



ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ

УДК 371(4)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Олена Локшина

Стаття присвячена розгляду загальних тенденцій розвитку змісту шкільної освіти в ЄС. До них автор відносить стандартизацію змісту, його трансформацію на компетентнісні засади та спрямування на формування демократичних цінностей в умовах полікультурного суспільства.

Проголошення Україною пріоритетності створення умов для розвитку кожного громадянина, утвердження загальнолюдських і національних цінностей та інтеграції країни до світового демократичного простору передбачає кардинальну трансформацію усіх суспільних сфер, у тому числі й освіти. Остання, в умовах переходу до інформаційного суспільства, перетворюється на один із провідних засобів підготовки молоді до життя і роботи у нових умовах. Це зумовлює необхідність інноваційного розвитку усіх ланок освіти, зокрема і школи, яка є платформою, на якій закладаються ключові характеристики молоді особистості. Успішний прогрес на цьому шляху неможливий без ретельного вивчення позитивного досвіду зарубіжних країн.

Дослідженню проблем та здобутків школи та педагогіки в зарубіжжі присвячено роботи таких українських компаративістів, як Н.В. Абашкіна, А.В. Василюк, Л.Л. Волинець, Т.М. Десятов, В.М. Жуковський, О.А. Заболотна, Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, М.П. Лещенко, О.В. Матвієнко, Б.Ф. Мельниченко, О.К. Мілютіна, О.О. Першукова, Л.П. Пуховська, А.А. Сбруєва та ін.

Усі ці дослідження більшою чи меншою мірою стосуються динаміки розвитку змісту шкільної освіти, що пояснюється радикальними змінами, які відбуваються в зарубіжній теорії та практиці, його відбору й конструювання у контексті трансформації людства до інформаційного суспільства.

Метою цієї статті є обґрунтування тенденцій розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС), виявлених за критерієм загальності. «Загальний» тут трактуємо як такий, що «стосується всіх, поширюється на всіх, на все в цілому» [1]. До тенденцій такого формату відносимо передусім стандартизацію змісту, його трансформацію на компетентнісні засади та спрямування на формування демократичних цінностей в умовах полікультурного суспільства.

Структурування змісту освіти в рамках чітко визначених стандартів відповідно до потреб дорослого життя детермінуються економічними потребами, вимогами ринку праці [5, 171]. Це пояснює стандартизацію змісту освіти країн із децентралізованою, та з централізованою системами освіти. У



країнах ЄС з децентралізованою системою освіти запровадження освітніх стандартів розглядається як інструмент підвищення якості освіти шляхом запровадження єдиного освітнього простору, на якому діяв освітній мінімум, що його мали отримали усі учні. А країни ЄС з централізованою системою освіти в умовах накопичення людством величезного обсягу знань та перевантаження навчальних програм намагаються у такий спосіб скоротити обсяг обов'язкового змісту освіти, виокремивши з нього необхідний для усіх учнів базис.

У цих умовах для усіх країн саме стандарт стає тим інструментом, що надає можливість:

- розвантажити зміст освіти та забезпечити збереження психічного та фізичного здоров'я учнів;
- забезпечити особистісну орієнтацію освіти, варіативність та свободу вибору;
- надати освіті діяльнісного характеру;
- підсилити гуманітарну спрямованість освіти для утвердження цінностей громадянського суспільства, становлення та соціалізації особистості учня;
- забезпечити цілісність змісту освіти та його наступність на різних ступенях школи.

По суті, стандарт став практичною реалізацією нових філософських поглядів на освіту, оскільки він:

- формує систему вимог, які працюють як базові орієнтири. Такий підхід реалізується в існуванні двох компонентів – загальної обов'язкової частини змісту (інваріанта), що встановлюється на національному (державному, федеральному) рівні, створюючи єдиний освітній простір та вказуючи на приналежність до держави в цілому. Другий компонент – варіативна частина, необхідна для врахування територіальних особливостей та потреб місцевих громад;

- зміщує акцент із того, що потрібно вчити на те, що потрібно знати учню, забезпечуючи особистісне засвоєння змісту кожним учнем;
- встановлює достатній мінімум знань та вмінь, який повинен отримати кожен учень, забезпечуючи у такий спосіб рівний доступ до освіти усіх верств населення, включаючи найбільш уразливі групи;
- окреслює результати, які мають бути досягнуті у процесі навчання, та запроваджує систему вимірників цих результатів, що надає учневі, вчителям та школам своєрідний захист від місцевих зловживань, а також рівні можливості для населення, а державам – шанс для моніторингу якості національної системи освіти.

