. Paris: OECD Publishing, 2016. 44 p.
217. Guthrie J., Koppich J. Ready, Reform: Building a Model of Education Reform and High Politics // *Restructuring Schools. An International and the Movement to Transform the Control and Performance of Schools* / ed. H. Beare, W. Boyd. Washington: The Falmer Press, 1993. P. 12–29.
218. Gutmann A. *Democratic Education: Revised Edition*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1999. 348 p.
219. Habigier-Pipska G. *Polityka edukacyjna w procesie reformowania ustroju współczesnej Polski (1989–2005)*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 2015. 253 s.
220. Hajdukiewicz L. Podstawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich uniwersytetu Krakowskiego (1588–1730) // *Przegląd Historyczno-Oświatowy*. 1963. № 2. S. 137–143.
221. Halasz G. Education and social transformation in Central and Eastern Europe // *European Journal of Education*. 2015. Vol. 50. No. 3. P. 350–371.
222. Halasz G. New challenges and opportunities for education policy in Central and Eastern Europe // *Local Government Brief*. 2002. P. 22–30.
223. Halasz G. The Policy of School Autonomy and the Reform of Educational Administration Hungarian Changes in an East European Perspective // *International Review of Education*. 1993. Vol. 39. No. 6. P. 489–497.
224. Hans N. *The Russian Tradition in Education*. London: Routledge, 1963. 196 p.
225. Hargreaves A. *Rethinking educational change with heart and mind*. Alexandria, Va.: ASCD, 1997. 242 p.

226. Heggy T. *Culture, civilization, and humanity*. London; Portland: Frank Cass, 2003. 391 p.
227. Hejnicka-Bezwińska T. *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, 2000. 196 s.
228. Herbst M. *Bottlenecks in the decentralisation of education funding in Poland*. University of Warsaw // MPRA Paper. 2008. No. 9291.
229. Herbst M. *Mechanizmy finansowania oświaty w Polsce // Studia Regionalne i Lokalne*. 2000. Nr. 3 (3). S. 141–151.
230. Herbst M., Herczynski J., Levitas A. *Analiza rozkładu dochodów i wydatków oświatowych JST w Polsce*. EUROREG: Unpublished working report 2008.
231. Herbst M., Herczyński J., Levitas A. *Finansowanie oświaty w Polsce: diagnoza, dylematy, możliwości*. Warszawa: Scholar, 2009. 285 s.
232. Herbst M., Wojciuk A. *Common origin, different paths. Transformation of education systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland // Working Paper Series GRINCOH*. 2014. No. 4.07. 33 p.
233. *Hidden Challenges to Educational Systems in Transition Economies*. Washington: World Bank, 2001.
234. Hirsch E. *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*. New York: Houghton Mifflin, 2007. 192 p.
235. Hirsch E. *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*. New York: Doubleday, 1996. 317 p.
236. Holzer J., Kuźnicki L. *W perspektywie roku 2010*. Polska Akademia Nauk. Komitet Prognoz «Polska w XXI wieku». Warszawa: Elipsa, 1995. 192 s.
237. Horn R. *Understanding Educational Reform: A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2002. 338 p.
238. Horvath A. *Tradition and Modernization: Educational Consequences of Changes in Hungarian Society // International Review of Education*. 1990. Vol. 36 (2). P. 207–217.
239. Howe K. *Liberal Democracy, Equal Educational Opportunity, and the Challenge of Multiculturalism // American Educational Research Journal*. 1992. Vol. 29. No. 3. P. 455–470.

240. Huddelston E., Garabagiu A. Education for democratic citizenship 2001–2004. Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Strasbourg: Council of Europe, 2005. 43 p.
241. Husen T. Strategy and Rules for Educational Reforms – An International Perspective on the Spanish Situation // *Interchange*. 1998. No. 3–4. P. 114–120.
242. Instrukcja Ministerstwa Oświaty z dnia 4 maja 1948 roku w sprawie organizacji roku szkolnego 1948–49 w szkolnictwie ogólnokształcącym // *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty*. 1948. Nr. 5. Poz. 86.
243. Instrukcja o organizacji roku szkolnego 1945–46 // *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty*. 1945. Nr. 2. Poz. 62.
244. Jablecka J. Legitimation of nonpublic higher education in Poland // Slantcheva S., Levy D. Private higher education in post-communist Europe, in search of legitimacy. Houndmills: Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007. P. 179–199.
245. Jablecka J. Reflections on the Polish higher education // Bialecki I., Dabrowa-Szeffler M. Changes in higher education in Central European countries. Warsaw: East-West Science Center, University of Kassel, 1994. P. 11–24.
246. Jablecka J. Szkoła wyższa na rynku: uwarunkowania skutecznej strategii tworzenia i rozwoju nowej uczelni. Studium przypadku // *Prakseologia*. 2001. Nr. 141. S. 183–202.
247. Jakubowski M. Opening up opportunities: education reforms in Poland // *IBS Policy Papers*. 2015. No. 1.
248. Jakubowski M. Poland: Polish Education Reforms and Evidence from International Assessments // Crato N. Improving a Country's Education. Springer, 2021. P. 137–158.
249. Jakubowski M. Polityka edukacyjna // Wołek A. *Polityki Publiczne*. Kraków, 2021. S. 153–174.
250. Jakubowski M., Topińska I. The impact of decentralization on education in Poland // Ahmad E., Brosio G. Does Decentralization Enhance Service Delivery and Poverty Reduction?. Edward Elgar Publishing, 2009.
251. Jalowicki B. Perspektywa prywatnego szkolnictwa wyższego w Polsce // *Przegląd socjologiczny*. 2001. Nr. 50 (1). S. 191–198.

252. Jarosz D. Główne kierunki działalności państwa w zakresie stalinizacji wychowania w Polsce w latach 1948–1956 // *Mazowieckie Studia Humanistyczne*. 1998. Nr. 2. S. 103–140.
253. Jedlewska B. Animacja społeczno-kulturalna szansą realizacji nowych zadań edukacyjnych // Gajda J. *Edukacja zorientowana na XXI wiek*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2000. S. 140–150.
254. Jencks C., Phillips M. *America's Next Achievement Test: Closing the Black-White Test Score Gap* // Arum R, Beattie I. *The Structure of Schooling: Readings in the Sociology of Education*. Mountain View: Mayfield Publishing, 2000. P. 319–325.
255. Jenkins S., Micklewright J., Schnepf S. *Social Segregation in Secondary Schools: How Does England Compare With Other Countries?* // ISER Working Paper. 2006. No. 2006–2.
256. Johnson W. *Russia's Educational Heritage: Teacher Education in the Russian Empire, 1600–1917*. New York: Carnegie Press, 1950. 351 p.
257. Jung-Miklaszewska J. *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*. Warszawa: Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, 2003. 65 s.
258. Kamińska-Juckiewicz M. *Postawy i zachowania nauczycieli*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum, 2002. 255 s.
259. Kamiński A. *Reformowalność i potencjał rozwojowy ustrojów polityczno-ekonomicznych. Przypadek komunizmu // Zmierzch socjalizmu państwowego. Szkice z socjologii ekonomicznej / red. W. Morawski*. Warszawa, 1994. S. 26–40.
260. Karbowski A. *Szkoły parafialne w Polsce w XII i XIV wieku*. Krakow: Rozprawy Akademii Umiejetnosci, 1997. T. 10. 55 s.
261. Karolczak-Biernacka B. *Kondycja psychiczna nauczycieli // Dyrektor Szkoły*. 1994. Nr. 2. S. 13–16.
262. Karsten S., Teelken C. *School Choice in the Netherlands // Walford G. School Choice and the Quasi-Market*. Oxfordshire: Triangle, 1996. P. 17–32.
263. King E. *Communist Education*. London: Methuen, 1963. 309 p.

264. Kłakówna Z. Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej // Szomburg J., Zbieranek P. Edukacja dla rozwoju. Gdańsk: Instytut badań nad gospodarką rynkową, 2010. S. 15–26.
265. Kleer J. Przyszłość sektora publicznego // Kleer J., Mączyńska E., Wierzbicki A. Co ekonomiści myślą o przyszłości. Warszawa: PAN, 2009. S. 49–71.
266. Kletke-Milejska M. Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2007. 337 s.
267. Klinger K., Osiecki G., Orzechowski H. Reforma edukacji się Polakom nie podoba, ale jej skutki już tak // Gazeta Prawna. 17.10.2017. URL: <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1078564,zroznicowana-ocena-reformy-edukacji-zalewskiej-i-likwidacji-gimnazjow.html>
268. Kluczynski J. Perspektywy kształcenia w szkolnictwie wyższym. Warszawa: PWN, 1986. 140 s.
269. Kluczynski J. Szkolnictwo Wyższe w Czterdziestoleciu Polski Ludowej. Warszawa: PWN, 1986.
270. Kluczynski J., Kwiatkowski S., Oehler S. Szkota Wyższa a Gospodarka. Warszawa: PWN, 1989.
271. Kokot-Kanikuła K., Wałek A. Otwarte zasoby edukacyjne – Przegląd inicjatyw w Polsce i na świecie// E-Mentor. 2021. Vol. 91. No. 4. P. 51–60.
272. Kołaczek B. Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowanie, uwarunkowania, wyrównywanie szans. Warszawa: IPiSS, 2004. 186 s.
273. Kolbusz A. Reforma edukacji 2017. Zmiany w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej // Hejnał Oświatowy. 2017. Nr. 8–9. S. 6–8.
274. Komorowski Z. Szkolnictwo Wyższe w ZSRR, CSRR, NRD, WRL i SRR. Warszawa: PWN, 1973. 292 s.
275. Konarzewski K. Reforma oświaty: podstawa programowa i warunki kształcenia. Warszawa: IPS, 2004. 225 s.
276. Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1991. S. 3–9.

