



ОСВІТНІ СИСТЕМИ ТА ІНСТИТУЦІЇ

УДК 378.124 (460) (045)

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ІСПАНІЇ (II ПОЛ. XX – ПОЧ. XXI СТОЛІТТЯ)

Ганна Кузьменко

У статті йдеться про реформи, які відбулися в підготовці вчителів в Іспанії протягом 1961–2011 років, які розглядаються в контексті реформ, реалізованих в європейських країнах. Проаналізовані основні зміни у підготовці педагогічних кадрів впродовж трьох основних етапів: 60-ті, 70-ті та 80-ті роки, що збігаються з періодом, який поклав кінець подвійній моделі педагогічної освіти та дав змогу долучити навчання в педагогічних училищах до університетів; 90-ті роки з реформами, що проводились під девізом поліпшення якості освіти; та зміни, що відбуваються у поточному десятилітті.

Ключові слова: підготовка вчителів, педагогічні кадри, освітні реформи, європейські тенденції освіти.

Система освіти будь-якої країни значною мірою є результатом її власного історичного розвитку і зумовлена політичним, соціальним та економічним контекстом, в якому вона знаходиться. З цієї причини, педагогічна освіта, як і будь-який інший аспект освітньої реальності, варіюється в різних країнах, маючи різні моделі для задоволення потреб кожного конкретного випадку. Однак, вірно і те, що жодна країна не є повністю ізольованою від міжнародних впливів, а, навпаки, знаходиться під впливом іншого досвіду. Таким чином, можна вважати, що особливості системи освіти переплітаються із зовнішнім досвідом та ідеями, що призводить до результату, який є поєднанням власних та чужих факторів. Вплив течій міжнародного масштабу був особливо швидким і помітним останнім часом в Іспанії, але насправді існував впродовж історії розвитку шкільної освіти і мав вплив як на освітню політику, так і на підготовку вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що з посиленням інтеграційних процесів актуалізувалось наукове співробітництво між європейськими країнами, що проголошує необхідність підготовки нової генерації фахівців, підвищення їхнього професійного рівня. Теоретична база питання розвитку педагогічної освіти країн Європи ґрунтується на численних наукових дослідженнях: В. П. Лащихіної (Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX – початок XXI ст.)), В. І. Семілетко (Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії), Н. П. Яцишиної (Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій



Британії), М. Є. М'яковського (Педагогічна освіта Австрії XIX – початку XX ст.), але відповідний досвід Іспанії не був розглянутий вітчизняними вченими.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути реформи, що проводились в царині професійної підготовки вчителів Іспанії за останні десятиліття та проаналізувати, чи можуть ці зміни розглядатися як щось притаманне лише системі освіти Іспанії, або ж навпаки, як щось спільне й для інших країн Європи.

На початку 60-х рр. підготовка вчителів у Іспанії була організована за подвійною системою, в якій чітко вирізнявся тип підготовки вчителя з точки зору освітнього етапу, на якому він працюватиме: початкова або середня школа. Ця різниця була нормою протягом багатьох років, і не вважалась винятковою особливістю Іспанії, а була звичайним явищем для європейських країн, так як у більшості з них на той час існувало дві традиційні моделі педагогічної освіти: модель «normalista» (від Нормальних шкіл) для вчителів початкових класів та «академічна» модель для вчителів середньої школи [2].

У моделі «normalista» властивій дошкільній та початковій освіті увага приділялась педагогічній практиці та методиці викладання, тому досить довгий час у підготовці вчителів закривали очі на теорію освіти, педагогічні дослідження та поглиблене наукове вивчення академічних дисциплін.

На протигагу цій моделі, існувала академічна модель, властива для підготовки викладачів середньої освіти, в якій акцент був зроблений на наукових знаннях з навчальних дисциплін. Підготовка з навчальних дисциплін мала бути достатньою для того, щоб учитель міг грамотно та компетентно виконувати свою роботу, таким чином дещо недооцінюючи важливість теорії освіти, методики викладання та педагогічної практики.

Ця подвійна традиція відповідала структурі шкільної освіти і більшою мірою була пов'язана з процесами історичного розвитку шкільних систем, ніж мала логічний характер [1, с. 17]. У випадку Іспанії, як і в інших країнах, це мало відображення в існуванні закладів освіти, підпорядкованих саме підготовці педагогічних кадрів – Нормальних шкіл, що існували окремо від університету та вважались вищими професійними школами. (Перша Нормальна школа з'явилась у Мадриді в 1839 році. Закон Мояно 1857 року встановлював Нормальні школи як заклади професійного характеру, що відмежовані від Інститутів Бачільерато та факультетів університету.)