Важливою характеристикою стандарту є те, що він не є застиглим, оскільки відображає суспільні вимоги до освіти, які постійно змінюються. Проведений аналіз дає змогу виокремити три етапи в еволюції освітніх стандартів у Європі. Перший етап охоплює існування своєрідного прообразу освітніх стандартів у сучасному їх розумінні. Йдеться про модель стандартизації змісту освіти в централізованих країнах Європи, за якої основним об'єктом стандартизації є зміст, а засобом – навчальний план. Такий



варіант навчального плану жорстко визначає перелік та обсяг навчальних предметів і послідовність їх вивчення, а також єдині навчальні програми з предметів та підручники з комплексом методичної та дидактичної літератури. Зазначена модель стандарту характеризується вченими як вхідна, або процесуальна, оскільки за цієї моделі нормативні вимоги до змісту фокусувалися на «вході» або на процесі, а не на результатах, які потрібно досягнути при опануванні визначеного змісту [3, 12].

У 90-х рр. ХХ століття в умовах кардинальних суспільно-економічних трансформацій європейських суспільств розпочинається якісно новий етап розвитку освітніх стандартів – на арену виходить сучасна «результативна» модель освітніх стандартів, яка характеризується гнучкими засобами опису структури та змісту освіти, а також окресленням кінцевого результату навчання і запровадженням об'єктивних вимірників, за допомогою яких можна виміряти отримані результати. Ця модель передбачає запровадження предметних галузей та варіативної частини змісту за рахунок зменшення інваріанта до 80 % – 60 %, що сприяє диференціації навчання.

Останній етап, який стартував з переходом освіти європейських держав на компетентнісні засади, характеризується модифікацією «результативної» моделі стандартів у «компетентнісну». Така модель, що стає домінуючою в Європі у третьому тисячолітті, передбачає опис результатів навчання у форматі компетентностей, які учні мають набути на кожному конкретному рівні навчання та запровадження до стандарту метапредметного змісту.

Так, освітні стандарти, що були розроблені для запровадження у школах Німеччини, трактуються як такі, що «визначають компетентності, які школа повинна сформувати в учнів з метою досягнення ключових освітніх цілей, а учні та підлітки мають набути у конкретному класі. Ці компетентності сформульовано у спеціальних термінах, які можуть бути трансльовані у конкретні завдання та оцінені за допомогою тестів» [11, 5].

З урахуванням «компетентнісних» тенденцій у розвитку стандартів, німецькі вчені у дослідженні «Розвиток національних освітніх стандартів» зробили спробу виокремити ключові характеристики сучасної моделі стандартів. На їхню думку, така модель має обов'язково характеризуватися:

- концентрованістю: стандарти покривають не увесь зміст предметних галузей, а концентруються на «ядрі»;
- диференціацією: стандарти вимагають досягнення не просто компетентностей, а різних їх рівнів;
- доступністю: стандарти повинні бути сформульовані в чітких та зрозумілих термінах;
- можливістю бути реалізованими: тільки за таких умов вони стануть реальним викликом для учнів та вчителів і будуть мотивувати їх до роботи [11, 20].

Необхідно зазначити, що процес становлення компетентнісної освіти в країнах ЄС має тривалу історію. Офіційній перебудові національних систем освіти країн-членів на компетентнісні засади, що стартувала із проголошенням у 2000 р. Лісабонською стратегією важливості формування у громадян ЄС базових навичок, необхідних для життя у суспільстві знань, та прийняттям у



2006 р. «Європейської довідкової системи ключових компетентностей для навчання впродовж життя», передували численні дослідження вчених та міжнародних організацій.

