

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кафедра всесвітньої історії

Дипломна робота
(магістра)
з теми
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В ІСПАНІЇ У КІНЦІ ХХ –
ПЕРШІ ДЕСЯТИЛІТТЯ ХХІ СТ.

Виконала: студентка 2 курсу,
Групи Ist1-M22
Історичного факультету
(денна форма навчання)
Спеціальності 014 Середня освіта «Історія»
Єпіфанова Олександра Олександрівна

Науковий керівник: Степанков В. С., доктор історичних наук, професор

Рецензент: _____

(прізвище та ініціали, науковий ступінь, учене звання)

Кам'янець-Подільський

2023

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	3
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1 ІСТОРИОГРАФІЯ, ДЖЕРЕЛА Й МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	10
1.1. Історіографія проблеми.....	10
1.2. Огляд джерельної бази.....	17
1.3. Методологічні засади дослідження.....	21
РОЗДІЛ 2 РЕКОНФІГУРАЦІЯ ОСВІТНИХ СЕГМЕНТІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....	27
2.1. Створення правових підвалин освіти та розбудова її структурних рівнів ...	27
2.2. Особливості системи організації та управління освітою	33
2.3. Кадрове забезпечення шкільного освітнього процесу	37
РОЗДІЛ 3 ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ	41
3.1. Метаморфози нормативно-правової бази в історичній освіті.....	41
3.2. Формування концепції історичної освіти та її втілення у навчальні програми	48
3.3. Характеристика шкільних підручників.....	55
РОЗДІЛ 4 РОЗБУДОВА УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ МОДЕЛІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ.....	63
4.1. Розробка законодавчої бази та структурно-функціональні зміни університетської системи.....	63
4.2. Сучасний стан вивчення історії.....	69
ВИСНОВКИ	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	85

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

«Бакалавріат» – освітня ланка необов’язкової старшої школи, призначена для учнів від 16 до 18 років, які закінчили обов’язкову середню школу, навчання включало два академічні курси.

«Ліценціат» – вчений ступінь, який отримували студенти в Іспанії до реструктуризації університетської системи, після завершення п’ятирічного навчання.

«Нова епоха» – це історичний період від XV до XVIII ст.

«Сучасна епоха» – це історичний період від XVIII ст. до сьогодення.

«Католицькі монархи» – період правління Фердинанда II Арагонського та Ізабелли I Кастильської, які об’єднали корони Кастилії та Арагону.

Антична епоха – це історичний період, що тривав від 3 тис. до н.е. до 476 р.

Загальні (обов’язкові) предмети – предмети, що забезпечували базову підготовку учнів і були обов’язковими.

ІСРП – Іспанська соціалістична робітничка партія.

Модальність – це напрямок або варіант в «бакалавріаті», який учень обирає на основі своїх інтересів. Кожна модальність передбачала специфічний набір предметів та підходів до навчання і орієнтована на розвиток конкретних навичок та знань у певній галузі.

н.п. – навчальна програма.

н.р. – навчальні роки.

НП – Народна партія.

Обов’язкова середня школа – це етап середньої освіти, що складався з чотирьох курсів, які зазвичай вивчалися у віці від 12 до 16 років.

Освітня ланка – це конкретний етап чи рівень, що входить до загальної структури системи освіти.

Первісні часи – це історичний період від 2,5 млн. до 3 тис. до н.е.

Предмети, що стосуються конкретної (спеціальної) модальності – предмети, що дозволяли заглибитися в обрану модальність (напрямок), деякі з них були загальними.

р.п. – роки прем'єрства.

Середньовічна епоха – це історичний період від V до к. XIV ст.

Факультативні предмети – предмети, що запроваджувалися автономними спільнотами й її освітніми центрами (школами).

ВСТУП

Актуальність теми. Вивчення досвіду Королівства Іспанії за останні три десятиліття у розбудові історичної освіти є надзвичайно важливим, бо цей період характеризувався значущими соціальними, економічними та політичними змінами. Відмітимо, що країна пережила співзвучні з Україною події – крах політичного режиму і переосмислення досвіду та пошук векторів розвитку. Іспанія, як і Україна, обрала демократичний шлях, інтеграцію в Європейський Союз та її структури, а тому важливо вивчити досвід першої у цьому процесі.

Зміна суспільно-політичного становища, унаслідок закінчення режиму Ф. Франко та запровадження й подальша розбудова демократичних засад функціонування держави та суспільства, безпосередньо зачепило освітню галузь Іспанії. Формування модерної системи освіти й її стовпа – історичної освіти розпочалося відразу після закінчення режиму Ф. Франко. Перші кроки у її розбудові, зроблені Союзом демократичного центру, що впродовж 1977-1982 рр. головував у країні. Але з 1982 по 2019 рр. керівництво належало Іспанській соціалістичній робітничій партії або Народній партії, які виступили ініціаторами змін в освіті. Однак, підвали модерної системи освіти заклала Іспанська соціалістична робітничка партія у законодавстві 1990-х рр. Після чого система освіти вступила у довготривалий процес витворення, змін, повернення до попередніх норм. Для української науки є цінним виявити, розробити, сформулювати наукові результати та піддати критиці досвід Королівства Іспанії.

Аналіз наукових публікацій з теми засвідчує, що відсутнє комплексне та узагальнене дослідження з проблеми. Існують лише окремі вивчені аспекти шкільної історичної освіти, а університетська історична освіта взагалі залишилася не досліджуваною.

Об'єктом дослідження є шкільна та університетська система освіти Іспанії у кінці ХХ – перші десятиліття ХХІ ст.

Предметом дослідження є зміни в історичній системі освіти, включаючи нормативно-правове оформлення і перетворення, а також вияв та аналіз її моделей на шкільному та університетському рівнях.

Хронологічні межі роботи охоплюють період з кінця ХХ – перші десятиліття ХХІ ст. Нижня межа дослідження торкається 1990 р., коли Іспанська соціалістична робітничка партія затвердила «Органічний закон 1/1990 від 3 жовтня про загальне планування освітньої системи», що заклав модерну систему освіти. Верхня межа охоплює перші десятиліття ХХІ ст.: для шкільної історичної освіти – 2022 р., коли було затверджено останні навчальні програми, а для університетської – 2023 р., що позначився ухваленням навчальних планів на 2023-2024 н.р.

Географічні межі роботи охоплюють адміністративно-територіальні кордони Королівства Іспанії.

Мета роботи – на підставі виявлених та опрацьованих джерел та наукової літератури дослідити генезу, розвиток та особливості формування шкільної й університетської історичної освіти в Іспанії.

Завдання роботи:

- з'ясувати стан вивчення теми дослідження, її джерельну базу;
- визначити структурно-функціональні сегменти шкільної та університетської системи освіти та процеси їхніх змін;
- висвітлити процес розбудови нормативно-правової бази шкільної та університетської системи історичної освіти;
- вияснити шкільну концепцію історичної освіти та її трансформації;
- проаналізувати шкільні підручники з історії, висвітлити їхні сутнісні компоненти;
- охарактеризувати сучасний стан надання історичної освіти в університетах.

Методологічні засади дослідження ґрунтуються на основоположних наукових принципах: історизму, об'єктивності, системності та всесторонності. Їх комплексне та системне застосування забезпечило науковий фундамент

роботи. Відмітимо, що принцип історизму відіграв важливу роль у висвітленні теми, спираючись на суспільно-політичне становище Іспанії після закінчення режиму Ф. Франко. Принцип об'єктивності дозволив уникнути перекручувань та підганяння отриманого знання під суб'єктивне бачення, а також посприяв дотримуватися висвітлення подій з різних поглядів й на основі аналізу джерел. Системний принцип дозволив сформувати цілісне уявлення про шкільну та університетську історичну освіту. Застосування принципу всесторонності дозволило провести комплексне дослідження історичної освіти, розглядаючи її в контексті впливу різноманітних факторів, таких як зміна керівництва країни, модифікація законодавства та еволюція концепції історичної освіти.

Автор не оминув спеціальні історичні методи: історико-генетичний, проблемно-хронологічний, синхронний, діахронний, періодизації, історико-порівняльний методи. Використання історико-генетичного методу дозволило виявити походження змін в Іспанії, що виникли внаслідок закінчення режиму Ф. Франко і трансформації суспільства та держави, що відобразилося й на освіті. За допомогою проблемно-хронологічного методу автору вдалося висвітлити систему освіти у хронологічній послідовності, а синхронний та діахронний методи дозволили вивчити одночасно та різночасово явища і події. Історично-порівняльний метод використовувався для висвітлення спільних та відмінних рис у предметі дослідження: вивчення нормативно-правової бази, структурно-функціональних змін освітньої системи. Метод періодизації дозволив виділити періоди формування, існування, модифікації системи освіти. Крім того, застосовувався метод термінологічного аналізу і метод операціоналізації понять, які входять до складу термінологічного принципу. Вони забезпечили роботу об'єктивним висвітленням понять і термінів, що використовувалися в системі освіти. Також дозволили доповнювати або сформувати зміст понять, які були включені у термінологічний апарат дослідження.

У процесі дослідження теми використовувалися різні загальнонаукові методи: аналізу та синтезу, критичного методу. Завдяки аналізу та синтезу

вдалося проаналізувати джерела, виділити сегменти системи історичної освіти. Метод синтезу допоміг виявити взаємозалежність між системою освіти й історичною освітою, а також висвітлити політику уряду у цих сферах. Критичний – забезпечив роботу верифікованими джерелами, що мали високий рівень достовірності.

Елементи наукової новизни дослідження полягають у наступному:

- здійснено комплексний аналіз історіографічного доробку та внесок науковців у вивчення теми, а також окреслено джерельну базу дослідження;
- розкрито зміни в нормативно-правовій базі шкільної та університетської системах освіти;
- окреслено правове підґрунтя функціонування шкільної та університетської історичної освіти;
- зроблено спробу охарактеризувати шкільні історичні моделі освіти, пропонувані Іспанською соціалістичною робітничою партією та Народною партією;
- охарактеризовано прикметні риси університетської історичної освіти.

Апробація результатів дослідження відбувалася під час обговорення магістерської роботи на засіданні кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, озвучування результатів дослідження на практичних заняттях з дисципліни «Теорія і методологія історії», виголошення доповіді у звітній науковій конференції студентів та магістрантів (Кам'янець-Подільський, 2023).

Публікації. Результати дослідження відображені у статтях: двох індивідуальних та одній в співавторстві. Перші дві включені до збірника «Наукові праці студентів історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка», друга до – «Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць».

Практичне значення роботи полягає в тому, що результати та висновки можуть бути використанні у реконструкції зарубіжного досвіду навчання та

вивчення історії, а також науково-педагогічними працівниками ЗВО при розробці лекцій; при підготовці студентами до семінарських занять з дисципліни «Зарубіжний досвіт навчання/викладання історії» чи інших методичних дисциплін, що торкаються питання навчання історії.

Структура роботи зумовлена метою та завданнями дослідження. Робота складається зі змісту, переліку умовних скорочень, вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (66 позицій) та літератури (69 позицій). Загальний обсяг роботи складає 100 сторінок, з яких основний текст становить 82 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИОГРАФІЯ, ДЖЕРЕЛА Й МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Історіографія проблеми

В історіографії проблеми виділимо дві ключові групи авторів: 1) роботи вітчизняних дослідників; 2) праці іспанських вчених.

Аналіз напрацювань українських дослідників показав, що вони першочергово вивчали систему освіти та її педагогічні аспекти. Роботи такого змісту з'явилися на початку 2000-х рр. і були представлені кількома працями, які нам не вдалося опрацювати. Насамперед – це дисертаційне дослідження «Традиції виховання в народній педагогіці Іспанії», написане В. Домніч [108], наукова стаття М. Пінч «Глобалізація освіти в Іспанії», які побачили світ у 2001 р. [81], також навчальний підручник «Сучасні освітні системи», розроблений А. Василюк, Р. Пахоцінським, Н. Яковцем і опублікований в 2002 р. [115].

Великий інтерес до системи освіти українські науковці проявили у 2009 – 2013 рр., про що свідчать публікація статей з цієї проблематики. Так, у 2009 р. Н. Лавриченко репрезентувала статтю «Сучасні моделі загальної середньої освіти в європейському вимірі», де висвітлила структурно-функціональні моделі шкільної освіти європейських країн, торкаючись й Іспанії. Вона дійшла висновку, що європейські шкільні моделі мають спільні риси: трищаблеву структуру загальної середньої освіти, складання іспитів при переходу від одного рівня до іншого, застосування в освітньому процесі напрямів, що слугували поглибленню вивчення окремих наук, у старшій школі складання матрикуляційного іспиту, що забезпечував отримання диплому про завершення повної шкільної освіти та надавав можливість продовжити навчання в університеті. Крім цього, дослідниця зауважила, що в країнах, які за способом функціонування освітніх систем були і є нині децентралізованими (Австрія, Англія, Данія, Ірландія, Іспанія, Нідерланди, Німеччина) спостерігався процес

запровадження загальнонаціональних освітніх стандартів, узгоджених з загальноєвропейськими вимогами та посилення контролю з боку центральних управлінських структур за їх дотриманням [80].

Спільними рисами для статей, опублікованих у 2010 – 2013 рр. М. Юрченко [84], І. Кобилянською [79], О. Войтко [75] є аналіз нормативно-правових засад функціонування шкільної системи освіти; використання у тексті витягів із законодавчих документів; висвітлення загальної системи освіти (від початкової до старшої) з виокремленням відмінностей ніж ними. Їхні роботи відзначаються тим, що автори використали іспаномовні джерела та літературу при висвітленні проблеми. Проте не здійснювали осмислення сформованої системи освіти. Отже, упродовж 2000 – 2010-х рр. українські дослідники зосереджували увагу на з'ясуванні загальних рис системи освіти, що сформувалася в Іспанії, але не торкалися процесу вироблення історичної чи будь-якої іншої освіти. Єдина стаття, що порушила проблему шкільної історичної освіти була опублікована в 2012 р. Б. Чумою «Іспанська «війна за історію»: політика, історіографія та шкільна освіта». Дослідник висвітлив перебіг трансформацій в історичній освіті, акцентував на моделях, які обстоювала Іспанська соціалістична робітничка партія (далі у тексті – ІСРП) та Народна партія (далі у тексті – НП). Перша втілювала ліберальні ідеї, підтримувала розвиток регіонального бачення історії натомість друга – праві ідеї, які ґрунтувалися на унітарному характері розвитку Іспанії [82].

Період з 2018 по 2021 рр. в українській історіографії відзначився публікацією монографій, які розкрили шкільну систему освіти Іспанії у контексті змін, що відбувалися в Європейському Союзі та поза ним. У 2018 р. побачила в світ колективна монографія «Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США» [71]. Вона містила відомості про процес децентралізації, гуманізацію, стандарторієнтовані трансформації шкільної системи освіти. Автори прийшли висновку, що вона є децентралізованою. Крім цього, результати досліджень, що містили інформацію про 50 провінцій в Іспанії за період 1978 – 1990 рр. ХХ ст.,

показали, що вона не призвела до жодних негативних результатів у справі освіти. Навпаки вплив децентралізації на сектор освіти позначився як на ефективності розподілу державних ресурсів, так і на шляхах інвестування в освіту замовників освітніх послуг [71, с. 43].

Вагоме дослідження провела Н. Постригач, яка окреслила та проаналізувала освітні закони, які затверджувалися у 1990-2006 рр., охарактеризувала систему управління освітою. Дослідниця констатувала, що керівництво поступово переходило від центрального рівня до автономних спільнот, делегувавши повноваження провінціям та муніципалітетам. Крім цього, автор охарактеризувала процес підготовки вчителів для початкової і середньої школи та «бакалавріату». З'ясувала, що для того, щоб стати вчителем в Іспанії, необхідно володіти ступенем магістра з тривалістю навчання 4 або 6 років, а для того, щоб еквівалентний диплом визнавався за кордоном, майбутні вчителі повинні завершити навчання в університеті. Для того, щоб стати вчителем в державній школі, кандидат має пройти конкурс, котрий забезпечує статус державного службовця [69, с. 275]. Ґрунтовне дослідження здійснила О. Овчарук, яке стосувалося механізмів та формування моделей громадянськочасних курсів у шкільній освіті європейських країнах. Вона зазначає, що такий курс був запроваджений в Іспанії лише в 2006 р. ІСРП [68, с. 59-74].

Ряд вітчизняних дослідників досліджували не лише шкільну, а й університетську систему освіти. До питання освітніх структурних рівнів зверталися І. Кобилянська [79] та В. Домніч [76]. Перша, охарактеризувала моделі навчання, які існували: дипломна освіта (1-й цикл), аспірантура (2-й цикл), академічне навчання (3-й цикл). Друга, розкрила процес трансформацій освітніх рівнів: поява «університетського магістра» та післядипломної освіти, що надавало диплом «Спеціаліста». Крім цього, вони окреслили типи навчальних підрозділів, які входили до складу університету: «університетські факультети», «вищі технічні училища», «університетські школи», «університетські коледжі». Також вияснили сутність автономії і академічної

свободи для створення диференційованих навчальних планів, які містили три види дисциплін: обов'язкових для всіх університетів, які видавали диплом (академічну кваліфікацію); на вибір, які могли бути як обов'язковими, так і факультативними; дисципліни за вибором студентів (10 % всього навчального часу) [79, С. 62-64; 76, С. 9-10]. Окремих аспектів функціонування університетської системи освіти: процедури вступу, навчальних рівнів, типології структурних одиниць університету торкалися А. Розсоха, Л. Бережна в статті, вміщеній у монографії «Вища освіта різних країн світу» [67, с. 218-227].

Отже, в українській історіографії науковий інтерес насамперед проявлявся до з'ясування процесів формування загальної системи освіти й вивчення її структурних аспектів. Крім цього висвітлювалося питання законодавчої бази та інших нормативних документів, що регулювали освітню галузь. Проте, незважаючи на це, шкільна та університетська історична освіта в історіографії майже не знаходила ґрунтовного вивчення; за виключенням декількох робіт.

В іспанській історіографії шкільна система освіти та її трансформаційні процеси постійно перебували в центрі уваги науковців. Окремі дослідники аналізували освітні реформи від початку демократичних перетворень до сьогодення. Таким чином, вони розкрили загальну картину перебігу трансформацій в цій галузі. А. Рекена, Ф. Кастаньо, А. Джентіле, розглядаючи систему освіти, дійшли висновку, що якісний і кількісний етап у її розбудові стався в 1970 р., коли затвердили «Закон про освіту». Вони зазначали, що із завершенням правління Ф. Франко та початком демократичних перетворень в країні освітня політика ґрунтувалася на конституційному праві на освіту. Дослідники не оминули того факту, що проведення реформ збігалися зі зміною партій в уряді [101, Р. 33-45]. Відзначимо, що особливістю іспанської історіографії у порівнянні з українською є те, що представники першої розглядали прийняття освітніх законів у контексті суспільно-політичних змін в країні. На думку, Мануеля де Пуельеса Бенітеса: «прийняття одинадцяти

органічних законів про освіту – це занадто багато для такого короткого історичного періоду. Такий стан справ обумовлений внутрішніми причинами» [98, Р. 10]. Дослідник зазначає, що запроваджені «реформи мають забезпечувати довгострокову перспективу, вони повинні пережити уряд, який їх розробив і ухвалив» [98, Р. 21]. На його думку, основною причиною частих змін в законодавстві – нездатність ІСРП та НП, які перебували при владі, досягти консенсусу, подібного до того, який мав місце в угодах, що призвели до прийняття статті 27 Конституції 1978 р. (про право на освіту) [98, Р. 10-11].

Значну увагу іспанські дослідники приділяли шкільній історичній освіті. Окремі дослідження стосувалися з'ясування навчання історії в автономних спільнотах. Так, М. Монтеро охарактеризував викладання історії в Країні Басків [95, Р. 150-170], а Х. Кулья і Б. де Рікер Перманьєр з каталонської точки зору [102, Р. 159-170]. Р. Вальс Монтес здійснив короткий історичний огляд основних характеристик іспанських навчальних планів з історії (починаючи з 1846 по 2005 рр.), призначених для середньої освіти, а також показав наскільки тематика навчальних планів співвідносилася з підручниками у відповідний період. Автор констатував, що на початку 1990-х рр. навчальні програми зазнали глибокої трансформації й поступово позбулися попередньої ідеології. Автор наголошував, що в 1990-х рр. початкові програми були гнучкими, тобто вчителі мали право формувати їхній зміст. Проте у 2001-2004 рр. такий підхід був скасований і школи повернулися до закритої навчальної програми. Національна історія вивчалася через традиційну концепцію та методологію навчання історії, на відміну від попередніх методів навчання, які дозволили більш регіоналізований і диверсифікований підхід [105]. Р. Лопес Факаль проаналізував зміст курсу історії, сформульований в «Органічному законі 8/2013 від 9 грудня про покращення якості освіти» (далі в тексті – «Органічний закон 8/2013») для неуніверситетської освіти (початкової, обов'язкової середньої та «бакалавріату»). Він розглянув передумови та обставини, які визначили проблему її викладання в країні та проаналізував альтернативи, в яких працювали експерти історичної освіти в цей час [92, Р. 273-285].

Спостерігаємо, що важливою сферою для з'ясування сутності шкільної історичної освіти стало вивчення науковцями шкільних підручників, які використовувалися в освітньому процесі. Подібна робота, створена А. Пересом Гарсією «Історія Іспанії в «бакалавріаті»: основні засади навчального плану в розбудові предмета», з'явилася в університеті Лас-Пальмас (Гран-Канарія) у 2008 р. Автор проаналізував законодавство, яке регулювало історичну освіту в «бакалавріаті»: «Органічний закон 1/1990 від 3 жовтня про загальне планування освітньої системи» (далі в тексті – «Органічний закон 1/1990»), «Органічний закон 10/2002 від 23 грудня, про якість освіти» (далі в тексті – «Органічний закон 10/2002») та «Королівські укази», що затвердили навчальну програму. Крім цього, дослідник аналізував підручники з предмету «Історія/Історія Іспанії» [111]. В 2016 р. А. Фернандес Санчес у праці «Викладання історії через шкільні підручники (1975-2000): історіографія, методологія та формування ідентичностей» проаналізував зміни та сталість у підручниках, які використовувалися в 1975-2000 рр. в обов'язковій середній школі [0]. В 2019 р. світ побачило дослідження Х. Гомеса Контрераса «Викладання історії через шкільні підручники (2000-2015): історіографія, методологія та формування ідентичностей». Автор, за допомогою змішаної методології, як кількісної, так і якісної (збір нечислових даних), дослідив підручники авторів основних видавництв у контексті ХХІ ст., що використовувалися в обов'язковій середній школі та «бакалавріаті» [110].

