

---

**ПОСТРИГАЧ Н. О.,**

кандидат біологічних наук, докторант відділу  
порівняльної професійної педагогіки,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
АПН України, м. Київ

## **ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ІТАЛІЇ**

*В умовах реформування національної системи освіти, її інтеграції в світовий освітній простір дуже важливо знати сучасну зарубіжну практику освіти, вміти аналізувати процеси в освітній сфері за кордоном. Зростаюча інтернаціоналізація всіх аспектів життя суспільства потребує аналізу процесів, які відбуваються в освітній сфері за рубежем, їх співвіднесення з тенденціями розвитку вітчизняної освіти.*

*В условиях реформирования национальной системы образования, ее интеграции в мировое образовательное пространство очень важно знать современную зарубежную практику образования, уметь анализировать процессы в образовательной сфере за рубежом. Растущая интернационализация всех аспектов жизни общества требует постоянного анализа процессов, происходящих в образовательной сфере за рубежом, их соотнесения с тенденциями развития современного образования.*

*In the conditions of reformation of the national system of education, his integration, it is very important in outer educational space it is very important to know modern foreign practice of education, able to analyse processes in an educational sphere abroad. Growing internationalization of all aspects of life of society requires the permanent analysis of processes, what be going on in an educational sphere abroad, their correlations with progress of modern education trends.*

**Постановка проблеми.** Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і вищої освіти. Відтак, Україна чітко визнала орієнтири на входження в освітні та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, щораз наполегливіше працює над приєднанням до Болонського процесу [1, с.3].

*В умовах реформування національної системи освіти, її інтеграції в світовий освітній простір дуже важливо знати сучасну зарубіжну практику освіти, вміти аналізувати процеси в освітній сфері за кордоном. Зростаюча інтернаціоналізація всіх аспектів життя суспільства потребує аналізу процесів, які відбуваються в освітній сфері за рубежем, їх співвіднесення з тенденціями розвитку вітчизняної освіти.*

*За межами України сьогодні накопичений великий, різноманітний та багатоаспектний досвід професійної підготовки педагогів для різних рівнів освітньої системи, яка у кожній країні має свою специфіку і особливості. Відповідно до структури, зав-*

дяння правового регулювання в різних країнах будуються і національні системи професійної підготовки педагогічних кадрів. Останнім часом у багатьох країнах світу порушується питання про шляхи підвищення ефективності вищої освіти у період становлення нових соціальних потреб і економічних зв'язків, появи нових технологій:

Сьогодні дослідження національних систем освіти в країнах ЄС перебуває в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців: Зокрема, вони торкнулися багатьох питань функціонування та реорганізації усіх ланок системи освіти Італії: вітчизняний педагог Л. Романишина здійснила порівняльний аналіз національних систем освіти в Італії та Іспанії, український компаративіст Л. Пуховська (порівняльний аналіз систем післядипломної освіти вчителів в країнах Західної Європи); дослідники К. Корсак, О. Матвієнко, О.Локшина (порівняльний аналіз ланок середньої школи в країнах ЄС). Не обминули своєю увагою дослідження системи освіти Італії і зарубіжні науковці. Зокрема, польський дослідник С. Савіцка-Вільгусяк здійснила історико-педагогічний аналіз реформування системи освіти Італії у 80-90-х роках ХХ ст.; російська дослідниця Т. Абрамова (аналіз шляхів адаптації італійської освіти до системи освіти ЄС); італійський науковець П. Річині (дослідження системи професійної освіти в Італії) тощо.

Мета статті – проаналізувати сучасну систему педагогічної освіти в Італії і узагальнити різноманітні шляхи і рівні професійної підготовки італійського вчителя.