Поняття «компетентність» в освіті було запроваджене у 1965 р. американським вченим Н. Хомським у контексті мовної освіти та знайшло продовження при розбудові педагогічної освіти США у напрямку результативності на засадах біхевіоризму [2, 13].

В Європі ідея компетентностей у вимірі конструктивізму поширилася в 70-х рр. ХХ ст., перейшовши з професійної освіти на середню. Спочатку вчені різних країн досліджували сутнісні характеристики компетентностей, пізніше обговорення природи компетентностей вийшло на міжнародний рівень – серйозний внесок до розробки цього питання зробили ООН, Рада Європи, ОЕСР та ЄС.

Зміст освіти розглядається країнами ЄС як основний інструмент трансформації освіти на компетентнісні засади. Відбувається відхід від усталеної практики структурування змісту на основі предметного принципу, який передбачає відповідність структури змісту освіти структурі галузей наукових знань, що спричиняє відхід від багатопредметності, значного обсягу інформації з кожного предмета та орієнтації на кількісне нарощування знань з вузько предметних галузей.

У нових «компетентнісних» умовах зміст освіти починає визначатися не шляхом конкретизації кількості навчальних предметів (так зване «регулювання входу»), а через визначення результатів, які планується отримати на національному рівні, на рівні освітніх галузей та навчальних досягнень учнів, сукупність яких відображається в національному стандарті («регулювання виходу»). На практиці в країнах-членах ЄС відбувається:

- фокусування змісту на навчальних результатах, виписаних у форматі ключових компетентностей;
- запровадження міжпредметного підходу;
- практичне спрямування змісту;
- застосування оцінних технологій, що наближені до життєвих ситуацій.

Таким чином, сучасний етап розвитку освіти в країнах ЄС характеризується трансформацією на компетентнісну модель освіти, а базова освіта розглядається як основа для формування ключових компетентностей.

Необхідно зазначити, що рух країн ЄС до запровадження компетентнісно-базованого змісту відбувається не уніфіковано. Проведений аналіз дає можливість об'єднати країни у дві групи відповідно до рівня прогресу у напрямку трансформації змісту на компетентнісні засади. До першої групи відносимо країни, які на законодавчому рівні підтвердили компетентнісний вимір змісту освіти. Необхідно зауважити, що у зазначеній групі доцільно виокремити підгрупи:

- країни, які застосовують термін «компетентність» на законодавчому рівні;
- країни, які не використовують термін «компетентність» в офіційних документах, вживаючи інші (базові / ключові навички) для позначення цього поняття, хоча фактично активно рухаються у напрямку переструктуризації



змісту освіти на компетентнісні засади.

До другої групи належать країни, які перебувають на стадії обговорення проблеми, пошуків найбільш оптимальної моделі компетентнісного змісту та пілотування напрацювань з цього питання.

Зокрема, до першої групи відносимо Бельгію (франкомовна спільнота), яка вже у 1997 р. проголосила ключові компетентності пріоритетом змісту, визначивши Законом 1997 р. перелік ключових та предметно-базованих компетентностей, які повинні набуватись учнями по закінченні обов'язкового навчання. Закон визначив «компетентність» як «здатність «знати, що», «знати, як» та виражати своє ставлення з метою виконання певних завдань. Законом була введена також Довідкова система компетентностей (*socles de competences*) для середньої освіти, яка містить перелік тих ключових компетентностей, які учні повинні набути по закінченні восьми років обов'язкової освіти (або другого року середньої освіти), та компетентностей, які потрібно опанувати по закінченні окремих періодів, що складають зазначений термін навчання.

Розроблений у 1999 р. та затверджений законодавчо у 2000 р. новий Національний курикулум Австрії також є компетентнісно-спрямованим. Він передбачає формування на рівні середньої освіти трьох груп компетентностей:

- предметних, які планується формувати в процесі індивідуального навчання та вивчення навчальних предметів у класі;
- персональних, які включають здатність розвивати власні таланти та можливості, розуміти власні переваги та недоліки;
- соціальних, що включають здатність брати на себе відповідальність, співпрацювати та творчо мислити.