К. Гомес Карраско, Р. Родрігес Перес, П. Міральєс Мартінес вивчили процес навчання історії в початковій школі через вивчення іспитів, які учні мали скласти. Вони проаналізували понад тисячу екзаменаційних питань та майже три тисячі завдань з підручників. Автори дійшли висновку, що в більшості іспитів і посібниках завдання прищеплювали учням фактологічні знання, які вони засвоювали через заучування, а не осмислення історичного процесу [91, Р. 20-38]. Е. Наварро Медіна, Х. де Уркіхо і Гоїтіа, Н. Мартінес Валькарсель, провели дослідження запитань, які ставили вчителі учням для виявлення засвоєного матеріалу в предметі «Історії Іспанії» протягом двох

академічних років (2002-2003 н.р. і 2003-2004 н.р.) в автономній спільноті Мурсія [97, Р. 599-615].

Вчені не оминули й питання вивчення процесу університетської системи освіти. Так, І. Егідо Гальвес дослідив політику уряду стосовно формування законодавчої бази функціонування університетської системи. Він, зазначав, що процес трансформації у цій сфері розпочався з 1970-х рр.. Крім цього, І. Егідо Гальвес, констатував, що університетську освіту регулювали три основні закони: «Закон про загальну освіту» 1970 р., «Закон про університетську реформу» 1983 р., «Органічний закон про університети» 2001 р. [86, Р. 207-222] Подібні міркування були репрезентовані в колективній монографії «Освітня система Іспанії» підготовленої Міністерством освіти, культури і спорту. У ній проаналізовано законодавство, яке було розроблене спеціально для університетської системи та надано їх коротку характеристику [72].

Процес розробки законодавчої бази знайшли відображення в статтях А. Бенітеса-Амада, який охарактеризував історичний перебіг їх затвердження. При цьому, виділяючи головне та відзначаючи значення ухвалених освітніх законів [120; 121]. Г. Толедо-Лара дослідив Болонський процес в контексті іспанського університету. При цьому, виділив реформаторські наслідки цього процесу, що сприяли низці модифікацій, охарактеризував законодавство, що ухвалювалося для приєднання університетської системи до загальноєвропейської [130]. Незважаючи на те, що іспанські науковці висвітлювали функціонування університетської системи освіти, вони обійшли мовчанням питання історичної освіти.

Отже, питання шкільної та університетської системи освіти знайшли відображення в українській та іспанській історіографії. Але при цьому, історична освіта всебічно та системно відображена в останній ніж в першій. Водночас, аналіз історіографічного доробку засвідчує, що не було створено окремого комплексного дослідження, яке б розкривало шкільну та університетську історичну освіту.

1.2. Огляд джерельної бази

Дослідження історичної освіти здійснювалося шляхом опрацювання джерельних матеріалів, що були розміщені у мережі Internet: на офіційних сторінках урядових установ та освітніх закладів. Вони включали нормативно-правові документи, навчальні плани і програми. Їх великий масив міститься в «Офіційному державному віснику» (ісп. – «Boletín Oficial del Estado», «В.О.Е»), який є найстарішою газетою в світі (1661 р.), що публікуються досі. Під час громадянської війни (1936-1939 рр.), вона отримала свою нинішню назву «В.О.Е» [122]. Юридичною підставою її функціонування стала стаття 9 Конституції 1978 р., яка гарантує принцип «публічності норм» [1, Р. 4]. «Офіційний державний вісник» – це офіційна національна газета Іспанії, де публікуються закони, положення та обов'язкові акти.

Його редагування, друк, публікація та розповсюдження в режимі функціональної децентралізації покладено на Державне агентство «Офіційного державного вісника» [48, Р. 3-4]. На його сторінках публікувалися закони, які регулювали шкільну та університетську систему освіти, насамперед – «Органічні закони». Вони за юридичною сутністю відрізнялися від «Звичайного закону». «Органічний закон» визначався як законодавче розпорядження, яке кодифіковане статтею 81 Конституції 1978 р. Він регулював питання, які мають бути схвалені під час остаточного голосування абсолютною більшістю членів Конгресу депутатів і були виключною компетенцією центрального уряду, поза межами сфери дії та прерогатив автономних спільнот. Натомість для «Звичайного закону» не вимагалось абсолютної більшості для їх схвалення в Конгресі депутатів. Але при цьому «Органічний закон» та «Звичайний закон» мали однаковий ієрархічний ранг. Особливістю першого було те, що він стосувався розвитку основних прав і громадських свобод, «Статутів» автономій, загальної виборчої системи та інших питань передбачених Конституцією (військова, безпекові галузі держави тощо) [1, Р. 17-18; 119; 126]. Так як право на освіту є конституційним, то законодавчим джерелом

регулювання та функціонування освітньої системи були «Органічні закони», які затверджувалися упродовж останніх трьох десятиліть.

Шкільну систему освіти регулювали такі закони: «Органічний закон 1/1990» [11], «Органічний закон 9/1995 від 20 листопада про участь, оцінку та управління освітніми центрами» [21] (далі в тексті – «Органічний закон 9/1995»), «Органічний закон 10/2002» [12], «Органічний закон 2/2006 від 3 травня про освіту» [14] (далі в тексті – «Органічний закон 2/2006»), «Органічний закон 8/2013» [20], «Органічний закон 3/2020 від 29 грудня про внесення змін до Органічного закону 2/2006 від 3 травня про освіту» [16] (далі у тексті – «Органічний закон 3/2020»). Вони були й залишаються ключовими документами, що визначили освітню систему. Закони надають вичерпну і деталізовану інформацію про різні аспекти утвореної шкільної системи. Зокрема, про організацію структури системи освіти: визначення основних освітніх рівнів (ланок), що були базою навчального процесу; їх характеристику: вікові межі та пояснення для кого призначалася освітня ланка; тривалість навчання в академічних роках; детально описано предмети, які вивчалися на кожному рівні, зі вказівкою на обов'язкові та вибіркові предмети; окреслювалася процедура, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів на кожному освітньому рівні та вимоги, які учні повинні виконати для успішного переходу від однієї ланки до іншої. У них надавався контурний опис педагогічних методів та підходів, які мали використовувати, передусім зазначалося, що в навчальному процесі повинно переважати індивідуальний підхід до учнів з розвитком їхньої творчості та самостійності; визначалися вимоги та кваліфікаційні характеристики, яким повинні відповідати вчителі; охарактеризувалася організація системи управління та функціонування освітніх установ. Отже, «Органічні закони» (1990-2020 рр.) надали комплексне уявлення про організацію та функціонування освітньої системи, а також допомогли зрозуміти роль кожного з її елементів у навчальному процесі. Також, вони розкривали організацію історичної освіти на різних її рівнях. Насамперед «Органічні закони» (1990-2020 рр.) затвердили перелік історичних предметів,

які учні мали вивчати в початковій обов'язковій середній школі, «бакалавріаті». Крім цього вони дали змогу прослідувати зміни у їхніх найменуваннях, обов'язковості вивчення для всіх учнів.

Додатково шкільну історичну освіту розкривали «Королівські укази» – це норми, ієрархічно нижчі за закон, проте й вищі за інші правові нормативи. Вони схвалювалися прем'єр-міністром або Радою міністрів, але підписувалися королем [129]. У зв'язку з тим, що «Королівські укази» наповнені різноманітною інформацією про організацію шкільної історичної освіти, доцільно їх структурувати за сферою їхнього регулювання. По-перше, вони затверджували мінімальний обсяг предметів, які учні вивчали в початковій, обов'язковій середній школі, «бакалавріаті», також їх мету, зміст, методи навчання (тільки за «Королівським указом 1006/1991»), критерії оцінювання, відведенні години для вивчення історичних предметів, якими мали послуговуватися на всій території країни. Отже, вони забезпечили роботу цінною інформацією про, те які предмети вивчалися на різних рівнях освіти, якою була їх мета, тематика, критерії оцінювання, годинне навантаження [24; 37; 54; 29; 43; 36; 44; 25; 26; 38; 39; 57; 40; 52; 58; 55; 30; 45; 28; 49; 53; 56; 42; 32; 33; 34; 35; 59; 31; 50].

По-друге, «Королівський указ 1741/2003», «Королівський указ 1058/2015», «Королівський указ 310/2016» надали відомості про організацію, встановленні вимоги до складання та здійснення підсумкового оцінювання на різних освітніх ланках для виміру рівня досягнутих цілей в початковій школі, отримання «Свідоцтва випускника обов'язкової середньої школи», «Свідоцтва випускника «бакалавріату»». Крім цього, перший з них розкривав обов'язковість екзаменування історії в «бакалавраті», яка зводилася до того, що учні виконували вправу з коментування історичного фрагменту, обов'язкового складання предмету «Історія мистецтва» або іншого спеціального предмету в другій частині тестування. Другий – затвердив норму про необов'язковість екзаменування історії в початковій школі. Третій – вимагав її скласти в

обов'язковій середній школі та «бакалавріаті» [47, Р. 2660-2663; 27, Р. 1-8; 51, Р. 1-18].

Як і в шкільній системі освіти, університетська регулювалася «Органічними законами»: «Органічний закон 6/2001 від 21 грудня про університети», «Органічний закон 4/2007 від 12 квітня, який вніс зміни до Органічного закону 6/2001 від 21 грудня про університети», «Органічний закон 2/2023 від 22 березня про університетську систему». Вони дозволили виокремити ключові аспекти функціонування та організації університетської системи й надали можливість детально розглянути наступні аспекти: рівні університетської системи, прослідкувати зміни у цій сфері; правовий режим автономії університетів і поглиблення повноважень у питаннях вищої освіти, визначити права та обов'язки університетів, а також встановлення процедур для реалізації автономії та самоврядування; поділ університетів на державні та приватні, їх характер, вимоги створення, визнання та правовий статус університетів; структуру університетів як державних так і приватних; управління через відповідні органи та посади; механізми набору викладацького складу, поновлення викладачів, створенням центрів і структур дистанційного навчання, встановленням процедур прийому студентів [18; 17; 15].

Здійснюючи дослідження університетської історичної освіти, автор зіткнувся з труднощами: відсутністю джерел, які б містили інформацію про предмет роботи. Джерелознавча прогалина розповсюдилася на такі хронологічні межі дослідження – 2000 – 2010 рр. Історична освіта зазначеного періоду в університеті зосталася не з'ясованою, тому вона потребує додаткового вивчення. Натомість автор віднайшов джерела, що проливали світло на історичну освіту в 1990 – 2000 рр. та 2010 – 2023 рр. Дані про 1990 – 2000 рр. містилися в «Офіційному державному віснику». На його сторінках публікувалися ухвали університетів про затверджуваний навчальний план з деталізацією курсів, предметів, які студенти повинні успішно пройти для отримання титула «ліценціата» з історії або історії мистецтва [60; 61; 62; 64; 65]. Інформація про історичну освіту в 2010 – 2023 рр. містилася в начальних

планах, що публікувалися на офіційних сторінках університетів [5; 6; 8; 22; 23; 131; 132; 133; 135; 134].

Отже, дослідження проведено на основі великого масиву джерел, який дозволив з'ясувати стан шкільної та університетської історичної освіти. Їх залучення дозволило прослідкувати зміни у цій сфері, виділити спільні риси.

1.3. Методологічні засади дослідження

Методологічною основою дослідження були такі наукові принципи: принцип історизму, об'єктивності, системності та всесторонності. Основоположним з них був **принцип історизму**. Він дозволив висвітлити історичний процес у його генезі, розвитку і змінах, взаємозв'язках з іншими явищами та процесами. Він забезпечив дослідження системи освіти в контексті суспільно-політичних змін, які сталися в Іспанії: закінчення режиму Ф. Франка та реставрації династії Бурбонів і початок демократичних перетворень в країні, внаслідок яких було встановлено парламентську монархію. Цей принцип дозволив врахувати суспільно-політичні особливості періоду «консолідованої демократії» в Іспанії за часи якої функціонувало чотири уряди ІСРП (1982-1996 рр.) та один – Народної партії (1996 р.) [0, р. 107]. Саме вони заклали модернізовану систему освіти та історичну освіту через ухвалення різноманітних освітніх законів, що стосувалися структури, її загальних рис, освітніх цілей та принципів. Окрім цього, за допомогою принципу історизму можна простежити видозмінення в процесі реформування освіти та окреслити, які фактори на це вплинули (зміна державного вектору освіти, зміна (удосконалення, часткова зміна) політичними партіями концепції історичної освіти тощо).

Наступний принцип, який був використаний в дослідженні – це **принцип об'єктивності**. Його застосування сприяло виявленню факторів, що впливали на розбудову освіти у тому числі й історичної освіти. Об'єктивність знання забезпечувалася наступними діями: по-перше, використовувалися різноманітні джерела: нормативно-правові документи, що становили основу освітньої галузі, політичні програми партій (ІСРП та НП), оскільки саме їхнє бачення лягло в

модерну систему освіти, навчальні плани тощо; по-друге, залучення до дослідження різних думок, поглядів, висновків і тлумачення подій.

Принцип системності дозволив сформувати цілісну картину знань про особливості шкільної та університетської історичної освіти. Оскільки він уможливив здійснити аналіз впливу суспільно-політичних чинників на історичну освіту на різних етапах навчання. Це допомогло сформувати уявлення про те, в якому середовищі формувалася історична освіта. Крім цього, принцип системності дозволив подивитися на освітній процес як на взаємодію різних компонентів, таких як навчальні програми, цілі та методи навчання, а також контекст історичного періоду. Це сприяло усвідомленню того, що шкільна та університетська історична освіта є окремими етапами навчання, які мають специфічні риси.

Принцип всесторонності дозволив дослідити історичну освіту у контексті факторів, що впливали на її формування: зміна керівництва країни, трансформація законодавства, модифікація концепції історичної освіти. Крім цього, він дозволив залучити знання з педагогіки, психології та методики.

У магістерській роботі застосовувалися історичні методи. **Історико-генетичний метод** дозволив виявити генезу змін в Іспанії, які пов'язані зі зміною режиму та початком перебудови суспільства на демократичних засадах, що безпосередньо вплинуло на освітню сферу, яка все більше почала орієнтуватися на потреби держави (виховання і навчання через освіту свідомих громадян, готових розбудувувати країну) та суспільства (безкоштовний доступ до шкільної системи освіти, наявність безперервної освіти, забезпечення доступу до університетів, покращення якості освіти).

Проблемно-хронологічний метод дозволив постежити розвиток шкільної та університетської історичної освіти у хронологічній послідовності. Він використовувався разом з **синхронним і діахронним методами**. Перший із них дозволив одночасно вивчати події, явища в шкільній та університетській системі освіти та її історичної складової. Він дозволив встановити взаємозв'язки між явищами та процесами, що відбувалися одночасно на різних

рівнях освітньої галузі. У свою чергу діахронний метод полягав у вивченні подібних явищ, процесів, які відбувалися в різні роки, але дозволив визначити спільні риси та взаємозв'язки.

Історично-порівняльний метод використовувався для виявлення спільних та відмінних характеристик у розвитку об'єкта та предмета дослідження через співставлення їх [117, с. 47]. У роботі він застосовувався: по-перше, до шкільної системи освіти, яка за останні три десятиліття зазнала змін, проте малорухливою виявилася структура організації навчання, перемінний характер спостерігався у формі та механізмів оцінювання; по-друге, до шкільної історичної освіти, де автор порівняв розроблені моделі навчання історії ІСРП та НП; по-третє, до університетської системи, що почала розвиватися на демократичних засадах після закінчення режиму Ф. Франко і зазнала трансформацій у структурі, керівництві та управлінні й організації навчання; по-четверте, до університетської історичної освіти, метод дозволив з'ясувати спільні та відмінні риси у формуванні дисциплін, організації навчання. Крім цього, історично-порівняльний метод був застосований до нормативно-правової бази та окремих сегментів загальної освітньої системи.

Метод періодизації дозволив виокремити етапи формування та функціонування шкільної та університетської історичної освіти. В основу поділу покладено зміну керівництва та їх політика в освітній галузі, що мала спільні та відмінні риси.

У роботі використовувався **термінологічний принцип** з притаманним йому **методом термінологічного аналізу** і **методом операціоналізації понять**. Він передбачав вивчення історії термінів і позначуваних ними понять, розробку або уточнення змісту та обсягу понять, встановлення взаємозв'язку і субординації понять, їх місця в понятійному апараті теорії, на базі якої ґрунтується дослідження [118, с. 93]. Оскільки система освіти, що досліджувалася автором розвивалася у відмінному середовищі, постало питання про визначення змісту, який вкладався в терміни. По-перше, ті з них, що стосуються шкільної системи освіти: «бакалавріат» (освітня ланка

необов'язкової старшої школи, призначена для учнів від 16 до 18 років, які закінчили обов'язкову середню школу, навчання включало два академічні курси); загальні (обов'язкові) предмети (предмети, що забезпечували базову підготовку учнів і були обов'язковими); освітня ланка (конкретний етап чи рівень, що входить до загальної структури системи освіти); предмети, що стосуються конкретної (спеціальної) модальності (предмети, що дозволяли глибше заглибитися в обрану модальність, деякі з них були загальними); факультативні предмети (предмети, що запроваджувалися автономними спільнотами і її освітніми центрами (школами)), модальність (напрямок або варіант в «бакалавріаті», який учень обирає на основі своїх інтересів. Кожна модальність передбачала специфічний набір предметів та підходів до навчання і орієнтована на розвиток конкретних навичок та знань у певній галузі).

По-друге, терміни, які використовувалися в університетській системі освіти: «ліценціат» (вчений ступінь, який отримували студенти в Іспанії до реструктуризації університетської системи, після завершення п'ятирічного навчання курсу), ступень вчителя (отримували випускники спеціальних педагогічних факультетів, які надавали підготовку вчителів для початкових класів), «відповідний бакалаврський ступінь» (особа, що отримала бакалаврську освіту в конкретній галузі або спеціальності), «університетський бакалаврський ступінь» (особа, що отримала ступінь бакалавра в університетській системі освіти), обов'язкова середня школа (етап обов'язкової середньої освіти, що складався з чотирьох курсів, які зазвичай вивчаються у віці від 12 до 16 років).

По-третє, терміни юридичної сутності: «Звичайний закон» (законодавчий акт, що регулював різні питання суспільного життя і не вимагав абсолютної більшості голосів в парламенті), «Органічний закон» (вид законодавства, який визначав правові принципи, важливі питання державного життя, прав і свобод громадян, а його прийняття вимагало абсолютної більшості голосів в парламенті), «Королівський указ» (акт виконавчої влади, що підписувався королем).

По-четверте, історіографічні терміни, вживаються у навчальних планах: «Первісні часи» (2,5 млн. до н.е. – 3 тис. до н.е.), «Антична епоха» (3 тис. до н.е. – 476 р.), «Середньовічна епоха» (V – к. XIV ст.), «Нова епоха» (XV – XVIII ст.), «Сучасна епоха» (XVIII ст. – сьогодні), «Католицькі монархи» (період правління Фердинанда II Арагонського та Ізабелли I Кастильської, які об'єднали корони Кастилії та Арагону).

У магістерській роботі, крім наукових принципів, наукове пізнання забезпечували такі **загальнонаукові методи дослідження**: аналіз, синтез, критичний метод. Автором був застосований **метод аналізу**, який передбачає роздроблення цілого на складові елементи, тобто виділення ознак предмету для вивчення їх окремо як частини єдиного цілого [116, с. 24]. Відповідно до нього система освіти була поділена на шкільну та університетську, яка у свою чергу розмежовувалася на історичну освіту шкільного та університетського рівня. Також шкільна історична освіта була поділена на три складові: моделі, що функціонували в початковій, обов'язковій середній школі та «бакалавріаті». Разом з цим у кожній з цих складових виокремлювалися моделі, які були запроваджені ІСРП та НП. Крім цього методу аналізу була піддана університетська історична освіта, яка розмежовувалася на бакалаврський, магістерський та докторський рівень її здобуття. Цей метод дозволив виділити в шкільній та університетській історичній освіті такі частини навчальні предмети/дисципліни, що викладаються; кількість виділених навчальних годин на шкільні предмети; структура навчального матеріалу в програмах та шкільних підручниках.

Важливим для дослідження був **метод синтезу**, який використовуються в тісній єдності з аналізом. Останній можливий тоді, коли предмет, який досліджується зафіксований в свідомості як ціле, тобто попередньою умовою аналізу є цілісне, систематичне її сприйняття. І, навпаки, синтез можливий тоді, коли здійснений аналіз, коли виділені ті або інші сторони й елементи деякого цілого. Отже, синтез являє собою з'єднання отриманих при аналізі частин у єдине ціле [116, с. 24-25]. За його допомогою вдалося сконструювати образ

історичної освіти, що надавалася учням та студентам, показати якою була політика держави у цій сфері, внесок ІСРП та НП у її розбудову.

Автор не оминув **критичний метод**, що застосовувався до джерел. Останні є надзвичайно важливими, оскільки вони містять первину інформацію про предмет дослідження. Цей метод дозволив залучити до роботи верифіковані джерела, що забезпечили високий рівень достовірності дослідження. Критичний метод застосовувався не лише до змісту джерел, але й до їхнього контексту.

Отже, комплексне та системне застосування наукових принципів та методів сприяли об'єктивному й науковому висвітленню шкільної та університетської історичної освіти.

Висновки до розділу 1

Порушену в магістерській роботі проблеми різною мірою торкалися як вітчизняні, так й іспанські дослідники. Перші, висвітлювали загальну систему освіти, оминаючи історичну освіту. Другі, навпаки у достатній мірі приділяли увагу освітньої системи та історичної освіти.

Джерельна база представлена освітніми законами, навчальними планами та програмами. Вони дали змогу сконструювати модель шкільної та університетської історичної освіти. Але при цьому, є доцільність дослідити законодавство та навчальні плани автономних спільнот. Також розглянути університетську історичну освіту в 2000-2010 рр.

Досягненню поставленої у роботі мети посприяло використання наукових принципів та різноманітних методів проведення історичних досліджень. Вони надали змогу комплексно та ґрунтовно дослідити проблему.

РОЗДІЛ 2

РЕКОНФІГУРАЦІЯ ОСВІТНІХ СЕГМЕНТІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

2.1. Створення правових підвалин освіти та розбудова її структурних рівнів

Перш ніж охарактеризувати законодавство та структурні елементи освітньої системи, наведемо дані про перебіг його витворення. Генезу формування законодавчої бази освітньої галузі та системи освіти дослідники виводять з 1970-х рр., коли було затверджено «Закон про загальну освіту» (1970 р.), який розширив початкову освіту до 14 р. та змінив назву цього етапу на базову загальну освіту з комплексним спрямуванням; створив єдиний трирічний «бакалавріат», реорганізував підготовку до вступу у ЗВО і включив у освітню систему професійно-технічне навчання з 1 циклом з 2 курсів (для учнів віком 15 і 16 р.) і вищим циклом [101, Р. 34]. На наш погляд, якісний етап у розбудові системи освіти, що діє зараз в Іспанії, потрібно розглядати у контексті суспільно-політичних змін у державі, які пов'язують із завершенням режиму Франсіска Франка й реставрацією при владі династії Бурбонів, а також конституційних прав та встановлення «парламентської монархії» [1, Р. 3], яка проголосила свій шлях на розбудову «соціальної і демократичної держави» [1, Р. 3]. Цей період характеризувався «демократизацією, швидкими темпами інтеграції до західного світу, нормалізацією зовнішніх відносин, економічною модернізацією» [82, С. 73].