**Основна частина.** Сучасна система італійської освіти побудована наступним чином:

1. Дошкільництво (*Scuola maternal*), вік від 3 до 6 років;
2. Початкова школа (*Scuola elementare*), вік від 6 до 11 років; обов'язкова;
3. Середня школа:
  - 3.1. Перший цикл (*Scuola media*), вік від 11 до 14 років; обов'язкова, повністю не орієнтована на потоки;
  - 3.2. Другий цикл; на післяобов'язковому рівні (*post-compulsory level*), поділяється на декілька потоків:

- Академічний:

- a) класичний (подібно до гімназії (*Grammar school*), Гімназія – *Gymnasium*); б) науковий; в) сучасні мови; г) образотворчі мистецтва (*fine arts*); д) вчительські інститути – *teachers' institutes (magistrale)* (до 1997);

- Технічний:

- a) комерційний; б) індустріальний; в) сільськогосподарський; г) огляд (*survey*); д) морський; е) туристична індустрія тощо.

- Професійний (*professionali di stato*): такий же, як і технічний, але коротший (три роки) і більш оперативний; починаючи з 1969, багато з програм додали дворічний цикл, аби надати доступ до вищої освіти (див. нижче).

Школи перебувають під повноваженням і контролем центрального уряду. Приватні школи дуже обмежуються в кількості і розмірі [2; с.175; 5, с. 227].

**Вища освіта.** За межами відповідних університетів існує дуже мало закладів вищої освіти на третинному рівні: військові академії, художні академії, деякі школи для

соціальних працівників, дуже обмежений “другий рівень” (тобто післясередній – post-secondary) навчальної активності регіональних урядів. Починаючи з 1969 року, будь-хто, отримуючи свідоцтво про закінчення 5-річної пост-обов'язкової школи, може зареєструватися в університеті, вибравши любу програму чи заклад. Ця ситуація призводить до переповнення деяких університетів, залишаючи інші майже порожніми [2, с. 175-176; 5, с. 227].

До 1990 року (Закон 341), лише одним академічним ступенем, що був присуджений університетами, був “laurea”, функціонально еквівалентний проміжному ступеню більшості систем вищої освіти, подібно до Maîtrise або ступеня Майстра (the Maîtrise or the Master's Degree).

Всі ті, хто одержав ступінь laurea (повний диплом після 4-6 років загальних культурних та наукових студій), так званий dottore (титул доктора), коли була введена докторантura, що посилається на третій цикл в рамках вищої освіти (1980), котрий був названий дослідницькою докторантурою, мають право на одержання звання доктора з наукових досліджень – “Research doctorate” (Dottorato di ricerca (PhD) [1, c.53-54; 5, с.228].

До 1990-х, освіта вчителів в Італії характеризувалась такими особливостями: від вчителів дошкільних закладів і початкової школи не вимагався диплом про закінчення програми вищої освіти; від усіх вчителів середньої школи вимагалося одержання університетського диплому (Laurea), що прирівнювалося до ступеня другого циклу в багатьох країнах (Рівень ступеня Майстра – Master's Degree level).

Однак, бік підготовки для доступу до навчання не був чітко визначений як бік “освіта, навчання”. Не було формальної підготовки для вчителів середньої школи. Необхідною і достатньою умовою було отримати університетський диплом з предмету викладання.

Так як у 1998-1999 роках вчителів допочаткової (pre-primary) і початкової школи (primary school) готували в університетах, претендуючим вчителям середньої школи доводилося реєструватися на навчання в дворічних післядипломних програмах (two-year postgraduate programmes), пов'язаних з педагогікою після градації в галузі предмету викладання [5, с.228].

Освіта і підготовка вчителів. Давайте звернемося до терміну підготовка (“preparation”). Романські мови містять слово, що комбінує і об'єднує як теоретичну/академічну сторону, так і оперативно орієнтовану сторону процесу викладання/навчання (“formazione” – в італійській мові, “formation” – у французькій, “formaciyn” – в іспанській, “formazgo” – в португальській тощо). Трансліюючи вираз formazione degli insegnanti в англійську мову, жоден з термінів, узятих окремо, не є достатнім, повним еквівалентом може бути тільки термін “справжня освіта і навчання (Education and Training). З цієї причини доцільно застосовувати термін підготовка (“preparation”). У випадку з Італією постає два питання:

1) Як вчителі виховані? 2) Як вчителі навчені? Неможливо отримати однозначну відповідь, тому спробуємо обґрунтувати цей аспект нижче [5, с.226].

