

## **РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ПОЛЬЩІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ Й НА ПОЧАТКУ ХХІ**

У ХХІ ст. дедалі більшого значення набуває освіта дорослих, теоретичні основи якої вивчає андрагогіка. Науковий інтерес з проблем андрагогіки становлять праці зарубіжних і вітчизняних вчених М. Громкової, А. Вербицкого, С. Вершловского, С. Змейова, І. Колесникової, Т. Ломтевої, А. Митіної, Н. Ничкало, В. Подобеда, Л. Сігаєвої, Г. Сухобської, Р. Шерайзиної та ін. Визнаними дослідниками в галузі освіти дорослих є М. Ноулз, М. Нокс (США), Д. Кид (Канада), Ф. Пеггелер (Німеччина), Т. Александр, Х. Радницка, Л. Торрус (Польща).

Освіта дорослих дуже швидко реагує на зміни, що відбуваються в суспільстві, виконуючи функції суспільного барометру. Нині в освіті дорослих віддзеркалюються політичні, суспільні й економічні проблеми. Сукупність цих чинників, як правило, окреслює специфіку певного історичного періоду. Зокрема, роль і функції освіти дорослих за останні півстоліття неодноразово змінювалися. Так, у 60-70 роки минулого століття перші позиції посідала компенсаторно-адаптивна функція освіти, яка полягала в усуненні недоліків і прогалин раніше здобутих знань, але вже з 80-х років освіта дорослих набула інтегрального характеру через технічні і соціальні перетворення, а також активне залучення широких верств суспільства до культури. Нині посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба сприймати й адаптуватися до них, а відтак накопичені знання вимагають систематизації і структурування. Отже, починаючи з 90-х років ХХ століття почав формуватися новий підхід до освіти дорослих – як сфери можливостей в працевлаштуванні, зміни професій тощо.

Надзвичайно цікавими є досвід розвитку освіти дорослих в Польщі, яка має давні традиції. Проте у другій половині ХХ століття й на початку ХХІ (останні 50-60 років) в освіті дорослих відбувалися суттєві трансформації, що дало підстави для певної періодизації. Умовно можна виокремити соціалістичний, постсоціалістичний і сучасний періоди, які віддзеркалюють перебіг соціально-політичних змін, що відбувалися в країні.

Зазначимо, що в процесі аналізу ми спиралися на класифікацію моделей навчання дорослих М. Малевського. Вчений вирізняє три форми освіти дорослих, яким відповідають певні моделі:

- 1) освіта формальна (шкільна) – модель технологічна;
- 2) освіта позаформальна (позашкільна) – модель критична;
- 3) освіта неформальна (в побуті) – модель критична<sup>1</sup>.

Отже, перший етап, так званий період «старої культури» освіти дорослих, тривав до політичного зламу 1989 року. Для цього часу характерною її ознакою була статичність, однобічність, навчання не спиралося ні на різноманітність форм, ні на їх інноваційність, що мало ідеологічне підґрунтя.

Освіта дорослих не торкалася або зачіпала побіжно такі питання як особистість організаторів освіти, інституції освіти (школи для дорослих, народні й робочі університети) обмежувалися такими типами навчання як вечірнє, заочне, екстернат, курсова підготовка. Домінування шкільної освіти визначало специфіку програм навчання, спрямованих на енциклопедизм та універсалізм змісту. Програми мали закритий характер, а їх мета полягала у наданні учням знань на усе подальше життя. Дидактичний процес був організований навколо технологічної моделі навчання дорослих. За цих умов не ураховувалися досвід і потреби дорослих, об'єктивний характер знань,

---

<sup>1</sup> Malewski M., Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, w: Przybylska E. (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Toruń 2001, s. 284.

методи навчання, що гарантували доцільність навчання<sup>2</sup>. Індивідуальні проекти навчання зазвичай ігнорувалися.

Як зазначає А. Каргулова, розвиток дорослої людини, зокрема формування цінностей, виконання завдань і справ, відбувався паралельно з визначеними напрямками розвитку й у відповідності до інституції, де той розвиток відбувався. Так званий всебічний розвиток особистості на практиці був повністю підконтрольним, через обмеження цілей, до яких треба було прагнути<sup>3</sup>.

У соціалістичному суспільстві не було потреби в індивідуальності, саме тому стратегія і стилі навчання дорослих становили другорядні інтереси теоретиків і практиків. Дорослість була визначена як певна суспільна роль, залежна від статі, віку, її завдання полягало у додержанні наперед визначених норм, обов'язків та реалізації типових біографій, що гарантувало акцептацію, почуття стабільності й безпеки<sup>4</sup>. На практиці учнями були спеціально делеговані на навчання дорослі з різних закладів праці, іноді на навчання відправляли навіть повні групи спеціалістів (наприклад, поліціантів, військових, вчителів), яким треба було підвищити освітній рівень або професійну кваліфікацію. Від організації вони могли розраховувати на широкі пільги, зокрема, зменшення годин праці, навчальні відпустки, покриття коштів на дорогу тощо.