Соціальні та персональні компетентності розглядаються курикулом як «динамічні здатності», які сприяють розвитку зокрема конструктивному підходу до вирішення проблем [7, 112].

Метою нового, затвердженого у 2006 р. Національного курикулуму Іспанії проголошено формування восьми ключових компетентностей, якими мають оволодіти усі учні в результаті отримання обов'язкової освіти: *вміння спілкуватися та грамотність, вміння обчислювати, географічна компетентність, використання ІКТ, громадянознавча компетентність, вміння розбиратись у культурі та мистецтві, вміння вчитися, незалежність та ініціативність* [9, 120].

Хоча Велика Британія на законодавчому рівні не вживає відповідну термінологію, компетентнісна орієнтація Національного курикулуму Англії та Уельсу сумнівів не викликає – в результаті його модернізації у 2000 р. завданням обов'язкової освіти було проголошено формування ключових навичок, які визначалися, як «набір життєво необхідних навичок, необхідних для навчання, кар'єри та особистісного розвитку індивідуума» [10, 131].

Національний курикулум визначає шість ключових навичок, які необхідно сформувати в учнів по закінченні обов'язкової освіти: *спілкування, обчислення, використання інформаційних технологій, співпраця з іншими, вміння підвищувати рівень знань і досягнень та розв'язувати проблеми*. Таблиця 1. презентує базові характеристики ключових навичок.



Таблиця 1

Ключові навички, визначені Національним курикулом Великої Британії

Ключові навички	Які характеристики вони включають
Спілкування	Навички говоріння, слухання, читання та письма. Навички читання та слухання включають здатність говорити перед різними аудиторіями, слухати, розуміти та відповідати іншим; брати участь у групових дискусіях. Навички читання та письма включають спроможність читати тексти художньої і нехудожньої літератури, сприймати прочитане критично, а також здатність читати з різними цілями та для різних аудиторій, включаючи критичний аналіз прочитаного та написаного іншими
Обчислення та використання чисел	Включає розвиток уміння рахувати та використовувати числа в різних контекстах, розвиток розуміння та вміння застосовувати мову математики для обробки даних, вирішення завдань.
Використання Інформаційних технологій	Передбачає оволодіння здатністю використовувати широкий спектр інформаційних джерел та ІКТ засобів для віднаходження, аналізу, інтерпретації, оцінювання та презентації інформації з різними цілями. Навичка включає здатність формувати критичне судження щодо питань максимального отримання переваг від використання ІКТ для знаходження інформації, розв'язання проблем. Здатність використовувати ІКТ передбачає формування здатності прийняття рішень, обробки інформації, креативного мислення та використання ІКТ для оволодіння іншими навчальними предметами
Співпраці	Включає здатність брати участь у дискусіях у класі та співпрацювати з іншими для розв'язання різних проблем, що передбачає набуття соціальних навичок та розуміння потреб інших
Підвищення персонального рівня знань та досягнень	Включає критичну самооцінку власної роботи та вивченого, визначення шляхів покращення навчальних досягнень. Учні повинні вміти визначати мету навчання, оцінювати власний прогрес у досягненні цієї мети, виокремлювати перешкоди, що заважають прогресу та відшукувати шляхи подолання перешкод
Розв'язання проблем	Включає навички виокремлення та розуміння проблеми, а також пошук шляхів для її вирішення

Франція також входить до групи країн, які стартували з трансформацією змісту освіти на компетентнісні засади, не використовуючи при цьому поняття «компетентність». Директива № 2006-830 Міністерства освіти Франції від 11 липня 2006 р., доповнюючи Закон про рівні можливості від 31 березня 2006 р., запровадила так звану спільну платформу (*socle commun*) організації навчання.