Проте, на початку 1960-х рр. більша частина західного світу піддала сумніву ці дві традиційні моделі навчання. Багато країн заявили про необхідність підвищення рівня академічних стандартів для вчителів початкової школи та розширити спектр педагогічних знань для вчителів середньої [6]. Почався процес відносного зближення обох моделей та піднесення закладів освіти, що займаються підготовкою вчителів до рівня вищої освіти. Водночас, деякі країни почали модифікувати систему підготовки педагогічних кадрів для середньої школи, особливо після введення так званої загальноосвітньої школи як частини обов'язкової освіти. Підлягала уніфікації підготовка вчителів базової обов'язкової школи, а в старших класах середньої школи розширювалися програми педагогічної підготовки вчителів, відмовляючись від



виключно культурологічної моделі, яка до цього була нормою.

В Іспанії, реформи в галузі педагогічної освіти, започаткованої у 1967 році, зробили перший крок у напрямку підвищення вимог до педагогів. Навчальний план, затверджений в той же період, передбачав, що для вступу до Нормальних шкіл потрібно спочатку закінчити Бачільерато та встановив низку навчальних дисциплін загального характеру тривалістю два роки, по завершенні яких необхідно було скласти іспит на зрілість. Студенти, що успішно його складають, повинні протягом року проходити педагогічну практику під керівництвом спеціальної інспекції та представників з Нормальних шкіл. Також було закріплено існування професійних дисциплін, таких як «Педагогіка», «Психологія», «Філософія», «Загальна дидактика» та була зроблена спроба, хоча й без особливого успіху, зосередитись на вивченні дисциплін методичного характеру [7, с. 48].

Фундаментальні зміни відбулися після введення в дію Загального закону про освіту 1970 року (*Ley General de Educación (LGE)*). В результаті якого Іспанія фактично стала однією з перших країн, що інтегрувала підготовку педагогічних кадрів до Університету, поряд з такими країнами як Фінляндія, та раніше більшості своїх європейських сусідів. За два роки на основі закону з'явилась реформа і Указом № 1381 від 1972 року Нормальні школи були долучені до складу університетів та були створені університетські школи з підготовки педагогічних кадрів загальної освіти (*Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB)*). LGE ініціював важливу зміну в підготовці вчителів середньої школи, ввівши обов'язковий Курс педагогічної адаптації (*Curso de Adaptación Pedagógica (CAP)*), який повинні пройти майбутні вчителі по закінченні навчання в ліценціатурі університету. Цей навчальний курс фінансувався Інститутами педагогічних наук (*Institutos Universitarios de Ciencias de la Educación (ICEs)*), що були створені за рік до того, з метою сприяння навчальним дослідженням під час підготовки вчителів, та згідно з ініціативами в решті європейських країн [3, с. 99].

На жаль, у випадку Іспанії та інших країн Європи, університетські школи з підготовки педагогічних кадрів загальної освіти, що прийшли на зміну Нормальним школам, у багатьох випадках продовжували функціонувати окремо від університету. Пройде ще 20 років і з новою всеосяжною реформою системи освіти ці школи таки повністю інтегруються та перетворюються на педагогічні факультети університетів [5, с. 531].

У 80-ті роки відбулись найбільш значні зміни в підготовці вчителів початкової школи Іспанії починаючи із прийняття Закону про університетську реформу (*Ley de Reforma Universitaria (LRU)*) 1983 року [10]. Хоча цей закон не змінив структуру навчання і навчальних програм для вчителів початкової школи, але реорганізував професорсько-викладацький склад університетських шкіл, які стали, принаймні номінально, частиною університетських кафедр відповідних сфер компетенцій.

Реформа, встановлена Основним законом про загальну організацію освітньої системи від 1990 року (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema*



Educativo (LOGSE)), поклала початок наступній хвилі змін у підготовці педагогів Іспанії. Серед багатьох питань, які порушив цей закон, найамбіційнішим вважалось покращення якості системи освіти в цілому. Для досягнення цієї мети одним із заходів було досягнення компетентнісної та спеціалізованої підготовки вчителя, що згідно з Розділом IV Закону є «основним чинником, що сприяє покращенню якості освіти та викладання» [8].