277. Konferencja. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. 12 lat po wejściu w życie. 21 października 2009 r. / red. P. Zieliński. Warszawa 2009. 77 s.
278. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. // Dziennik Ustaw. 1997. Nr. 78. Poz. 483. 56 s. Kancelaria Sejmu. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19970780483>
279. Kopycka K. Higher education expansion, system transformation, and social inequality. Social origin effects on tertiary education attainment in Poland for birth cohorts 1960 to 1988 // Higher Education. 2021. Vol. 81. P. 643–664.
280. Korol A. Soviet Education for Science and Technology. New York, 1957.
281. Kość I. Przemiany systemu polskiej edukacji w warunkach procesu europeizacji. Szczecin: «In Plus», 2006. 195 s.
282. Kosmaczewska J., Jameson S. «Education First» or «Tourism First» – What Influences the Choice of Location for International Exchange Students: Evidence from Poland // Journal of Hospitality & Tourism Education. 2023. Vol. 35. No. 2. P. 143–158.
283. Kostasek J. Wizja rozwoju edukacji w erze postsocjalistycznej // Elsner D. Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Warszawa: MEN, 1997. S. 13–23.
284. Kot S. Szkolnictwo parafialne w Malopolsce XVI–XVII w. Lwow, 1912. 166 s.
285. Kot S., Slusarczyk B. Problems in the development of higher education in Poland // World Transactions on Engineering and Technology Education. 2014. Vol. 12. No. 4. P. 675–680.
286. Krajewska A. Education in Poland // Eastern European Economics. 1995. Vol. 33. No. 4. P. 38–54.
287. Kraś J. Reforma systemu oświaty w III RP: Założenia i realizacja // Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej. 2007/2008. Nr. 14–15. S. 303–318.
288. Krasulia A., Plotnikov Y., Zagoruiko L. On the Path to Higher Education Internationalization in Poland: What and How Influenced the Itinerary? // Studies in Comparative Education. 2021. No. 1. P. 4–16.

289. Krasuski J. Ważniejsze problemy oświaty i szkolnictwa w 40-leciu Polski Ludowej // Główne problemy oświaty i wychowania na Kielecczyźnie w 40-leciu PRL / pod red. J. Krasuskiego, Z. Ruty. Kielce, 1987. S. 11–23.
290. Kristen C. School Choice and Ethnic School Segregation. Frankfurt, 2003. 398 p.
291. Król I. Ustawodawstwo szkolne. Cz. III: Ustawy o systemie oświaty. Poznań: Polski Dom Wydawniczy «Ławica», 1992. 190 s.
292. Kruk M. Parlament w dobie transformacji // Kruk M., Wawrzyniak J. Transformacja ustrojowa w Polsce 1989–2009. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe «Scholar», 2011. S. 59–80.
293. Krupskaya N. Russian and Lenin's On Youth. Moscow: Progress Publishers, 1970.
294. Krzemiński I. Zawiść i niemoc // Dziennik. 2008. 29–30.08. S. 5.
295. Kształcenia nauczycieli szkół powszechnych (podstawowych). Lata 1918–1939. URL: <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/organizacja-ksztalcenia-nauczycieli/lata-1918-1939>
296. Kuberski J. Aktualne problemy polityki oświatowej. Warszawa: KiW, 1973. 193 s.
297. Kulczycki E., Korzen M., Korytkowski P. Toward an excellence-based research funding system: Evidence from Poland // Journal of Informetrics. 2017. Vol. 11. No. 1. P. 282–298.
298. Kump S. The erosion of adult education in the neoliberal discourse of lifelong learning // Poland, Slovenia, the World: Challenges of Present-day Education / ed. by A. Kozłowska, J. Muršak. Kraków: AFM, 2009. P. 209–223.
299. Kunz J., Leinonen M. Europe without borders: rhetoric, reality or Utopia? // Pécoud A., de Guchteneire P. Migration without borders: essays on the free movement of people. Paris: UNESCO; New York: Berghahn, 2007. P. 137–160.
300. Kupisiewicz C. Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych. Warszawa: PWN, 1991. 152 s.
301. Kupisiewicz C. O reformach szkolnych: wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 1999. 351 s.
302. Kupisiewicz C. Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa. Warszawa: PWN, 2006. 154 s.

303. Kupisiewicz C. Projekt reformy szkolnej z 1973 roku (próba bilansu) // Nauka Polska. 1981. Nr. 7/8. S. 3–11.
304. Kupisiewicz C. Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej // Głos nauczycielski. 1996. Nr. 32. S. 45–96.
305. Kupisiewicz C. Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej // Kropiwnicki J. Zmieniam siebie i swoją szkołę. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie, 1997. S. 43–51.
306. Kupisiewicz C. Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce (edukacja polska XXI wieku) // Głos nauczycielski. 1996. Nr. 18. S. 1–16.
307. Kupisiewicz C. Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce (edukacja polska XXI wieku) // Głos nauczycielski. 1996. Nr. 19. S. 5–12.
308. Kusters J., Millner M., Omelyanovskaya K., Tangerli M., Laszewska A., van Kessel R. Addressing ableism in inclusive education policies: A policy brief outlining Italy, Poland, the Netherlands and the United Kingdom // South Eastern European Journal of Public Health. 2021. Vol. 3. P. 1–11.
309. Kuzińska H. Finansowanie oświaty w Polsce: realia i konieczne zmiany. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, 2005. 107 s.
310. Kwieciński Z. Dynamika funkcjonowania szkoły. Toruń: UMK, 1995. 264 s.
311. Kwieciński Z. Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem // Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania. 1982. T. IV (135). S. 121–148.
312. Kwieciński Z. Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów // Szomburg J., Zbieranek P. Edukacja dla rozwoju. Gdańsk: Instytut badań nad gospodarką rynkową, 2010. S. 27–32.
313. Kwieciński Z. Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia // Socjalizacja – osobowość – wychowanie / red. Heliodor Muszyński. Poznań: UAM, 1989. S. 47–53.
314. Kwieciński Z. Socjopatologia edukacji. Olecko, 1995. 282 s.

315. Kwieciński Z. Szkoła a demokracja // Aneks. Sejmik Solidarności nauczycieli. Lublin: Nauczycielska Oficyna «Solidarności», 1990. S. 2–8.
316. Kwiek M. Academic generations and academic work: Patterns of attitudes, behaviors and research productivity of polish academics after 1989 // *Studies in Higher Education*. 2015. Vol. 40. No. 8. P. 1354–1376.
317. Kwiek M. Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities // *Science and Public Policy*. 2012. Vol. 39. No. 5. P. 641–654.
318. Kwiek M. From privatization (of the expansion era) to de-privatization (of the contraction era). A national counter-trend in a global context // Slaughter S., Taylor B. Higher education, stratification, and workforce development. Competitive advantage in Europe, the US and Canada. Dordrecht: Springer, 2016. P. 311–329.
319. Kwiek M. From system expansion to system contraction: Access to higher education in Poland // *Comparative Education Review*. 2013. Vol. 56. No. 3. P. 553–576.
320. Kwiek M. Higher Education Reforms and Their Socio-Economic Contexts: Competing Narratives, Deinstitutionalization, and Reinstitutionalization in University Transformations in Poland // *CPP RPS*. 2011. Vol. 25. 30 p.
321. Kwiek M. Przyszłość uniwersytetów w Europie: motywy dyskusji i ich polskie konteksty // *Nauka i Szkolnictwo Wyzsze*. 2014. Nr. 1–2 (43–44). S. 71–90.
322. Kwiek M. Structural changes in the Polish higher education system (1990–2010): A synthetic view // *European Journal of Higher Education*. 2014. Vol. 4. No. 3. P. 266–280.
323. Kwiek M., Maassen P. National Higher Education Reforms in a European Context. Comparative Reflections on Poland and Norway. Frankfurt: Peter Lang, 2012. 242 p.
324. Kwiek M., Szadkowski K. Higher Education Systems and Institutions, Poland // Teixeira P., Shin J. *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer, 2020.