Відтак, оновленню підлягала і освітня галузь. Політика у цій сфері розроблялася на основі її конституційного визнання, як основного права громадян на освіту, тому проголошувалося, що базова освіта є обов'язковою і безкоштовною (відповідно до статті 27 Конституції Іспанії) [1, Р. 8] та у світлі вимог універсальної та компенсаційної концепції рівних можливостей з метою досягнення належного освітнього рівня для всіх учнів, незалежно від їх статусу

та соціального походження [101, Р. 35]. Зазначимо, що встановлення парламентської монархії в державі та прийняття «Закону 21/1976 від 14 червня про право на політичні асоціації», який дозволив створення політичних партій [10, Р. 11750-11752], суттєво змінив ситуацію, бо реформування освітньої сфери стало прерогативою політичних партій, а не полем діяльності однієї політичної особи. Для Іспанії характерною рисою у політичному житті впродовж 1982 – 2019 рр. стала боротьба між двома партіями: Іспанською соціалістичною робітничою партією* (далі в тексті – «ІСРП») та Народною партією** (далі в тексті – «НП»), які змінювали одна одну у головуванні та стали ключовими учасниками політичної арени й відіграли найбільшу роль у розбудові освітньої сфери.

Початкове формування системи освіти припало на керівництво в парламенті ІСРП, яка запропонувала істотні перетворення, наголошуючи на розширенні обов'язкової освіти, розробці глибокої реформи навчальної програми, визнанні основних економічних і соціальних прав учителів, покращення професійної підготовки та сприяння політиці стипендій, спрямованої на компенсацію нерівності. Яскравим прикладом цього є «Органічний закон про право на освіту» (1985 р.) [101, Р. 37-38]. Після їхньої перемоги на загальних виборах 1986 р., початковим етапом процесу організації реформування освітньої галузі новоствореного уряду прем'єр-міністра Феліпе Гонсалеса (1982 – 1996 р.п.) стало ініціювання дискусій навколо майбутнього законопроекту. Вони оприлюднили «Проект реформи освіти. Пропозиція для

* ІСРП (ісп. – Partido Socialista Obrero Español (PSOE)) заснована у Мадриді в 1879 р., але зникла як політична сила за часів Ф. Франка і лише у 1970-х рр. відновила свою діяльність на чолі із Феліпе Гонсалесом. Партія починаючи з 1970-х років виступала з марксистських позицій, але починаючи з 1980-х рр. перейшла на центроліві погляди з соціал-демократичним нахилом.

** ІСРП (ісп. – Partido Socialista Obrero Español (PSOE)) заснована у Мадриді в 1879 р., але зникла як політична сила за часів Ф. Франка і лише у 1970-х рр. відновила свою діяльність на чолі із Феліпе Гонсалесом. Партія починаючи з 1970-х років виступала з марксистських позицій, але починаючи з 1980-х рр. перейшла на центроліві погляди з соціал-демократичним нахилом.

обговорення» (1987 р.), завершивши його у 1988 р. окремим документом про професійну підготовку. Протягом наступних двох років уряд зібрав теоретичну базу та підготував у 1989 р. «Білу книгу реформи системи освіти», а у 1990 р. на її основі приймається «Органічний закон 1/1990 від 3 жовтня про загальне планування освітньої системи» (далі у тексті – «Органічний закон 1/1990»). Правові засади зазначеного закону слід розглядати у контексті положень Конституції Іспанії та «Органічного закону від 3 липня 1985 р., що регулював право на освіту» [19, Р. 21015-21022].

Новий виток в оновленні освітньої галузі було здійснено у 2002 р., коли новоутворений уряд на чолі з прем'єр-міністром Хосе Марією Аснаром (1996 – 2004 р.п.) із НП, прийняв «Органічний закон 10/2002 від 23 грудня, про якість освіти» (далі у тексті – «Органічний закон 10/2002») [73, С 138-139]. Закон встановлював п'ятирічний графік його реалізації, починаючи з 2004/05 навчального року (далі у тексті – н.р.), але перемога ІСРП на виборах у 2004 р. паралізувало впровадження «Органічного закону 10/2002» за допомогою мораторію, розробленого Королівським указом, яким призупиняв застосування закону на два роки. Цей новий календар відклав впровадження нових змін до 2006/07 н.р. А, новий міністр освіти Марія Хесус Сан Сегундо мала два роки, для того щоб підготувати новий закон про освіту [123, Р. 7]. Даючи оцінку «Органічному закону 10/2002» М. Юрченко стверджувала, що він «передбачав повернення до шкільних програм 70-х років, встановлення випускних екзаменів по закінченню «бакалавріату» та зміни при вступі до університетів, а тому ця реформа була віддалена від сучасних соціальних і демократичних цілей в освіті, і діяла лише до 2005 р.» [84, С. 140-141]. І вже, у 2006 р., за каденції прем'єр-міністра Хосе Луїса Родрігеса Сапатеро (2004 – 2011 р.п.) із ІСРП, затверджується «Органічний закон 2/2006 від 3 травня про освіту» (далі в тексті – «Органічний закон 2/2006») [78, С. 144-145].

Реформування освітньої галузі здійснювалося і за часів уряду прем'єр-міністра Маріано Рахоя (2011 – 2018 р.п.) з НП. В 2013 р. приймається «Органічний закон 8/2013 від 9 грудня про покращення якості освіти», який

часто називають «законом Верта» на честь Хосе Ігнасіо Верта, тодішнього міністра освіти. Відзначимо, що він власне не був сутнісно новим, а включав в себе положення «Органічних законів 1985 р. та 2006 р.» [78, С. 145].

Новий етап реформування відбувся в 2020 р., коли уряд під керівництвом прем'єр-міністра Педра Санчеса (2018 р.) із ІСРП затвердив «Органічний закон 3/2020 від 29 грудня про внесення змін до Органічного закону 2/2006 від 3 травня про освіту» (далі у тексті – «Органічний закон 3/2020»), відомий як «Закон Селаа», на честь тодішнього міністра освіти [78, С. 146]. Зазначимо, що він містив у собі як положення «Органічного закону 2/2006 р.» так і «Органічного закону 8/2013» [16, Р. 122868-122953]. На даний час саме він є чинним.

Підсумуємо, що протягом останніх трьох десятиліть за каденції ІСРП та НП були розроблені та прийняті такі освітні закони: «Органічний закон 1/1990», «Органічний закон 10/2002», «Органічний закон 2/2006», «Органічний закон 8/2013», «Органічний закон 3/2020», які встановили та регулювати освітню систему.

Розглянемо, основні компоненти кожної з обов'язкової освітньої ланки та «бакалавріату», бо, це важливо для з'ясування досліджуваної нами теми. Адже саме вони були і залишаються центрами отримання історичної освіти. Зазначимо, що «Органічні закони 1990 р., 2002 р., 2006 р., 2013 р., 2020 р.», як з'ясовано, не розкривали систему університетської освіти, а регулювалися іншими законами, однак включали її у структуру освітніх ланок, де здобувалися знання.

Досліджуючи структуру системи освіти, кидається у вічі той факт, що «Освітні закони 1990-2020 рр.» зафіксували точкові зміни у її організації. Вона виглядала наступним чином: навчання поділялося на загальний та спеціальний режим. До першого відносили – дошкільну освіту (до 6 р.), початкову освіту, середню освіту (обов'язкова середня освіта, «бакалавріат», середню професійну освіту), вищу професійну освіту, університетську освіту. До другого – мистецьку освіту (за «Органічним законом 3/2020» вона набула

дифренційованої форми: освіта здобувалася з музики, танцю, пластичного мистецтва та дизайну), мовознавчу освіту, спортивну освіту (започаткована «Органічним законом 10/2002»), освіту дорослих (започаткована «Органічним законом 2/2006»). «Освітні закони 1990 – 2020 рр.» закарбували конституційне право на безкоштовність базової освіти, яка складалася з початкової та обов'язкової середньої освіти і тривала від 6 до 16 років. Встановлено, що хронологічні межі шкільних ланок в «Освітніх законах 1990 – 2020 рр.» не зазнавали змін і виглядали наступним чином: початкова школа (6-12 р.), середня школа (12-16 р.) та необов'язковий «бакалавріат» (16-18 р.) [11, Р. 28930-28932; 12, Р. 45188-45199; 14, Р. 17-35; 79, С. 60; 75, С. 52; 83, С. 1-4; 84, С. 144; 20, Р. 11-29; 16, Р. 122881-122886].

Малорухливою виглядає організація навчання в шкільних ланках за «Освітніми законами 1990-2020 рр.». Так, початкова школа тривала 6 н.р., складалася з 3 циклів по 2 н.р. і кожен з них створювався за обов'язковими предметами. Поодинокі зміни в організації навчання торкалися середньої школи: розбудові циклів, які за «Органічними законами 1990 р., 2002 р., 2006 р., 2020 р.» охоплювали 4 н.р. і містили 2 цикли по 2 курси. Але в «Органічному законі 8/2013» навчання складалося з 2 циклів (1 цикл з 3 н.р., 2 цикл – 1 н.р.). До того ж останній н.р. (4 курс*) мав пропедевтичний характер, тобто такий, що спрямований на підготовку учнів до подальшого вивчення більш складних або спеціалізованих аспектів науки чи предмету. Як з'ясовано, не відбувалися зміни і в «бакалавріаті», навчання тривало 2 н.р. і здійснювалося у відповідних модальностях (напрямах). Останню учні обирали в залежності

* В іспанській системі освіти затверджений поділ на курси для різних освітніх ланок, а не на класи, як це характерно для української освітньої системи. Курс відповідає одному академічному року навчання і організовується наступним чином: у початковій школі відлік йде від 1 по 6 курс, у середній – від 1 по 4 курс, в «бакалавріаті» – від 1 по 2 курс «бакалавріату». Для позначення відповідного курсу освітньої ланки використовують таку графічну модель: число та знак «°» (наприклад: 1° початкової освіти (ісп. – «1° Educación Primaria»), 2° середньої освіти (ісп. – «1° Educación Secundaria Obligatoria»), 1° «бакалавріату» (ісп. – «1° Bachillerato»)).

від власних вподобань. Предметне наповнення на цій ланці вибудовувалося за загальними (обов'язковими для всіх модальностей), спеціалізованими (конкретними) для кожної модальності й факультативними (на вибір) предметами [11, Р. 28930-28932; 12, Р. 45195-45199; 14, Р. 23-34; 20, Р. 14-28; 16, Р. 122886-122996].

Перемінний характер у шкільній системі освіти мала форма та механізми оцінювання досягнень учнів. За «Органічними законами 1990 р., 2002 р., 2006 р., 2020 р.» підсумкове оцінювання в початковій та середній школі ґрунтувалося на принципі виміру досягнутих цілей циклу. В першому випадку його проводив вчитель та готував звіт, де зазначався рівень досягнутих цілей та набутих навичок. Другому – колегія вчителів, які ухвалювали рішення про переведення учнів на наступний курс, крім цього у випадку складання всіх предметів вони отримували свідоцтво «Випускника середньої обов'язкової школи», а ті які його не набували, одержували, «Свідоцтво про навчання», в якому було записано роки навчання. Звання «Випускника середньої обов'язкової школи» дозволяло отримати доступ до «бакалавріату», середньої професійної освіти та ринку праці [11, Р. 28931; 70, с. 71-72; 12, Р. 45195-45196; 14, Р. 25-26; 16, Р. 122888-122889]. Натомість в «Органічному законі 8/2013» перевірка в початковій та середній школі провадилася: для першої ланки на 3 і 6 курсах, другої – 4 курсі, до того ж на останніх курсах здійснювалося підсумкове оцінювання у тестовій формі [20, Р. 16-17]. Як з'ясовано, динамічний характер організації оцінювання спостерігався і в «бакалавріаті». Для того щоб отримати «Свідоцтво про закінчення «бакалавріату»» в «Органічному законі 1/1990» необхідно було мали позитивну оцінку з усіх предметів відповідної модальності, а за «Органічним законом 10/2002» до цього, додавалося проходження тестування [11, Р. 28933; 12, Р. 45198-45200]. Модифікація механізму оцінювання були зафіксовані в «Органічних законах 2006 р., 2020 р.», які зберегли принцип виміру досягнутих цілей та здобутих знань і навичок, яке проводив вчитель зі свого предмету у кінці навчального року, якщо учень складав всі предмети, то отримував «Свідоцтво про

закінчення «бакалавріату»», до цього запроваджувався вступний іспит до університету [14, Р. 36-37; 16, Р. 122896-122900]. Але за «Органічним законом 8/2013» підсумкове оцінювання відбувалося із загальних предметів, двох предметів за вибором та предмету з блоку конкретних предметів, які вивчалися на будь-якому з курсів, окрім «Фізкультури» чи «Релігії». Для проходження цього оцінювання необхідно було набрати бал, що дорівнював або перевищував 5 балів із 10. Окрім цього, скасовувався вступний іспит до університету, запроваджений «Органічним законом 2/2006» [20, Р. 28-29]. Відмітимо, що закінчення «бакалавріату» надавало доступ до університету та вищої професійної освіти.

Отже, висвітливши процес розбудови системи освіти протягом зазначених років, з'ясували, що в її основі лежить трищаблева структурна модель, яка передбачала наступність початкової, основної і старшої шкільної освіти. До речі, саме така модель характерна і для інших країн європейського простору (Польща, Німеччина, Франція, Великобританія, Італія, Португалія, Греція, Румунія) [80]. Кидається у вічі, що перехід від однієї ланки до іншої у різні роки був варіативним: від досягнення цілей, складання предметів до проведення підсумкового оцінювання у формі тесту. Крім того, шкільна система освіти поділяється на обов'язкову (базова освіта), що складається із початкової та середньої школи та необов'язкову, куди входив «бакалавріат». Зазначимо, що в середньому в Європі обов'язкова освіта становить 9 н.р. [80], натомість в Іспанії її було збільшено до 10 років за «Органічним законом 1/1990» та збережено за «Органічними законами», які виходили впродовж 2002-2020 рр. Відзначимо той важливий факт, що освітнє законодавство спрямовувалося на реалізацію конституційного права на освіту й імперативу про обов'язкову, безкоштовну базову освіту (початкова та середня школа).

2.2. Особливості системи організації та управління освітою

Розглянемо сутність сформованої системи управління освітою, яка, згідно Конституції 1978 р., передавалися автономним областям. Таким чином, передбачалася децентралізована модель. Відомо, децентралізація — це, як

правило, такий спосіб територіальної організації влади, за яким держава передає право на ухвалення рішень з певних питань або в певній сфері структурам локального чи регіонального рівня, що перебувають поза системою виконавчої влади і є відносно незалежними від неї. Причому передбачається чотири рівні управління: центральний уряд (центральний); державні регіональні органи влади (регіональний); муніципальні або інші місцеві самоврядні органи влади (місцевий), школи [71, с. 32]. В Іспанії така модель управління завбачала розподіл влади між державою та автономними областями, а також самоврядування в школах [83]. Збереження єдності системи освіти належало до компетенції Міністерства освіти, яке забезпечувало створення освітньої інфраструктури по всій країні, розробку нормативних положень, що стосувалися свідоцтв та дипломів, загальний контроль за системою освіти [69, с. 271], контроль за уніфікацією її структури у різних автономних областях, право визначати єдині стандарти освіти та доступність для всіх громадянам освітніх послуг, як це визначено Конституцією [83].

Вияснимо як організовувалася і змінювалася система управління освітою за законодавчими нормами, зосереджуючи увагу на об'ємі повноважень «Генеральної державної адміністрації» (Міністерство освіти), автономних співтовариств (міністерства або департаменти освіти), місцевих адміністрацій та освітніх центрів. Найперше, констатуємо, що «Генеральна державна адміністрація» мала і має нині виняткове право на ухвалення освітнього законодавства, а тому «Органічні закони», які приймалися впродовж 1990-2020 рр., утвердили принцип за яким держава в особі цього органу формувала загальну систему освіти, визначала принципи, права та обов'язки учасників освітнього процесу, структуру, організаційно-педагогічні засади навчальної діяльності, управління освітою на різних її ланках через юридичні норми. Згідно «Органічних законів 1990 р., 2002 р., 2006 р.» держава також формувала навчальні програми: розробляла цілі, тематику, критерії оцінювання з кожного предмету та встановлювала мінімальний розподіл освіти. Відводилося 55 % шкільних годин для автономних спільнот, які передбачали співофіційну мову,

окрім іспанської (кастильської) та 65 % для тих, хто її не мав [11, Р. 28930-28932]. Натомість у 2013 р. затвердили рівнозначне число мінімальної освіти в обох випадках – 50 % [20, Р. 12-14], а у 2020 р. – залишили 50 % для автономних спільнот, де передбачалася співофіційна мова* та 60 % для тих, хто її не мав [16, Р. 122883]. «Органічний закон 8/2013» упорядкував організацію та систему управління освітою, що не спостерігалось в попередніх законах. По-перше, право здійснювати таку діяльність надавалося таким органам: «Генеральній державній адміністрації» та адміністраціям автономних спільнот, до компетенції яких входили питання освіти, а також іншим допоміжним органам, таким як «Державна шкільна рада», що брала участь у загальному програмуванні освіти та консультуванні з урядом, «Галузева конференція освіти», яка відповідала за співпрацю між державою та автономними спільнотами [20, Р. 11-12].

По-друге, було визначено наступний розподіл повноважень уряду: відповідальність за загальну організацію системи та програмування освіти, розробку базової навчальної програми щодо цілей, компетенцій, змісту, критеріїв оцінювання, згрупування предметів у три види (основні предмети, конкретні предмети та предмети вільної автономної конфігурації) та ін. В питанні предметного наповнення закон надавав такі правові розгалуження: по-перше, уряд відповідав за загальний зміст, оціночні стандарти навчання і мінімальний час навчання основних предметів, оціночні стандарти з боку конкретних предметів, критерії набуття компетентностей, характеристику підсумкових тестів. По-друге, Міністерство освіти, культури і спорту відповідало за підсумкове оцінювання [20, Р. 11-12]. За «Органічним законом 3/2020» детальне юридичне визначення органів управління освітою, яке прослідковувалося у попередньому законодавстві, було замінено на

* Співофіційна мова передбачена в Країні Басків (баскська мова); в Каталонії (каталонська та аранська мови); в Галісії (галісійська мова); у Валенсії (валенсійська мова); в Наваррі (баскська мова); і на Балеарських островах (каталонська мова).

конкретизоване формулювання, про те що «іспанська система освіти має відповідні органи для участі та співпраці та інструменти» [16, Р. 122881] не розкриваючи деталей. При цьому були збережені такі прерогативи уряду: формування загальної організації системи освіти, програмування освіти, встановлення мінімальних предметів та зазначено, що автономні спільноти мають право виконувати свої законні повноваження у сфері освіти [16, Р. 122884].

«Генеральна державна адміністрація» делегувала автономних спільнотам та освітнім центрам в «Органічних законах 1990 р., 2002 р., 2006 р., 2013 р.» вносити зміни у предмети, що вивчалися в спеціальному режимі навчання, але після консультації з урядом. Освітні адміністрації одержували право формувати навчальні програми різних шкільних рівнів, циклів, модальностей, які включали мінімальну освіту. Освітні центри розробляли навчальні програми факультативних предметів у середній обов'язковій школі, змінювати умови та предмети кожної модальності для «бакалавріату». Визнавалася педагогічна автономія (створення освітніх проєктів, навчальних програм, дидактичне програмування, обрання навчальних засобів) та автономність центрів (створення таких умов, за яких реалізувалася педагогічна, організаційна та економічна автономія управління освітніми центрами) [11, Р. 28930-28932; 12, Р. 45199; 14, Р. 34; 20, Р. 12-14; 84, С. 139-140].

Юридичне визначення управління освітою на автономному рівні зафіксував «Органічний закон 9/1995 від 20 листопада про участь, оцінку та управління освітніми центрами» (далі в тексті – «Органічний закон 9/1995») та «Органічні закони 2002 р., 2006 р., 2013 р., 2020 р.». Управління освітніми центрами здійснювалося через керівні органи – шкільну раду та сенат; діяльність у першому органі належала «освітній спільноті» (термінологічне визначення закон не надавав), а в другому – вчителям, також дозволялася участь батьків та учнів через інші, власні, об'єднання у центрі. До складу шкільної ради входили директор (він був і президентом центру), заступник директора (керівник навчання), що займався організацією та координацією

академічних аспектів навчального закладу, радник або представник міської ради, в муніципалітеті якого знаходиться центр, вчителі, батьки, учні, представник адміністрації, секретар, що виконував функції секретаря ради з правом голосу [21, Р. 33653-33654; 12, Р. 45207-45209; 14, Р. 76-78; 20, Р. 43-48].

Отже, політика в галузі освіти в Іспанії значною мірою децентралізована. Це означає, що уряди сімнадцяти регіонів спільноти мають великий вплив на регіональну освіту. Існування дуже різноманітної освітньої політики й програм природно приводить до відмінностей у навчальних вимогах. Незважаючи на різні рівні розвитку та неоднорідність регіональної політики, більшість регіонів в Іспанії дотримуються загальних тенденцій, визначених національними стандартами. Систему освіти в Італії організовано відповідно до принципів субсидіарності та автономії шкіл. Держава має виключні законодавчі повноваження щодо загальних питань у галузі освіти, мінімальних стандартів, які мають бути гарантовані по всій країні, та основних принципів. Регіони визначають шкільні мережі в межах своїх територій, коригують шкільний календар, мають виключні повноваження в сфері професійної освіти та навчання. На місцевому рівні провінції та муніципалітети несуть відповідальність відповідно за вищі класи середньої школи та нижчі класи середньої школи. Школи є автономними в плані дидактичної, організаційної та науково-дослідницької роботи. Держава несе відповідальність за фінансування шкіл як на освітні, так і на адміністративні цілі [71, с. 45].

2.3. Кадрове забезпечення шкільного освітнього процесу

Розглянемо проблему педагогічного забезпечення освітнього процесу в шкільній системі на її структурних рівнях: для початкової, середньої обов'язкової та післяобов'язкової («бакалавріату») освіти на основі аналізу «Органічних законів 1990-2020 рр.». Як з'ясовано, структурна організація вчительського колективу для загального режиму навчання була динамічною. «Органічний закон 1/1990» поділяв їх на «корпус вчителів початкової освіти» та «корпус вчителів середньої освіти». Але «Органічний закон 10/2002»

ліквідував «корпус вчителів початкової освіти» та «корпус вчителів середньої освіти», натомість, утворив «корпус вчителів середньої освіти», який включав у себе вчителів початкової і середньої школи, «бакалавріату», а також професійної освіти [11, Р. 28938; 12, Р. 45214-45215]. Положення останнього діяли в «Органічних законах 2006 р., 2013 р., 2020 р.».