Зокрема, документ визначає сім ключових навичок, які повинна сформувати в учнів середня освіта. Це:

- *володіння французькою мовою*, що розглядається як основа для успішного навчання впродовж життя;
- *володіння іноземною мовою* розглядається за сучасних умов як необхідна умова кар'єрного росту та розуміння інших культур світу;
- *математична та природнича культура*, яка обов'язково включає логічне та абстрактне мислення, що є необхідним для прийняття рішень;
- *ІКТ* допомагає знаходити, використовувати та поширювати інформацію;
- *культура людства* передбачає усвідомлення універсальних елементів культурних надбань людства, сприяючи артистичному самовираженню;
- *соціальні та громадянські навички*, що включають здатність спільного співіснування, толерантності та поваги до інших;
- *незалежність та ініціативність*, які є невід'ємною характеристикою незалежних та ініціативних громадян [8, 63].

Друга група країн перебуває на стадії пошуку найбільш дієвих шляхів розвитку змісту в умовах проголошення ЄС важливості компетентнісно-орієнтованої освіти. Це, зокрема, Данія, Греція, Естонія, Німеччина, Словаччина, Словенія, Швеція.

Так, Німеччина, взявши участь у міжнародному дослідженні EURYDICE «Ключові компетентності. Концепт, який розвивається у загальній середній освіті» (2002), виробила бачення ключових компетентностей для національної освіти. Вона розглядає ключові компетентності як «надпредметні компетентності, які репрезентують набір знань, навичок, ставлень та цінностей» [11, 69]. Вони не прив'язуються до когнітивних здатностей, а розглядаються значно ширше, як такі, що:

- формуються різними предметами та предметними галузями;
- допомагають вирішувати складні завдання в реальних життєвих ситуаціях;
- можуть використовуватися в нових ситуаціях, які не охоплюються курикулумом;
- можуть бути охарактеризовані як загальні здатності.

Сучасний ЄС – це наддержавне утворення, яке об'єднує 27 країн Західної, Центральної, Південної та Східної Європи, кожна з яких не є мононаціональною державою. Національне розмаїття європейських країн є продуктом численних трансформацій на європейському континенті, що включали в ході довгої історії війни, революції, релігійні конфлікти та економічні перетворення. Очевидно, що в умовах такої полікультурності вироблення сензитивної національної політики перетворилося на пріоритет ЄС практично від самого моменту заснування цієї організації. Важливим було віднаходження балансу між національними інтересами країн-членів, окремих регіонів і ступенем впливу ЄС з метою гармонізації національно-культурного середовища всередині цієї організації. Крім того, не менш серйозною розглядалась проблема європейського етноцентризму, яка потребувала подолання почуття зверхності громадян ЄС по відношенню до третіх країн.



Нинішня його позиція у цьому питанні була проголошена у 2000 р. у Лісабоні, де поряд із завданням побудови до 2010 р. суспільства знань підкреслюється важливість суспільної злагоди, відкритості світові, що передбачає формування демократичних цінностей у громадян усіх вікових категорій. Особливо важливим розглядається формування демократичних цінностей у молодих громадян ЄС, які отримують необхідні знання та вміння в рамках формальної освіти, а ключовим інструментом їх формування ЄС обрав «Європейський вимір в освіті» (ЄВО). Останній розглядається як «потреба зміцнення у молоді почуття європейської своєрідності; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку Європейської спільноти, які включають демократію, повагу до прав людини, толерантність та солідарність як результат пізнання «інших»; підготовка молоді до участі у суспільному та господарському розвитку Союзу, усвідомлення його корисності; збагачення знань про історичні, культурні та господарські аспекти країн-членів ЄС» [5, 17].

По суті йдеться про трактування ЄВО як комплексного утворення, що включає знання, вміння, цінності й ставлення та спроможність їхнього практичного застосування, що фактично може трактуватися як «європейська компетентність».

Тенденція «європеїзації» змісту шкільної освіти характеризує практично усі країни ЄС – включення ЄВО до змісту освіти розглядається країнами членами як обов'язкова умова побудови суспільства злагоди, проголошеного Лісабонською стратегією 2000 р. Так, модернізований у 2000 р. Національний курикулум для Англії та Уельсу є набагато сфокусованішим на європейському вимірі у порівнянні з попереднім варіантом. Документ наголошує, що навчальні програми, які розробляються вчителями шкіл у рамках Національного курикулуму, повинні «бути спрямованими на розвиток в учнів почуття ідентичності через трансляцію знань і формування розуміння духовної, моральної, соціальної та культурної спадщини британського суспільства та місцевого, європейського та глобального вимірів життя. Вони повинні заохочувати учнів шанувати досягнення людства в естетичній, науковій, технологічній і соціальній сферах та формувати персональну відповідь на існуючий досвід та ідеї» [12, 144].