325. Lange A. *Analfabetyzm i walka z ciemnotą w Królestwie Polskim*. Warszawa: Drukarnia P. Laskauera i Sp, 1907. 96 s.
326. Lauder H., Hughes D. *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work*. Open University Press, 1999. 204 p.
327. Leek J. From Educational Experiment to the National Programme. *International Baccalaureate Programmes in Poland – Policy and Practice Perspectives // Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2020. Vol. 52. No. 3. P. 475–491.
328. Leek J. Homo Sovieticus in Policy Versus Teacher Leadership in Polish International Baccalaureate Practices // *International Journal of Leadership in Education*. 2020. Online First. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2020.1853245>
329. Leek J. International Baccalaureate schools as islands of educational resistance. A case study of Poland // *Globalisation, Societies and Education*. 2022. Online First. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767724.2022.2089976>
330. Lempicki M. *Mecenat Wielkiego Kanclerza. Studia o Janie Zamojskim*. Warszawa: PIW. W-wa, 1980. 452 s.
331. Levi H. A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2002. Vol. 24. No. 3. P. 159–174.
332. Lewowicki T. *Pedagogika i reformy oświatowe – wyzwania, inspiracje, rozczarowania i nadzieje // Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych / red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki*. Zielona Góra: WSP, 2000. S. 65–89.
333. Lewowicki T. *Przemiany oświaty*. Warszawa: Żak, 1994. 162 s.
334. Lewowicki T. *Przemiany oświaty – globalne wizje, europejskie doświadczenia, polskie zmagania // Dylematy przemian oświatowych / red. A. Zając*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 1997. S. 27–35.
335. Lomawaima K., McCarty T. When Tribal Sovereignty Challenges Democracy: American Indian Education and the Democratic Ideal // *American Educational Research Journal*. 2002. Vol. 39. No. 2. P. 279–305.

336. Lubienski C. School Choice Research in the United States and Why It Doesn't Matter: The Evolving Economy of Knowledge Production in a Contested Policy Domain, Symposium on the Globalization of School Choice. University of Western Australia: Institute of Advanced Studies, 2006.
337. Madeja J. Elementarze i nauka elementarna czytania i pisanie na Śląsku w wiekach XVIII i XIX (1763–1848). Katowice: Dziewięć wieków Bytomia, 1960. 181 s.
338. Majewski S. Przemiany oświaty i wychowania w Polsce w latach 1989–1995 // Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne. 1996. Nr. 11. S. 189–214.
339. Majewski S. Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego // Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne. 2003. Nr. 14. S. 97–118.
340. Majewski S. Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w XX wieku. Tradycje, przemiany, perspektywy rozwoju // Edukacja młodego pokolenia Polaków i Ukraińców w kontekście integracji europejskiej. Nadzieje i zagrożenia / Red. Kuchy R., Klosa E. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1998. S. 124–141.
341. Maj-Waśniowska K. Wpływ polityki Unii Europejskiej na kierunki zmian w polskim systemie edukacji // Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia. 2016. Nr. 6 (84). Cz. 2. S. 151–168.
342. Malinowski L. Współczesne problemy Europy 1919–1999: wybór zagadnień. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2000. 243 s.
343. Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego / pod red. W. Skrzydło. Lublin: Wydawn. Lubelskie, 1979. 46 s.
344. Manifest programowy «Nowy wiek – nowy Sojusz Lewicy Demokratycznej. Socjaldemokratyczny program dla polski» // SLD. URL: [www.sld.org.pl/images/dokumenty/Manifest\\_Programowy\\_I\\_Kongres\\_copy.txt](http://www.sld.org.pl/images/dokumenty/Manifest_Programowy_I_Kongres_copy.txt)
345. Manifest Tymczasowego Rządu Republiki Polskiej // Kumaniecki K. Odbudowa państwowości polskiej. Najważniejsze dokumenty 1912 – styczeń 1924. Warszawa, Kraków, 1924. S. 130–132.

346. Maszke W. Racjonalne zatrudnienie w sferze poza produkcją materialną. Gdansk, 1989. P. 4–15.
347. Matthews M. Education in the Soviet Union: Policies and Institutions since Stalin. London: Allen and Unwin, 1982. 225 p.
348. Mauersberg S. Demokratyzacja szkolnictwa polskiego w latach 1944–1948 // Rozprawy z Dziejów Oświaty. 1974. Nr. 17. S. 161–183.
349. Mauersberg S. Walka o kierunek pracy wychowawczej szkoły polskiej w latach 1944–1948 // Rozprawy z Dziejów Oświaty. 1972. Nr. 5. S. 155–186.
350. Mazińska M. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Warszawa: WSiP, 2004. 68 s.
351. McGinn N. Education, Democratization, and Globalization: A Challenge for Comparative Education // Comparative Education Review. 1996. Vol. 40. No. 4. P. 341–357.
352. McKenzie R. The political economy of the educational process. London, 1979. 199 p.
353. McMahon W. Education and Development: Measuring the Social Benefits. Oxford: Oxford University Press, 1999. 314 p.
354. McNeil L. Private Asset or Public Good: Education and Democracy at the Crossroads // American Educational Research Journal. 2002. Vol. 39. No. 2. P. 243–248.
355. Mikołajczyk Z. Edukacja a równość szans w okresie transformacji // Nierówni i równiejsi. Sprawiedliwość dystrybucyjna czasu transformacji w Polsce / red. T. Kowalik. Warszawa: Fundacja Innowacja, 2002. S. 312–346.
356. Miller-Kahn L., Smith M. School Choice Policies in the Political Spectacle // Education Policy Analysis Archives. 2001. Vol. 9. No. 50. 41 p.
357. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie. Warszawa: MEN, 1998. 48 s.
358. Moraczewska B. Szkolnictwo polskie w latach 1945–1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka. Włocławek: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, 2010. 446 s.
359. Musiał W. Modernizacja Polski: Polityki rządowe w latach 1918–2004. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013. 336 s.

360. Nelson J. Reforming health and education: the World Bank, the IDB, and complex institutional change. Washington: Johns Hopkins University Press, 1999. 104 p.
361. Niezgoda M. Wprowadzenie // Społeczne skutki zmian oświatowej w Polsce / red. M. Niezgoda. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011. S. 11–15.
362. Noreisch K. School Catchment Area Evasion: The Case of Berlin, Germany // Journal of Education Policy. 2007. Vol. 22. No. 1. P. 69–90.
363. Nowacki T. Kształcenie zawodowe w perspektywie zintegrowanej Europy // Szkoła i nauczyciel a integracja Europy. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy w dniach 5–7.10.1992 r. / red. R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1993. S. 57–64.
364. Nowak J. Polska wczoraj, dziś i jutro. Warszawa: Czytelnik, 1999. 289 s.
365. Noworól A. Instrumenty lokalnej polityki oświatowej // Zarządzanie publiczne. 2012. Nr. 3 (19). S. 139–150.
366. Nozhko K. Educational Planning in the USSR. Paris: UNESCO, 1968. 295 p.
367. Oakes J. Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science. Santa Monica, 1990. 132 p.
368. Oakes J. The Distribution of Knowledge // Arum R, Beattie I. The Structure of Schooling: Readings in the Sociology of Education. Mountain View: Mayfield Publishing, 2000. P. 224–234.
369. Ochmański M. Możliwości i zagrożenia reformy systemu edukacji w Polsce // Ochmański M. Możliwości i bariery reform edukacyjnych na poziomie wyższym. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1999. S. 23–29.
370. Olczak S. Szkolnictwo parafialne w Wielkopolsce w XVI–XVIII w. w świetle wizytacji kościelnych. Lublin: Poznaniu, 1978. 152 s.
371. Olssen M., Codd J., O'Neill A.-M. Education policy: globalization, citizenship and democracy. London: SAGE Publications Ltd, 2004. 290 p.
372. O potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki. Raport Komitetu Prognoz PAN «Polska w XXI wieku». Warszawa: Elipsa, 1993. 76 s.

373. Orfield G., Eaton S. *Dismantling Desegregation: The Quiet Reversal of Brown v. Board of Education*. New York: New Press, 1996. 424 p.
374. Osiecka-Chojnacka J. Rola centralnych władz oświatowych w reformowanym systemie oświatowym // *Polityka oświatowa. Studia Biura Analiz Sejmowych kancelarii sejmu* / red. M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka. Warszawa: Akcydens S.J., 2010. Nr. 2 (22). S. 9–40.
375. Osiński Z. Reformowanie polskiej edukacji historycznej w XX wieku. Kształt reform a potrzeby, zainteresowania i możliwości ucznia // *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej* / red. M. Ausz, K. Wróbel-Lipowa. Lublin; Kraków: eSPe, 2010. S. 7–44.
376. Paciorek A. Reforma szkolna. Łatwiej zepsuć niż naprawić // *Rzeczpospolita*. 1996. Nr. 28. S. 5.
377. Pacześniak A. Europeizacja polskich partii politycznych i systemu partyjnego – zarys problematyki // *Polska i Europa Środkowa. Demokracja. Konsolidacja. Europeizacja* / red. E. Nowak, R. Riedel. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010. S. 268–314.
378. Panskyi T., Korzeniewska E., Serwach M. New realities for Polish primary school informatics education affected by COVID-19 // *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27. P. 5005–5032.
379. Paris D. *Ideology and Educational Reform: Themes and Theories in Public Education*. Boulder: Westview Press, 1995. 220 p.
380. Pastuovic N. Prijedlog osnovnih pravaca promjena u sustavu odgoja i obrazovanja // *Pedagoski rad*. 1990. Vol. 45. No. 4. P. 351–378.
381. Pastuovic N. Problems of reforming educational systems in post-communist countries // *International Review of Education*. 1993. Vol. 39. No. 5. P. 405–418.
382. Patora R. *Kształtowanie rynku szkolnictwa wyższego: Polska i Ukraina w drodze do Unii Europejskiej*. Łódź: TNOiK, 2002. 180 s.
383. Pawlak R. Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna // *Studia Europejskie*. 2004. Nr. 3. S. 101–121.