Стрижневими критеріями доступу до вчительського колективу початкової освіти, середньої освіти та «бакалавріату» в «Органічних законах 1990 р., 2002 р.» визначалося: для першої ланки – наявність ступеня вчителя*, другої – ступінь доктора, інженера, архітектора, ліценціата або еквівалент. Однак у останньому випадку необхідно було обов'язково здобути педагогічну спеціальність, яку отримували після завершення педагогічного курсу з мінімальною тривалістю один навчальний рік та проходженням педагогічної практики [11, Р. 45196-45199]. «Органічний закон 2/2006» зафіксував термінологічно-нормативні видозмінення у критеріях відбору до складу вчителів початкової, середньої школи та «бакалавріату» зараховували тих хто мали ступінь вчителя або «відповідний бакалаврський ступінь**», ступінь доктора, ліценціата, інженера, архітектора або еквівалентну кваліфікацію. Подібну організацію доступу до складу вчителів містив й «Органічний закон 8/2013» [14, Р. 91]. Її модернізовану форму запровадив «Органічний закон 3/2020», який до вчительського складу середньої школи та «бакалавріату» залучав фахівців, що мали уніфікований ступень – «університетський

* Ступінь вчителя (ісп. – «título de Maestro») отримували випускники спеціальних педагогічних факультетів, які надавали підготовку вчителів для початкових класів.

** «Відповідний бакалаврський ступінь» (ісп. – «título de Grado correspondiente»), який означає що особа отримала бакалаврську освіту в конкретній галузі або спеціальності.

бакалаврський ступінь»^{***} або еквівалентну освіту, а всі інші ступені ліценціата, інженера, архітектора скасовувалися [16, Р. 122916].

Таким чином, освітній процес в «Органічних законах 1990 р., 2002 р., 2006 р., 2013 р.» у початковій школі забезпечували вчителі, які мали компетентність у всіх предметних сферах цього рівня. Але такі предмети як «Музика», «Фізичне виховання», «Іноземні мови» та ін. предмети здійснювали вчителі з відповідною спеціальністю. Навчання в обов'язковій середній освіті та «бакалавраті» забезпечувалося ліценціатами, інженерами та архітекторами або тими, хто мав еквівалентну кваліфікацію [11, Р. 28931-28933; 12, Р. 45196-45199; 14, Р. 61]. Крім того, починаючи з 2009/2010 рр., діяло правило, яке встановлювало таку норму: для того, щоб стати вчителем середньої школи, потрібно не лише бути випускником університету, а й навчатися в магістратурі для здобуття педагогічної і дидактичної освіти [84, С. 145].

Для нашого дослідження цінним є визначення підготовки вчителів до здійснення навчально діяльності. Як зазначала Н. Постригач, що в іспанських освітніх установах працювали наступні категорії педагогів: вихователі дошкільних закладів та вчителі початкової школи; педагоги середньої школи й викладачі університетів (школа і вища освіта). Підготовка перших з них здійснювалася в університетах і тривала упродовж трьох років, а для середньої школи – п'ять років з додатковим роком педагогічної освіти. Навчання вчителів середніх шкіл базувалося на вивченні різних дисциплін без отримання спеціальної педагогічної підготовки, але починаючи із 1970 р. приймається доповнення за яким майбутні вчителі повинні були підготувати та захистити курсову роботу з педагогіки. Отже, на додаток до ступенів вищої освіти – ліценціат, інженер, архітектор, які здобувалися в університеті упродовж чотирьох, п'яти років або диплома з технічної чи професійної підготовки, від вчителів середньої школи вимагало спеціальне «Свідоцтво про здібності», що

^{***} «Університетський бакалаврський ступінь» (ісп. – «título de Grado universitario»), вказувало на те, що особа отримала ступінь бакалавра в університетській системі освіти.

засвідчувало завершення і захист курсової роботи з педагогіки. З 1 жовтня 2009 р. згідно з Болонською декларацією, майбутні вчителі середніх шкіл повинні були отримати університетську освіту в обсязі 60 кредитів. До формальних умов, котрим мали відповідати педагоги, відносилися: громадянство Іспанії або будь-якої іншої країни ЄС; досягнення 18-річного віку та неперевіщення пенсійного віку, здоровий фізичний і психічний стан, відсутність дисциплінарних стягнень. Окрім цього, після закінчення навчального закладу вчителі повинні скласти державний іспит, щоб отримати дозвіл викладати в державних школах [69, С. 272-274].

Отже, у шкільній освітній системі головне місце займав вчитель, який безпосередньо здійснює навчальну діяльність по відношенню до учнів. Отриманні результати проведеного дослідження вказують, що прерогатива підготовки фахівців належить університету, де майбутні вчителі проходять підготовку і після успішного завершення та відбору переходили до виконання своїх професійних обов'язків.

Висновки до розділу 2

Упродовж 1990-х-2010-х рр. Іспанія пережила суттєві зміни в освітній галузі та розробила такі закони: «Органічний закон 1/1990», «Органічний закон 10/2002», «Органічний закон 2/2006», «Органічний закон 8/2013», «Органічний закон 3/2020», які були прийняті за каденції ІСРП та НП. Вони регулювали ключові сфери освітньої системи: формувала правову основу шкільної системи, встановлювала вікові межі для початкової, обов'язкової середньої школи та необов'язкового «бакалавріату», організовувала систему управління освітніми центрами та розподіляла прерогативи між державою та автономними спільнотами, встановлювала вимоги до кадрового забезпечення освітнього процесу.

РОЗДІЛ 3

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

3.1. Метаморфози нормативно-правової бази в історичній освіті

«Органічні закони» та «Королівські укази», що були прийняті протягом останніх трьох десятиліть, склали основу законодавчої бази шкільної історичної освіти. Аналіз цих документів допоможе виявити та відстежити зміни у цій сфері.

Підвалини модерної шкільної історичної освіти заклала та розбудувала ІСРП. Вивчення історії розпочиналося в початковій школі (6-12 р.). За «Органічними законами 1990 р., 2006 р., 2020 р.» історичну освіту учні здобували в обов'язковому предметі «Знання про природне, соціальне та культурне середовище» (вивчався 6 н.р.), що надавав відомості про основні характеристики фізичного, соціального та культурного середовища. Крім того, запроваджувалися громадянознавчі предмети, що вивчалися на 3-му циклі навчання (5 або 6 курсі): «Освіта для громадянства та прав людини» (за «Органічним законом 2/2006») та «Освіта громадянських та етичних цінностей» (за «Органічним законом 3/2020») [11, Р. 28931; 14, Р. 24; 16, Р. 122887]. Зазначимо, що запровадження першого курсу в навчальний процес слід розглядати в контексті прийняття та реалізації стратегії, яку розробила Рада Європи у 1997 р., прийнявши ухвалу розпочати ініціативу «Освіта для демократичного громадянства» з метою заохочення громадян до навчання того, як усвідомлювати свої права та обов'язки, підвищити рівень участі молоді у житті суспільства. Наступним етапом стало продовження ініціативи Радою Європи «Освіта для демократичного громадянства», що була спрямована на навчання громадянськості та розвитку обізнаності про європейську ідентичність. Подібні курси були запроваджені в інших європейських державах, які є членами Ради Європи: у Франції в 1999 р., Великій Британії – 1990-х рр. [68, с. 60-61], Україні – 2018 р. та ін.

Власну модель історичної освіти для початкової школи (6-12 р.) розробила НП. Вона, як і ІСРП обстоювала позицію про обов'язкове вивчення історії на цій освітній ланці. Відповідно до положень «Органічного закону 10/2002», історичні знання учні набували в обов'язковому предметі «Науки, географія та історія», а за «Органічним законом 8/2013» – «Соціальні науки», що формували знання про фундаментальні аспекти природничих наук, географії, історії та культури. Крім того, «Органічний закон 10/2002» передбачав запровадження інтегрованого, обов'язкового предмета не суто історичного, а гуманітарного змісту – «Суспільство, культура та релігія». Він надавав історичні знання через призму інших предметів і передбачав конфесійну та позаконфесійну альтернативу й зараховувався до формування середнього балу. Згідно з «Органічним законом 8/2013», учням надавалося право вибирати один з двох предметів: «Релігію» або «Соціальні та громадянські цінності» [12, Р. 45196; 20, Р. 15].

Отже, законодавство, що приймалося за каденції ІСРП та НП містило інформацію про моделі історичної освіти для початкової школи. Як з'ясовано, вони мали спільні риси: обов'язкове вивчення предмета, що включав історичну складову та його студіювання протягом 6 курсів початкової школи. Відмінність в історичних моделях освіти полягала в наступному: найменуванні предмета та у запровадженні предметів гуманітарного спрямування. ІСРП обстоювала позицію про обов'язкове вивчення громадянознавчого предмета, запровадження якого пов'язують з інтеграційним процесом Іспанії до Європейського Союзу. Проте НП спочатку виступала за запровадження обов'язкового інтегрованого предмета «Суспільство, культура та релігія», а потім надала право учням обирати предмет з двох. Перший, передбачав релігієзнавчу підготовку, другий – громадянознавчу.

Як і в початковій школі підвалини історичної освіти в середній школі (12-16 р.) заклала ІСРП. Історичні знання учні набували в обов'язковому предметі «Соціальні науки, географія та історія» (за «Органічними законами 1990 р., 2006 р.») або «Географія та історія» (за «Органічним законом 3/2020»), що

вивчалися протягом 4 курсів. Він формував в учнів знання про основні аспекти соціального, природного та культурного середовища. Так само як і в початковій школі був запроваджений на 4 курсі громадянознавчий предмет «Етико-громадянська освіта» («Органічним законом 2/2006 р.») та «Освіта громадянських та етичних цінностей» (за «Органічним законом 3/2020») [11, Р. 28932; 14, Р. 27-28; 16, Р. 122882-122891].

Модель історичної освіти в середній школі (12-16 р.) вироблена НП відрізнялася від тієї, що була сформована ІСРП. По-перше, видозмінювалася організація навчання. Відповідно до «Органічного закону 10/2002» на останніх курсах з'явилися маршрути: на третьому курсі утворювався технологічний і науково-гуманістичний маршрут, а на четвертому – технологічний, науковий і гуманістичний маршрути. Натомість в «Органічному законі 8/2013» організація навчання протягом 4 курсів набула варіативної форми: так уніфікованими залишалися 1-2 курси, на 3 курсі розпочиналося обрання предметів на вибір, а 4 курс будувався двома шляхами (академічний для вступу до «бакалавріату» та прикладний для – до професійного навчання).

По-друге, запроваджувався обов'язковий предмет «Географія та історія», що вивчався протягом 4-х курсів незалежно від обраного маршруту. Він забезпечував отримання знань про основні аспекти культури та історії, надавав відомості про різноманіття культур і суспільств, формував повагу до мистецької та культурної спадщини власної та ін. держав. Крім цього, вводився у навчальний процес обов'язковий предмет гуманітарного спрямування на 4-му курсі – «Суспільство, культура та релігія» (згідно з «Органічним законом 10/2002»), але відповідно до положень «Органічного закону 8/2013», учням надавалося право обирати один предмет з двох для всіх типів навчальних маршрутів: «Релігію» або «Етичні цінності» [12, Р. 4519; 20, Р. 17-20].

Отже, ІСРП та НП займали позицію про обов'язкове вивчення історії впродовж середньої школи. Варто зазначити, що вона розглядалася спільно з іншими предметами, такими як соціологія, географія, природознавство, культурологія, але при цьому зберігаючи свій цілісний характер. Такий підхід у

вивченні історії був здійснений лише у 1990 р., натомість в Англії така форма вже існувала в др. пол. ХХ ст., коли був затверджений «Органічний закон 1/1990», що включав глобалізацію соціального та наукового змісту в початковій освіті та впроваджувалося і в середню освіту через області соціальних наук, географії та історії [0, р. 49-50]. Різниця у їхніх моделях полягала в найменуванні предмета та запроваджені в освітній процес додаткового, обов'язкового предмета. Як і в початковій школі, ІСРП впроваджувала громадянознавчий предмет, а НП – конфесійний чи етично-ціннісний.

Навчання в «бакалавріаті» (16-18 р.) відрізнялося від обов'язкової середньої школи, бо конструювалося залежно від обраної модальності. «Органічні закони 1990-2020 рр.» зафіксували зміни у їхніх найменуваннях та кількості. Згідно «Органічного закону 1/1990» модальностей було чотири («Мистецтво», «Природничі та медичні науки», «Гуманітарні та соціальні науки», «Технологія»), «Органічного закону 10/2002» – три («Мистецтво», «Наука і техніка», «Гуманітарні та соціальні науки»), «Органічного закону 8/2013» – три («Мистецтво», «Науки», «Гуманітарні та соціальні науки»), «Органічного закону 2/2006» та «Органічного закону 3/2020» – чотири («Наука і технологія», «Гуманітарні та соціальні науки», «Мистецтво», «Загальна») [11; 12; 14; 20; 16; 77].

Модель історичної освіти в «бакалавріаті» ІСРП ґрунтувалося на тому, що учні всіх модальностей повинні були студіювати такі предмети: «Історія» (за «Органічним законом 1/1990»), «Історію Іспанії», «Історію філософії» та філософсько-громадянознавчий предмет «Філософія і громадянство» (за «Органічним законом 2/2006» та «Органічним законом 3/2020»), які вивчалися на 2-му курсі [11, Р. 28932-28933; 14, Р. 35]. Найбільших змін в «Органічних законах 1990 р., 2006 р.» та «Королівських указах» зазнали предмети конкретної модальності. В законодавстві 1990 р. спеціальними предметами для модальності «Гуманітарні та соціальні науки» були такі дисципліни як, «Історія сучасного світу», «Історія мистецтва», «Історія філософії», «Історія музики» [53, Р. 1859-1860] (додали у 2000-2001 рр.), а для модальності «Мистецтво» –

«Історія мистецтва» [46, Р. 39061-39062]. Відповідно до «Органічного закону 2/2006» конкретними предметами для модальності «Мистецтво» були «Історія мистецтва», «Історія музики і танцю», а для модальності «Гуманітарні та соціальні науки» – «Історія мистецтва», «Історія сучасного світу» [42, Р. 45382-45383], бачимо, що був вилучений предмет «Історія музики», який запровадили у попередніх законодавчих документах.

НП у власній моделі залишила принцип обов'язкового вивчення історії для всіх модальностей, який був запроваджений ІСРП. Відповідно до «Органічного закону 10/2002», історія належала до загальних предметів і вивчалася в таких дисциплінах як, «Історія Іспанії» на 2-му курсі [42, Р. 45199]. Крім того, зберігалися спеціальні предмети для модальностей «Мистецтво» та «Гуманітарні та соціальні науки», які були затверджені «Органічним законом 1/1990» та «Королівським декретом 3474/2000» [56, Р. 26040-26041]. В «Органічному законі 8/2013» чітко прописувалося яким чином здобувалася історична освіта залежно від модальності протягом двох навчальних років. На першому році навчання у модальності «Гуманітарні та соціальні науки» та «Мистецтво» історичні знання здобувалися у факультативному основному предметі на вибір – «Історія сучасного світу», у модальності «Науки» історична освіта не передбачалася. На другому курсі учні, які обрали модальність «Науки», «Гуманітарні та соціальні науки», «Мистецтво» вивчали історію у загальному основному предметі «Історія Іспанії». Крім того, були введені факультативні основні предмети на вибір, які надавали історичні знання із профільних галузей: для модальності «Гуманітарні та соціальні науки» – «Історія мистецтва», «Історія філософії» і для модальності «Мистецтво» – «Історія філософії», «Історія музики і танцю» [20, Р. 24-28].

Отже, ІСРП та НП у законодавчих нормах зафіксувала принцип обов'язкового вивчення історії на 2-му курсі «бакалавріату». Крім того, поглиблене і систематичне вивчення історії здійснювалося в модальностях «Мистецтво» та «Гуманітарні та соціальні науки».

Однією з особливостей історичної моделі освіти НП було запровадження підсумкового оцінювання на різних шкільних рівнях. «Органічний закон 10/2002» вперше ввів цю практику для «бакалавріату», передбачаючи проходження тестування [100]. А тому доцільним вважаємо з'ясування питання щодо рівня обов'язковості екзаменування історії. Підсумкове тестування впорядковувалося «Королівським указом 1741/2003 від 19 грудня, який регулював загальний тест «бакалавріату»». Він поділявся на дві частини: перша відводилася перевірці загальної підготовки учнів і містила три вправи із загальних предметів будь-якого з 2-х курсів (перша складалася з аналізу і коментування тексту або інших джерел історичного або філософського типу, а також відповідей на питання, друга і третя присвячувалася лінгвістиці). Друга частина перевіряла знання за допомогою трьох вправ з конкретних предметів відповідної модальності, двох обов'язкових і третьої, обраної учнем. Ця частина була варіативною, виокремлювався серед інших напрямків гуманітарних та соціальних наук, що поділялися на гуманітарну та соціальну складову. Обов'язковими предметами гуманітарного, історичного або спеціального історичного змісту для першої складової була дисципліна «Латина» та «Історія мистецтва», а для другої – «Прикладна математика до соціальних наук і географії» [47, Р. 2661-2662]. Підсумуємо: згідно законодавства, вправи першої частини підсумкового оцінювання могли містити завдання історичного характеру, але не висувалася вимога окремішнього оцінювання загальних предметів. При цьому, учні могли, якщо забажають, обрати для складання конкретні для кожної спеціальності предмети історичного спрямування в другій частині. Підсумкове оцінювання включало відкриті відповіді: у тестах, які використовувалися в автономному співтоваристві Мурсія, їх показник склав – 38,14%. Крім цього, були «обмежені питання», тобто такі, які включали твердження, що стосувалися ширшої теми і не закінчувалися питальним знаком. На них припадає 32,24 % від загального обсягу всіх запитань. Останній тип запитань – письмові коментарі (14,29 %) [77; 97, Р. 605].

Наскрізний характер підсумкової оцінки був введений «Органічним законом 8/2013». За встановленими нормами учні в початковій школі мали проходити тестування (на 6 курсі), однак, проаналізувавши «Королівський декрет 1058/2015» ми помітили, що історія, яка входила до обов'язкового предмета «Соціальні науки» не складалася, перевага надавалася мовам, математиці, природничим наукам та технологіям [27, Р. 4-5]. В середній школі, серед інших предметів, учні мали скласти предмет «Географія та історія» [51, Р. 11-12]. Таким чином, оцінювання мало комплексний характер, бо інспектували знання у порівнянні з початковою ланкою не тільки з окремих предметів, а зі всіх обов'язкових, двох факультативних та одного конкретного предмета. В «бакалавраті» учні мали скласти усі загальні предмети з боку основних, два факультативних в блоці профільних, спеціальний предмет, крім «Фізкультури» або «Релігії» в залежності від обраної модальності та його предметного різноманіття [51, Р. 17]. Таким чином, оцінювання було варіативним: по-перше, учні трьох модальностей, крім інших предметів, зобов'язані були скласти дисципліну «Історія Іспанії», по-друге, ті хто обрав модальність «Гуманітарні та соціальні науки» або «Мистецтво», могли, за власним бажанням, скласти такі предмети, як «Історія новітнього світу», «Історія мистецтва», «Історія філософії», «Історія музики і танцю».

Проаналізовані дані свідчать, що протягом останніх трьох десятиліть в Іспанії відбувалися зміни в освітньому законодавстві, яке стосувалося й організації історичної освіти. Нами було виділено два підходи у її розбудові: бачення двох партій – ІСРП та НП. Перша розбудовувала історичну освіту в законодавстві, яке було затверджено у 1990 р. – «Органічний закон 1/1990», 2006 р. – «Органічний закон 2/2006», 2020 р. – «Органічний закон 3/2020», друга у 2002 р. розробила «Органічний закон 10/2002», який не було застосовано, у 2013 р. – «Органічний закон 8/2013». Відзначимо й те, що ці закони були основними (головними) затверджуючими документами, які мали юридичну силу. Крім «Органічних законів» існували ще «Королівські укази» (1991 – 2022 рр.), які стосувалися організації історичної освіти в обов'язковій

середній школі та «бакалавріаті». Передусім це проявлялося у структурі курсів кожної ланки, тематиці історичних, суспільствознавчих, громадянознавчих, етико-ціннісних (сюди слід залучити і філософські курси) предметів. Зауважимо, що положення, які містилися у «Королівських указах», відображалися і в «Органічних законах»: найменування, обов'язковість вивчення історичних предметів, їх цілі, здійснення підсумкового оцінювання.

3.2. Формування концепції історичної освіти та її втілення у навчальні програми

Як було відзначено у попередніх частинах, що в Іспанії велику роль у розбудові освіти відіграли дві політичні партії: ІСРП та НП, а тому вважаємо доцільним з'ясувати та висвітлити концепції історичної освіти в шкільній системі, які вони обстоювали.

Першочергово розбудова концептуальних засад історичної освіти в початковій школі здійснювалося за головування ІСРП (1989 – 1996 рр., 2004 – 2011 рр., 2019 р.). Вона запровадила на цьому рівні обов'язковий предмет «Про знання природного, соціального та культурного середовища», який вивчався 6 н.р. Він складався із різноманітних блоків, що наповнювалися змістом різних наук, таких як біологія, географія, фізика, соціологія, наука і техніка, історія, але при цьому кожна сфера розглядалася окремо і розгалужувалася на відповідні теми. Історична тематика предмета охоплювала різноманітні аспекти історичних знань, включаючи вивчення хронології (історичний час, одиниці вимірювання), роботу з історичними джерелами, аналіз суспільства та його структури, а також його дослідження крізь історичні періоди (первісні часи, античність, середні віки, промислова революція, світ ХХ ст.), також знайомство з головними подіями та персоналіями з історії Іспанії та оцінка ролі чоловіків і жінок як суб'єктів історії. В 2006 р. для предмету було встановлено таку кількість годин: для першого циклу – 175 годин, другого – 175 годин, третього – 140 годин. Натомість в 2022 р. затвердили рівномірний розподіл годин для кожного з циклів, що складало 160 годин. Це дозволило забезпечити однаковий рівень підготовки учнів в різних циклах. Зауважимо, що години розподілялися

на кілька наукових сфер, а не тільки на історію. Крім того, на неперіоритетне місце предмета свідчить той факт, що більше годин відводилося «Кастильській мові і літературі» та «Математиці» [24, Р. 21192; 37, Р. 5-9; 43, Р. 43054-43069, 43102; 44, Р. 24386-24504].