Новітніми тенденціями у контексті запровадження ЄВО до змісту шкільної освіти в країнах-членах є:

– у змістовому наповненні – в умовах глобалізації ЄВО все частіше презентується країнами у міжнародному контексті, сприяючи усвідомленню взаємозв'язку процесів, що відбуваються в рамках ЄС та на європейському континенті із загальними глобальними процесами, хоча рамкою викладу залишається національна історія та культура;

– у шляхах інтеграції – крім традиційної формули інтеграції ЄВО до змісту освіти (включення знань про Європу до змісту таких дисциплін, як історія, географія, іноземні мови, громадянознавство), країни використовують нові підходи [6, 9]. Це міжпредметний підхід, який в умовах трансформації освіти на компетентнісні засади надає можливість сфокусуватися на формуванні таких складових ЄВО, як уміння презентувати спільні теми, присвячені «європейській» ідеї на уроках з різних предметів. Крім того, з метою систематизації вивченого, країни запроваджують спеціальний навчальний



предмет (часто факультативний) у старших класах школи;

– у використанні методів викладання ЄВО – спрямованість ЄВО на формування так званої «європейської» компетентності потребує використання адекватних для цього методів, передусім інтерактивних та комп'ютерно-базованих.

Типовий перелік тем, які використовуються країнами для запровадження ЄВО, включає історичні процеси, що сприяли формуванню сучасної Європи; географічне розмаїття Європи; політичний устрій у Європі; лінгвістичне розмаїття та багатство культур у Європі; Європа у світі; принципи функціонування європейських інституцій, передусім ЄС; виникнення та формування ЄС; переваги членства у ЄС для країни в цілому та громадян цієї країни.

Таким чином, ключова роль змісту шкільної освіти в країнах ЄС як системоутворювального компонента навчального процесу у підготовці молоді до життя у сучасному суспільстві підтверджується його активною модернізацією, що характеризується стандартизацією, переходом на компетентнісні засади та спрямуванням на формування демократичних цінностей.

Список використаних джерел:

1. Загальний / Великий тлумачний словник сучасної української мови on-line – <http://www.slovnuk.net/?swrd>
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
3. Логинова О.Б., Мельникова Н.Б. Российский опыт построения и актуальные проблемы развития образовательных стандартов / Российский и зарубежный опыт построения систем образовательных стандартов. – М.: Издательство НПО «Образование от А до Я», 2000. – С. 12-125.
4. Пуховська Л. Перспективи формування світового освітнього простору в XXI столітті / Л. Пуховська // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка, 33, 2003. – С. 16-18.
5. Сбруева А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-і рр. XX – початок XXI ст.) Монографія. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.
6. Drake Susan M., Burns Rebecca C. Meeting Standards through Integrated Curriculum. – Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004. – 190 p.
7. Eurydice. The Education System in Austria. 2006/07. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. – European Commission, 385 p. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/AT_EN.pdf
8. Eurydice. The Education System in France. 2006/07. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. – European Commission, 286 p. – http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FR_EN.pdf
9. Eurydice. The Education System in Spain. 2007/08. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. – European Commission, 484 p. – http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/ES_EN.pdf
10. Eurydice. The Education System in United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. 2007/08. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. – European Commission, 529 p. – http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/UN_EN.pdf
11. Klieme Eckhard, Avenarius Hermann, Blum Werner et all. The Development of National Educational Standards. An Expertise. – Berlin: Bundesministerium fur Bildung und Forschung/ Federal Ministry of Education and Research (BMBF), 2004. – 164 p.
12. Savvides Nicola. The European Dimension in the National Curriculum for England/ Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States. Edited by David Phillips and Hubert Ertl. – Secaurus, NJ, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003. – P.143-160.