Новий етап розвитку освіти дорослих розпочався в Польщі під впливом політичних змін 1989 року. Польська освіта відкрилася для суспільних, культурних й технологічних змін, які в західній Європі відбувалися з 80-х років ХХ ст. В результаті глибоких структурних перетворень, зокрема звільнення освіти від ідеологічного впливу, в Польщі виникла нова ситуація,

---

<sup>2</sup> Malewski M., Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, w: Przybylska E. (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Toruń 2001, s. 271-274.

<sup>3</sup> Kargulowa A., Wspólny przedmiot badań andragogiki i poradownictwa: wspomaganie człowieka w rozwoju, w: Przybylska E. (red.), Andragogiczne wątki., s. 92.

<sup>4</sup> Dubas E., Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej, w: Przybylska E. (red.), Andragogiczne wątki, s. 78-80.

що зачепила й освіту дорослих. Доволі швидко сформувався новий ринок освітніх послуг зі своїми перевагами і недоліками<sup>5</sup>.

У цей період на освітньому ринку були вже інші організатори освіти дорослих: фундації, співтовариства, суспільні організації, фізичні особи, осередки, які загалом становили 88% установ освіти дорослих. Проте, разом вони представляли різні типи шкіл Польщі, зокрема, заклади підвищення кваліфікації (26 осередків) і центри неперервної освіти (1125 осередків), що вказує на домінування тривалої традиції. Інституції освіти дорослих були розташовані дуже нерівномірно. Так, в сільських місцевостях їх нараховувалося лише 4,1%, у Варшаві 43,6% й 31,98%, в інших великих містах, 24%, в решті частині Польщі<sup>6</sup>. Серед усіх освітніх закладів для дорослих тільки 4% здійснювали навчання на відстані.

З 2001 року спостерігається певна якісна й кількісна усталеність ринку освітніх послуг для дорослих, не з'являються нові суб'єкти й форми освіти. Чинні інституції здійснювали переважно шкільну освіту, яка мала загальноосвітній і професійний характер (на рівні середніх шкіл, початкової вищої освіти).

Нажаль подальші пропозиції позашкільної освіти, як зазначає М. Малевскі, обмежувалися популярними курсами сучасних іноземних мов, поширенням університетів третього віку та кількома ефективно функціонуючими народними університетами, малочисельними товариствами і фундаціями. Це знаходить відображення в пропозиціях технологічної моделі роботи з дорослими, дещо збагаченої елементами гуманістично-критичної моделі<sup>7</sup>. Несуттєвих змін зазнали й програми навчання, які

---

<sup>5</sup> Kargul J., Rynek pracy i usługi edukacyjne a postawy dorosłych wobec edukacji, w: Edukacja Dorosłych, 1997, 4, s. 37-42.

<sup>6</sup> Tuijnman A., Raport o stanie oświaty dorosłych w Polsce: – [Електронний ресурс]: Режим доступа 04.12.2010: [www.menis.gov.pl/oswiata/ksztzaw](http://www.menis.gov.pl/oswiata/ksztzaw) >. – Загол. з екрану. – Мова польск.

<sup>7</sup> Malewski M., Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, w: Przybylska E. (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Toruń 2001, s. 284.

частково оновлювалися досягненнями науки, техніки та мистецтва, використовуючи елементи, характерні для відкритих програм.

Надзвичайно важлива зміна відбулася в доборі методів навчання. Посилилася увага до активних методів, які в шкільній і курсовій освіті могли призвести до реорганізації процесу навчання в напрямку його суб'єктивізації.

Аналізуючи зміни у сфері реляції між викладачами й учнями, характерними для цього часу, можна звернутися до дослідження, що спирається на феміністичну теорію Л. Копцієвич, де з урахуванням віку та гендерних особливостей, виокремлено чотири типи особистості вчителя дорослих:

- 1) «розчарований патріарх» (старі вчителі): стоять на позиції довоєнного вчителя – синоніму аутентичного авторитету, відповідному тому часу; негнучкий, «вирваний з контексту», який відчуває приховану відразу, йому нецікава праця з «ненормальним» учнем, в результаті чого страждає його гідність;
- 2) «негречний хлопчик» (молодий вчитель): у власному уявленні є привабливим хлопцем, який використовує урок, особисту привабливість з метою «примусити дівчат працювати»; адресатками цієї стратегії є учениці;
- 3) «матуся»: старша вчителька, яка опікується учнями, найбільш поширений тип жіночого педагогічного авторитету; її стиль є еластичним, чергується з суворістю й розумінням, для учнів це прощення і покарання, поблажливість;
- 4) «ввічлива дівчинка»: молода вчителька, уособлює ідеал учениці, яка підтримує учнів, тільки завойовує учнівську територію, відіграє подвійну роль – учительки й учениці <sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Kopciewicz L., Gender (rodzaj) i druga szansa – feministyczne kontrowersje wokół edukacji dorosłych, w: Edukacja Dorosłych, 2004, 1-2.