384. Pelle A., Kuruczleki E. Education policies and performance of the Visegrad countries in light of their OECD membership: a comparative study // *Yearbook of the Institute of East-Central Europe*. 2016. Vol. 14. No. 4. P. 173–207.
385. Perotti A. Action to Combat Intolerance and Xenophobia in the Activities of the Council of Europe's Council for Cultural Cooperation: 1969–1989. Strasbourg, 1991. 47 p.
386. Perry L. Conceptualizing education policy in democratic societies // *Educational Policy*. 2009. Vol. 23. No. 3. P. 423–450.
387. Perry L. Democratic Aspects of Post-Communist Schooling // *Political Crossroads*. 2003. Vol. 11. No. 2.
388. Perry L. Education for Democracy: Some Basic Definitions, Concepts, and Clarifications // Zajda J. *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies*. Dordrecht: Springer Press, 2004.
389. Perry L. Globalization and Democratic Aspects of Post-communist Education // *Educational Practice and Theory*. 2005. Vol. 27. No. 1. P. 5–23.
390. Perry L. Talking Democracy, Making Empire: Western Discourse of Post-Communist European Schooling: Unpublished doctoral dissertation. Chicago: Loyola University of Chicago, 2003.
391. Perry L. The Seeing and the Seen: Contrasting Perspectives of Post-Communist Czech Schooling // *Compare*. 2005. Vol. 35. No. 3. P. 265–283.
392. Perspektywa uczenia się przez całe życie // Ministerstwo Edukacji Narodowej. 13.01.2014. URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie>
393. Pilch T. Główne kierunki reform systemu edukacji w Polsce // *Przemiany w edukacji* / red. A. Zajac. Przemyśl: WOM, 1995. S. 12–17.
394. Pilch T. Krótki raport o najpilniejszych zadaniach w dziedzinie oświaty i wychowania. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1993. 26 s.
395. Pilch T. Programy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły // *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowania* / pod red. H. Kwiatkowskiej, Z. Kwiecińskiego. Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1996. S. 79–96.

396. Piramowicz G. Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów. Wrocław, Kraków: Ossolineum, Wydawnictwo PAN, 1958. 198 s.
397. Piwowarski R. Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2006. 224 s.
398. Plesniarska A. The potential of education: Poland compared to selected OECD countries // Yearbook of the Institute of East-Central Europe. 2016. Vol. 14. No. 4. P. 209–225.
399. Podgorska E. Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego. 1807–1815. Warszawa: W-wa, 1960. 169 s.
400. Podoski K., Turnowiecki W. Polityka społeczna. Gdańsk: WUG, 2001. 205 s.
401. Podstawa programowa z komentarzami. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. URL: <https://docplayer.pl/184127-Podstawa-programowa-z-komentarzami-tom-1-edukacja-przedszkolna-i-wczesnoszkolna.html>
402. Polacy o upowszechnieniu edukacji przedszkolnej i obniżeniu wieku szkolnego // Komunikat z badań. 2009. Nr. 12.
403. Polny R. Wprowadzenie do teorii polityki oświatowej. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1974. 117 s.
404. Porozynski H. Wychowanie obywatelskie w programach oświatowych Polski lat 1918–1939 // Przegląd Historyczno-Oświatowy. 1999. Nr. 1–2 S. 107–114.
405. Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej: projekt. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1947. 715 s.
406. Program Platformy Obywatelskiej. Zobowiązania. Warszawa, 2001. 33 s.
407. Program Prawa i Sprawiedliwości 2014. Warszawa: PiS, 2014. 168 s.
408. Program rządowy «Wyprawka szkolna» i jego realizacja na terenie województwa świętokrzyskiego // NIK. URL: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,7555,vp,9484.pdf>
409. Program społeczno-gospodarczy Polskiego Stronnictwa Ludowego. VIII Kongres Polskiego Stronnictwa Ludowego, druga część obrad. Warszawa, 23 października 2004 r. 36 s. URL: [http://www.e-grudziadz.com/psl/pliki/program\\_wyborczy.pdf](http://www.e-grudziadz.com/psl/pliki/program_wyborczy.pdf)

410. Pudryk D., Kwilinski O., Vasylyna T. Ефективність державної освітньої політики: вплив міграційних процесів // Економічний аналіз. 2021. Т. 31. № 1. С. 289–295.
411. Putnam R. Bowling Alone: America's Declining Social Capital // Journal of Democracy. 1995. Vol. 6. P. 65–78.
412. Rabczuk W. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 2007. 148 s.
413. Rado P. Transition in Education: Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries. Budapest: Open Society Institute, 2001. 104 p.
414. Radziwiłł A. Przemiany w oświacie w latach 1989–2000 // Lata transformacji ustrojowej na Pomorzu Zachodnim: 1989–2000: praca zbiorowa / red. K. Kozłowski. Szczecin: Wydawnictwo Archiwum Państwowego «Dokument», 2000. S. 21–26.
415. Raport o stanie oświaty w PRL / pod red. J. Szczepanskiego. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973. 180 s.
416. Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002. Warszawa, 2003. 151 s.
417. Rastrygina A. Ukraine: Pedagogy of Freedom as an Alternative to Traditional Education // Education in Eastern Europe and Eurasia / ed. by Nadiya Ivanenko. London; New York: Bloomsbury Academic, 2014. P. 205–224.
418. Ratuś B. Edukacja w okresie reform ustrojowych: studia i szkice pedagogiczne. Zielona Góra: WSP, 1996. 82 s.
419. Ravitch D. The Schools We Deserve. New York: Basic Books, 1985. 337 p.
420. Reforma systemu edukacji: projekt. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. 228 s.
421. Regulski J. Samorząd III Rzeczypospolitej. Koncepcje i realizacja. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000. 456 s.
422. Reilly B. Democracy in Divided Societies: Electoral Engineering for Conflict Management. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 217 p.

423. Resolution of the Council and the Council and the Ministers of Education Meeting Within the Council on the European Dimension in Education (24 May 1988) // ATEE News. 1992/1993. No. 38/39. P. 31–32.
424. Rey J., Bolay M. Corporate Cosmopolitanism: Making an Asset of Diversity and Mobility at Swiss International Schools // ACME: An International Journal for Critical Geographies. 2020. Vol. 19. No. 1. P. 106–130.
425. Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 20 kwietnia 2012 r. w sprawie modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego (2011/2294 (INI)) // Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. 2013. C. 258. E. 55. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5c75fe19-8190-4a28-9441-51d15b6f824d/language-pl>
426. Rizvi F., Lingard B. Globalizing education policy. London: Routledge, 2010. 228 p.
427. Rocznik statystyczny szkolnictwa 1944/45–1966/67. Warszawa, 1967. 890 s.
428. Roman D. Guaranteeing human rights in situations of poverty // Redefining and combating poverty. Human rights, democracy and common goods in today's Europe. Series: Trends in social cohesion. 2013. No. 25. P. 83–114.
429. Rose R. Postcommunism and the Problem of Trust // Diamond L., Plattner M. The Global Resurgence of Democracy. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996.
430. Roszkowski W. Historia Polski 1914–2001. Warszawa: PWN, 2003. 494 s.
431. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowego statutu publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum // Dziennik Ustaw. 1999. Nr. 14. Poz. 131.
432. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół // Dziennik Ustaw. 2001. Nr. 61. Poz. 624.
433. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej // Dziennik Ustaw. 2017. Poz. 356.
434. Rozporządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 25 listopada 1982 r. w sprawie zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, szczegółowego wykazu

- stanowisk oraz zakresu obowiązków i uprawnień nauczycieli sprawujących nadzór pedagogiczny // *Dziennik Ustaw*. 1982. Nr. 37. Poz. 248.
435. Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej o organizacji obwodowych władz szkolnych z dnia 4 lipca 1933 r. // *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. 1933. Nr. 50. Poz. 389.
436. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 grudnia 1998 r. w sprawie określenia wykazu szkół, które prowadzą ministrowie właściwi do spraw: wewnętrznych, obrony narodowej i sprawiedliwości // *Dziennik Ustaw*. 1998. Nr. 162. Poz. 1134.
437. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 26 marca 2018 r. w sprawie wykazu szkół i placówek, które prowadzą minister właściwy do spraw wewnętrznych i Minister Obrony Narodowej // *Dziennik Ustaw*. 1998. Poz. 681.
438. Rudman H. *The School and the State in the USSR*. London: Collier-Macmillan, 1967. 286 p.
439. Rudnicki P. *Pedagogie małych działań: krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2016. 358 s.
440. Runc J. *Zorganizowane interesy polskiego społeczeństwa* // *Transformacja systemowa w Polsce* / red. Zbigniew Blok. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1993. S. 84–90.
441. Rura G., Klichowski M. *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej* // *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* / red. H. Sowińska. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2011. S. 19–78.
442. Ryba R. *Is Progress Towards Development of the European Dimension in Education Satisfactory?* // Phillips D. *Aspects of Education and the European Union*. Wallingford: Triangle books, 1995. P. 63–76.
443. Sadura P. *Panstwo, szkola, klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2017. 320 s.
444. Saluja A. *Education and E-learning* // Mathur A., Kaur S., Sharma Y., Padmanabhan J. *Dimensions of Innovations in Education*. New Delhi, 2015. P. 1–8.