Імовірно найбільш істотна зміна у процесі підготовки педагогів дошкільної та початкової освіти була зазначена в Додатковому положенні до LOGSE і проголошувала створення Вищих центрів з підготовки педагогічних кадрів. Ці центри були призначені надавати освіту, що веде до отримання різних професійних звань у галузі освіти та до здійснення неперервного навчання. На практиці це мало вирішальне значення в інтеграції Нормальних шкіл до складу університетів. Так, після першого досвіду Університету Комплутенсе в Мадриді зі створення у 1991 році факультету педагогічної освіти – центру підготовки педагогів, інші університети почали інтегрувати підготовку вчителів дошкільної та початкової освіти до факультетів педагогічної освіти [11].

Необхідність адаптувати набір університетських кваліфікацій до Європейського простору вищої освіти та апробація нового закону про реформу системи освіти в 2006 році (*Ley Orgánica de Educación, LOE*) привели до того, що Іспанія наразі знаходиться в процесі імплементації нових змін у педагогічній освіті, що позначається на всіх вчителів доуніверситетського рівня. Ці зміни базуються на двох ключових напрямках: реформа структури та терміну навчання відповідно до нового положення про університетські звання, запропонованого Болонською декаларацією та реформа моделі підготовки, що орієнтується на професійні компетенції, які повинні здобути майбутні педагоги.

Реформа спрямована суттєво змінити систему педагогічної освіти, яка тепер має організовуватись виходячи з професійних компетентностей, які повинен здобути педагог. Таким чином, підготовка вчителів дошкільної та початкової освіти повинна привести до здобуття 12 компетентностей загального характеру, пов'язаних з трьома змістовими модулями, які мають пройти майбутні педагоги: базова підготовка, академічні дисципліни та методика їх викладання, практика в школі. Для вчителів середньої школи таких компетентностей 11, що також конкретизуються в специфічних компетенціях трьох блоків схожого змісту.

Порівнюючи сучасну реформу педагогічної освіти в Іспанії з попередніми, явно бачимо вплив, який на неї мали як міжнародний досвід, так і рекомендації Європейського Союзу. Інтеграція Іспанії до процесу європейської конвергенції, яку переслідує Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), ознаменувала необхідність адаптувати університетські звання, в тому числі ті, що стосуються педагогічної освіти, до нової структури – Grado (диплом бакалавра) і Postgrado (диплом магістра та диплом доктора наук). Також загально відомо, що тривалість навчання на бакалавраті та в магістратурі в Іспанії не типова для решти країн Європи, і представлена моделлю 3+2 (3 роки



бакалаврату, 2 – магістратури), тому з точки зору структури, підготовка педагогічних кадрів не відповідає всім вимогам і перебуває в стадії реформування [4, с. 215].

Але, крім структурних змін, у решті питань вплив міжнародних тенденцій, а особливо, рекомендацій Європейського Союзу на сучасні реформи в Іспанії є досить помітним. Так, Закон про освіту (LOE) підтверджує необхідність проведення освітньої реформи на всіх рівнях, а отже, і в галузі педагогічної освіти також, досягаючи цілей, поставлених Європейським Союзом для систем освіти її країн-членів. Текст закону говорить, що одним із основних принципів, що лежить в основі реформи є «рішуче слідування навчальним цілям Європейського Союзу, що встановлені на найближчі роки [...], що охоплюють вдосконалення підготовки педагогічних кадрів» [9].

Протистояння між тими, хто вірить в першорядність знань з академічних дисциплін і тими, хто робить наголос на педагогічних дисциплінах було постійною причиною реформування педагогічної підготовки в Іспанії і привело до безплідних дебатів, де ігнорувалась необхідність обох типів у підготовці вчителів. Очевидно, що неможливо викладати дисципліну, яку ви не знаєте, але вірно також і те, що знання дисципліни само по собі не гарантує оволодіння методикою її викладання. В Європі протистояння між обома точками зору, здається, вже подолано, і тепер зусилля спрямовані на те, щоб знайти найкращий баланс між двома моделями навчання [6].

Однак, чи не найважливіша проблема педагогічної освіти Іспанії, пов'язана з моделлю підготовки вчителів для середньої школи. Історичний огляд показує, як підготовка вчителів на цьому рівні, передбачена LGE у 1970 році, була реалізована в обмеженій мірі протягом майже 40 років, і як заплановані зміни були відкладені аж до періоду поточних реформ та створення звання магістра з підготовки вчителя середньої школи. Насправді, імплементація такого магістра викликала серйозні протиріччя в Іспанії, як серед вчителів середніх шкіл, так і між студентів та викладачів деяких університетів. Аргументи цих протиріч варіювались від повного неприйняття Болонського процесу з його принципами до сумнівів щодо необхідності для вчителів середніх шкіл проходити спеціальну підготовку, щоб бути вчителями, професіоналами своєї справи [4, с. 209].

