

А. Галковски

Пути демократизации образования в Германии и Швеции

В начале текста приводятся основные дефиниции, касающиеся обсуждаемых вопросов. В этой части работы находим определения, относящиеся как к демократизации, так и к политике обучения. В дальнейшей части приводится общая характеристика системы обучения Германии. В ней автор выделяет два процесса, происходящие в системе обучения ФРГ. Похожим образом представлена в этом тексте система обучения Швеции, с описанием некоторых выбранных аспектов проблематики. Автор сознательно сопоставляет факты, касающиеся обеих стран. Они должны ярко показать, какое может иметь значение демократизация обучения. Вопросы, обозначенные в конце работы, являются чисто риторическими. Они относятся к польской системе образования, обращены к чувствам читателя и являются своего рода вызовом.

Ключевые слова: демократизация обучения, Германия, Швеция.

A. Galkowski

Ways of democratization of education in Germany and Sweden

The text commences with basic definitions related to the issues under discussion. One can find here terms referring to democracy, as well as to educational policy. Further on, there can be found a general description of the German education system. In this context, the author has distinguished two selected processes occurring in the education of the Federal Republic of Germany. The education system of Sweden has been presented in a similar way, including certain aspects of these issues. The author intentionally compares information related to both the countries. This aims at pointing out clearly how far the democratization of education can reach, and what meaning it might have. The questions raised at the end of the text are purely rhetorical. They appeal to the reader's feelings and are in a way challenging.

Key words: training democratization, Germany, Sweden.

Во многих сферах человеческой деятельности по многу раз мы мысленно возвращаемся к вопросам, проблемам, рассуждениям и действиям, которые уже произошли.

Сам акт нашего рождения рассматривается как чудо, однако, со временем, приобретая жизненный опыт и новые знания, ведущие к мудрости, мы осознаём, что многим обязаны другим людям. Наш ум подсказывает нам, что постоянный анализ действительности позволит нам эффективно действовать и, благодаря этому, раскрыть наши достоинства.

При таком восприятии мира мы всегда будем настойчиво возвращаться к тому, что уже давно кажется обдуманым, сформулированным, исследованным и описанным. Среда, в которой мы живём, постоянно меняется. Мы сами проходим очередные этапы жизни.

Эффективность действий ребёнка несоизмерима эффективности действий взрослого человека. Предположительно, к 18 годам мы становимся людьми, иначе думающими. Тогда что происходит дальше – в течение нашей долгой жизни? Неоднократно разные точки зрения то теряют, то приобретают ценность.

Кажется, что с похожим явлением можно столкнуться в истории других обществ, да и все-

го человечества. Например, так произошло с восприятием демократии. Первые ассоциации, вызванные этой дефиницией, являются простыми и ясными – это «народная власть» [1]. Все мы работали с этим термином в ходе рассуждений, касающихся древних государств-городов.

Однако уже на этом этапе появляются сомнения. Древняя демократия Греции функционировала без участия двух общественных групп: женщин и рабов. Последняя группа, теоретически, перестала существовать ныне. Первая же занимает важное место в жизни общества и приобретает силу.

Другой аспект, рассматриваемый многими теоретиками, – это проблема численности демократического общества. Быстро стало очевидным, что демократия возможна при численности населения, не превышающей 10 тысяч человек, при превышении этого числа демократию трудно реализовать, а при численности, составляющей 50000, её осуществление вообще невозможно [2].

Время попыток введения демократии в современных европейских обществах закончилось в XVII веке. Оказалось, что народы слишком многочисленны и разнообразны, чтобы она могла быть реализована. В Англии в XVII веке появилась парламентская демократия. Граждане выбирают своих представителей в Парламент, в котором постоянно идут прения. В таких услови-

ях невозможно рассматривать конкретные дела отдельных граждан. Депутаты Парламента, представляющие конкретные политические партии, стараются отстоять и осуществить конкретные политические программы. В этом смысле партии становятся независимыми центрами политической власти.