445. Santiago P. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012. OECD Publishing, 2012. 164 p.
446. Schnitter P. Civil Society East and West // Diamond L., Plattner M., Chu Y.-H., Tien H.-M. Consolidating the Third Wave Democracies. Baltimore: Johns Hopkins University, 1997.
447. School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000 // Organisation for Economic Co-Operation and Development. 2005. URL: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessments/pisa/34668095.pdf>
448. Shapovalenko S. Polytechnical Education in the USSR. Paris: UNESCO, 1963. 433 p.
449. Shimoniak W. Communist Education: Its History, Philosophy and Politics. Chicago, New York + San Francisco: Rand McNally, 1970. 506 p.
450. Sienkiewicz M. Społeczeństwo obywatelskie w procesie integracji Polski z Unią Europejską // Nowak E., Riedel R. Polska i Europa Środkowa: demokratyzacja, konsolidacja, Europeizacja. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010. S. 325–336.
451. Simkus A., Andorka R. Inequalities in educational attainment in Hungary 1923–1973 // American Sociological Review. 1982. Vol. 47. No. 6. P. 740–751.
452. Skarga B. Rewolucja zawistników // Gazeta Wyborcza. 2008. 30–31 sierpnia. S. 24.
453. Skura P. Subwencja idzie za uczniem. Jak finansowana jest publiczna edukacja i niepubliczna // Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013.
454. Sławiński S. Reforma szkolna w III Rzeczypospolitej. Warszawa: WSiP, 1996. 104 s.
455. Sleeter C. Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness // Journal of Teacher Education. 2001. Vol. 52. No. 2. P. 94–106.
456. Sliwerski B. Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu. Krakow: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2013.

457. Śliwerski B. Dokąd zmierza polska edukacja? // *Neodidagmata*. 2012. Nr. 33–34. S. 65–74.
458. Śliwerski B. *Edukacja pod prąd*. Kraków: OW «Impuls», 2008. 304 s.
459. Sliwerski B. (Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2020. 305 s.
460. Śliwerski B. Polityka resortów edukacji w posocjalistycznej Polsce jako czynnik erozji kapitału społecznego // *Studia edukacyjne*. 2012. Nr. 22. S. 29–48.
461. Śliwerski B. *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009. 376 s.
462. Ślusarczyk M. *Spory o edukację wczoraj i dziś. Społeczny, polityczny i kulturowy kontekst reform oświatowych – porównanie Polski i Niemiec*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2010. 248 s.
463. Sobczak K. Drugi kierunek studiów znowu bezpłatny // *Prawo.pl*. URL: <https://www.prawo.pl/student/drugi-kierunek-studiow-znowu-bezplatny,139213.html>
464. Sobotka A. Social Differences in Making Educational Choices on Higher Education in Poland // *Italian Journal of Sociology of Education*. 2021. Vol. 13. No. 1. P. 71–94.
465. *Społeczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej: problemy społeczne i demograficzne w perspektywie przyszłości świata i Polski*. Warszawa: Polska Akademia Nauk; Elipsa, 1998. 286 s.
466. *Społeczne poparcie dla reformy szkolnictwa: Komunikat z badań*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej, 1999. 19 s.
467. Spring J. *Corporatism, social control, and cultural domination in education: from the radical right to globalization*. London: Routledge, 2013. 243 p.
468. Stanowisko Komitetu Nauk Pedagogicznych w sprawie dokumentu «Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych» // *Głos Nauczycielski*. 1993. Nr. 24. S. 2.
469. *Statistical Yearbook*. Warsaw: Central Statistical Office, 1989.
470. Stein S. *The culture of education policy*. New York; London: Teachers College Press, 2004. 193 p.

471. Stępień-Lampa N. Główne zmiany w oświacie w pierwszym roku rządów Prawa i Sprawiedliwości // *Studia Politicae Universitatis Silesiensis*. 2017. T. 18. S. 123–139.
472. Stępień-Lampa N. O zmianie potrzebnej polskiej szkole // *Labor et Educatio*. 2017. Nr. 5. S. 45–56.
473. Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa 2007. 37 s.
474. Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa, 2014. 54 s.
475. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010 // *Przegląd Rządowy*. 2003. Nr. 8. S. 126–143.
476. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy / red. A. Matysiak. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2009. 131 s.
477. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant // eRegion, Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010. URL: [http://eregion.wzp.pl/sites/default/files/strategia\\_rozwoju\\_szkolnictwa.pdf](http://eregion.wzp.pl/sites/default/files/strategia_rozwoju_szkolnictwa.pdf)
478. Stremecki M. Tysiąclatki mają 50 lat // *Mówią Wieki*. 2015. Nr. 10. S. 60.
479. Swidwinski S. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w todzi, 18–22 czerwca 1945. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1945. 268 s.
480. Świętochowska U. Systemy edukacyjne cywilizacji przełomu XX i XXI wieku. Toruń: Adam Marszałek, 2000. 142 s.
481. Szczepański J. Refleksje nad oświaty. Warszawa: PIW, 1974. 201 s.
482. Szczepański J. Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty. Warszawa: WSiP, 1989. 150 s.
483. Szebenyi P. Change in the System of Public Education in East Central Tuope // *Comparative Education*. 1992. Vol. 28. No. 91. P. 19–31.
484. Szewczak W. Pomiar postępów demokratyzacji w państwach przechodzących transformacje systemową // *Polska i Europa Środkowa. Demokratyzacja. Konsolidacja. Europeizacja* / red. E. Nowak, R. Riedel. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010. S. 77–86.

485. Sztando A. Progospodarczy obszar polityki edukacyjnej władz lokalnych // Problemy rozwoju polityki regionalnej i lokalnej w Polsce. Zadania, uwarunkowania, dylematy rozwoju regionów / red. M. Malicki. Szczecin: Economicus, 2008. S. 235–246.
486. Szymański M. W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004. 212 s.
487. Szyszka M. Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania // Roczniki nauk społecznych. 2010. T. 2 (38). S. 255–274.
488. Teichler U. Internationalising Higher Education: Debates and Changes in Europe // Mattheou D. Changing educational landscapes: educational policies, schooling systems and higher education: a comparative perspective. Dordrecht: Springer, 2010. P. 263–284.
489. Teoria Darwina zniknie z polskich szkół? // Strajk.eu. URL: <https://strajk.eu/teoria-darwina-zniknie-z-polskich-szkol/>
490. Tertiary Education in Poland. Warsaw: World Bank, 2004. 121 p.
491. Thomas W., Collier V. A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Berkeley: Centre for Research on Education, Diversity and Excellence, 2002. 333 p.
492. Tomczyk Ł., Walker C. The emergency (crisis) e-learning as a challenge for teachers in Poland // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26. P. 6847–6877.
493. Tomiak J. Education in the USSR. Equality and the New Soviet Man // Holmes B. Equality and Freedom in Education – A Comparative Study. London: Allen and Unwin, 1985. P. 135–166.
494. Tomiak J. Implications of Political Change in Eastern Europe for Educational Policy Development // Journal of Education Finance. 1992. Vol. 17. No. 3. P. 19–34.
495. Tomiak J. Soviet Education in the 1980s. London + New York: Croom Helm + St. Martin's Press, 1983. 326 p.
496. Tomiak J. Soviet Sociologists and Soviet Economists on Soviet Education // Tomiak J. Soviet Education in the 1980s. London + New York, 1983. P. 240–277.