Розглянемо концепцію історичної освіти для початкової школи, розроблену НП (1996 – 2004 рр., 2011 – 2019 рр.). Зазначимо, той факт, що вона зазнавала декількох трансформацій упродовж двох періодів перебування партії при владі. По-перше, зміни торкнулися найменування предмета: у 2002 – 2004 рр. він мав назву – «Науки, географія та історія», а у 2013 – 2020 рр. – «Соціальні науки». По-друге, різнився зміст предметів. Так, за навчальними програми 2003 – 2004 рр. учні розпочинали вивчати історичні теми тільки з 2-го циклу. Першочергово учні ознайомлювалися із соціально-політичним і територіальним устроєм країни, хронологією, роботою з історичними джерелами, впливом історичних подій на повсякденне життя, актуальними процесами та особами країни, потім знайомилися з первісною історією та античною епохою в Іспанії, процесом романізації, середньовічною Іспанією, Іспанією в Новий час, «монархіями католицьких королів», Великими географічними відкриттями, Відродженням, Золотим віком і Просвітництвом, Іспанією «Сучасного періоду» та сьогоденною Іспанією. Проведена реформа була націлена на зміцнення іспанської ідентичності, яку підривали периферійний націоналізм та формування учнів на засадах «загальноіспанського» націоналізму. Натомість за навчальною програмою (2014 р.) історія студіювалося від 1 циклу, зберігаючи теми, які стосувалися хронології, історичним джерелам, але розширивши географічні межі вивчення національної історії з Іспанії та Піренейський півострів починаючи від найдавніших часів закінчуючи XXI ст. В порівнянні з годинним наповненням предмета ІСРП, НП збільшила їх кількість: для першого циклу – 175 год., другого і третього циклів – 170 год. Проте, предмет й надалі поступався «Кастильській мові» та «Математиці». До того ж, встановлені години розраховувалися на три сфери (науки, географія, історія), що у підсумку

надавало обмежену кількість для повноцінного вивчення історії [82, С. 78; 54, Р. 25445-25450, 25466; 29, Р. 5363-5368, 5388-5389; 36, Р. 19372-19377].

Підсумовуючи розбір історичної освіти початкової школи відмітимо, що протягом досліджуваних років відбувався процес формування та видозмінення концепції історичної освіти. Основоположними складовими якої були такі ознаки: інтеграція історії та інших наук у один предмет, при цьому зберігаючи сепаратних характер з'єднувальних предметів, незважаючи на те, яка політична партія знаходилася при владі і яку освітню стратегію обстоювала; об'єднання всесвітньої і національної історії в одному тематичному блоці (сфері), при цьому у моделях НП надавалася перевага історії Іспанії над всесвітньою, що прослідковується у навчальних програмах, які були прийняті при їх каденції. Натомість ІСРП вдавалася до балансування всесвітньої історії з історією Іспанії. Наостанок, підкреслимо, що історія у початковій школі вивчалася лінійно (від найдавніших часів до сьогодення).

Як і в початковій школі, підвалини концепції історичної освіти в обов'язковій середній школі заклала ІСРП. Історичні знання учні набували спочатку в предметі «Соціальні науки, географія та історія», а потім – «Географія та історія». Відмітимо, що ІСРП зберегла принцип інтеграції історії із суспільствознавством та географією або суто з географією, яке прослідковувалося і в початковій школі. Крім того, зоставався принцип лінійного вивчення історії (від найдавніших часів до сьогодення), при цьому збільшувалася тематика предмета, що поділялася на національну та всесвітню історію, крім цього збільшувалося кількість тем з останньої, у порівнянні з початковою школою. В процесі вивчення предмета учні поглиблювали знання про історичні методи дослідження, первісні часи, перші цивілізації, античність (національний та всесвітній вимір), висвітлювався процес виникнення релігій та їхнє функціонування в суспільствах в Європі та на Сході, історична еволюція суспільств від середньовіччя до «Сучасної держави», особлива увага приділялася Піренейському півострову, іспанській монархії та колонізації Америки, Новим часом (національний та всесвітній вимір), «Сучасною

епохою», зміни та конфлікти ХХ ст. та трансформації в цей час в Іспанії [25, Р. 21194; 26, Р. 77; 38, Р. 37-52; 39, Р. 30228-30231; 57, Р. 19142-19143; 40, Р. 27983-28005; 45, Р. 679, 702-709, 773; 49, Р. 104-105, 108-109]. Особливістю історичної концепції ІСРП було й те, що вона створила сприятливі умови для вивчення історії автономної спільноти. Було розроблено навчальні плани, у яких репрезентовано не лише власне іспанську (кастильську), але й баскську, каталонську чи галісійську національні ідентичності [73, С. 137]. Крім того, тексти, які найчастіше використовувалися під час викладання історії в Країні Басків, не мали суттєвих відмінностей від текстів решти Іспанії, за винятком більшої уваги до історії цієї автономної спільноти [95, Р. 174-175]. Навчальна програма 1991 р. та 2006 р. встановила 70 год. для кожного курсу (4 курси), при цьому більше годин мали такі предмети як «Кастильська мова та література» й «Іноземна мова». Проте важливо враховувати, що ці години були розподілені на три сфери, а не виключно на історичний блок.

Витворення власної концепції історичної освіти в середній школі за часів головування НП здійснювалося упродовж кількох етапів. В 2000 р., в першу чергу, були внесені зміни у механізм введення навчальних блоків на кожному етапі навчання в предметі «Соціальні науки, географія та історія», так історичні знання учні здобували у першому, другому і четвертому циклі, а третій був присвячений виключно географічній тематиці. Таким чином, відбулося урізання одного циклу навчання історії на користь географії, що було відсутнім у попередні роки, до того ж додавався тематичний блок про «Моральне життя та етичну рефлексію», який надавав етично-ціннісні знання, а не історичні, що породжувало зменшення вивчення історичної тематики. В 2002 р. НП замість предмета «Соціальні науки, географія та історія» запровадила «Географія та історія», таким чином від предмету від'єдали соціальний пласт, який був присутній в минулих навчальних програмах, залишивши географічний та історичний. Історія висвітлювалася лінійно за такими періодами: первісні часи, стародавній світ, античність, середньовіччя, Новий час, «Сучасна епоха», «Сучасний світ». Зауважимо, що у кожному історичному періоді належне місце

відводили Іспанії, її історія розглядалася як окремий пласт, що поєднується з іншими, учні зосереджували увагу на ролі і місці Іспанії в історичних процесах, подіях, особливості їх протікання. Розроблені навчальні програми, крім лінгвістичної та культурної різноманітності висвітлювали унітарний характер формування Іспанії. Годинне навантаження в навчальних програмах 2000 р. залишалося зразка 1991 р., встановленого ІСРП. Проте із запровадженням предмета «Географія та історія» та прийняттям нової програми, змінилося кількість годин: для першого, другого, третього курсів відводилося по 70 год., а для четвертого – 90 год. Таким чином, години були розподілені на дві сфери (географія та історія), а не на три, як це було у попередніх нормах. Це сприяло збільшенню годин, відведених на вивчення історії, особливо для четвертого курсу [82, С. 79-80; 53, Р.1817, 1850; 58, Р. 33733-33795; 55, Р. 25731-25735, 25736; 30, Р. 5712-5791; 28, Р. 177]. Зазначимо, що НП як й ІСРП запровадила відсотки, що відводилися для вивчення регіональної історії. Проте результати дослідження проведене Р. Лопесом Факалем, показали, що у 2000 р. вміст історії кожної автономної спільноти в посібниках обов'язкової середньої школи був далеким від максимально визнаного в законі (45 %). Вони ледь перевищують 10 % в Андалусії, Канарських островах, Валенсії чи Країні Басків, при цьому 90 % були «загальнонаціональними». Лише в Каталонії середня кількість сторінок, присвячених історії цієї спільноти, сягнула 15 %, що далеко від зазначеного максимуму [92, Р. 276-277].

Таким чином, в обов'язковій середній школі, відбувалися зміни у процесі видворення концепції історичної освіти, яку протягом досліджуваних років розробляли ІСРП та НП. Їх спільними ознаками виробленої концепції були наступні риси: лінійний підхід до викладання історії (від найдавніших часів до сьогодення), інтеграційний підхід до історичного предмету, який ніколи не викладався, як самостійне вчення, а завжди комбінуються з іншими науками. Відмітимо різницю між підходами партій. Так, ІСРП віддавала перевагу висвітленню історії разом із соціальними науками та географією, що розпорошувало визначені години викладання дисципліни на три сфери

(соціальні науки, географія та історія). Але НП у 2002 – 2004 рр., 2013 – 2020 рр. вилучала соціальний блок із інтеграційного предмету, розглядаючи історію спільно з географією, що відобразилося і на розподілі годин, які розподілялися на дві сфери.

Висвітлення концепції історичної освіти у обов'язковому «бакалавріаті» буде здійснюватися виключно за тими предметами, які мають академічну історичну спрямованість і не торкаються спеціалізованих предметів, крім того до увагу береться обов'язковість вивчення предмету для всіх модальностей. Вкотре констатуємо, що витворення концепції історичної освіти припало на головування ІСРП. В її розбудові виокремимо два періоди: 1) 1990 – 2000 рр., партія запровадила обов'язковий предмет «Історія» (на 2-му курсі) для всіх модальностей, хронологічні рамки якого охоплювали XIX-XX ст. історії Іспанії; 2) 2006 – 2014 рр., 2022 р. – ІСРП прийняла концепцію НП, яку вона сформувала протягом 1996 – 2004 рр. Вивчення тем розпочиналося від первісних часів на території Піренейського півострову та закінчувалося на демократичних перетвореннях в Іспанії після завершення режиму Ф. Франко. У 2021 р. Міністерство освіти переробило зміст предмету «Історія Іспанії», акцентувавши увагу на головному векторі – «складному шляху», яким пройшла країна до демократії. Його структура стала подвійною – хронологічною та тематичною – з охопленням часів від античності до наших днів з особливим акцентом на XX –XXI ст. В змісті предмету розглядається «розмаїття ідентичностей» й «національних почуттів», аналізуються вплив релігійних ідеологій і вірувань на політичну еволюцію держави, характеризуються «великі структурні реформи» Другої Республіки та «недемократичні реакції», які вони породили, тобто державний переворот, громадянську війну та диктатуру Франко. Проект також розглядає економічний прогрес Іспанії, умови життя та праці, роль жінок, які традиційно залишалися в тіні, вагу географії в історичному розвитку країни упродовж століть. Нову програму запланували запровадити в 2023-2024 н.р. з виділенням щонайменше двох годин на тиждень, при цьому автономні регіони мають право збільшити кількість годин [73, С.

143]. Також, Рада міністрів схвалила нові доповнення до навчальної програми (22 квітня 2022 р.). Вони передбачали, що предмет «Історія Іспанії» буде розпочинатися з Конституції 1812 р., а не з праісторії (вилучили первісну епоху, Стародавній світ, античність, середньовіччя, ранньомодерний час). Тобто, збільшується увага, знову ж таки до періоду тривалого й болісного становлення модерної демократичної Іспанії [128]. Для вивчення предмету відводилося 70 год., більше годин мали тільки такі предмети, як «Кастильська мова та література» та «Іноземна мова» по 210 год. [34, Р. 35585-35588; 35, Р. 62-68; 42, Р. 321-327; 50, Р. 176-185].

Інше бачення запропонувала та втілила НП, яка на противагу ІСРП вважала, що хронологічні рамки предмета «Історія» мають охоплювати історичні етапи Іспанії від античності до сьогодення, хоча більше значення надавалося вивченню найближчих періодів. Таким чином, перша тематична частина присвячена витокам та римській Іспанії (гомінізація на Піренейському півострові, доримські міста, романізація, Вестготська монархія), наступні три відносилися до середньовіччя (Аль-Андалус, реконкіста та культура і мистецтво цього періоду, пізнє середньовіччя; у четвертій вивчали Новий час («католицькі королі» та зовнішня експансія Іспанії, Іспанія в XVI ст., Іспанія періоду барокко, Іспанія XVIII ст., криза старого режиму, розбудова ліберальної держави); а решта вісім — «Сучасна епоха» і сьогодення (початок реставрації, правління Альфонса XIII та кризові явища, Іспанія за часів Другої республіки, громадянська війна, Іспанія за режиму Франко, демократична Іспанія). Як і в попередні роки для цього предмету відводилося 70 год. [53, Р. 1865-1866, 1922; 59, Р. 33803-33805; 56, Р. 26047-26048; 31, Р. 7584-7586; 28, Р. 321-327].

Отже, історична освіта у «бакалавріаті» набула різноманітних форм і залежала від обраної модальності, таким чином, вона могла мати історичну сутність або включати історію окремих галузей: мистецтва, музики, танцю, філософії, науки. Наступною рисою історичної концепції навчання було те, що предмет «Історія/Історія Іспанії», який завжди студіювався на 2-му курсі, був

обов'язковим для всіх модальностей, що є продовженням лінії мусового вивчення історії протягом обов'язкової та післяобов'язкової школи. При цьому спостерігалися корінні зміни у розбудові концепції історичної освіти: по-перше, обмежені («короткі» хронологічні рамки), які встановила ІСРП, були замінені на «довгі» НП, що простягалися від первісних часів до сьогодення. По-друге, предмет вмещував лише національну історію, що істотно відрізняється від концепції початкової та обов'язкової середньої школи, де було поєднання всесвітньої і національної тематики. По-третє, ширше і глибше вивчалися історичний процес, який був наближений до сьогодення, таким чином, у предметі містився дисбаланс висвітлення й вивчення історії. Залишався лінійний підхід до розгляду історії.

3.3. Характеристика шкільних підручників

Для розуміння характеристики підручників у початковій школі скористаємося результатами дослідження, проведеного у 2011 р. в автономній спільноті Мурсія (південно-східна Іспанія), що стосувалося проблеми навчання історії в початковій школі та конструювання національного наративу за допомогою навчальних підручників та іспитів, до уваги бралися три найпопулярніші видавництва: «Santillana», «Vicens Vives» і «SM» (авторів підручників не було зазначено). Дослідники прийшли до висновку, що в шкільних підручниках переважає позитивістка парадигма, історичні знання, запропоновані в підручниках, є статичними і прищеплюють учням запам'ятовування фактів, подій, явищ. Крім того, вчителі використовують підручник як єдине джерело історичних знань, від якого майже не відступають ні на уроках, ні під час створення навчальних завдань. Також історичний процес представлений в посібниках різних видавництва позбувався деяких суперечливих тем. Наприклад, з 1990-х рр. такі історичні теми як Реформація та Контрреформація розкривалися лише через культурне бачення їх виникнення. Пропагувалася ідея лінійного часу та безперервного прогресу цивілізації. Такий концептуальний підхід на думку дослідників, ускладнював розуміння

причинності й різноманітності реальності будь-якого суспільства, звертаючи увагу на відомих людей і діяльність державних діячів [91, Р. 33-35].

У підручниках спостерігалися неоднорідність у розбудові національного наративу, так глибші концептуальні корені спостерігалися у навчальних розділах, що стосувалися первісних часів, античності та середньовіччя, але з меншою кількістю тем/понять, проте які є відносно частовживаними, наприклад «палеоліт», «неоліт», «романізація», «іберійський/кельтський», «Аль-Андалус» або «Християнські королівства». Однак в історії «Нової епохи» та «Сучасної епохи» (від 1789 р. – сьогодення) існувала дисперсія змісту, багато з тем засновані на висвітленні війн, битв або відповідних персонажів. Від первісних часів до середньовіччя існувала хронологічна та тематична нитка, яка показувала генезу походження нації та намагання виправдати її коріння проти інших. Осілість суспільств, а також класичне походження (іберійська специфіка та римська культура), культурне багатство, яке вніс Аль-Андалус, а також соціальна та політична база «Християнських королівств», є змістом, який найбільше повторювався. «Нова епоха» в основному обертався навколо двох фундаментальних осей: відкриття Америки та розвитку іспанської імперії (разом із двома головними монархами, які її представляють: Карлом I та Філіпом II). Хоча в середні віки дати битв почали мати більшу присутність (наприклад, битва при Лас-Навас-де-Толоса), але саме з «Нової епохи» дати, імена та персоналії почали займати вагоме місце в підручниках. «Сучасна епоха» базувалася на таких стовпах, як Громадянська війна, «франкізм» і перехідний період/демократія, тоді як XIX ст. залишалося епізодичним і лише кілька запитань ставилися про промислову революцію та її соціальні наслідки [91, Р. 31].

Вагоме дослідження про підручники з історії у середній обов'язковій школі здійснив Антоніо Фернандес Санчес, який проаналізував найбільш відомі їх національні видавництва, які на той час виходили (1990-2000 рр.):

«Santillana», «Anaya»*, «Vicens Vives» і «SM». Вивчаючи питання організації змісту в підручнику видавництва «Anaya» (для 1-го курсу), він констатував, що спостерігалось групування за темами у три тематичні блоки, два з географії та один з історії. Останній складається з трьох тем, які концептуально об'єднувалися в один розділ «Вступ до історії як науки» (типи джерел, використання джерел, історичний час). Підручник для 2-го курсу містив три тематичні блоки, один з географії та два інших з історії, що присвячувалися античності та середньовіччю. Але, при цьому підручники, що створювали спеціально для Мадриду і Андалусії, мали теми присвячені історії цих автономних спільнот. Автори, які співпрацювали з цим видавництвом не розробили конкретні підручники для 3 – 4 курсів, але видали книгу з назвою «Історія» для 2-го циклу, де не уточнювалося, чи її необхідно викладати на 3 чи 4 курсі. Відповідно, цей підручник містив такі тематичні блоки: «Старий порядок», «Епоха революцій», «Від Першої світової війни до сьогодення» [0, р. 183].

У змістовому наповненні підручники для 1-го циклу, видавництва «Anaya», містили розділи із зображеннями, текст розміщувався за хронологічною віссю. Вибудовувалася така структура вмісту: на лівій стороні сторінки розміщували дві колонки, велика та менша. Велика колонка включала концептуальний зміст і невеликий словниковий запас та інший додатковий матеріал. На правій стороні сторінці подавалися історичні джерела. Зміст підручника «Історія» для 2-го циклу схожий на попередній у своїй структурі. Він складався з наступних розділів: вступ, концептуальний зміст, вправи з історичними документами, витягами із монографій, документами для застосування прийомів і методів історичного дослідження для вивчення теми та оціночна діяльність [0, р. 184]. Крім того, звертаючись до аналізу змісту підручника видавництва «Anaya», помічаємо, що для 1-го курсу,

* Авторський склад підручників, що видавалися «Anaya» для обов'язкової середньої школи у 1997 р. (1 – 4 курси): Гонсалес Гальєго І., Маньєро М., Зурро Д. С., Вальдеон Х.

опублікованого для Мадрида (1997 р.) його тематика майже повністю була присвячена географії і лише три останні розділи – історичним джерелам, історичному часу та вивченню повсякденного життя (їжа, одяг і житло) в первісні часи, неоліті, Стародавньому Єгипті, Римській імперії, середньовічному селі та місті. Особливістю підручників для 1-го циклу було те, що історичний процес висвітлювався через повсякденне життя (62,96 %) та культуру (37,04 %). Натомість, в підручнику для 2-го циклу (1998 р.) акцент робився на політичних змінах (48,81 %), культурних (27,48 %), економічних (13,7 %) та ін. [0, р. 234].

Для порівняння висвітliamo організацію змісту підручника «Історія для середньої обов'язкової школи» (1 – 4 курси), який був опублікований у видавництві «Santillana»*. На 1-му курсі учні розглядали тематичний блок «Світ до тисячного року», на 2-му курсі – «Європа від тисячного року до революцій», на 3-му курсі – «Від старого режиму до 1914 р.» та «Іспанія ХІХ ст.», на 4-му курсі – «ХХ ст.», «Сучасний світ» та «Іспанія в ХХ ст.». Крім того, присвячувалися розділи для кожної теми, які стосувалися історії автономних спільнот, де було опубліковано підручник (Андалусія, Валенсія та Мадрид). Зміст організовувався наступним чином: початкова сторінка з фотографіями та ключовими запитаннями теми, основна інформація, пояснювальний текст, що доповнювався ілюстраціями та запитаннями до них, витяги із монографій, завдання для формування в учнів навичок та умінь історичного дослідження [0, р. 184-185]. В підручниках для 1-го, 2-го, 3-го курсів, опублікованих у 1995 р., 1996 р., 1997 р. історичний процес висвітлювався через його культурне бачення, натомість для 4-го курсу – політичне [0, р. 248].

Дослідження проведене Хосе Мануелем Гомесом Контрерасом, яке стосувалося вивчення викладання історії за допомогою шкільних підручників протягом 2000 – 2015 рр., які використовувалися у середній обов'язковій школі

* Маскаро Флоріт Х. – автор підручників, що видавалися «Santillana» для обов'язкової середньої школи у 1995-1996 рр. (1 – 4 курси).

таких видавництв як «Anaya», «Santillana», «SM», «Vicens Vives» ** і відповідали 1-му, 2-му та 3-му курсу, показало, що провідна роль у висвітленні історичного процесу належала культурному баченню (від 28 % до 49 %), але й політичне розуміння подій, явищ, фактів (від 14 % до 34 %), займало важливе місце, хоча перевага надавалася першому. Проте історія для 4-го курсу, висвітлювалася через політичну призму (від 40 % до 51 %), а культурне бачення зайняла другорядне місце (між 15 % і 30 %) [110, р. 521-522].

Отже, у концептуальному відношенні підручники писалися на засадах парадигми «нових способів робити історію» (ісп. – «nuevas formas de hacer Historia») та з використанням «нових історіографічних течій кінця ХХ ст.». Єдина незмінність, яка існувала між концепцією історії, що існувала за Франка та концепцією підручників між 1975 і 2000 рр. – це використання класичних етапів історії та їхнього хронологічного порядку для пояснення процесів, європоцентричного бачення та націоналістичного (у сенсі), що держави є одним із найважливіших контекстів для розуміння історичних процесів [0, р. 282-284]. Заразом, організація змісту в підручниках містила подібні ознаки: вступ із зображеннями й текстом та початковими запитаннями; структурування тексту на сторінці подвійним стовпчиком (один більший за інший) та його розміщення разом із зображеннями, документами, витягами із монографій, словником та вправами для роботи з цими матеріалами. Але у дослідницькому плані, як відмічає Горхе Сайс Серрано, вони надавали незначну активну роботу учнів з історичними матеріалами, що передбачали використання джерел. Крім цього, спостерігалось відсутність початкових питань, які б сприяли дослідженню або формулюванню історичних проблем, застосування академічного тексту, пов'язаного з відтворенням наданої в ньому історичної інформації [94, Р. 166].

** Автори підручників, що видавалися в: «Anaya» (Бургос М., Кальво Х., Харамільйо М., Мартін С., Веласкес Ф., Муньйос-Дельгадо М.С.), «Santillana» (Андрес М.А., Гренсе Т., Бранді А.), «SM» (Баамонде А., Отеро Л.Е., Фернандес Булете В., Гарсія Ф., Донезар Х.М., Вальдеон Х., Фернандес М., Куадрадо А., Пальоль Б., Навас С.), «Vicens Vives» (Альбет А., Бенехам П., Гарсія Себастьян М., Гатель С., Ройг Ж.).