Шляхи становлення вчителя (до 1990 року). Дошкільним педагогам (Pre-school educators) – до прийняття Закону 341 (1990) – не потрібно було здобувати вищу освіту за програмами третинного рівня (a tertiary level programme); більше того, вони були продуктом скороченого вищого середнього курсу (a shortened upper secondary track, the Scuola magistrale), з тривалістю три роки, наступних за обов'язковим шкільництвом. В термінах освіти університети не мали жодного формального зобов'язання на цьому рівні. Також вчителеві початкової школи до прийняття наведеного вище закону, не потрібно було бути випускником програми третинного рівня (a tertiary level programme); вони були продуктом специфічного курсу вищого середнього шкільництва (a specific track of upper secondary schooling), the Istituto magistrale, з тривалістю чотири роки, на противагу п'ятирічному навчанню в Ліцеї і Технічному Інституті – Licei i Istituti tecnici [3, с.2002]. Освіта і підготовка здійснювалися на середньому рівні, зі скороченим курсом і підготовкою, чергуючи періоди контролюваної практики в школах.

Завжди вимагалось, щоб вчителі середньої школи здобули повну університетську освіту, аби заробити академічний ступінь, laurea, тобто ступінь другого рівня (Майстер мистецтв – MA, майстер наук – MS). Такий ступінь, проте, є предметно-орієнтованим, і не включає жодного додаткового потоку для формальної підготовки як вчителів.

У порівняльних термінах, шлях доступу до освіти в Італії був коротший, ніж його середня величина у більшості країн для вчителів до початкової і початкової школи. Для вчителів середньої школи це було (з освітнього боку) більше вимогою, ніж у більшості країн, але повністю недостатньо стосовно підготовки.

Експертизи в національних змаганнях за вчительські посади (concorsi) були націлені на оцінку предметно-орієнтованої компетентності (subject-matter competence), ігноруючи дидактичний бік. Доступ на посаду директора школи чи директриси вимагав наявність адміністративної і законної компетентностей, навичок щодо планування куррикулу, або/чи оцінювання, керівництва, управління штатами тощо.

Італійські вчителі розвивають свої здібності на робочому місці, маючи справу з конкретною навчальною ситуацією в класі і отримують специфічні компетентності за допомогою випробування або невдачі, тобто при значній індивідуальній і соціальній вартості. Оскільки жодне наявне забезпечення не гарантувало базової підготовки (initial training), дуже мало робилося для того, аби підтримувати контрольований випробувальний період для новачків.

Асоціації італійських вчителів сьогодні мають ширше членство, ніж об'єднання вчителів, вони жваві і активні і мають чудовий вплив. Більшість з них активна на всіх рівнях освітньої системи, і слугують об'єднуючим містком між школою і вищою освігою, з активними членами з обох сторін [5, с. 228].

Набуття компетентності. Не дивлячись на відсутність формального шляху для базової підготовки, викладачі набували кваліфікації навіть перед тим, як закон 1990 набрав чинності. З чотирьох (хроно-) логічних кроків професійної підготовки, (i) базова освіта, (ii) базова підготовка, (iii) офіційне затвердження на посаду (тобто контролюваний випробувальний період), (iv) післядипломна підготовка, два проміжні кроки (підготовка і офіційне введення в посаду) були відсутні.

Нормальний шлях доступу здійснювався через короткі періоди навчання неповного робочого дня (*supplenze*). Потім подібна для гільдії система скористалася допомогою більш досвідчених практикуючих фахівців, що служать неофіційно тренерами з числа новачків. Але оскільки ці старші вчителі не озброєні достатніми знаннями для виконання їх навчальної функції, ми повинні передбачати, що істотними елементами їх експертизи повинні бути практичний досвід і харизма, недавнє офіційне визнання, що означає, і підтримка колегами [Там само, 5, с. 229].