497. Tomiak J. Thomas Darlington's Report on Education in Russia // Papers from the Seventy-Fifth Anniversary Conference held at the School of Slavonic and East European Studies. December 13–14, 1984.
498. Tomiak J. Western Perspectives on Soviet Education in the 1980s. London + New York: Macmillan, 1986. 217 p.
499. Traktat z Amsterdamu zmieniający traktat o Unii Europejskiej, traktaty ustanawiające wspólnoty europejskie i niektóre związane z nimi akty // OIDE. URL: [http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/traktaty/Traktat\\_amsterdamski\\_PL\\_1.pdf](http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/traktaty/Traktat_amsterdamski_PL_1.pdf)
500. Trow M. Second Thoughts on Robbins: A Question of Size and Shape // *Iniv Quarterly*. 1964.
501. Trowler P. Education policy. London: Routledge, 2003. 219 p.
502. Trzebiatowski K. Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932. Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład narodowy imienia Ossolickich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1970. 368 s.
503. Tumiłowicz B. Jaki jest bilans kadencji ministra Mirosława Handkego? // *Tygodnik Przegląd*. 2000. Lipiec. URL: <https://www.tygodnikprzeglad.pl/bilans-kadencji-ministra-miroslaw-handkego>
504. Turski Ł. Uniwersytety a bogactwo narodów // *Znak*. 2000. Nr. 2. S. 28–45.
505. Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej // *Monitor Polski*. 1973. Nr. 44. S. 537–543.
506. Universal Declaration of Human Rights. United Nations, 1948. URL: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
507. Ustawa o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych z dnia 11 marca 1932 r. // *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. 1932. Nr. 33. Poz. 343.
508. Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. // *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. 1932. Nr. 38. Poz. 389.
509. Ustawa z dnia 17 marca 1921 roku. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej // *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. 1921. Nr. 44. Poz. 267.

510. Ustawa z dnia 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki // Dziennik Ustaw. 1952. Nr. 6. Poz. 38. S. 57–63.
511. Ustawa z dnia 23 grudnia 1988 r. o działalności gospodarczej // Dziennik Ustaw. 1988. Nr. 41. 19 s.
512. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw. 1990. Nr. 65. Poz. 385. 69 s.
513. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty // Dziennik Ustaw. 1991. Nr. 95. Poz. 425.
514. Ustawa z dnia 8 sierpnia 1996 r. o Komitecie Integracji Europejskiej // Dziennik Ustaw. 1996. Nr. 106. Poz. 494.
515. Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych // Dziennik Ustaw. 1997. Nr. 96. Poz. 590. 30 s.
516. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego // Dziennik Ustaw. 1999. Nr. 12. Poz. 96.
517. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw. 2005. Nr. 164. Poz. 1365. 215 s.
518. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw // Dziennik Ustaw. 2011. Nr. 84. Poz. 455. 98 s.
519. Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw // Dziennik Ustaw. 2011. Nr. 205. Poz. 1206.
520. Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw // Dziennik Ustaw. 2014. Poz. 1198. 128 s.
521. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe // Dziennik Ustaw. 2017. Poz. 59.
522. Uwagi nad wyższymi szkołami polskimi. Warszawa: Wyzsze, 1808. 422 s.
523. Wagner B. Strategia wychowawcza w PRL. Warszawa: Wydawnictwo Neriton, 2018. 262 s.

524. Wal K. Blaski i cienie reform edukacyjnych // *Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja*. 2013. Nr. 3 (15). S. 132–138.
525. Walkowska W. *Edukacja // Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów*. Katowice: «Śląsk», 2002. S. 215–238.
526. Wallensteen P., Sollenberg M. *Armed Conflict, 1989–2000 // Journal of Peace Research*. 2001. Vol. 38. No. 5. P. 629–644.
527. Walterova E. *The Transformation of Educational Systems in the Visegrad Countries: Introduction to the Context of Comparative Research // Orbis Scholae*. 2007. Vol. 1. No. 2. P. 5–10.
528. Wedel J. *Collision and Collusion: The Strange Case of Western Aid to Eastern Europe 1989–1998*. New York: St. Martin's Press, 1998. 286 p.
529. Wells A., Crain R. *Consumers of Urban Education // Arum R, Beattie I. The Structure of Schooling: Readings in the Sociology of Education*. Mountain View: Mayfield Publishing, 2000. P. 310–319.
530. West A., Hind A. *Selectivity, Admissions and Intakes to «Comprehensive» Schools in London, England // Educational Studies*. 2006. Vol. 32. No. 2. P. 145–155.
531. Wilczyński W. *Ekonomia i polityka gospodarcza okresu transformacji. Wybór prac z lat 1991–1995*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 1996. 201 s.
532. Willms J. *School Choice and Community Segregation: Findings from Scotland // Kerckhoff A. Generating Social Stratification*. Boulder: Westview Press, 1996.
533. Wojna R. *Leksykon XX wieku: najważniejsze wydarzenia*. Warszawa: Książka i Wiedza, 2000. 454 s.
534. Woznicki J. *Financing and deregulation in higher education*. Warsaw: Institute of Knowledge Society, 2013. 144 p.
535. Wright E., Ma Y., Auld E. *Experiments in Being Global: The Cosmopolitan Nationalism of International Schooling in China // Globalisation, Societies and Education*. 2022. Vol. 20. No. 2. P. 236–249.
536. Wroblewska U. *Polityka oświatowa państwa polskiego wobec mniejszości narodowych, grup etnicznych i wyznaniowych zamieszkujących Kresy Wschodnie w II RP // Muzyka*. 2011. Nr. 2. S. 109–124.

537. Wroczyński R. *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*. Warszawa: PWN, 1987. 299 s.
538. Wroczyński R. *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987. 374 s.
539. Wybory 1991. *Programy partii i ugrupowań politycznych* / red. I. Słodkowska. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN, 2001. 306 s.
540. Wybory 1997. *Partie i ich programy* / red. I. Słodkowska, M. Dołbakowska. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN, 2004. 280 s.
541. Wybory 2005. *Partie i ich programy* / red. I. Słodkowska, M. Dołbakowska. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN, 2006. 342 s.
542. Wyczanski A. *Spoleczenstwo polskie. Polska w epoce Odrodzenia*. Państwo, Spoleczenstwo, Kultura. Warszawa: L. Press, 1970. 250 s.
543. Żaba A. *Rola edukacji w kreacji kapitału społecznego – zarys problematyki* // *Studia Iuridica Lublinensia*. 2016. Vol. XXV 4. S. 235–245.
544. Zahorska M. *Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji* // *Reformy społeczne. Bilans dekady* / red. M. Rymsza. Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych, 2004. S. 153–192.
545. Zahorska M. *Nieznosna lekkość ... reformowania oświaty* // *Studia z Polityki Publicznej*. 2016. Nr. 2 (10). S. 43–64.
546. Zahorska M. *Sukcesy i porażki reformy edukacji* // *Przegląd Socjologiczny*. 2009. Nr. 3. S. 119–142.
547. Zahorska M. *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2002. 328 s.
548. Zahorska M. *Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania* // *Druga fala polskich reform* / pod red. L. Kolarskiej-Bobińskiej. Warszawa: ISP, 1999. S. 127–165.
549. Zajda J., Freeman K. *Ethnicity and Gender In Education: Introduction* // Zajda J., Freeman K. *Ethnicity and Gender in Education: Cross-Cultural Understandings*. New York: Springer, 2009. P. 13–22.

550. Zakowski J. Anty-TINA. Rozmowy o lepszym świecie, myśleniu i życiu. Warszawa: Wydawnictwo Sic, 2005. 208 s.
551. Zalewska-Bujak M. Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010. 162 s.
552. Zamojska E. Ideologie edukacyjne a konstruowanie podręczników szkolnych // Chomczynska-Rubacha M. Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy. Krakow: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2011. S. 49–68.
553. Zaremba P. Historia Dwudziestolecia (1918–1939). Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolinskich, 1991. 519 s.
554. Zdański J. Polityka oświatowa w Polsce w latach 1949–1973 // Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Res Politicae. 2007. T. II. S. 225–243.
555. Zdrada J. Szkolnictwo wyższe u progu nowego roku akademickiego 2001–2002 // Edukacja dla Rozwoju Innowacyjnego w Polsce / red. J. Szablowski. Warszawa-Białystok: KRUN, 2001. S. 17–30.
556. Zielińska K. Trendy zmian kształcenia zawodowego w Polsce // Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy / red. W. Horner, M. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 1996. S. 13–22.
557. Zielinski H. Historia Polski. 1914–1939. Wrocław, 1982. 427 s.
558. Zygierewicz A. Program Unii Europejskiej Leonardo da Vinci. Warszawa: Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i ekspertyz. Nr. 1065. 6 s.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Список публікацій здобувача за темою дисертації та відомості про апробацію результатів дисертації

#### Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

#### *Наукові статті, опубліковані у періодичних наукових фахових виданнях України та інших держав (12):*

1. Гжещук В. Міжнародний менеджмент в національному стилі спілкування країн світу // Молодь і ринок. 2014. № 5 (112). С. 128–133.
2. Гжещук В. Науково-методичне забезпечення ефективного використання інноваційних технологій у професійній підготовці менеджерів // Молодь і ринок. 2013. № 12 (107). С. 126–131.
3. Гжещук В. Особливості реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща (1989 – 2003 рр.) // Регіональні студії. 2019. № 18. С. 78–84.
4. Гжещук В. Педагогічні технології професійної підготовки менеджерів до якості виробництва в системі безперервної освіти у процес вивчення економічних дисциплін // Молодь і ринок. 2014. № 10 (117). С. 133–137.
5. Гжещук В. Принципи організації державної освітньої політики // Journal of Social Sciences, Nursing, Public Health and Education. 2020. Vol. 1. No. 1–2. P. 53–62.
6. Гжещук В. Суть і принципи організації управління навальним процесом з використанням менеджменту // Молодь і ринок. 2013. № 10 (105). С. 138–143.
7. Гжещук В. Суть, поняття та рівні управління менеджменту і підходи до управління в ринковій економіці // Молодь і ринок. 2014. № 1 (108). С. 39–44.
8. Гжещук В. Теоретичні і практичні принципи сучасних реформ в галузі освіти у Польщі та європейської шкільної освіти // Актуальні питання гуманітарних наук. 2014. Вип. 10. С. 198–204.