Для характеристики засобу навчання для необв'язкового «бакалавріату» скористалися дослідженням Антонія Переса Гарсія, який проаналізував зміст підручників чотирьох найбільших видавництв: «Anaya», «Vicens Vives», «S.M.» і «Santillana», що призначалися для предмету «Історія» (або «Історії Іспанії»). В 2003 р. у видавництві «Vicens Vives» * був опублікован підручник «Crisol» (для Барселони), який структурно виглядав наступним чином: вступ, хронологічна вісь, ключові поняття, проблемні запитання; параграфи наповнювалися текстом, історичними документами та історичними матеріалами (додаткові тексти, графіки, ілюстрації, діаграми, карти), уточнювальною інформацією. Підручник поділявся на блоки, теми, які співвідносилися із навчальною програмою 2000 –2003 рр.. Крім того, «Сучасна епоха» Іспанії становила дві третини змісту посібника, а інша присвячувалася національній історії від найдавніших часів до к. «Нової епохи». Ми вже наводили дані про те, через яку призму подавалася інформація в обов'язковій середній школі, але у роботі Антонія Переса Гарсія знаходимо інформацію про конкретний період – «Від кризи старого режиму до революційного шестирічного періоду (1808 – 1874 рр.)» тому вбачаємо доцільність у наведені дані. Зміст представлений наступним чином: найбільше значення надається політичній історії (50 %) від загальної кількості (44 сторінки), потім економічній – 25 %, соціальній – 22,7 %, історії культури та ментальності – 2,3 % [111, р. 89-93].

Підручник «Історія» (2003 р.; Барселона) видавництва «Anaya» * організовувався іншим чином, відмінним від попереднього підручника: розширення текстового наповнення, яке стосувалися первісних часів та античності й скорочення висвітлення середньовічної історії. В темі «Від кризи старого режиму до революційного шестирічного періоду (1808 – 1874 рр.)» інформація представлена через призму політичної історії (73,75 %), економічної

* Автори підручників – Аростегі Санчес Х., Гарсія Себастьян М., Гатель Арімонт К., Палафокс Гамір Х., Рікес Корбелья М.

* Гарсія де Кортазар Ф., Марія Донезар Х., Валдеон Х., Фернандез Куадрадо М., Гамазо А.

(16,25 %), соціальної (6,25 %), історії ментальності та культури (3,75 %) [111, р. 144-150].

У підручниках, які виходили упродовж 2000-2015 рр. (в таких видавництвах, як «Anaya», «Santillana», «SM», «Vicens Vives»^{**}) і призначалися для предмету «Історія»/«Історія Іспанія», містило переважання політичної історії (від 36 % до 56 %), далі слідувала соціальна (від 12 % до 30 %), економічна (від 14 % до 23 %) та культура (від 5 % до 21 %) [110, р. 519-520].

Зазначимо, що підручники з історії значно змінилися порівняно зі своїми попередниками кінця 1970-х і навіть 1980-х років. Серед найрізноманітніших аспектів слід виділити збільшення об'єму сучасних історичних джерел та документів різних історичних періодів. Також, збільшення завдань або вправ з опануванням методів історичних досліджень, графічного представлення інформації. Водночас слабо розроблена вибірка завдань більшої чи меншої складності. Зменшення розриву між поточними історичними дослідженнями та історією, представленою в посібниках. Найбільш інноваційним аспектом з цієї точки зору є включення регіональної історії при розгляді питань, пов'язаних із загальною історією Іспанії, хоча ця локальна історія становить невелику частину загальної історії (майже без винятку, близько 10 %) [105].

Отже, відзначимо, найбільш вживаними національними видавництвами, що здійснювали розробку шкільних підручників з історії були такі: «Anaya», «Santillana», «Vicens Vives», «SM». Їх використовували у всіх досліджуваних ланках шкільної освіти. Для підручників була притаманною вибудова змісту одночасно на декількох історіографічних течіях: підручники, які розроблялися після завершення правління Франко та в період «консолідованої демократії» з наступними десятиліттями розроблялися на позитивістських засадах,

^{**} Автори підручників, що видавалися в: «Anaya» (Пратс Х., Кастельйо Х.Е., Фернандес М., Гарсія М.К., Лосте М.А., Трепат К.А., Вальдеон Х., Ісуцкіза І., Морадельйос Е., Хіль С., Ріверо М.П, Собріно Д.), «Santillana» (Редаль Е.Х, Фернандес Х.М., Гонсалес Х., Леон В., Рамірез Г.), «SM» (Гарсія Ф., Донезар Х.М., Вальдеон Х., Фернандес М., Куадрато А.), «Vicens Vives» (Фернандес А., Ллоренс М., Ортега Р., Ройг Ж).

методології школи «Анналів», інших нових історіографічних тенденцій, але «їх вага незначуща ... спостерігалася диференціація ролі у змісті» [110, р. 515]. Структурно та змістовно підручники подібні: використання вступної сторінки із повідомленням теми, ключових питань з теми, виклад змісту (поділ на блоки, теми, підпункти), проблемні запитання, історичні та історіографічні документи. Зазначимо, що для підручників 1990-2000 рр. було властиво домінування тексту, але починаючи з 2000-х рр., зросло використання фотографій, графіків, таблиць, схем, діаграм, карт. Крім того, висвітлення історії відбувалося через культурну та політичну призму, також крізь повсякденне життя, соціальне, економічне, гендерне бачення, особливо, це проявлялося в обов'язковій середній школі. Натомість в «бакалавріаті» переважала політична призма висвітлення історії, при цьому зберігалися соціальне, економічне, та культурне бачення. Наостанок підкреслимо, що підручники розроблялися на лінійному принципі розвитку людства та європоцентричному баченні.

Висновки до розділу 3

Основоположними законодавчими документами, що регулювали шкільну історичну освіту стали «Органічні закони» (1990-2020 рр.) та «Королівські укази (1991-2022 рр.)», які були затвердженні двома політичними партіями – ІСРП та НП. Законодавство регулювало предметний набір для початкової, обов'язкової середньої школи та «бакалавріату». Встановлено, що «Королівські укази» (1991-2022 рр.) впорядковували тематичне наповнення історичних предметів, їх годинне навантаження, критерії оцінювання. Їх аналіз показав, що в історичній системі освіти існувало дві моделі, які розробили ІСРП та НП з притаманними їм рисами.

Підручники з історії відігравали ключову роль у навчальному процесі, ґрунтувалися на позитивістській парадигмі та методології школи «Анналів» і включали теми про історію автономної спільноти. Змістовно, вони охоплювали різні аспекти, такі як розділи, зображення, термінологічний апарат, текст у хронологічному порядку, вправи з історичними документами та додатковий матеріал із історіографічних праць.

РОЗДІЛ 4

РОЗБУДОВА УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ МОДЕЛІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ

4.1. Розробка законодавчої бази та структурно-функціональні зміни університетської системи

Розбудова законодавчої бази університетської системи розпочалося в останні роки режиму Ф. Франко: було затверджено у 1970 р. «Закон про загальну освіту». Проте пришвидшені темпи цього процесу спостерігалися у часи демократичних перетворень. «Закон про загальну освіту» регулював систему більше десяти років, оскільки проєкт «Закону про університетську автономію», який був запропонований Союзом демократичного центру, що головував у державі продовж 1977-1982 рр., так і не був прийнятий. Однак, за каденції ІСРП у 1983 р. був затверджений «Закон про університетську реформу», який встановив структуру університетських центрів, розвинув конституційну засаду університетської автономії та здійснив розподіл повноважень у питаннях університетської освіти між державою, автономними спільнотами та власними університетами [86, Р. 208]. Важливість змін, які були закладені у цьому законі засвідчують той факт, що до 1983 р. іспанські університети були задумані як бюрократичні установи, що діяли під державним контролем і з невеликою здатністю вирішувати стратегічні питання [120].

У подальші роки реформування університетської системи відбувалося у зв'язку із її удосконаленням та адаптацією до Європейського простору вищої освіти, в який Іспанія вступила наприкінці ХХ ст. Важливою датою у цьому процесі стало 19 червня 1999 р., коли в Болоньї університетські експерти з 29 європейських країн заклали основи майбутнього європейського університету, який згодом підписали 29 міністрів своїх відповідних країн, включаючи й Іспанію. У Болонській декларації держави-підписанти зобов'язувалися координувати свою університетську політику з метою досягнення наступних цілей у найкоротші терміни (до 2010 р.), наведемо деякі із них: встановити

уніфіковану системи ступенів, що базувався на двох основних рівнях (кваліфікацією першого рівня з мінімальною тривалістю у 3 р. та другого рівня, який вимагав проходження першого та вів до отримання магістра і доктора; прийняти загальну кредитну систему – «ECTS» тощо [90, Р. 32-33]. Модернізацію університетської закріпив «Органічний закон 6/2001 від 21 грудня про університети», що був прийнятий за каденції НП. Він передбачав, що уряд запровадить необхідні реформи для наближення Іспанії до Європейського простору вищої освіти. І вже у лютому 2003 р. Міністерство освіти, культури та спорту опублікувало рамковий документ «Інтеграція Іспанського університету в Європейський простору вищої освіти». В ньому уряд оголосив наступні заходи щодо наближення до Європи: створити необхідну правову базу, де європейський кредит встановлюється як одиниця академічного виміру, встановлення першого рівня (бакалаврату), який дозволить отримати кваліфікацію «Ліценціата», «Архітектора», «Інженера», сформулювати проєкт для аспірантури [90, Р. 33-34] тощо. І вже, у 2007 р. ІСРП затвердила «Органічний закон 4/2007 від 12 квітня, який вносив зміни до Органічного закону 6/2001 від 21 грудня про університети», який завершив адаптацію вищої освіти Іспанії до Болонського процесу. Останнє реформування університетської системи відбулося у 2023 р. Відмітимо, що перший проєкт був опублікований у серпні 2021 р. тодішнім міністр Міністерства університетів Мануелем Кастельсом, а у травня 2022 р., новим міністром Джоаном Субіратсом було представлено оновлену версію. Після цього відбулися політичні дебати, де різні парламентські групи обговорили реформу університету. І вже 9 березня 2023 р. був затверджений «Органічний закон 2/2023 від 22 березня про університетську систему», який набув чинності 23 березня і замінив правову систему університетів, що діяла з 2001 р. («Органічний закон 6/2001 від 21 грудня про університети», «Органічний закон 4/2007 від 12 квітня, який вносив зміни до Органічного закону 6/2001 від 21 грудня про університети»). Відзначимо, що реформу підтримали серед інших політичних партій ІСРП, а НП виступила проти неї [121].

Отже, за останні три десятиліття університетську систему освіти регулювали такі освітні закони: «Органічний закон 6/2001 від 21 грудня про університети» (далі у тексті – «Органічний закон 6/2001»), «Органічний закон 4/2007 від 12 квітня, що вніс зміни до Органічного закону 6/2001 від 21 грудня про університети» (далі у тексті – «Органічний закон 4/2007»), «Органічний закон 2/2023 від 22 березня про університетську систему» (далі у тексті – «Органічний закон 2/2023»). Вони зафіксували у ній структурно-функціональні зміни. Відзначимо, що закони регулювали як державні, так і приватні університети. Останні строювалися відповідно до принципу свободи виникнення конституційно визнаних центрів. Закони регулювали основні аспекти створення та функціонування університетів. Крім цього, вони встановили такі ж самі вимоги до приватних університетів, як і до державних.

Законодавчі зміни в «Органічного закону 6/2001», «Органічному законі 4/2007», «Органічного закону 2/2023», зберегли принцип автономності, що забезпечував академічну, наукову та навчальну свободу. Крім цього, автономія передбачала формування «Статутів» та інших правил організації та діяльності; обирати, призначати та звільняти службовців у керівних та представницьких органах; розробляти та затверджувати навчальний і дослідницькі плани; економічна та фінансова автономія; видача ступенів, що відповідають офіційній університетській освіті, а також власних ступенів; вибір, підготовка та просування викладацького, дослідницького та іншого персоналу, що задіяний в університеті [18, Р. 49403-49404; 17, Р. 16242-16243; 15, Р. 16-17].

Постійних змін у законодавстві зазнавала структура університетів. Відповідно до положень «Органічного закону 6/2001» вона виглядала наступим чином: складалося із факультетів, технічних шкіл або політехнічних коледжів, університетських шкіл або університетських політехнічних шкіл, кафедр, університетських науково-дослідних інститутів та ін. центрів та структур. Вони відповідали за організацію навчальних і академічних процесів, адміністративних та управлінських функцій, що призводило до отримання офіційних звань, чинних на всій території країни, а також інших функцій,

визначених «Статутом» (розроблявся кожним університетом) [18, Р. 49401, 49405-49406]. Натомість в «Органічному законі 4/2007» значно було зменшено кількість структурних одиниць та розмежовувалася відповідальність кожної з них. Структура університетів включала школи, факультети, кафедри, університетські науково-дослідні інститути та інші центри або структури. На перші дві покладалася відповідальність за організацію викладання, адміністративні та управлінські процеси. Відповідно до положень «Органічного закону 2/2023», встановилася нова структура. Вона складалася з кампусів, факультетів, шкіл, кафедр, університетських науково-дослідних інститутів, докторських шкіл або інших центрів чи структур. Крім цього, кожен університет створював свій «Статут». В ньому окреслювалися функції структур, що входили до складу університету і визначалися прерогативи у процесі організації та здійснення навчання та ін. проявів діяльності [17, Р. 16242-16243; 15, Р. 33-34].

Спільною рисою для «Органічних законів» 2001 р., 2007 р., 2023 р. в сфері керівництва та управління було те, що воно здійснювалося двома шляхами – через органи та посади. Проте змін зазнавали їхні найменування. Відповідно до положень «Органічного закону 6/2001» керівництво та управління забезпечували такі органи та посади. Перша складалася з соціальної ради, керівної ради, сенату університету, консультативної ради, ради факультетів, технічних шкіл або політехнічних коледжів та університетської школи або університетської політехнічної шкали, ради кафедри. До другої належали: ректор, проректори, генеральний секретар, менеджер, декани факультетів, директори технічних шкіл або політехнічних коледжів, університетських коледжів або політехнічних коледжів, кафедр та науково-дослідних інститутів університету. «Органічний закон 4/2007» запровадив зміни у визначенні органів та посад. Перші склалися з соціальної ради, керівної ради, сенату університету, шкільних, факультетських рад та ради кафедр. Другі – ректора, проректорів, генерального секретаря, менеджера, деканів факультетів, директорів шкіл, кафедр та науково-дослідних інститутів

університету. Відповідно до положень «Органічного закону 2/2023», встановилася нова система керівництва та управління, що здійснювалося через такі колегіальні органи – сенат університету, керівну і студентську раду, соціальну раду тощо та посади – ректор, проректор, генеральний секретар, менеджер, декани факультетів, директора шкіл, кафедр або ін. структур [18, Р. 49405-49406; 17, Р. 16243; 15, Р. 33-34].

Видозмінювалося у законодавстві й організація навчання. Відповідно до положень «Органічного закону 6/2001» воно поділялося на три цикли (визначення циклів закон не надавав). Успішне завершення забезпечувало отримання «Університетського диплому», «Технічного архітектора», «Технічного інженера», «Ліценціата», «Архітектора», «Інженера» і «Доктора» [18, Р. Р. 49401, 49405-49406, 49410]. Натомість Болонська модель організації навчання була запроваджена «Органічним законом 4/2007» та збережена в «Органічному законі 2/2023». Вона складалася з трьох циклів: бакалавр, магістр, доктор [17, Р. 16242, 16243, 16247]: перший надавав базову та загальну підготовки з конкретної дисципліни, другий був спрямований на підвищення кваліфікації, тематично спеціалізованого, міждисциплінарного характеру, спрямованого на академічну чи професійну або дослідницьких завдань, докторантура мала на меті набуття компетенцій і навичок, пов'язаних з дослідженнями в галузі наукових, технічних, гуманістичних, мистецьких або культурних знань [15, Р. 18-19, 33-34].

Відзначимо, що «Органічний закон 2/2006» та «Органічний закон 3/2020» запровадили вступний іспит, позитивне складання якого забезпечувало доступ до університету [14, Р. 36; 16, Р. 122899-122900]. Він був у вигляді двох тестів, які проводила екзаменаційна комісія в одні й ті самі дні на всій території країни. Принцип автономності надав право вводити, якщо це необхідно, додаткові вимоги. Перший тест перевіряв загальні вміння абітурієнта (культуру, знання мов, здатність до аналізу й синтезу тощо), другий – засвоєння тих дисциплін, які поглиблено вивчалися на курсах орієнтації (довузівська підготовка). Під час селекції враховують оцінки атестата, випускних екзаменів за «курс орієнтації» і

двох вказаних тестів. Оскільки певна частина молоді вчиться протягом п'яти років у середніх технічних закладах і отримували дипломи техніків, вона може вступати до університету разом із випускниками «курсів орієнтації» на відповідну до диплома спеціальність. Винятком із цих правил були умови вступу осіб віком понад 25 років. Вони склали два специфічних тести; під час прийому враховується їхня трудова діяльність, досвід тощо [76, С. 10]. Крім цього, навчатися в університетах могла особа, що досягла 18-річного віку. Для тих, хто закінчив середню школу в 17 років, відводиться ще цілий рік для підготовки – вдосконалення іспанської мови, збір документів [67, с. 220].

Кваліфікація та професійний статус викладача університету майже нічим не відрізняється від учителя середньої школи. Кваліфікація, необхідна для викладачів, варіюється залежно від типу закладу. Зокрема, професори коледжу та професори університету повинні мати ступінь доктора. Викладач університету та інші педагогічні працівники повинні мати звання ліценціата, архітектора чи інженера або ступінь для здійснення певних досліджень [69, с. 274]. Викладачі поділялися на чотири категорії: професори, виконуючі обов'язки професорів, викладачі-заступники, викладачі-асистенти. Перші повинні мати докторський диплом, викладати і проводити наукові дослідження. Наступні дві категорії теж повинні мати звання доктора, лише викладачі-асистенти задовольняються повним дипломом університету чи еквівалентного університету, але для отримання права на роботу складають професійний іспит. Уряд і університетська рада докладали чимало зусиль для стимулювання викладачів до підвищення свого академічного і професійного рівня (стажування за кордоном, курси підвищення кваліфікації тощо) [76, С. 10].

Освіта в університетах здійснювалася за такими галузями знань: мистецтво та гуманітарні науки; науки; науки про здоров'я; соціальні та правові науки; інженерія та архітектура [124]. Досліджуючи проблематику роботи, автор віднайшов відомості про те, що «Королівський указ 1393/2007» (2007 р.) регулював профільні дисципліни історичного та ін. спрямування за вищезгаданими галузями знань. Так, «Антропологію» й «Історію» студіювали

тільки ті студенти, які навчалися в таких галузях як «Мистецтво та гуманітарні науки» і «Соціальні та правові науки». Але це положення було скасовано «Королівським указом 861/2010» (2010 р.) [41, Р. 27-28].

Отже, університетська система освіти протягом останніх трьох десятиліть зазнала реформування. В чергу це пов'язано із закінченням режиму Ф. Франко та початком демократичних перетворень, які усунули бюрократизацію та державний контроль зі сторони уряду, що існував за часів диктатури. Натомість запровадили принцип автономії, який передбачав академічну, викладацьку та наукову свободу. Відмітимо, що історичну освіту законодавство не регулювало, ці повноваження делегувалися університетам.

4.2. Сучасний стан вивчення історії

Динаміка розвитку мережі університетів у країні виглядала наступним чином: на початку 1993 р. їх кількість дорівнювала 52 (автори дослідження не вказали, чи залічували в це число державні й приватні університети) [76, С. 9], в 2013 р. – 50 (державних університетів) [93, Р. 7], 2020 р. – 78 (з них 51 державних і 27 приватних) [67, с. 221], 2023 р. – 87 університетів (50 державних і 37 приватних), а також 480 науково-дослідних інститутів і 67 науково-технологічних парків [124]. Для порівняння станом на 2013 р. в Італії діяли 50 державних університетів, Франції – 80, Німеччині – 132, Нідерландах – 12 [93, Р. 7]. Відмітимо й те, що з 1984 по 1997 рр. в Іспанії було створено більше державних університетів (більше 15), ніж у будь-яких інших країнах: Італії та Німеччині – менше 10, Франції – 11, Нідерландах – 1 [93, Р. 11-12]. Крім того, найбільше університетів (державних і приватних) припадає на такі автономні спільноти, як: Мадрид – 19, Каталонія – 12, Андалусія – 11, Кастилія і Леон та Валенсія – по 9 кожна, Канарські острови – 6, в інших від 1-3 університетів [125].

Розглянемо на прикладі декількох державних університетів яким чином здійснювалося вивчення історії. Звернемося до досвіду Мадридського університету Комплутенсе (автономна спільнота Мадрид), Саламанкського університету (автономна спільнота Кастилія і Леон), Сельвійського

університету (автономна спільнота Андалусія), Автономного університету Барселони (автономна спільнота Каталонія), університету Країни Басків (автономна спільнота Країна Басків). Упродовж 1990-2000 рр. характерною рисою для вищезгаданих університетів було те, що студенти здобували історичну освіту в ліценціатських програмах «Історія» та «Історія мистецтва». Причому тривалість навчання різнилася в залежності від університету: 4 н.р. відводилося в Автономному університеті Барселони та університеті Країни Басків, а 5 н.р. в Мадридському університеті Комплутенсе, Саламанкському університеті, Сельвійському університеті. Вивчення цих програм надавали різні структурні одиниці університету: факультет географії та історії в Мадридському університеті Комплутенсе, Саламанкський університет, Сельвійський університет; факультет філософії та літератури в Автономному університеті Барселони; факультет філології, географії та історії в університеті Країни Басків. Кількість кредитів, призначених для здобуття історичної освіти в рамках ліценціатських програм «Історія» та «Історія мистецтва», варіювалася в межах від 300 до 320 кредитів для перших і від 300 до 325 для других.

Здійснення аналізу ліценціатських програм «Історія мистецтва» та «Історія», вищезгаданих університетів, виявило особливість: навчальна програма «Історія мистецтва» надавала вузькоспеціалізовану історичну освіту, бо включала знання суто з історії мистецтва різних історичних періодів (античності, середньовіччя, нового часу та ін.) і не містила дисциплін з історії окремих періодів, які б висвітлювали історичний процес, особливості його протікання тощо. Натомість систематичну та глибоку історичну освіту забезпечувала ліценціатська програма «Історія» [131; 132; 133; 135; 134]. Навіть за умов наявності академічної автономії для університетів у країні, була помічена однакова практика в організації навчання та формуванні дисциплін. Виділимо найголовніші риси.

По-перше, університети застосовували поділ дисциплін на три види (базові, обов'язкові та дисципліни на вибір) [61, Р. 17617-17619; 60, Р. 17828-17840; 62, Р. 33953-33975; 65, Р. 2389-2393; 64, Р. 36171-36184].

По-друге, в університетах існував перелік основних дисциплін, які студенти мали вивчати: «Історію первісних часів», «Історію античності», «Історію середніх віків», «Історію Нового часу», «Сучасну історію», «Археологію», «Сучасний світ», «Історію Америки», «Методи та прийоми історичних досліджень», «Палеографію і дипломатику. Епіграфіку та нумізматику», «Сучасні історіографічні тенденції» [61, Р. 17617-17619; 60, Р. 17828-17840; 62, Р. 33953-33975; 65, Р. 2389-2393; 64, Р. 36171-36184].