Дефиниция последнего термина имеет огромное значение для наших дальнейших рассуждений. Сделаем теоретическое обобщение. В новой «Всеобщей энциклопедии ПНИ» (Польское научное издательство) находим следующее толкование слова «политика»: «совокупность действий, связанных со стремлением прийти и удержать власть в государстве (власть, распоряжающуюся легальными средствами физического принуждения), а также со стремлением определить направления развития государства в разных областях (общественная политика, внешняя политика и т.п.) ...» [3].

Следуя этому толкованию, политика обучения является одним из многих инструментов, находящихся в распоряжении легально избранной государственной власти.

Тот же источник даёт такое толкование термина «обучение»: «состояние и процесс популяризации обучения в обществе [...] Сегодня под понятием “система обучения” понимается популяризация общего и профессионального обучения в обществе, реализованная школьной системой и учреждениями внешнего воспитания, процесс популяризации знаний и культуры, а также непрерывного обучения» [4].

Педагогический словарь, автором которого является Винченцы Оконь, даёт следующее определение термина «политика обучения»: «[...] научная дисциплина, занимающаяся теоретическими основами политической деятельности в области обучения, образования и воспитания» [5]. Это одно из толкований, которое мы можем найти в книге указанного автора.

Принимая во внимание вышеуказанные дефиниции, попытаемся сравнить их и разобраться, как одни и те же термины толкуются немецкими источниками.

Для этого ищем в педагогическом словаре, автором которого является Винфрид Бум, термин «политика обучения». В свободном переводе, сделанном автором работы, этот термин обозначает «определение политических правил, правовых и административных приёмов с целью образования и дальнейшего развития воспитания и обучения. Главные цели политики обучения это:

- обеспечение правильного обучения с учётом всех способностей;
- обеспечение определённых квалификаций, предусмотренных Законом и Конституцией, применяемых в демократическом обществе;
- обеспечение индивидуального и национально-го существования в области науки, технологии и экономики;
- развитие и обеспечение интеллектуальных и социальных потребностей в сфере образования» [6].

В другой педагогической работе (автор – Лео Ротх), найдём похожее толкование термина «политика обучения». В свободном переводе автора этой работы оно звучит так: «Мнение, что политика, в том числе политика обучения, содержит в своей формулировке общественные желания, касающиеся её целей, относится к прошлому. Теперь к политике принадлежит некий аспект, называемый «введением в дело»: одних желаний недостаточно. Надо выстроить структуру и запустить определённые процессы, которые позволят добиться конкретных целей. Планирование обучения сводится к организации процесса обучения в необходимые структуры, но, если результаты обучения не удовлетворяющие, оно может их приостановить» [7].

Я сознательно предложил выйти за пределы дефиниций и терминологии, появившихся в польской научной литературе, чтобы показать, что даже на этом этапе рассуждений демократизация образования может иметь другие, нежели описанные нами, политические аспекты. Если мы примем за основу, что вопросы демократизации системы обучения входят в область политики обучения конкретного государства, с чем трудно не согласиться, это обозначает, что в этом пространстве мы имеем дело с конкретными действиями. Иначе говоря, всё, что происходит в рамках образования, является отражением политических предпосылок, которыми руководствуется определённая страна.

Давайте присмотримся к «немецкой» дефиниции Винфрида Бума. Первый пункт, относящийся к целям политики обучения, указывает, что она должна обеспечить правильное обучение с учётом всех способностей.

Эта лапидарная констатация, отражающая правила, которыми руководствуется немецкая школьная система, имеет глубокое обоснование – конституционное!

Следует пояснить следующий момент. По организации обучения ФРГ является неоднородной страной. Каждая федеральная земля имеет свою

собственную Конституцию, Парламент, правительство, Министерство культуры (занимающееся образованием) и соответствующего министра. Если опустим общие пункты, отраженные в Конституции ФРГ, тогда получается, что вышеуказанные законодательные и властные структуры, а также лица берут на себя ответственность за форму и функционирование отдельных 16 систем. Власти ФРГ в Берлине не имеют никакого права вносить какие-либо изменения в этой области. Немцы называют это принципом культурного начальства федеральных земель.

Вспомним наш вопрос: почему первый пункт, находящийся в дефиниции Винфрида Бума и касающийся целей политики обучения, имеет конституционное обоснование?