На думку Б. Пшиборовської, тогочасний ринок позашкільних освітніх послуг для дорослих з організаційної точки зору має певні характерні ознаки:

- переважна більшість освітніх майданчиків спеціалізувалася на конкретних типах навчання, пропонуючи у переносному сенсі «і мило і повідло», тобто навчаючи одночасно і мистецтву спілкування і керування автомобілем тощо (тобто відсутні чисті навчальні форми);
- зростають вимоги щодо освітніх установ, так 75 % слухачів прагнуть індивідуального навчання, наприклад, через доопрацювання пропозицій до їх потреб;
- має місце конфлікт між освітніми потребами слухачів та пропозиціями освітніх установ, які пропонують стандартизований освітній продукт, де індивідуалізація послуг підвищує ціну за навчання;
- під впливом стагнації освітньої ринку сформувалася залежність від груп постійних клієнтів;
- відбувається зростання потреб щодо різноманітності форм навчання, оцінки якості й ефективності, висококваліфікованих, високоосвічених викладачів та конкуренція цін на навчання<sup>9</sup>.

Доцільно зауважити, що посилення уваги до індивідуалізації навчання дорослих вимагає відповідної кваліфікації вчителя, який вільно володіє індивідуальними стилями й стратегіями навчання, що надає можливість урахувати стать, вік, рівень особистісного розвитку учня. Загалом вчителі усвідомлюють ці індивідуальні особливості учнів, але на практиці не завжди ураховують їх, виправдовуючи свою бездіяльність загально низьким рівнем знань й здібностей своїх учнів. Водночас різноманітність форм і методів освіти має насамперед задовольняти вимоги контролю якості, а не особистості, яка навчається.

---

<sup>9</sup> Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – praktyka – rozwój*, Toruń, 2003, s. 125-126.

Особливу проблему в освіті дорослих завжди становила нестача часу на навчання. Комерційні представники відреагували на цю проблему пропозицією створення короткотермінових курсів (наприклад, атестат протягом одного року навчання). Такий підхід має свої недоліки, оскільки короткий термін навчання дозволяє концентрувати увагу тільки на найбільш важливих проблемах. За таких умов бракує часу на рефлексію, критику, розмірковування й узагальненням.

Оцінюючи зміни, які відбулися після політичних змін в польській освіті дорослих, доцільно зазначити не нестачу відповідних освітніх установ. На ринку традиційно домінують такі інституції освіти дорослих як Центр неперервного навчання (Centrum Kształcenia Ustawicznego (CKU)), Центр Практичного навчання (Centrum Kształcenia Praktycznego (СКР)). І далі провідну позицію посідає технологічна модель освітньої праці з дорослими, на чолі з технологією навчання, де панують такі ж засади як в економіці: маркетинг, контроль ефективності, якість. Незважаючи на відкритість досвіду зарубіжної теорії і практики, в Польщі усталився старий погляд на інституціональну систему освіти дорослих, хоча, як стверджують науковці, зміни вже стоять на порозі:

1. Дедалі більше теорія і практика прагнуть до єдності.
2. Навчання стає процесом на усе подальше життя.
3. Навчання вже не так тісно пов'язані зі шкільним та університетськими стінами.
4. Окремі шкільні інституції розпочинають різноманітну діяльність з метою презентації нових форм функціонування, проте поки що ефект є невеликим.
5. З метою створення організацій, що навчаються, підприємці повинні мати високий рівень свідомості <sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Tapscott D., Gospodarka cyfrowa, Business Press, Warszawa 1998, s. 51-57

*Щодо сучасного етапу розвитку освіти дорослих* (початок ХХІ століття). Нині усі європейські країни переживають період глибоких трансформацій в усіх сферах суспільного життя (тому числі й в освіті), проте по-різному на них реагують. Щодо освітніх процесів Польщі, є підстави наголосити, що вона ще не повністю готова до сучасних цивілізаційних змін, оскільки дуже помалу реагує на ці зміни, концентруючи увагу на задоволенні традиційних потреб<sup>11</sup>. У цьому сенсі можна звернутися до позиції вчених, які постулюють, що нових учнів мають навчати «нові вчителі» в «нових осередках соціалізації». «Нові учні», на їх думку, це гетерогенічна група, для якої характерними є дедалі більш складні освітні потреби інструментального, особистісного характеру. В цій групі можна знайти учнів, зацікавлених освітнім товаром високої якості. Освіту вони трактують як тимчасову послугу, якою можна за потреби користуватися. Освіта для них не має вартості капітальної, а у певному сенсі це ступень активності, що уможлиблює безпосереднє буття у світі «тут і зараз»<sup>12</sup>.