По-третє, в більшості, аналізованих автором, університетах вивчення історії розпочиналося від первісних часів до сьогодення. Про що свідчать дисципліни та їх введення у навчальний процес. Так, в Мадридському університеті Комплутенсе, Саламанкському університеті, Сельвійському університеті, Автономному університеті Барселони на 1 курсі студенти вивчали «Історію первісних часів», «Історію античності», «Історію середніх віків», на 2 курсі – «Історію Нового часу» та ін. Проте така практика не спостерігалася в університеті Країни Басків. На 1 курсі студенти вивчали «Історію середземноморського світу. Перше тисячоліття до н. е.», «Сучасну історію (I) та коментарі до джерел», «Всесвітню середньовічну історію та коментарі до середньовічних текстів», на 2 курсі – «Історію античності» та ін. [61, Р. 17617-17619; 60, Р. 17828-17840; 62, Р. 33953-33975; 65, Р. 2389-2393; 64, Р. 36171-36184].

По-четверте, в Мадридському університеті Комплутенсе, Сельвійському університеті, Автономному університеті Барселони, університеті Країни Басків переважно застосовувалося лінійна побудова вивчення історичних періодів. Натомість в Саламанкському університеті використовувалася концентрична. Студенти на 1-2 курсах вивчали «Історію первісних часів», «Історію античності», «Історію середніх віків», «Історію Нового часу», «Сучасну історію», що відрізнялося від підходу, застосованого в інших університетах [61, Р. 17617-17619; 60, Р. 17828-17840; 62, Р. 33953-33975; 65, Р. 2389-2393; 64, Р. 36171-36184].

По-п'яте, університети мали спільну практику першочергового запровадження в навчальний процес таких дисципліни, як «Історію первісних часів», «Історію античності», «Історію середніх віків», «Історію Нового часу», «Сучасну історію» для 1-3 курсів. Проте в університеті Країни Басків вона була слабо виражена. 4-5 курси присвячувалися вивченню «Археології», «Сучасного світу», «Історії Америки», «Методам та прийомам історичних досліджень», «Палеографії та дипломатики. Епіграфіки та нумізматики», «Сучасним історіографічним тенденціям» [61, Р. 17617-17619; 60, Р. 17828-17840; 62, Р. 33953-33975; 65, Р. 2389-2393; 64, Р. 36171-36184].

По-шосте, у таких дисциплінах, як «Історія первісних часів», «Історія античності», «Історія середніх віків», «Історія Нового часу», «Сучасна історія», «Археологія», історія поділялася на всесвітню та національну і вивчалася окрема одна від одної. При цьому, в Автономному університеті Барселони та університеті Країни Басків запроваджувалися дисципліни з історії автономної спільноти. Зокрема, в першому існувала дисципліна «Первісна історія Каталонії», «Антична історія Каталонії», «Середньовічна історія Каталонії», «Нова історія Каталонії», «Історія сучасного світу», розгалужена на «Історію Іспанії ХХ – ХХІ ст.» та «Історію Каталонії ХХ – ХХІ ст.». В другому студенти вивчали «Первісну історію Країни Басків», «Античну історію Країни Басків», «Середньовічну історію Країни Басків», «Нову історію Країни Басків», «Сучасну історію Країни Басків» [61, Р. 17617-17619; 60, Р. 17828-17840; 62, Р. 33953-33975; 65, Р. 2389-2393; 64, Р. 36171-36184].

По-сьоме, студенти писати дипломний проєкт та проходили практику в компаніях, державних чи приватних установах [61, Р. 17617-17619; 60, Р. 17828-17840; 62, Р. 33953-33975; 65, Р. 2389-2393; 64, Р. 36171-36184].

Отже, у 1990-2000 рр. в університетах існували ліценціатські програми з «Історії мистецтва» та «Історії», які надавали різноманітну за охопленням історичну освіту. Крім цього, початкова програма «Історія» мала спільні та відмінні риси в організації навчання.

Унаслідок реорганізації університетської системи (2000-2023 рр.), попередній ступінь ліценціата з «Історії» та «Історії мистецтва» був ліквідований і замінений на ступені бакалавра, магістра, доктора. Ці зміни вплинули й на організацію історичної освіти. Помітною рисою стало збільшення навчальних програм на бакалавраті, які забезпечили різний рівень підготовки. Спільним для університетів було, те, що вони залишили ступені з «Історії» та «Історії мистецтва». При цьому, у навчальний процес додали нові програми: в Мадридському університеті Комплутенсе – «Археологію»; Сельвійському університеті – «Подвійний диплом з географії і управління територіями та історії», «Археологію»; Автономному університеті Барселони – «Гуманітарні науки», «Соціальну та культурну антропологію», «Сучасну історію, політику та економіку», «Стародавні науки», «Археологію», «Соціальну та культурну антропологію», які запроваджувалися у 2009-2023 рр. Розглянемо ступінь з «Історії», який надавав студентам систематичні знання про історичні процеси, від первісних часів до сьогодення, висвітлював поточні дискусії та суперечки щодо методів вивчення історії, їх можливості та обмеження. Організація та проведення навчання здійснювалися в таких структурних одиницях університетів: на факультеті географії та історії в Мадридському університеті Комплутенсе, Саламанкському університеті, Сельвійському університеті; факультеті філософії та літератури в Автономному університеті Барселони; факультеті літератури в університеті Країни Басків [131; 132; 133; 135; 134].

Ступінь «Історії» в університетах здобували 4 н.р., що становило 240 «ECTS». Ці кредити розподілялися на вивчення дисциплін та написання дипломної роботи. Перші поділялися на базові, обов'язкові, вибіркові навчальні дисципліни. Результати аналізу навчальних програм показали, що для базових дисциплін відводилося 60 «ECTS», а для дипломної роботи – 6 «ECTS». Однак обов'язкові та вибіркові дисципліни відрізнялися за кількістю кредитів. В Мадридському університеті Комплутенсе для обов'язкових дисциплін виділялося 108 «ECTS», а для вибірових – 66 «ECTS», в Саламанкському

університеті – 120 і 54 «ECTS», Сельвійському університеті – 114 та 60 «ECTS», Автономному університеті Барселони – 120 та 54 «ECTS» [131; 132; 133; 135; 134].

Кидається у вічі той факт, що мова викладання змінювалася в залежності від університету: в Мадридському університеті Комплутенсе, Саламанкському університеті, Сельвійському університеті навчання здійснювалося іспанською (кастильською) мовою, але в Автономному університеті Барселони – каталонською (80 %) та кастильською (20 %), в університеті Країни Басків – іспанською (кастильською), баскською та англійською мовами [131; 132; 133; 135; 134].

Відміним від попередніх програм було те, що у початковий процес запровадили дисципліни географічного спрямування. Припускаємо, це пов'язано із тим, що випускники забезпечували викладання історії в обов'язковій середній школі та «бакалавріаті» у предметі «Географія та історія». Припускаємо, що майбутнім вчителям необхідно було отримати географічні знання для здійснення професійної діяльності. Географічні дисципліни належали до базових та вивчалися на 1 курсі й поділялися на всесвітню та національну складову. Їх назва та кількість змінювалося в залежності від університету. В Мадридському університеті Комплутенсе вивчали дві дисципліни («Географія людини», «Регіональна географія»), Саламанкському університеті – дві («Загальна географія», «Географія Іспанії»), Сельвійському університеті дві – («Географія світу», «Фізична географія Піренейського півострова»), Автономному університеті Барселони – одну («Географічна картина світу»), університеті Країни Басків – дві («Сучасна географія світу», «Географія Європи») [9; 7; 63; 66; 4; 131; 132; 133; 135; 134].

Нововведенням було те, що деякі університети запровадили вивчення іноземної мови. В Мадридському університеті Комплутенсе пропонували студіювання англійську, французьку, німецьку, латинську та класичну грецьку мови, в Саламанкському університеті – англійську та латинську мови. В Автономному університеті Барселони існувало різноманіття пропозицій з

вивчення мов, студенти вивчати: німецьку, англійську, баскську, французьку, галісійську, сучасну грецьку, італійську, окситанську, португальську, румунську мови. Відзначимо, що навчальна програма, крім іноземної мови передбачала вивчати базову дисципліну «Письмова мова» (каталонську або кастильську). Студіювання якої є позитивним, оскільки студенти мають володіти не тільки історичними знаннями, але й мистецтвом письма. Його запровадження відрізняло навчальну програму університету від інших. Натомість в Сельвійському університеті та університеті Країни Басків іноземна мова не вивчалася [9; 7; 63; 66; 4; 131; 132; 133; 135; 134].

Спостерігаємо однотипність у формуванні основних дисциплін, що розкривали історичний розвиток від первісних часів до сьогодення, наведемо декілька з них. Так, у всіх університетах вивчалася «Історія первісного суспільства» на 1-2 курсах, «Історія античності» 1-2 курсах, «Історія середніх віків» 1-3 курсах, «Історія Нового часу» 2-3, «Сучасна історія» 2-3, «Археологію» 3 курс, «Історія колоніальної Америки», «Історію Сучасної Америки», «Історію Сучасного світу», «Методи та прийоми дослідження», «Сучасні історіографічні тенденції». При цьому, дисципліни поділялися на всесвітню та національну історію, наприклад: в Саламанкському університеті поряд з дисципліною «Сучасна історія» існувала «Сучасна історія Іспанії», в Сельвійському університеті вивчали «Історію Іберійського півострову в античну епоху», «Первісні часи на Іберійському півострові», «Нову історію Іспанії», в Автономному університеті Барселони студіювали «Сучасну історію Іспанії» та ін. Крім цього, в Автономному університеті Барселони та університеті Країни Басків вивчали історію автономної спільноти. В першому студіювали «Сучасну історію Каталонії (I), від каталонізму до республіканського генералітату», «Сучасна історія Каталонії (II), франкізм і відновлення автономії». В другому існували вибіркові дисципліни про автономну історію: «Первісна історія Країни Басків», «Антична історія Країни Басків», «Історія середніх віків в Країні Басків», «Нова історія Країни Басків»,

«Сучасна історія Країни Басків», «Економічна історія Країни Басків» [9; 7; 63; 66; 4; 131; 132; 133; 135; 134].

Обов'язковою умовою завершення навчання було проходження практики в державних або приватних установах, археологічних розкопках, що здійснювалося на 3 або 4 курсах, а також написати дипломного проєкту [131; 132; 133; 135; 134].

Відзначимо, що магістерські програми націлені на підвищення кваліфікації, тематично спеціалізованого та міждисциплінарного характеру, спрямованого на поглиблення академічної, дослідницької, та професійної компетентностей [15, Р. 18-19, 33-34]. Вони тривали 1-2 роки і склалися із 60-120 «ECTS» [67, с. 224], з яких 6 «ECTS» виділялося на практику та 12-15 «ECTS» – дипломний проєкт [131; 132; 133; 135; 134]. Студенти проходили практику в різних установах, наприклад: ті, що навчалися у Саламанкському університеті в Центрі документальної спадщини історії, Головному архіві Сіманкас, музеях Леону, Саламанки [132]

Навчання в магістратурі та докторантурі організовувалося й здійснювалися в таких структурних одиницях університетів: на факультеті географії та історії в Мадридському університеті Комплутенсе, Саламанкському університеті, Сельвійському університеті; факультеті філософії та літератури в Автономному університеті Барселони; факультеті літератури в університеті Країни Басків [131; 132; 133; 135; 134].

Особливість магістерського ступеня полягає в тому, що він не мав уніфікованого стандарту і змінювався в залежності від університету. Протягом останнього десятиліття в Мадридському університеті Комплутенсе запровадили такі навчальні програми: у 2006-2007 н.р.– «Історію та антропологію Америки», «Сучасну історію», у 2010-2011 н.р. – «Релігієзнавство», «Історію іспанської монархії», «Поглиблені дослідження з історії іспанського мистецтва», «Історія та науки античності», 2012-2013 н.р. – «Середньовічні студії», 2021-2022 н.р. – «Археологічні дослідження», 2023-2024 н.р. – «Історія сучасного мистецтва та візуальної культури». В Саламанкському університеті студенти вивчали історію

у таких програмах, як «Спеціалізовані студії та дослідження в історії (суспільства, влада, ідентичність)» (запроваджена у 2013/2014 н.р.) та «Поглиблені дослідження в історії мистецтва». Перша включала дві спеціальності: «Спеціальність з первісної, стародавньої історії та археології» та «Спеціальність із середньовічної, Нової, Сучасної історії та історії Америки». Програми надавали спеціалізовану підготовку на теоретичному та методологічному рівні в різних областях історії, у всіх її хронологічних періодах та в археології. Друга навчальна програма надавала поглиблену підготовку в галузі історії мистецтва, висвітлює стан справ у різних сферах історико-мистецької діяльності, останні досягнення та нові підходи до вивчення [131; 132]. В Сельвійському університеті існували такі навчальні програми: «Магістерський ступінь з поглиблених історичних студій», «Магістр американознавства» та ін. Перший надавав знання з Стародавньої, середньовічної, Нової та «Сучасної» історії і спрямований на студентів, які отримали ступінь «Історії» [133].

Докторантура тривала 3-5 років, складалася з 60 «ECTS» [67, с. 224] та передбачала публічний захист докторської дисертації. Доступ до неї мали ті, хто отримав ступень бакалавра і магістра. Докторантура мала на меті набуття компетенцій і навичок, пов'язаних з дослідженнями в галузі наукових, технічних, гуманістичних, мистецьких або культурних знань [15, Р. 18-19, 33-34].

В Мадридському університеті Комплутенсе: у 2013-2014 н.р були запроваджені – «Релігієзнавство», «Студії стародавнього світу», «Історія та археологія», 2014-2015 н.р. – «Сучасна історія», «Історія мистецтва», «Історія та археологія». В Саламанському університеті існували програми з вивчення: «Середньовічної, Нової, Сучасна історії та американістики», «Історії первісних часів та античних наук», «Історії мистецтва та музикознавства». Навчальна програма «Середньовіччя, Нова, Сучасна історія та історія Америки» включала напрямки дослідження: з середньовічної, Нової та Новітньої історія й історії Америки. Навчальна програма «Історія первісних часів та античних наук»

надавала методологічну підготовку, що дозволяла інтерпретувати археологічні записи минулих суспільств (з особливим акцентом на первісні часи та класичні цивілізації Середземномор'я), а також стародавні письмові джерела [131; 132].

Відзначимо, що історична освіта в Іспанії та Україні має спільні й відмінні риси. До спільних віднесемо: її існування в межах Болонської системи, наявність різних ступенів відповідно до рівня вищої освіти, застосування лінійного підходу у вивченні історії, обов'язкове проходження практики, історичного спрямування (археологічна, архівно-музейна). Натомість в українських ЗВО, історична освіта поєднана з педагогічною, а тому у навчальній процес залучають дисципліни психолого-педагогічного спрямування. Така практика помітна в Кам'янець-Подільському національному університеті імені І. Огієнка. У початковому плані для «Середньої освіти (Історія)» (бакалавр) 2023 р. студенти студіювали «Педагогіку», «Психологію», «Методику викладання історії», «Методику викладання історії досвід зарубіжних країн». Крім цього, психолого-педагогічні дисципліни вивчали і в навчальній програмі «Історія»: «Методику викладання історії». Обидві спеціальності проходили виробничу педагогічну практику в закладах освіти [1; 2]. При цьому, в іспанських університетах, історична та педагогічна освіта (з підготовки вчителів з історії) розділені. Студент після отримання історичної освіти, повинен додатково вивчати педагогіку, пройти практику та захистити роботу для того, щоб здійснювати професійну діяльність в школі.

Отже, з'ясовано, що історична освіта в університетах зазнала змін з початку 1990-х років. Насамперед вони зачепили організацію навчання, яке відійшло від національного варіанту та запровадило Болонську систему. Існуючі ліценціатські ступені з «Історії» та «Історії мистецтва» були замінені на модернізовані ступені бакалавра, магістра та доктора, які вирізнялися варіативністю пропонованих системних знань. Причому починаючи з 2010-х рр. збільшилася кількість навчальних програм, які розроблялися з використанням міждисциплінарного підходу.

Висновки до розділу 4

За останні три десятиліття університетська система освіти Іспанії зазнала значних змін, які були закріплені в «Органічному законі 6/2001», «Органічному законі 4/2007» та «Органічному законі 2/2023». Вони внесли структурно-функціональні зміни у державні та приватні університети. Можна стверджувати, що ці зміни сприяли покращенню якості освіти та підвищенню статусу університетів в Іспанії.

Історичної освіти в університетах упродовж 1990 – 2020-х років зазнала змін в організації та змістовному плані навчання. Збільшилася кількість міждисциплінарних програм, які дозволяють студентам отримувати комплексні знання з різних галузей. Це свідчить про те, що в університетах все більше уваги приділяється формуванню цілісного підходу до вивчення історії.

ВИСНОВКИ

На підставі отриманих результатів дослідження зроблено такі загальні висновки:

1. Аналіз історіографічного доробку проблеми показав, що її вивчали вітчизняні та іспанські вчені, торкаючись різних аспектів питання. Встановлено, що обсяги їхніх напрацювань значно відрізнялися у з'ясуванні й висвітленні об'єкта та предмета дослідження.

Характерної рисою української історіографії було, те що її представники проявили інтерес до проблеми тільки на початку 2000-х рр. і першочергово вивчали систему освіти та її педагогічні аспекти. Причому доробок науковців репрезентований декількома видами робіт. Збільшення інтересу вітчизняних вчених зафіксований у 2009 – 2013 рр., про що свідчать опубліковані статті з проблеми. Починаючи з 2018 по 2021 рр. в українській науці з'явилися монографії, що розкрили шкільну систему освіти у європейському контексті, інколи, з використанням компаративного підходу та його порівняльно-історичного методу. Відзначимо, що вітчизняні науковці розкрили не тільки шкільну, але й університетську системи освіти. Проте вкрай обмеженими є напрацювання з шкільної історичної освіти, яка репрезентована декількома роботами. Також дослідниками не здійснювали вивчення університетської історичної освіти. Крім того, українські науковці недостатньо осмислювали вироблену систему освіти.

Інша ситуація спостерігалася в іспанській історіографії, освітня система постійно перебувала у полі зору науковців. Вони розкрили не тільки її педагогічні аспекти, але й шкільну історичну освіту: дослідили формування нормативно-правової бази; історіографічних засад писання підручників, їх аналіз; висвітлили регіональний вимір навчання історії; окреслили концепцію історичної освіти; вивчили підсумкове тестування. Проте не досліджували розвиток історичної освіти в університетах. Праці іспанських вивчених містили

висновки, оцінки, думки про сформовану історичну освіту. Підкреслимо, що обидві групи науковців не досліджували історичну університетську освіту, а тому ця проблема потребує вивчення: з'ясування законодавчих засад її організації та функціонування; висвітлення загальних рис (на яких рівнях здійснюється вивчення історії; тривалість навчання; перелік начальних програм та їх модифікацій; предметне (дисципліна) наповнення та їх статус (базова, обов'язкова, вибіркова дисципліна); виділення особливостей та спільних рис.

З'ясовано, що для дослідження існує належна джерельна база, яка репрезентована нормативно-правовими документами («Органічними законами» та «Королівськими указами»), навальними планами й програмами. Вони дозволили вивчити шкільну структуру системи освіти, освітні рівні, їх вікові межі, тривалість навчання, предметне наповнення та місце і роль історичних предметів в освітньому процесі, критерії оцінювання, педагогічні засади навчання. Також сформувані знання про концепцію історичної освіти на основі аналізу «Органічних законів» та «Королівських указів». Останні в достатній мірі розкрили тематику предметів та їх годинне навантаження.

Достатньо репрезентативною є джерельна база університетської системи освіти, що знайшла відображення в «Органічних законах» та навчальних планах. Вони розкрили ключові аспекти її організації та функціонування. Водночас, у процесі дослідження виникли труднощі: відсутність джерел, що розкрили історичну освіту в 2000 – 2010 рр., а тому ця хронологічна прогалина потребує додаткового вивчення.

2. З'ясовано, що «Органічні закони» (1990 – 2020 рр.) у різній мірі модифікували структурно-функціональні рівні. Так, точкові зміни спостерігалися в організації системи освіти, що поділялася на спеціальний та загальний режим. Видозмінення відбувалися у першому ніж у другому. Загальний режим включав дошкільну, початкову, середню освіту, вищу професійну освіту та університетську освіту. До того ж хронологічні межі початкової (6 – 12 років), середньої (12 – 16 років), «бакалавріату» (16 – 18 років) не зазнали змін у законодавстві.

Перемінний характер у шкільній системі освіти мала форма та механізми оцінювання досягнень учнів, яке варіювалося від досягнення цілей начального циклу до складання підсумкового тестування. Останню модель оцінювання запровадила НП у 2002 р. для «бакалавріату» і у 2013 р. – всіх рівнів освіти.

Структурно-функціональні зміни в університетській освіті у 2000-2023 рр. пов'язані з її інтеграцією до Європейського простору вищої освіти. Насамперед, торкнулися організації навчання: зміна національних ступенів на ступені Болонської системи.

3. Встановлено, що розбудова нормативно-правової бази шкільної та університетської системи освіти розпочалося в останні роки функціонування режиму Ф. Франко, але якісно новий етап у його розвитку стався із його смертю та крахом сформованої політичної системи. Це призвело до суспільно-політичних змін, які безпосередньо вплинули на освітню галузь.

Помітною рисою у формуванні нормативно-правової бази освітньої сфери стало залежність від політичних змін в країні. Упродовж 1982 – 2019 рр. політична боротьба розгорнулася між ІСРП та НП, які виступали ініціаторами проведення реформ. Таким чином, протягом останніх трьох десятиліть шкільна та університетська система освіти зазнала законодавчих змін: шість припали на першу («Органічний закон 1/1990», «Органічний закон 9/1995», «Органічний закон 10/2002», «Органічний закон 2/2006», «Органічний закон 8/2013», «Органічний закон 3/2020»), а три на другу («Органічний закон 6/2001», «Органічний закон 4/2007», «Органічний закон 2/2023»). Крім цього, видозмінення зазнали шкільні навчальні плани, що регулювали історичну освіту. Меншим динамізмом змін відзначалася університетська історична освіта.

4. Встановлено, що «Органічні закони» та «Королівські укази» (1991 – 1995 рр., 2006 – 2012 рр., 2022 р.) становили законодавчу базу історичної освіти, яку розробляли ІСРП та НП. Здійснене дослідження дає підстави виділити дві моделі історичної освіти, які сформували ІСРП та НП. Перша сформувала її основи в «Органічному законі 1/1990» та розвинула в

«Органічному законі 2/2006», «органічному законі 3/2020» і «Королівських указах». Вона виступила за вивчення соціального блоку у сфері історичного предмета та запровадження обов'язкових громадянознавчих курсів у початковій, обов'язковій середній школі, «бакалавріаті». Також створила сприятливі умови для вивчення історії автономної спільноти, дозволивши формувати навчальний план їхніми освітніми центрами.