Чтобы ответить на него, воспользуемся примером Конституции земли Гессен. В статье 59 пункте 2 находим следующую запись: «ученик имеет право учиться в посленаучной школе (включая высшую школу) только на основе собственных способностей» [8].

Снова встречаемся с лапидарной констатацией, однако имеющей серьезные практические последствия.

В ФРГ существует четырехлетняя начальная школа, в которой обучение начинается в возрасте 6 лет. Во всей Германии она является общедоступной и однородной по организации. Начальная школа не только обеспечивает учащимся приобретение основных знаний и умений, но также служит выявлению способностей детей. После окончания этой школы детьми родители получают комплект документов, где дается точное описание их ребенка. На основе этих данных они решают вопрос о дальнейшем обучении дочери или сына. К сожалению, это часто навязанное решение, поскольку после начальной школы дети могут учиться в трех типах средних школ I ступени: гимназия, реальная или главная школы.

Последняя представляет ограниченный и самый низкий уровень. После окончания главной школы, скорее всего, ученик попадет в сектор профессионального обучения. В случае окончания гимназии ситуация представляется следующим образом. Если ученик окончит гимназию I ступени, он автоматически начинает учёбу в гимназии II ступени. Обучение в этой школе продолжается 3 года и завершается экзаменом на аттестат зрелости. Эта гимназия является почти единственным учебным заведением, дающим возможность получить аттестат зрелости и поступить в высшую школу. Реальные школы представляют собой переходный тип: самые спо-

собные ученики могут учиться в реформированной гимназии II ступени, неуспевающие ученики продолжают учёбу в профессиональных школах.

Если сопоставить конституционные установки, педагогическую дефиницию и образовательную практику, появляется образ отборочной системы образования в ФРГ. Право учиться в определённой области имеет ученик, проявляющий определённые способности, умения, знания, касающиеся конкретной области, а другие – нет! Школа, прежде всего начальная, должна создать такие условия и так реализовать занятия, чтобы раскрыть и выявить всякие способности и умения своих учеников. От этого зависит не только их личная судьба, но и развитие всего государства. В Германии непрерывно идёт общественная дискуссия, какие условия должна создать детям школа, чтобы раскрыть все таланты своих воспитанников.

Иначе можно сказать, что эта система обучения, основывающаяся на постоянном отборе, приводит к выделению интеллектуальной немецкой элиты.

Возьмём такой пример. Около ¼ выпускников указанного учебного года получает в ФРГ аттестат зрелости и, в связи с этим, шанс на дальнейшее обучение в вузе [9]. Учитывая статистические данные, отметим, что вышеуказанный принцип «культурного начальства федеральных земель» является причиной своего рода «отклонения» от средних показателей. Ярким примером является Бавария, где аттестат зрелости получает лишь 19,9 % молодёжи, заканчивающей школу [10]. Однако общеизвестно, что в этой федеральной земле наиболее высокие требования к ученикам, сдающим экзамен на аттестат зрелости. Благополучно сданный экзамен на аттестат зрелости в Баварии – это признание высокого уровня знаний и умений выпускника.

Такая перспектива может привести к выводу об отсутствии демократизации образования в Германии. Однако следует помнить, что обучение является частью политики данной страны, которую предусматривают основные правила демократии. За исключением некоторых ситуаций, невозможно кого-то к чему-то принудить. Это, конечно, не смягчает последствий принятия определённых решений. Представленная выше классификация средних школ I ступени (гимназия, реальная, полная народная) может казаться общественно неэффективной. Детей в возрасте 10 лет школьная система подразделяет на три группы: отличники, среднеспособные и лишённые талантов. В конечном итоге это может при-

вести к фрустрации и вызвать психологические проблемы.

К подобным выводам пришли и власти многих федеральных земель в конце 60-х гг. XX века. Тогда началась волна образования нового рода средних школ I ступени – основных школ. В этих учебных заведениях, существующих до сих пор, могут учиться все дети после окончания начальной школы. Таким образом, в основных школах реализуется более индивидуализированная программа, позволяющая получить три диплома: гимназии, полной народной и реальной школ.