На додаток до зазначених вище проблем, пов'язаних з організацією та структурою програм підготовки вчителів, інші питання також викликали суперечки в період послідовних реформ протягом останніх 50 років. Серед них варто зазначити: доречність проведення спеціальних процедур відбору для бажаючих долучитись до педагогічної освіти, рівень підготовки педагогів, які навчають своїх майбутніх колег та роль практики протягом процесу навчання. Хоча аналіз цих питань виходить далеко за рамки цього тексту, безсумнівним є те, що всі вони є частиною дилем, які зберігаються в галузі педагогічної освіти Іспанії.

Отже, як і очікувалося, еволюція підготовки вчителів в Іспанії за останні 50 років багато в чому уподібнюється до більшості європейських країн. У випадку вчителів початкових класів, реформи навчальної моделі слідують



паралельній еволюції разом з іншими європейськими освітніми системами, навіть передбачаючи ті зміни, що сталися у 70-ті і 80-ті роки, стосовно долучення підготовки вчителів до університетської освіти. У наступні десятиліття модель навчання для цих вчителів продовжує реагувати на тенденції багатьох країн-сусідів Іспанії, особливо стосовно підвищення якості освіти. Така синхронність спостерігається і відносно сучасної реформи, що стосується тривалості навчання та організації системи навчання на основі професійних компетентностей.

Однак, ситуація з підготовкою вчителів середньої школи залишалась практично незмінною протягом майже 40 років, відсторонюючись, таким чином, від європейських країн-сусідів Іспанії. До прийняття нинішньої реформи, шкільні вчителі в країні отримували загалом невисоку за рівнем підготовку, якій сприяв традиційний поділ навчальних моделей для педагогів дошкільної та початкової шкіл і для вчителів середньої школи. Магістр у галузі підготовки вчителів середньої школи почав процес наближення до існуючих моделей навчання в інших країнах, але виявилось, що у нинішній системі освіти Іспанії досі присутня подвійна модель підготовки, яка відрізняє структуру навчання відповідно від етапу, на якому педагоги викладатимуть [6]. Щодо компетентностей, як головного елемента підготовки вчителів Іспанії, то нинішня реформа слідує керівним принципам, спільним для більшості європейських країн на цьому етапі.

Очевидно, що сьогодні нам необхідно ретельніше вивчати питання, які викликають суперечки, а також уважно спостерігати за змінами, які відбуваються в системі підготовки вчителів в Іспанії, з метою подальшого впровадження освітнього досвіду в межах своєї країни.

Список використаних джерел:

1. Buchberger, F. *Teacher education in Europe: diversity versus uniformity*. En M. Galton y B. Moon (Eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends*. London: Council of Europe-David Fulton, 1994. – p. 14–50.
2. Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. y Stephenson, J. *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Режим доступу до пєсцпсу: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf>
3. Carmena, G., Ariza, A. y Bujanda, E. *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: CIDE, 2000. – 204 p.
4. Egado, I. *La profesión docente en la Unión Europea: tipologías, modelos, políticas*. En M. De Puellas (coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva-Escuela Julián Besteiro, 2009. – p. 201–227.
5. Egado, I. *Teacher Training in Spain*. In K. G. Karras y C. C. Wolhuter (eds.): *International Handbook on Teacher Education Worldwide*. Athens: Atrapos, 2010. – Vol. 1. – p. 525–542.
6. Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe IV: el atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice. Режим доступу до пєсцпсу: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=httht%3A%2F%2Fbookshop.europa.eu%2>
7. González Astudillo, M. T. *La formación de profesores en España*. *Revista Diálogo Educativo*, 8 (23), 2008. – p. 39–54.
8. *Ley Orgánica 1/1990, de 1 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990)*. Режим доступу до пєсцпсу: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>



9. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo de 2006). Режим доступу до публікації: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>*
10. *Molero, A. La formación del maestro español, un debate histórico permanente. Revista de Educación, no extraordinario 2000. – p. 59–82. Режим доступу до публікації: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2000/re20000408522.pdf?documentId=0901e72b8125e2>*
11. *Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre, por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Islas Baleares, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid, Zaragoza y UNED (BOE de 12 de octubre de 1991). Режим доступу до публікації: http://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-24851*