9. Гжещук В. Управління загальноосвітніми навчальними закладами з використанням новітніх педагогічних технологій в управлінні освітою // Молодь і ринок. 2013. № 9 (104). С. 165–170.
10. Гжещук В. Якості менеджера навчального закладу та управління менеджментом в закладах освіти // Молодь і ринок. 2014. № 2 (109). С. 153–158.
11. Палінчак М., Гжещук В. Основні моделі вищої освіти в контексті політичної ідеології Європейського Союзу // Геополітика України: історія і сучасність: збірник наукових праць. 2017. № 2 (19). С. 108–123.
12. Палінчак М., Гжещук В. Розвиток державної освітньої політики в Польській Народній Республіці // Регіональні студії. 2022. № 30. С. 174–179.

### **Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

#### ***Монографії і розділи монографій (1):***

13. Гжещук В., Крипські А. Особливості управління навчальним процесом у ВНЗ з використанням новітніх педагогічних технологій / за науковою редакцією М. В. Вачевського. Дрогобич–Ченстохова: Коло, 2014. 248 с.

### ***Наукові статті, опубліковані у періодичних наукових фахових виданнях***

#### ***України та інших держав (2):***

14. Гжещук В. Особливості реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща (1989–2003 рр.) // Геополітика України: історія і сучасність: збірник наукових праць. 2017. Вип. 2 (19). С. 124–148.
15. Гжещук В. Теоретичні і практичні принципи сучасних реформ в галузі освіти у Польщі та європейської шкільної освіти // Молодь і ринок. 2014. № 9 (116). С. 136–141.

#### ***Тези та матеріали наукових конференцій (10):***

16. Гжещук В. Визначальні компоненти освітніх стратегій у Республіці Польща // Україна в системі європейської економічної і політичної інтеграції:

- Матеріали доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (27–28 квітня 2020 року, Ужгород) / ред. М. Палінчак, В. Химинець, М. Король. Ужгород: РІК-У, 2020. С. 239–243.
17. Гжещук В. Діяльність політичної формації «Право і справедливість» у світлі оновленої стратегії реформи освіти Польщі // *Współczesne trendy rozwoju edukacji i nauki w kontekście interdyscyplinarnym. Dialog kultur jako czynnik integracji: Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej* (29–30 marca 2018 roku, Częstochowa) / red. I. Zymomrya, W. Ilnytskyj, D. Romaniuk, A. Sochal. Warszawa–Użhorod–Chersoń: Posvit, 2019. S. 232–235.
  18. Гжещук В. До питання про становлення сучасної державної політики Польщі в системі освіти // *Współczesne trendy rozwoju edukacji i nauki w kontekście interdyscyplinarnym: Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej* (29–30 marca 2018 roku, Częstochowa) / red. I. Zymomrya, W. Ilnytskyj, H. Burunowa, D. Romaniuk, A. Sochal. Częstochowa–Użhorod–Drohobycz: Posvit, 2018. S. 38–40.
  19. Гжещук В. Досвід здійснення освітньої політики в Польській Народній Республіці // *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom VII: Tożsamość i wolność w edukacji i nauce* (22 listopada 2019 roku, Konin) / red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj. Konin–Użhorod–Bielsko-Biała–Kijów: Poswit, 2019. S. 181–183.
  20. Гжещук В. Зміст і положення організації управління навчальним процесом з використанням менеджменту // *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Тези I Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених* (21–22 листопада 2013 р., Дрогобич) / Редактори-упорядники: В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Посвіт, 2013. С. 190–191.
  21. Гжещук В. Освітня політика в контексті глобалізаційних викликів // *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції* (17 листопада 2017 р., Баку–Ужгород–Дрогобич) / редактори:

- А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря. Баку–Ужгород–Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 56–59.
22. Гжешук В. Освітня політика як програма державної діяльності у сфері виховання // *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Aksjologiczne aspekty w rozwoju nauki i edukacji (30 listopada 2018 roku, Konin)* / red.: J. Grzesiak, I. Zymomrya, W. Ilnytskyj. Konin–Užhorod–Chersoń–Krzywy Róg: Posvit, 2018. S. 337–339.
23. Гжешук В. Особливості реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща // *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (10 березня 2017 р., Баку–Ужгород–Дрогобич)* / редактори-упорядники: А. Душний, М. Махмудов, В. Ільницький, І. Зимомря. Баку–Ужгород–Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 59–60.
24. Гжешук В. Професійна компетенція в умовах сучасної економічної освіти // *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (19–20 листопада 2015 р., Ченстохова, Республіка Польща)* / Редактори-упорядники: І. Зимомря, В. Ільницький. Ченстохова–Ужгород–Дрогобич: Посвіт, 2015. С. 109–110.
25. Палінчак М., Гжешук В. Основи реалізації державної освітньої політики Республіки Польща // *Формат розвитку відносин України та країн Центральної Європи у контексті впливу гібридної війни, виборчих процесів та теми забезпечення прав національних меншин: Матеріали V Науково-практичної конференції (25 вересня 2020 року, Ужгород). Ужгород, 2020. С. 133–137.*

**Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:**

*Монографії і розділи монографій (2):*

26. Гжешук В. Формування професійної компетенції менеджерів виробничої сфери: монографія. Дрогобич–Кіровоград–Ужгород: Видавництво «Бреза», 2015. 176 с.

27. Grzeszczuk W. Zjednoczona Europa przez pryzmat wymiaru duchowego // Współczesne paradygmaty w literaturoznawstwie, językoznawstwie, translatoryce, pedagogice i kulturoznawstwie w kontekście interdyscyplinarnym: księga jubileuszowa prof. dr hab. Mykoły Zymomrya z okazji 45-lecia pracy naukowej i 65 rocznicy urodzin / red. M. Zymomria, A. Kryński, S. Łupiński, M. Urbaniec. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii Polonijnej w Częstochowie «Educator», 2011. S. 437–441.

***Підручники і навчальні посібники (2):***

28. Особливості підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі: підручник / М. М. Палінчак, Н. І. Шетеля, П. П. Галда, В. В. Гжешук, В. М. Палінчак. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2020. 198 с.
29. Специфіка підготовки економістів і менеджерів у США та Польщі: навчальний посібник / М. М. Палінчак, Н. І. Шетеля, О. М. Табанюхова, М. П. Тимчик, В. В. Гжешук, В. М. Палінчак. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2021. 198 с.

***Наукові статті, опубліковані у періодичних наукових фахових виданнях***

***України та інших держав (5):***

30. Гжешук В. Напрями формування професійної компетенції майбутніх менеджерів в процесі вивчення маркетингу // Молодь і ринок. 2014. № 4 (111). С. 128–133.
31. Гжешук В. Суть конкуренції в ринковій економіці промислових підприємств // Молодь і ринок. 2014. № 3 (110). С. 23–27.
32. Гжешук В. Сучасна модель підготовки маркетологів для роботи у виробничо-промисловій діяльності // Молодь і ринок. 2014. № 7 (114). С. 120–125.
33. Гжешук В. Теоретичні і практичні принципи менеджменту та його основні функції у виробничій сфері // Молодь і ринок. 2014. № 8 (115). С. 159–164.
34. Гжешук В. Формування професійної компетенції майбутніх менеджерів ринку праці // Молодь і ринок. 2013. № 11 (106). С. 175–178.

### **Відомості про апробацію результатів дисертації:**

1. I Міжнародна науково-практична конференція молодих вчених «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Дрогобич, 21–22 листопада 2013 року);
2. I Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Ченстохова, Республіка Польща, 19–20 листопада 2015 року);
3. II Міжнародна науково-практична конференція «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи» (Баку–Ужгород–Дрогобич, 10 березня 2017 року);
4. III Міжнародна науково-практична конференція «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи» (Баку–Ужгород–Дрогобич, 17 листопада 2017 року);
5. III Міжнародна науково-практична конференція «Współczesne trendy rozwoju edukacji i nauki w kontekście interdyscyplinarnym» (Ченстохова, Республіка Польща, 29–30 березня 2018 року);
6. V Міжнародна науково-практична конференція «Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywę» (Конін, Республіка Польща, 30 листопада 2018 року);
7. VII Міжнародна науково-практична конференція «Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywę» (Конін, Республіка Польща, 22 листопада 2019 року);
8. Міжнародна науково-практична конференція «Україна в системі європейської економічної і політичної інтеграції» (Ужгород, 27–28 квітня 2020 року);
9. V Науково-практична конференція «Формат розвитку відносин України та країн Центральної Європи у контексті впливу гібридної війни, виборчих процесів та теми забезпечення прав національних меншин» (Ужгород, 25 вересня 2020 року).