Сектор професійної підготовки. Істотна частина післяобов'язкової освіти, керованої національним урядом (Державні Професійні Інститути -*Istituti Professionali di Stato* (IPS), подібно до французьких професійних ліцеїв (*the French Lycées Professionnels*), є професійно орієнтованою. Шлях доступу до виконання вчительських функцій тут не є відмінною від такого ж в інших ланках середньої школи.

Паралельно до цього, регіони і автономні провінції несуть відповідальність і видають закони в секторі професійного навчання. Детальний аналіз не зможе показати істотні відмінності від загального зразка, оскільки немає формальних шляхів для базової підготовки як вчителів і /чи інструкторів. Результати є парадоксальними:

- Відносно освіти, Італія стала пionером університетизації освіти вчителя. оскільки немає третього рівня спеціальних установ для підготовки педагогів (подібно до німецьких *Pädagogische Hochschulen*, Педагогічних Коледжів – Teachers Colleges, італійських *Îcoles Normales*).

- Відносно підготовки, відчувається недолік очевидних формальних шляхів її досягнення, і тому залишаючи поза увагою учебну сторону для одержання експертизи на робочому місці, в італійській практиці започатковано форму підготовки вчителя із центром у школі ("school-based teacher training"), на що все більш і більш концентрується увага в декількох країнах [Там само, с.229].

Післядипломна підготовка. Університети мають різний вплив на післядипломну підготовку, яка рідко планується і здійснюється на національному рівні. Починаючи з 1973 (Закон № 477/1973), кожен один з двадцяти регіонів має установу, відповідальну за планування, стимулування, координацію і підтримку післядипломної підготовки, так звані Регіональні Дослідницькі Інститути (*Istituti Regionali di Ricerca*) та *Sperimentazione e Aggiornamento Educativo* (IRRSAE), які функціонують у співпраці з університетами, з науковою і культурною асоціаціями, з асоціаціями вчителів, також з педагогічними об'єднаннями.

Згідно запиту про італійських вчителів, що мав місце в 1991 році, більшість вчителів виражают незадоволення їх підготовкою, особливо їх навчанню загальних і специфічних педагогічних навичок, очікування зміни у змістах і структурі підготовки. Подальший запит (1999 р.) підтверджив те ж незадоволення базовою підготовкою. Більше 50 % вчителів відчували, що соціальне сприйняття їх функції зменшується і що це зниження продовжиться в майбутньому. Відношення змінилося, коли післядипломне навчання було переглянуто, і багато хто відчув, що серед інструментів навчання потрібно було змінити тенденцію до стабільного оновлення.

За твердженням Міністерства Державної Інструкції, понад 80 % вчителів дістали досвід багаторазової післядипломної підготовки за 2 попередні роки; 95 % – впродовж 1997-1998 навчального року. Впродовж 1999-2000 навчального року, Міністерським офісом з Координації Педагогічної Підготовки (*the ministerial office for Coordination of Teacher Training – Coordinamento della Formazione degli Insegnanti – CFI*), заснованим у 1998 році, було запущено схему для контролю і дослідження ініціатив у сфері післядипломної підготовки, яка здійснюється в школах аби дати Міністерству певний зворотний з'язок відносно потреб і можливостей педагогічної підготовки.

Педагогічними асоціаціями і об'єднаннями вчителів була підтримана ідея творчих відпусток з пропозицією здійснювати творчі відпустки в межах університетів [Там само, с.230].

Структурні зміни щодо доступу до вчительської професії в 1990-х рр. (починаючи з ухвалення Закону 341/1990). Не дивлячись на зобов'язання, узяте в 1973 році згідно Закону 477, змін в початковій підготовці вчителя не відбулося. Формальні процедури оцінки були спрямовані на забезпечення явної видачі свідоцтва (*abilitazione*), яка має бути як мінімум дворічною. Те ж траплялося з національними змаганнями з метою отримання визнання на посаду державного службовця (*tenured civil servants – concorsi per l'entrata in ruolo*). Тому істотна частина вчительського корпусу не була сертифікована, і багато викладачів мало (і все ще мають) нестійкий статус.