В польской педагогической литературе также встречается термин «основная школа», однако с другим содержанием. В нашей стране под понятием «основная школа» подразумевается начальная школа, принимающая детей не только из собственной области, но также детей из соседних школ с более низкой организацией [11]. В реалиях немецкой школьной системы этот термин относится к группе детей разного пола и возраста. Создание основных школ было попыткой смягчить отборочный характер системы обучения.

Можно ли это явление определить как «путь демократизации образования»?

Изучив способы организации занятий в этих учреждениях, отметим два факта.

Основные школы разработали оригинальный метод учёбы – так называемые проекты. Это реализация запланированных совместно с учителем конкретных заданий и представление отчётов по их воплощению и представление полученных результатов.

Работники такого типа учреждений проявляют заботу и придают большое значение демократизации обучения и жизни вообще. В таких школах все обращаются друг к другу по имени, независимо от того, кто ты: ученик, учитель, директор, уборщица или куратор.

Попытка широкого применения опыта деятельности этих школ в общественном и политическом пространстве может снова привести к переоценке взглядов. Оказывается, что надежда властей в 60-е гг. XX века на смягчение отборочного характера системы обучения не оправдалась. Родители – взрослые граждане демократической Германии – в большинстве своем не хотят отправлять детей в основные школы. Такой вид обучения выбирает лишь 5% учащихся.

Исследователи приводят разные данные по этой проблеме. Наиболее достоверным источником нам кажется книга Герберта Гудьонса [12]. Автор указывает в ней, что в 1996 году количе-

ство учениц и учеников, посещающих основные школы, представленное в процентном соотношении ко всей популяции восьмиклассников ФРГ (100%), составило 8,5% в союзных государствах, в так называемых старых, и 11,6% в так называемых новых.

Подводя итог, можно констатировать, что для граждан Германии отборочный характер системы обучения не противоречит её демократизации. Однако если ознакомиться с очередными фактами из истории обучения в этой стране, такое мнение может показаться слишком категоричным.

7 июля 1972 года в Бонне собрались все министры культуры тогдашней ФРГ и подписали декларацию – документ, известный под названием Боннский договор (Bonner Vereinbarung). В книгах редко встречается полное название этого документа, которое в свободном переводе звучит так: Договор, регулирующий образование нового типа гимназии высшего уровня, второй ступени (Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II) [13]. Очевидным является тот факт, что создание нового типа школ при помощи соответствующего документа было недостаточным. Истинными являются принципы, по которым будут осуществляться намеченные цели. Одновременно с Боннским договором появились Указания к работе в новообразованной гимназии высшего уровня (Die Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe) [14]. Они подробно определяли, например, вопросы, связанные с допуском и проведением экзамена на аттестат зрелости.

В дальнейшем, конечно, волю министра культуры подтвердили также парламенты отдельных федеральных земель. В 1974 году в Германии свою деятельность начали гимназии II ступени, заменяя школы подобного типа. Сегодня функционируют средние школы только такого типа.

Общей чертой этих учебных заведений является, прежде всего, то, что они позволяют участникам процесса обучения выбирать тематику отдельных предметов. Уроки ведутся не по типичной классно-урочной системе, а в виде курсов. Это дает возможность значительно индивидуализировать процесс обучения и прекратить функционирование классных «сообществ».

Изначальная установка «класс X учится теперь предмету Y, работая с учителем Z» перестала быть обязательной. В работе курсов принимают участие выбранные лица, и этот выбор дети совершают самостоятельно. Похожая ситуа-

ция наблюдается при выборе предметов, по которым молодые люди будут сдавать экзамен на аттестат зрелости.

Боннский договор подтвердил потребность и необходимость открытия такого типа школ. Одновременно прекратилась деятельность гимназий высшего уровня разных типов. Договор разделил все предметы по следующим группам:

- литературно-художественно-языковые;
- научно-общественные;
- математико-техническо-естественные.

Предметы в пределах каждой из групп были названы «родственными». Кроме этих предметов оставался ещё спорт и, в некоторых федеральных землях, религия.