«Нові вчителі» повинні виконувати в сучасній освіті функції радника, аніматора самостійного процесу навчання свої підопічних. Відмова від функції експерта, передавача знань та перехід до методу навчання-учіння вимагає ґрунтовної педагогічної підготовки, в процесі якої андрагог здобуває необхідні для професійної діяльності компетенції: предметні, методично-педагогічні, організаторські, суспільно-особистісні, рефлексійні<sup>13</sup>.

Відтак нові інституції освіти для дорослих – це організації з високим інноваційним потенціалом та відповідними параметрами. Зокрема, сучасні освітні установи мають безпосередній зв'язок з середовищем. Межі між

---

<sup>11</sup> Malewski M., Kształcenie w szkole wyższej: między rygoryzmem standardów dyscyplinowych a populizmem edukacyjnego rynku, w: Kultura i Edukacja 1997, 3/4, s. 71.

<sup>12</sup> Kargulowa A., Przemiany edukacyjnego rynku..., w: Kargulowa A., Kwiatkowski S. M., Szkudlarek T. (red.), Rynek i kultura neoliberalna..., s. 205.

<sup>13</sup> Solarczyk H., Andragodzy w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej. Przesłanki do budowy teorii profesjonalizacji edukacji dorosłych, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 23, Płock – Toruń 2003, s. 52-61.



організаціями та навколишні середовищем є відкритими, між ними існує сталий обмін інформацією, постійна співпраця. Характерною ознакою є швидка реакція на змінювані потреби, здатність до швидкого пошуку потрібної інформації, її нагромадження і перетворення, а, головне, організації нового типу здатні ефективно розв'язувати власні проблеми, оцінювати; передбачати і випереджувати зміни в оточенні. Тут панує атмосфера креативності, а внутрішній клімат сприяє навчанню, індивідуальному і суспільному розвитку індивідуальності.

Аналізуючи розвиток освіти дорослих в Польщі, не можна обійти увагою й таке питання як освіта людей третього віку, яка в Польщі має давню традицію.

Так, університет імені Халіни Шварц для навчання людей третього віку, заснований в 1975 р., став одним із перших у Європі. На час його відкриття в університеті налічувалося 323 особи, а у 2003/2004 навчальному році кількість слухачів становила вже 1254 осіб. За роки існування змінювався сам університет, а разом із ним і його слухачі. Нині тут підтримують тісні зв'язки з інституціями, які займаються навчанням дорослих, як в Польщі, так і закордоном. Навчальну діяльність зосереджено навколо таких проблемних напрямів як: літературний, пластичний, туристичний, рухова рекреація, психотерапевтичний тощо. Усе навчання здійснюється на кількох рівнях і пристосовано до потреб й вимог слухачів. Програмою університету передбачено вивчення чотирьох іноземних мов<sup>14</sup>.

В університетах третього віку Польщі виокремлюють декілька освітніх цілей навчання: 1) *Попередження старості*. Програми університетів висувають мету подолання негативних ознак старіння засобами пропаганди фізичної і психічної активності. Навчання розглядається як протидія процесу старіння, боротьба з ним; 2) *Підготовка до пенсії*. В межах освітньої

---

<sup>14</sup> Lubryczynska K. Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie. – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 2005. – 164 с.

програми відбуваються семінари з психології і філософії життя, встановленню контактів з іншими людьми. 3) *Підготовка до суспільної діяльності*. Слухачі університетів беруть участь у благодійних акціях, що допомагає їм відчувати власну значимість.

Зазначимо, що окрім університетів третього віку освітні установи геронтоосвіти можуть діяти як: академії, народні школи, дискусійні клуби, агенції, проектні групи, центри геронтоосвіти, курси, консультативні установи, творчі майстерні, технічні, спортивні, оздоровчі, реабілітаційні, комп'ютерні центри, лекторії, спеціалізовані інститути підвищення кваліфікації, перепідготовки для літніх співробітників тощо. Освітні програми можуть реалізовувати вищі й середні навчальні заклади, міські, сільські школи, політичні партії, культурно-просвітницькі установи і організації, благодійні фонди тощо.

Отже освіта дорослих в Польщі має глибоке коріння. Її розвиток відбувався під впливом суспільно-економічних й політичних змін, але тенденції, загалом, віддзеркалюють усталене прагнення польського суспільства навчатися протягом усього життя.