Не було здійснено жодного забезпечення для запровадження програм вищої освіти для педагогів дошкільних закладів та початкової школи, а для доступу для вчителювання у середній школі вимагався диплом (ступінь).

Більшість випускників (магістрів), прагнучи стати педагогами, приходять від трьох головних потоків освіти: мистецьких факультетів, факультетів наук, і з факультетів освіти (*Magistero*). Як наслідок, університети, завжди націлені на одержання результату, заснували і обслугили Міжвідомчі центри для дослідження навчання (*Interdepartmental centers for research on teaching (Centri Interdipartimentali per la Ricerca Educativa – CIRD)*). Тому були визначені зміни в ланці базової освіти і підготовки в рамках нових правил з приводу вищої освіти.

Закон № 941/90 був націлений по суті на врегулювання загальних директив для іррегіонної освіти, також він забезпечує формальне постачання для здіснення повністю нової програми з отриманням ступеня, націленої на підготовку ранніх дитячих педагогів і вчителів початкової школи; дворічного післядипломного курсу з метою доповнення сторони педагогічної підготовки для випускників різних областей, які прагнуть стати вчителями середніх шкіл.

Закон був схвалений в 1990 році, і негайно почалося його повне виконання, окрім частин, що стосуються вчителів. Із посиланням на підготовку педагогів, закон заклав загальні директиви для нових програм, делегуючи їх детальне планування до уряду через міністерства і технічні комітети. Нова програма з приводу початкової школи і допочаткової школи з'являється в Статті 3 Закону, де був визначений Laurea (другий ступінь циклу, рівень Майстрів). Програми, що готують для одержання цього диплому, повинні не будуть коротшими, ніж чотири роки. Якщо кожен (в межах уні-

верситетів і шкіл безпосередньо) погодився з необхідністю мати університетську освіту, то багато хто чинив сильний тиск з тим аби знаходитися на рівні диплома трьох років. Ці спроби були невдалими: віднині зобов'язання 5 + 4 (середня + університет) є шляхом одержання ступеня. Винагорода ступенем університетами також має на увазі видачу свідоцтва (*abilitazione*) Міністерством Освіти, віднині існує можливість ввести змагання за посади.

Післядипломні програми вчителів середньої школи визначаються в Статті 4, яка стосується Диплома про спеціалізацію (*the Diploma di specializzazione*). Відносно програми початкової школи, університетський ступінь також має на увазі видачу свідоцтва Міністерством Освіти. Декрет, що надає детальну структуру і організацію, був створений в кінці 1992 р. Однак, нововведення у сфері освіти і підготовки вчителя функціонували тривалий час аж до їх скасування. Причини не важкі для розуміння: до 1989 року адміністративна компетентність у вищій освіті була під контролем Міністерства Громадської Освіти (*the Ministry of Public Education (MPI)*), з тих пір вона передана у вповноваження Міністерства Дослідження (*the Ministry of Research*), в минулому Міністерства Наукових Досліджень (*the Ministero della Ricerca Scientifica*) потім, Міністерства Університетів, Наукових Досліджень та Технологій (*the Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST)*).

За твердженням Статті 4 із Закону, який переніс компетентність до міжміністерського комітету, що призначив членів з числа експертів із двох Міністрів, представників Національної Ради Державної Освіти (*the National Council for State Education (CNPI)*), Національної Ради Університетів (*the National University Council (CUN)*), Палати Економіки і Праці (*the Chamber of the Economy and Labour (CNEL)*), і IRRSAEs. Старт комітету був повільний. Його порядок даний був переобтяжений. Крім урядових органів, групи інтересів на обох сторонах застосовують тиск на комітет, аби підтримувати широкий діапазон позицій.