Кроме того, Боннский договор определял, что программа обучения будет реализована в рамках основных курсов (Grundkurs) и факультативов (Leistungskurs). Из каждой группы родственных предметов ученики выбирали один обязательный, который был реализован в более широком объёме и большем количестве часов (5-6 часов в неделю). Эти факультативные курсы готовили учеников к экзамену на аттестат зрелости. Кроме обязательных предметов, учащиеся выбирали ещё ряд основных курсов (Grundkurse) (2-3 часа в неделю). Не позже, чем в 11 классе, ученику надо было выбрать как минимум два факультатива (в Рейнланд-Пфальц и Сааре-3), из которых один должен быть иностранным языком, второй – математикой или предметом естественно-научного цикла. Эти предметы молодёжь сдавала на экзамене на аттестат зрелости. Два других предмета выбирали из основных курсов.

Подобная организация учебного процесса определяла:

- минимальное количество часов, которые должно приходиться на неделю;
- количество обязательных курсов по определённым предметам.

Описанные правила образовали специфическую систему курсов. Планы обучения с указанием определённого количества часов в неделю по данному предмету становились менее популярными. Ученики составляли свои собственные планы. Всё, что соответствовало правилам, которыми управляла система курсов, являлось допустимым. Каждый школьник принимал участие обычно в почти 30 часах занятий еженедельно [15].

Система школьных отметок начала функционировать параллельно с системой подсчёта баллов. Каждой отметке соответствовало определённое количество баллов, сумма которых давала возможность перейти из одного класса в другой и приступить к подготовке к экзамену на аттестат зрелости. Боннский договор придал зна-

чение таким областям науки, как: педагогика, политика, философия и т.п.

Гимназии II ступени ввели принципиально новые методы дидактической работы, становясь более похожими на вузы, чем на школы. Ученикам разрешено выбирать чему, когда и с каким учителем они хотят учиться. На рубеже 70-х–80-х гг. у них была абсолютная свобода выбора, молодые люди выбирали даже предметы для экзамена на аттестат зрелости.

Со временем власти федеральных земель значительно ограничили эту свободу [16]. Однако до сегодняшнего дня главные правила деятельности этих заведений остались неизменными, определяющими специфику обучения. На их примере можно констатировать, что классно-урочная система перестала функционировать, а выбор учеников неоспорим, даже если будет иметь для них негативные последствия. Ведь без свободы выбора нет ответственности.

Гимназии II ступени пользуются всё большей популярностью, что в начале их существования являлось сомнительным.

Два вышеуказанных процесса протекали в рамках системы обучения. Вопрос о путях демократизации обучения надо оставить открытым, если признавать за обществом право самостановления и выбора формы своей демократизации.

Такой способ понимания вопросов, связанных с образованием, становится более показательным, если попытаться сравнить его с традициями другой страны, например, Швеции.

Эта страна отделена от Германии лишь небольшим пространством Балтийского моря. Однако если проанализировать систему обучения, окажется, что в Швеции она совершенно другая.

В этой стране обучение децентрализованное, бесплатное, даже для взрослых граждан. Проводящая обучение сроком девять лет, обязательная, всеобщая, однородная начальная школа лишена экзаменов, имеющих отборочный характер и систему оценок. Свидетельства окончания определённого класса появляются лишь в последние три года учёбы. В этих школах невозможно оставить ученика на второй год в одном классе из-за неудовлетворительной оценки. Обучающийся получает по данному предмету очки – от 1 до 5.

Обучение в начальной школе является бесплатным. Сюда включен проезд, приобретение учебников, научных пособий, питание; обучение родному языку дома, а также медицинская опека, в том числе услуги стоматолога.

Похожая ситуация наблюдается в трёхлетней интегрированной средней школе, которая кроме большого выбора теоретических предметов даёт возможность получить конкретную профессию.

Эти школы мы называем школами II ступени. В отличие от немецких, подобные шведские образовательные учреждения не предлагают экзамен на аттестат зрелости. Не предусматривается и проведение в интегрированной средней школе экзаменов отборочного характера. Ученика можно оставить на второй год только тогда, когда он на это согласится сам.