## Додаток Б

### Політично зумовлені та цільові моделі розвитку вищої освіти

Дослідження тенденцій розвитку вищої освіти дають можливість виділити чотири політично зумовлені та цільові моделі вищої освіти, які залежать від орієнтованості на зовнішнє середовище:

*Модель 1. Вища освіта як відкрита мережа.* Вища освіта, згідно із цією моделлю, глибоко інтернаціоналізована і спрямована на співробітництво між інститутами, реципієнтами освіти та іншими зацікавленими групами (бізнес, національні керівництва, міжнародні організації). Ця модель побудована більше на співпраці, аніж на конкуренції. Ключовим чинником розвитку еволюції в рамках цієї моделі є добровільне співробітництво між країнами й організаціями, що веде до політичної гармонізації систем вищої освіти. Маркерами еволюції в реалізації цієї моделі є: політична гармонізація і прозорість формул навчання в рамках «Болонського процесу»; поява міжнародних консорціумів; можливість періодично навчатися за кордоном; поширення інформаційних технологій у вищих навчальних закладах; нові підходи до управління інтелектуальною власністю.

*Модель 2. Вища освіта, орієнтована на реалізацію національних і локальних цілей.* Визначальним чинником у концепції цієї моделі вищої освіти є відхід від інтернаціоналізації через побоювання негативних наслідків глобалізації, зокрема через явище масової міграції людей. Маркером еволюції у реалізації моделі є: міграційні проблеми, котрі є предметом багатьох аналітичних документів та політичних дискусій; розвиток антиглобалістських і антиінтеграційних процесів; трактування системи вищої освіти як основного компонента в розвитку регіону.

*Модель 3. Вища освіта, орієнтована на «нову публічну відповідальність».* У цій моделі пріоритет мають інструменти управління, які спрямовані на ринкові механізми. При цьому, вони сприяють реалізації академічної та соціально-економічної місії вищого навчального закладу. Ключовим чинником еволюції в концепції моделі є досягнення ефективності управління вищими навчальними закладами як інститутами публічного життя (соціально-економічної, політичної,

культурної еволюції суспільства). Маркером еволюції у рамках моделі є системні випадки запровадження плати за навчання у вищих навчальних закладах поряд з соціально-орієнтованими державами ЄС, впровадження конкурсних принципів розподілення фінансового забезпечення на дослідження, розширення автономії вищих навчальних закладів, а також їхня приватизація.

*Модель 4. Вища освіта, яка функціонує на ринкових засадах.* Сутність цієї моделі полягає у тому, що суб'єкти вищої освіти конкурують між собою на глобальному рівні за принципами ринкової економіки. Ключовим чинником еволюції в концепції цієї моделі є лібералізація у сферах науки й освіти в умовах «видавлювання», «виходу», «відсторонення» держави і її інститутів зі сфери вищої освіти. Маркером еволюції при реалізації моделі є посилення конкуренції в окремих країнах для приваблювання студентів і викладачів з-за кордону.

На цій підставі з комбінації чинників, які представлені у «трикутнику» Б. Кларка, можна в загальних рисах сконструювати три «загальні» моделі вищої освіти [ ]<sup>3</sup>.

1) *Бюрократично-державна (французька, радянська) модель*, в якій державна влада превалює над вищими навчальними закладами, через що: роль держави – домінуюча; роль академічних організацій – незначна (або середня); роль ринку – незначна (або відсутня). Держава, згідно з моделлю Б. Кларка, – центральний координатор вищої освіти, оскільки має повноваження втручатись у внутрішнє управління університетом. Кадри, які призначають міністри, є представниками державної служби, зокрема як держслужбовці (у Франції). Держава регулює набір студентів на навчання, програми, экзамени й організацію структури вищих навчальних закладів. Вони або не мають автономії, або їхня сфера діяльності обмежена. Держава контролює вищі навчальні заклади, впливає на контроль якості вищої освіти, фінансує відносини вищих навчальних закладів з ринком праці. Держава залишає за собою право остаточного рішення про напрями спеціальностей і кількість прийнятих студентів, стандарти, програми і їх зміст, посади, оплату, штатний розклад як професорсько-викладацького складу, так і

<sup>3</sup> Clark B. The Higher Education system: Academic Organization in Cross-National Perspective // London Review of Education. 2010. Vol. 8. No. 3. P. 229–237.

адміністративного персоналу, по бібліотеках, студентських гуртожитках тощо. Наочним прикладом може слугувати модель жорсткого центрального планування в радянському минулому, коли існував повний державний контроль держави над вищими навчальними закладами і мінімальний рівень автономії. Вища освіта займалась підготовкою еліти для держави та спеціалістів для промислового комплексу. Планування у системі вищої освіти підпорядковувалось потребам економіки та армії. Характерним було виділення з університетів вищих технічних шкіл (політехнічних навчальних закладів), медичних, сільського сподарських установ тощо. Особливу увагу держава зосереджувала на політехнічній освіті. У моделях вищої освіти, де домінувала держава, усі або майже всі аспекти діяльності вищих закладів освіти дуже суворо координували відповідно до міністерських та плануючих органів. Системи вищої освіти із домінуванням державної влади були властиві для країн «соціалістичного табору» – СРСР, свого часу Польщі, Румунії, Угорщини, а сьогодні головно, хоч не повною мірою характерні для деяких європейських країн – Франції, Італії, Португалії.

2) *Ринкова (англо-американська чи англосаксонська) модель* детермінована тим, що в ній: роль держави – мала (або незначна); роль академічної олігархії – середня (або велика); роль ринку – важлива. Ринок у цій моделі – вирішальний координуючий механізм. Університети мають автономію у сфері програм, цілей і кадрового складу. Організаційні структури не підпорядковуються ефективним рішенням у сфері фінансування й управління. Вищі навчальні заклади контролюють професорсько-викладацький склад, студентський контингент і фінансові засоби. Іншими словами, керівництво вищих навчальних закладів бачить свою роль в якості постачальника академічних послуг для студентів, які є споживачами цих послуг. Держава гарантує тільки мінімальну ступінь необхідного правового регулювання. Базовою країною, в якій ринок має вирішальне слово у системі вищої освіти, є США. В більшості інших країн з англосаксонської системи та азійських держав системи вищої освіти мають схожі з американськими риси, однак доповнюються атрибутами й інших моделей вищої освіти.

3) *Модель з важливою роллю академічної олігархії (гумбольдтівська або прусько-німецька модель)* характеризується тим, що в ній: роль держави – середня (чи мала); роль академічної олігархії – велика; роль ринку – мала (чи незначна). Як засвідчує аналіз, окрім Великобританії та Ірландії, в усій континентальній Європі національні системи вищої освіти достатньо схожі. Майже всі базуються на гумбольдтівській моделі, яка, за окремими винятками та з перервами, діє в Європі впродовж двох століть. Зростаюча критика цієї моделі засвідчує, що в усіх країнах, де ця модель донині функціонує, можна спостерігати розбіжності між програмами вищих навчальних закладів і попитом суспільства й економіки. Хоча вищі навчальні заклади є державними установами, саме професорсько-викладацький склад відповідальний за їхнє функціонування. Держава проводить моніторинг та займається фінансуванням цих закладів. Академічна олігархія, яка спирається на принцип самоуправління, базується на координуванні академічних питань професорсько-викладацького складу відповідно до самоврядних органів, зокрема конференцій ректорів. Принципом є свобода навчання та проведення досліджень, що, своєю чергою, гарантує правові та фінансові рамки. Завдяки правовому і фінансовому плануванню держава обмежує сферу самоуправління. Така система, що була майже незмінною від XIX ст., панувала до останнього часу в німецькомовних і скандинавських країнах, в Центральній і Східній Європі. З невеликими змінами вона й досі діє у Німеччині. Причому спроби реформ у Німеччині лише збільшили сферу і міру відповідальності ректорів та деканів, але не збільшили широти їхніх повноважень.

Отже, політично зумовлені і цільові моделі вищої освіти у європейських країнах є чинником легітимізації політичної ідеології ЄС і проголошених ним свобод. При цьому, англосаксонська і скандинавська системи університетського навчання мають у світі (Австралія, Данія, Фінляндія, Ірландія, Швеція, США, Великобританія) більше переваг порівняно з романсько-прусськими системами (Австрія, Франція, Іспанія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Польща, Швейцарія, Угорщина). Загалом же вищі навчальні заклади країн з англосаксонською та скандинавською системами домінують майже в усіх рейтингах університетів.