Багатообговорюваний результат мав формальне значення стосовно дипломів, які постачаються університетами. Міністерство Освіти і Педагогічні об'єднання займалися видачею цих дипломів, обов'язковий специфічний ступінь стає необхідною умовою доступу на посаду вчителя. Педагоги все ще приймають активну участь в системі і є невигідним високе число отримувачів свідоцтва від *Istituto magistrale*.

1) Але чому повинен хто-небудь вводити чотирирічну програму вищої освіти, аби вчителі змогли викладати в початковій школі, якщо свідоцтво про викладання в середній школі продовжує визнаватися як достатнім?

Ніхто не протестував проти доцільності зміщення базової освіти і підготовки, але стрібок від чотирирічної програми (*Istituto magistrale*) до дев'ятирічної (4+1+4 (*magistrale + anno integrativo + laurea programme*), більше, ніж подвоює термін підготовки, що наводиться в багатьох дискусіях.

2) І чому повинен хто-небудь, отримуючи ступінь *laurea*, входити на дворічну післядипломну програму, поки є альтернативні шляхи до *abilitazione* (сертифікація Міністерством Освіти)?

В липні 1991 р. було з'ясовано, що комітет здійснював набір документів, а пізніше передавав, в липні 1993, до Міністра Освіти і до Міністра Університетів. Лише в 1996 були введені регуляції з приводу післядипломної програми для педагогів середньої школи (DPR № 470/1996). Тоді ж була створена Laurea програма для вчителів дошкільних закладів та початкової школи (DPR n. 471/1996). Потоки середньої школи, націлені на підготовку вчителів для дошкільних закладів та початкової школи були закриті (DIM, 10 березня 1997 року). Перша програма була припинена в 1998 р.; друга – в 1999.

Програма початкової школи здійснюється факультетами освіти (faculties of education, Facolta di scienze della formazione) і ще не існує у всіх університетах: так, якщо ми беремо випадок регіону Ломбардія (Мілан), зі всіх державних університетів – Бергамо, Бресція, Інсабрія, Мілан, Мілан -Bicocca, і Павія – тільки Мілан – Bicocca має факультет освіти. Тому програма розпочалася саме там.

Католицький Університет має два факультети, один в Мілані, інший – в Бресції, де запущена в дію ця програма. Немає ризику надвиробництва: населення Ломбардії становить понад 9 мільйонів і Міністерство Університетів, Науки та Досліджень (the Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) встановлюючи кожен рік, декретом, повне число доступних місць і їх поширення серед університетів.

Післядипломні програми управлюються міжуніверситетськими консорціумами з метою раціонального використання існуючих ресурсів, особливо в термінах набуття компетентностей [Там само, с. 230-231].

Висновки. Таким чином, в системі професійної підготовки педагогів для дошкільних закладів, початкової та середньої школи накопичений значний позитивний досвід професійної підготовки вчителів для різних рівнів освітньої системи в контексті вимог Болонського процесу, що уможливлює запозичення перспективних ідей та положень цього досвіду в теорію і практику професійної педагогічної освіти України.

#### *Література:*

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч.посіб./За ред. В.Г. Кременя. Авт.колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянко, І.І. Бабин.- Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. В.А. Капранова. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежем: Учеб. пособие / В.А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222 с.
3. Л. Романишина. Сучасна система освіти в Іспанії та Італії: порівняльний аналіз //Наукові записки. Сер. Педагогіка: Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – 2006. – №7. – С. 173-177.
4. С. Савіцка-Вільгусяк. Італія: запізнілі освітні реформи на зламі сторіч //Освіта і управління: Наук-практ. ж-л. – 2002. – Т.5.- №2. – С.1999-2007.
5. Цитовано за Marco Enrico Todescini: Teacher Education in Italy: New Trends. // Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments/ Edited by Bob Moon, Lazar Vlasceanu, and Leland Conley Barrows. – Studies on Higher Education. – Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. – P. 223 – 240.