Не является удивительным, что 85% [17] выпускников начальной школы продолжает обучение в средних школах. Интересные процессы происходят также в секторе высшего образования, который был реформирован в 1977 году. Наиболее точно эти реформы характеризует высказывание Олафа Палмэ: «Никто в Швеции не может быть лишён возможности учиться в вузах ни из-за недостатка денег, ни из-за отдалённости школ от места жительства» [18]. К этому следует добавить, что окончание средней школы не является важным. Даже при отсутствии среднего образования можно начать учёбу в вузе. Надо только выполнить, между прочим, следующие условия: достигнуть определённого возраста и иметь трудовой стаж.

Приведем еще одну удачную цитату: «Изменения, произошедшие за последние несколько лет в шведской системе образования, это, прежде всего, популяризация и эгалитаризация обучения, обучение на уровне средней школы, демократизация школы, ставка на качество обучения и воспитания, развитие личности учеников и формирование самостоятельного и критического мышления, а также на практическое применение знаний и умений. Но, прежде всего, эти изменения направлены на освобождение учеников от стресса, на то, чтобы сделать всю школьную систему более гибкой и приспособить её к интересам и способностям молодёжи, а также к актуальным потребностям народной экономики страны» [19].

Подводя итоги нашим рассуждениям, касающимся путей демократизации обучения, я хотел бы привести цитату из трудов классика сравнительной педагогики. Исаак Кандел в одной из своих книг (1933 г.) под заглавием *Comparative education* написал, что сравнительный анализ начинается с «понимания неуловимых, неосязаемых, душевных и культурных сил, подвергающихся системе обучения, образованной в результате анализа общественных и практических идеалов, которые отражает школа» [20].

Какие у нас складываются общественные и практические идеалы, если мы всё время учим, используя традиционную классно-урочную систему? В наших школах ученик ничего не выбирает, за него решения принимает руководство и

учителя. У ученика нет возможности, даже частично, участвовать в процессе создания расписания занятий или конкретного урока. Очень редко в нашей системе обучения используется метод проектов. Не допускается никакая организованная форма анализа и обсуждения проведенного урока (не говоря о критике) – даже на уровне последних классов лицея или техникума, в которых за партами сидят уже взрослые люди. Наши учебные заведения можно назвать «приказательными».

Вместе с тем школа, принимая решения за родителей и ученика, не берёт на себя ответственность за их последствия. Не подписывается никакой договор ни с учеником, ни с его родителями. Не принимается во внимание то, с кем хочет работать ученик.

Система обучения наших западных соседей всё это соблюдает, принимает во внимание и применяет. Интересным является тот факт, что, несмотря на способ ведения занятий (жёсткая классно-урочная система и ведущая роль учителя), в наших школах часто встречаются примеры общественной патологии. Проблема в том, что у нас не наши школы не реализуются функции защиты учащихся так широко, как в Швеции. В шведских школах, кроме учителей, работают другие специалисты, например, психологи.

Неужели наш опыт, приобретённый за минувшие эпохи, не позволяет образовать такой системы обучения, в которой каждый нашёл бы своё место в зависимости от собственных способностей, умений, потребностей, интересов и мог бы индивидуально развиваться без влияния стресса, вызванного школой и родителями?

Мы заявляем, что хотим воспитывать свободных, ответственных, умеющих принимать собственные решения людей, не предоставляя учащимся возможности ознакомиться с этими качествами, научиться тому, что к этому ведёт, и тренингу, связанному с принятием ответственности за поступки и решения.

Не пришло ли время проводить методическую и программную реформы? (А не структурную?)

Примечания

1. Tabin Marek (red.): *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa, 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 49.
2. Там же, С. 49.
3. *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*. Warszawa, 1996, Wydawnictwa Naukowe PWN, t. 4, s. 962.
4. *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*. Warszawa, 1996, Wydawnictwa Naukowe PWN, t. 4, s. 709.