НП виступила зі змінами в шкільній історичній освіті в «Органічному законі 10/2002», «Органічному законі 8/2013» та «Королівських указах» (2000 – 2004 рр., 2014 р.). Вона виключила соціальний блок з історичного предмета та запровадила обов'язковий релігієзнавчий і етично-ціннісний предмети на противагу громадянознавчому. Історія Іспанії висвітлювалася з вираженим унітарним характером формування країни. Крім цього, НП ліквідувала гнучкий (відкритий) навчальний план, що був запроваджений ІСРП.

Спільними рисами для обох партій було: запровадження та збереження принципу обов'язкового вивчення історії в початковій, обов'язковій середній школі та «бакалавріаті»; лінійне вивчення історії; об'єднання всесвітньої та національної історії в одному предметі (інколи блоці) разом з іншими науками (географією, соціологією, науками природничого циклу).

5. Виявлено, що підручники з історії займали центральне місце в навчальному процесі. Вони розроблялися на декількох історіографічних засадах: позитивіській парадигмі, методології школи «Анналів» та ін. тенденцій. Підручники тематично повторювали затверджений навчальний план. Проте деякі з них містили теми, присвячені автономній спільноті, що було нововведенням.

У змістовому наповненні підручники містили розділи, зображення, перелік термінів, текст, що розміщувався за хронологічною віссю, вправи для роботи з історичними документами, витягами із історіографічних праць та ін. додатковий матеріал.

6. Встановлено, що університетська система освіти зазнала законодавчих змін. Причому витоки цього процесу розпочалися із закінченням режиму

Ф. Франко та затвердженням Конституції 1978 р., яка закріпила індивідуальні права та свободи, а також принцип автономії для спільнот й університетів. І вже у 1983 р. затверджено «Закон про університетську реформу», який на законодавчому рівні запровадив автономію університетів, а подальші реформування «Органічний закон 6/2001», «Органічний закон 4/2007», «Органічний закон 2/2023» зберегли та розширили її. Крім того, вони зафіксували структурно-функціональні зміни, що торкалися розбудови структури університетів (визначення його одиниць, на які покладалися навчальні, академічні, адміністративні та управлінські функції), визначення керівництва та управління, організації навчання (тривалий процес переходу від національних до стандартів Болонської системи).

З'ясовано спільні та відмінні риси в організації та здійснення історичної освіти. Так, в 1990-2000 рр. існували уніфіковані ступені ліценціата з «Історії» та «Історії мистецтва», які надавали різноманітну освіту. Перша програма систематизовану історичну освіту, а друга – історію розвитку культурних періодів, без з'ясування історичних етапів. Крім цього, вони мали спільну практику в організації та запровадженні в навчальний процес основних дисциплін, їх поділ на національну (окремі університети й регіональній) та всесвітню історію, що вивчалось у лінійному (іноді концентричному) порядку. Обов'язковою умовою закінчення навчання стало проходження практики та написання дипломного проекту.

Модернізація історичної освіти зазнала у 2010-2023 рр. і була пов'язана з інтеграцією університетської системи до Європейського простору вищої освіти та запровадження ступенів Болонської системи. Це вплинуло й на історичну освіту: з'явилися ступені на бакалавраті, магістратурі та докторантурі, які різнилися однією від одної. Системну й базову підготовку надав перший ступінь, а другий і третій – підвищували кваліфікацію та розвивали наукові компетентності. Всі ступені повинні були пройти практику та написати й захистити дипломний проект.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

ДЖЕРЕЛА:

1. Навчальний план для спеціальності 014 Середня освіта (Історія) за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Історія). *Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*. URL: https://drive.google.com/file/d/1jG8C2hLk13YPTfBy_dB5r_FPurjQ5LAX/view (дата звернення: 01.09.2023).
2. Навчальний план для спеціальності 032 Історія та археологія за освітньо-професійною програмою Історія. *Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*. URL: https://drive.google.com/file/d/1jG8C2hLk13YPTfBy_dB5r_FPurjQ5LAX/view (дата звернення: 01.09.2023).
3. Constitución Española. Cortes Generales. *Boletín Oficial del Estado*. 1978. № 311. P. 1-39.
4. Facultad de letras. *Universidad del País Vasco*. URL: <https://www.ehu.es/documents/38530971/38590731/Facultad-Letras.pdf/a70d7881-7f0d-e64b-7911-5cfdda78e701?t=1674135857575> (дата звернення: 01.09.2023).
5. Grado en Historia del Arte. *Universidad de Salamanca*. URL: https://www.usal.es/files/grados/planes/planes_estudio_2015modify2010_ha_a_rte_con_caratula.pdf (дата звернення: 01.09.2023).
6. Grado en Historia. *Universidad de Salamanca*. URL: https://www.usal.es/files/grados/planes/planes_estudio2015mody2010_historia_con_caratula.pdf (дата звернення: 01.09.2023).

7. Grado en Historia. *Universidad de Salamanca*. URL: https://www.usal.es/files/grados/planes/planes_estudio2015mody2010_historia_con_caratula.pdf (дата звернення: 01.09.2023).
8. Historia. Grado Artes y Humanidades. *Universidad Complutense Madrid*. 2023. P. 1-4.
9. Historia. Grado Artes y Humanidades. *Universidad Complutense Madrid*. 2023. URL: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/41.pdf> (дата звернення: 01.09.2023).
10. Ley 21/1976, de 14 de junio, sobre el Derecho de Asociación Política. *Boletín Oficial del Estado*. 1976. № 144. P. 11750-11752.
11. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. 1990. № 238. P. 28927- 28942.
12. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 2002. № 307. P. 45188-45220.
13. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*. 1983. № 209. P. 24034-24042.
14. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 2006. № 106. P. 1-113.
15. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*. 2023. № 70. P. 8-73.
16. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 2020. № 340. P. 122868-122953.
17. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*. 2007. № 89. P. 16241-16260.
18. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*. 2001. № 307. P. 49400-49425.
19. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 1985. № 159. P. 21015-21022.

20. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. 2013. № 295. P. 1-64.

21. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*. 1995. № 278. P. 33651 - 33665.

22. Máster Universitario en Estudios Avanzados e Investigación en Historia (Sociedades, Poderes, Identidades). *Universidad de Salamanca*. URL: https://www.usal.es/files/master/planes/mu_est_av_e_invest_historia_plan_estudios.pdf (дата звернення: 01.09.2023).

23. Máster Universitario en Estudios Avanzados en Historia del Arte. *Universidad de Salamanca*. URL: https://www.usal.es/files/master/planes/mu_estud_avanz_ha_arte_plan_estudios_mod2.pdf (дата звернення: 01.09.2023).

24. Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. 1991. № 152. P. 21191-21193.

25. Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. 1991. № 152. P. 21193-21195.

26. Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. 1991. № 152: Suplemento. P. 34-77.

27. Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 2015. № 285. P. 1-8.

28. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 2015. № 3. P. 169-546.

29. Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. 2004. Nº 33. P. 5359- 5391.

30. Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. 2004. Nº 35. P. 5712-5791

31. Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 2004. Nº 42. P. 7575-7662.

32. Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 1992. Nº 253. P. 35583-35585.

33. Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 1992. Nº 253: Suplemento. P. 5-62.

34. Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 1992. Nº 253. P. 35585-35588.

35. Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 1992. Nº 253: Suplemento. P. 65-126.

36. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. 2014. Nº 52. P. 19349-19420.

37. Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. 1991. Nº 220: Suplemento. P. 3-38.

38. Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. 1991. Nº 220: Suplemento. P. 39-94.

39. Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. 1991. Nº 220. P. 30228-30231.

40. Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se modifica y amplía el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. 1995. Nº 224. 27983-28005.

41. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*. 2007. Nº 260. P. 1-28.

42. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*. 2007. Nº 266. P. 45381-45477.

43. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*. 2006. Nº 293. P. 43053-43102.

44. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. 2022. Nº 52. P. 24386-24504.

45. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. 2007. Nº 5. P. 677-773.

46. Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 1991. Nº 288. P. 39061-39062.

47. Real Decreto 1741/2003, de 19 de diciembre, por el que se regula la prueba general de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 2004. Nº 19. P. 2660-2663.

48. Real Decreto 181/2008, de 8 de febrero, de ordenación del diario oficial «Boletín Oficial del Estado». *Boletín Oficial del Estado*. 2008. Nº 37. P. 1-22.
49. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. Nº 76. 2022. P. 1-198.
50. Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 2022. Nº 82. P. 1-325.
51. Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 2016. Nº 183. P. 1-18.
52. Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*. 2001. Nº 14. P. 1810-1858.
53. Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 2001. Nº 14. P. 1858-1922.
54. Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. 2003. Nº 157. P. 25443-25466.
55. Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. 2003. Nº 158. P. 25683-25743.
56. Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 2003. Nº 159. P. 26039-26100.

57. Real Decreto 894/1995, de 2 de junio, por el que se modifica y amplía el artículo 3 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. 1995. Nº 150. P. 19142-19143.

58. Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. 2001. Nº 215. P. 33733-33795.

59. Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 2001. Nº 215. P. 33795-33879.

60. Resolución de 17 de mayo de 1993, de la Universidad de Salamanca, por la que se publica el plan de estudios de Licenciado en Historia de la Facultad de Geografía e Historia de esta Universidad. *Boletín Oficial del Estado*. 1993. Nº 138. P. 17828-17840.

61. Resolución de 18 de mayo de 1993, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el plan de estudios para la obtención del título oficial de Licenciado en Historia. *Boletín Oficial del Estado*. 1993. Nº 137. P. 17617-17619.

62. Resolución de 2 de septiembre de 1999, de la Universidad de Sevilla, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título de Licenciado en Historia, a impartir en la Facultad de Geografía e Historia. *Boletín Oficial del Estado*. 1999. Nº 227. P. 33953-33975.

63. Resolución de 20 de diciembre de 2010, de la Universidad de Sevilla, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Historia. *Boletín Oficial del Estado*. 2011. Nº 17. P. 6502- 6505.

64. Resolución de 3 de diciembre de 1993, de la Universidad del País Vasco, por la que se ordena la publicación de la homologación del plan de

estudios de la titulación de Licenciado en Historia, que se impartirá en la Facultad de Filología y Geografía e Historia, de esta Universidad. *Boletín Oficial del Estado*. 1993. № 301. P. 36171-36184.

65. Resolución de 30 de noviembre de 1993, de la Universidad, Autónoma de Barcelona, por la que se publica el Plan de Estudios conducente al título oficial de Licenciado en Historia. *Boletín Oficial del Estado*. 1993. № 24. P. 2389-2393.

66. Títol de Grau en Historia. *Universitat Autònoma de Barcelona*. URL: https://www.uab.cat/Document/949/666/Grau_Historia_versio_guia_2023.pdf (дата звернення: 01.09.2023).

ЛІТЕРАТУРА

Монографії:

67. Вища освіта різних країн світу : монографія / за наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав: ФОП Домбровська Я. М., 2020. 488 с.

68. Овчарук О. В. Теорія і практика шкільної освіти для демократичного громадянства в країнах – членах Ради Європи : монографія. Київ : ПП «Видавництво «Фенікс», 2021. 400 с.

69. Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття): тенденції та перспективи : монографія. Київ; Тернопіль : Терно-граф, 2019. 424 с.

70. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне : Овід, 2012. 352 с.

71. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія / А.П. Джурило, О.З. Глушко, О.І. Локшина та ін. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.

72. El Sistema Educativo Español. Año 2000 / Mercedes Muñoz-Repiso etc. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000. 439 p.

Статті:

73. Боровець І., Єпіфанова О. Модернізація шкільної історичної освіти в сучасній Іспанії. Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць / [редкол.: С. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Вип. 13: На пошану доктора історичних наук, професора Валерія Степанкова. С. 136-154.

74. Вітер О. В. Якість освіти як пріоритетний напрям освітньої політики уряду Іспанії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 107-111.

75. Войтко О. Особливості початкової освіти в Іспанії. *Початкова школа*. 2013. № 10. С. 52-55.

76. Домніч В. Г., Коловерова І. Г. Вища освіта в Україні та в країнах Європи: генезис та перспективи розвитку. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2013. № 48. С. 7-12.

77. Єпіфанова О. Особливості організації історичної освіти в Іспанії на рівні «бакалавріату» у 1990-х–2010-х рр. Наукові праці студентів історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / [редкол.: О.М. Федьков (гол.), О.Б. Комарніцький (відп. ред.), О.В. Віннічук та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2023. Вип. 20. Ч. 2. С.

78. Єпіфанова О. Формування законодавчої бази шкільної історичної освіти Іспанії протягом 90-х років ХХ ст. – перші десятиліття ХХІ ст. Наукові праці студентів історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / [редкол.: О.М. Федьков (гол.), О.Б. Комарніцький (відп. ред.), О.В. Віннічук та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2023. Вип. 20. Ч. 1. С. 142-147.

79. Кобилянська І. В. Організація системи освіти в Іспанії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 4. С. 60-65.
80. Лавриченко Н. Сучасні моделі загальної середньої освіти в європейському вимірі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. URL: <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/17852/15582> (дата звернення: 28.08.2023).
81. Пінч М. Глобалізація освіти в Іспанії. *Вища школа*. 2001. № 2–3. С. 94–98.
82. Чума Б. П. Іспанська «війна за історію»: політика, історіографія та шкільна освіта. *Україна модерна*. Число 19: Як (не) писати підручники з історії. Київ: Критика, 2012. С. 63–88.
83. Юрченко М. Особливості функціонування сучасної шкільної освіти в Іспанії. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 3-4. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2011/2011_3_10.pdf (дата звернення: 18.05.2023).
84. Юрченко М. Розвиток шкільної освіти в Іспанії. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 3-4. С. 138-146.
85. Berengueras Pont M. M., Vera Mur J. M. Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*. 2015. № 35. P. 1-23.
86. Egido Gálvez I. La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años. *Tendencias Pedagógicas*. 2006. Vol. 11. P. 207–222.
87. Espigado Tocino G., Cabrera Montoya B. Las leyes educativas de la democracia en España a examen (1980-2013). *Historia y Memoria de la Educación*. 2016. № 3. P. 7-14.
88. Espinosa V. F. History of education reforms in Spain. *Analele Universității din Craiova seria Istorie*. 2022. A. 27. № 1 (41). P. 7-23.

89. Evolución del sistema educativo Español. *Ministerio de Educación Cultura y Deporte*. 2004. P. 1-12.
90. Farrerons Vidal O. Evolución histórica de la universidad española. *Las TIC y la Ingeniería Gráfica*. 2016. P. 24-35.
91. Gómez Carrasco C. J., Rodríguez Pérez R. A., Miralles Martínez P. La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*. 2015. Vol. 37. Nº 150. P. 20-38.
92. López Facal R. La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer: Revista De Historia Contemporánea*. 2014. Nº 94. P. 273-285.
93. Michavila F. ¿Hay demasiadas universidades en España? *Nueva revista*. Nº 151. P. 5-24.
94. Molina Puche S., Fernández-Rufete Navarro María. La enseñanza de la Historia en España: un largo camino hacia las competencias históricas. *Revista Andamio*. 2018. Vol. 5. Nº 1. P. 153-176.
95. Montero García M. La enseñanza de la historia de España en el País Vasco. *Ayer*. 1998. Nº 30. P. 171-182.
96. Montoya B. La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*. 2016. Nº 3. P. 171-195.
97. Navarro Medina E., Urquijo y Goitia J. P., Martínez Valcárcel N. El siglo XIX en los exámenes de Historia de España de bachillerato estudio de enunciados y contenidos. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*. 2011. Nº 749. P. 599-615.
98. Puellas Benítez M. Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*. 2016. Nº 3. P. 15-44.

99. Regueiro P. D. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2003. Vol. 5. № 1. P. 2-15.

100. Regueiro P. D. The Ley Orgánica de Calidad de la Educación: A Critical Analysis of the New Spanish Education Reform. Scielo. URL: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000100003 (дата звернення: 19.03.2023).

101. Requena A. T., Castaño F. F., Gentile A. Las reformas educativas en España desde la transición democrática. *Education Observatory*. 2016. P. 33-45.

102. Riquer Permanyer de R., Culla J. B. La enseñanza de la historia desde una perspectiva catalana. *Ayer*. 1998. № 30. P. 159-170.

103. Sáiz Serrano J. Pervivencias escolares de narrativa nacional española Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*. 2017. № 6. P. 165-201.

104. Sanchez-Ferrer L. From bureaucratic centralism to self-regulation: The reform of higher education in Spain. *West European Politics*. 1997. Vol. 20 (3). P. 164–184.

105. Valls Montés R. El currículum de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. 2005. № 46. URL: https://www.researchgate.net/publication/39213277_El_curriculum_de_Historia_en_la_ensenanza_secundaria_espanola_1846-2005_una_aproximacion_historiografica_y_didactica (дата звернення: 03.10.2023).

106. Viñao A. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*. 2016. № 3. P. 137-170.

107. Kennedy P. The Spanish Socialist Workers' Party: continuity, innovation and renewal. *In Search of Social Democracy: Responses to Crisis and Modernisation*. 2009. P. 93-111.

Автореферати дисертацій, дисертації та рецензії:

108. Домніч В. Г. Традиції виховання в народній педагогіці Іспанії : дис... канд. пед. Наук : 13.00.01 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2001. 194 арк.

109. Fernández Sánchez A. La enseñanza de la historia a través de los textos escolares (1975-2000): historiografía, metodología y formación de identidades : tesis doctorales para optar al grado de doctor / Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2016. 478 p.

110. Gómez Contreras J. M. La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (2000-2015): historiografía, metodología y formación de identidades : tesis doctorales para optar al grado de doctor / Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 2019. 592 p.

111. Pérez García A. La historia de España en el bachilleratos: referentes del currículo en el desarrollo de la asignatura : tesis doctorales para optar al grado de doctor / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria, 2008. 778 p.

Довідкова література

(словники, енциклопедії, довідники, тощо):

112. Іспано-український словник. Українсько-іспанський словник: близько 100000 слів. / за ред. В.І. Ребрик. Вид. 2-ге. Київ., 2013. 863 с.

113. Іспансько-український словник. Українсько-іспанський словник: 230 000 + 210 000: два в одному томі: 440000 од. / за ред. В. Бусела. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2013. 1136 с.

114. Diccionario de la lengua española. *Real Academia Española*. URL: <https://dle.rae.es/> (дата звернення: 01.09.2023).

Підручники й посібники:

115. Василюк А. Сучасні освітні системи : Посіб. з порівняльної педагогіки для самостійної роботи студентів. Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. 139 с.

116. Грабченко А. І., Федорович В. О., Гаращенко Я. М. Методи наукових досліджень: Навч. посібник. Харків : НТУ «ХП», 2009. 142 с.

117. Каламбет С. В. Методолія наукових досліджень: Навч. посіб. Дніпропетровськ : Вид-во Маковецький, 2015. 191 с.

118. Медвідь В. Ю., Данько Ю. І., Коблянська І. І. Методологія та організація наукових досліджень (у структурно-логічних схемах і таблицях): навч. посіб. Суми: СНАУ, 2020. 220 с.

Електронні ресурси:

119. ¿Cuáles son las principales diferencias entre las Leyes Orgánicas y las Leyes Ordinarias? *Administrativando*. URL: <https://administrativando.es/diferencia-entre-ley-organica-y-ley-ordinaria/> (дата звернення: 05.11.2023).

120. Benítez-Amado A. Apuntes históricos de los procesos de reforma universitaria en España. *Universidad*. 2022. URL: <https://www.universidadsi.es/pasado-y-presente-de-la-reforma-universitaria/> (дата звернення: 16.10.2023).

121. Benítez-Amado A. LOSU: una reforma universitaria que no ilusiona. *Universidad*. 2023. URL: <https://www.universidadsi.es/losu-una-reforma-universitaria-que-no-ilusiona/> (дата звернення: 16.10.2023).

122. El origen del B.O.E. En clase. URL: <https://oculimundienclase.blogspot.com/search?q=%28%C2%ABBolet%C3%ADn+Oficial+del+Estado%C2%BB> (дата звернення: 05.11.2023).

123. El sistema educativo. *Universidad de Jaén*. P. 1-38. URL: http://www4.ujaen.es/~lalmazan/documentos/musmagtema_3.pdf (дата звернення: 19.03.2023).

124. El sistema universitario español. *Ministerio de educación y formación profesional*. 2023. URL: <https://www.educacionyfp.gob.es/italia/dam/jcr:b53864d2-65a3-4526-abf4-61ef02f5be34/el-sistema-universitario-espa-ol2.pdf> (дата звернення: 03.10.2023).
125. Las universidades españolas. *Servicio Español para la internacionalización de la Educación*. 2023. URL: <http://www.sepie.es/internacionalizacion/que-estudiar.html> (дата звернення: 03.10.2023).
126. Leyes orgánicas. *Enciclopedia jurídica*. URL: <http://www.encyclopedia-juridica.com/inicio-encyclopedia-diccionario-juridico.html> (дата звернення: 05.11.2023).
127. Nuevo Bachillerato: Polémica por el estudio de toda la historia de España en un curso. *Ultima hora*. 2022. URL: <https://www.ultimahora.es/noticias/nacional/2022/04/05/1718755/nuevo-bachillerato-polemica-por-estudio-toda-historia-espana-curso.html> (дата звернення: 17.11.2023).
128. Nuevo Bachillerato: Polémica por el estudio de toda la historia de España en un curso. *Ultima hora*. 2023. URL: <https://www.ultimahora.es/noticias/nacional/2022/04/05/1718755/nuevo-bachillerato-polemica-por-estudio-toda-historia-espana-curso.html> (дата звернення: 17.11.2023).
129. Real Decreto. *Conceptosjuridicos*. URL: <https://www.conceptosjuridicos.com/real-decreto/> (дата звернення: 01.04.2023).
130. Toledo-Lara G. E. De Bolonia a España: constataciones y consideraciones sobre la reforma universitaria. *Uni-Pluriversidad*. 2019. № 19 (1). URL: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/21956/20795322#toc> (дата звернення: 05.11.2023).

131. Universidad Complutense Madrid. 2023. URL: <https://www.ucm.es/> (дата звернення: 01.09.2023).
132. Universidad de Salamanca. 2023. URL: <https://www.usal.es/> (дата звернення: 01.09.2023).
133. Universidad de Sevilla. 2023 URL: <https://www.us.es/> (дата звернення: 01.09.2023).
134. Universidad del País Vasco (Euskal Herriko Unibertsitatea). 2023 URL: <https://www.ehu.eus/en/en-home> (дата звернення: 01.09.2023).
135. Universitat Autònoma de Barcelona. 2023 URL: <https://www.uab.cat/web/universitat-autonoma-de-barcelona-1345467954409.html> (дата звернення: 01.09.2023).
136. Popular Party. Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/Popular-Party-Spain> (дата звернення: 01.04.2023).