5. Wincenty Okoń: Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa, 2001, Wydawnictwo Akademickie «Żak», s. 299.
6. Winfried Böhm: Wörterbuch der Pädagogik. Wydanie 15, Stuttgart 2000, Alfred Kröner Verlag, s. 82.
7. Leo Roth: Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, Ehrenwirth Verlag, s. 308.
8. Erwin Stein, August Georg Zinn (red.): Verfassung des Landes Hessen und Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bad Homburg vor der Höhe-Berlin-Zürich 1978, Verlag Dr. Max Gahlen, s. 161.
9. Adelheid Busch, Friedrich W. Busch, Wolf – Dieter Scholz, Andrä Wolter: Kształcenie i wychowanie w Republice Federalnej Niemiec. Toruń – Oldenburg 1993, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 24.
10. Dinah Deckstein, Wolfgang Höbel, Dirk Kurbjuweit i inni: Nationalpark Bayern. «Der Spiegel». – 2002. – № 5 (28. 1. 2002). – s. 83.
11. Wincenty Okoń: Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie «Żak», s. 387.
12. Herbert Gudjons: Pädagogisches Grundwissen. Wyd. 7, Bad Heilbrunn 2001, Verlag Julius Klinkhardt, s. 293.
13. Arno Schmidt: Das Gymnasium im Aufwind. Wyd. 2, Aachen-Hahn 1994, Hahner Verlagsgesellschaft, s. 356.
14. Umowy Bońskie z 07. 07. 1972 roku zmieniły się (częściowo) uzyskując 11. 04. 1988 r. nowe ujęcie a Zalecenia do pracy w nowo kształtowanym, gimnazjalnym stopniu wyższym 19. 12. 1988 r. zostały znowelizowane.
15. Jürgen Baumert i in. (red.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Hamburg 1979, Rowohlt, s. 154.
16. Arno Schmidt: Das Gymnasium im Aufwind. Wyd. 2, Aachen-Hahn 1994, Hahner Verlagsgesellschaft, s. 427-446.
17. Elżbieta Kowalska-Gardulska: Zintegrowana szkoła średnia, w: Józef Półturzycki: Edukacja w Szwecji. Radom 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, s. 231.
18. Józef Półturzycki: Edukacja w Szwecji. Radom 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, s. 120.
19. Elżbieta Kowalska-Gardulska: Zintegrowana szkoła średnia, w: Józef Półturzycki: Edukacja w Szwecji. Radom 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, s. 234.
20. Ryszard Pachociński: Pedagogika porównawcza. Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie «Żak», s. 17.

Библиографический список

1. Baumert Jürgen i in. (red.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Hamburg 1979, Rowohlt.
2. Böhm Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Wydanie 15, Stuttgart 2000, Alfred Kröner Verlag.
3. Busch Adelheid, Busch Friedrich W., Scholz Wolf – Dieter, Wolter Andrä: Kształcenie i wychowanie w Republice Federalnej Niemiec. Toruń – Oldenburg 1993, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
4. Deckstein Dinah, Höbel Wolfgang, Kurbjuweit Dirk i inni: Nationalpark Bayern. „Der Spiegel“ 2002, nr 5 (28. 1. 2002).
5. Goodman Norman: Wstęp do socjologii. Poznań 2001, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
6. Gordon Marshall (red.): Słownik socjologii i nauk społecznych. Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.
7. Gudjons Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Wyd. 7, Bad Heilbrunn 2001, Verlag Julius Klinkhardt.
8. Gudjons Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Wyd. 7, Bad Heilbrunn 2001, Verlag Julius Klinkhardt.
9. Kuderowicz Zbigniew (red.): Filozofia XX wieku. Tom I i II, Warszawa 2002, Wiedza Powszechna.
10. Nowa Encyklopedia Powszechna PWN. Warszawa 1996, Wydawnictwa Naukowe PWN, t. 4.
11. Okoń Wincenty: Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie «Żak».
12. Pachociński Ryszard: Pedagogika porównawcza. Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie «Żak».
13. Pęcherski Mieczysław: Polityka oświatowa. Wrocław 1975, Ossolineum.
14. Popkin H. Richard i Stroll Avrum: Filozofia. Poznań 1994, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
15. Półturzycki Józef: Edukacja w Szwecji. Radom 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego.
16. Roth Leo: Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, Ehrenwirth Verlag, s. 308
17. Roth Leo: Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, Ehrenwirth Verlag.
18. Schmidt Arno: Das Gymnasium im Aufwind. Wyd. 2, Aachen-Hahn 1994, Hahner Verlagsgesellschaft.
19. Stein Erwin, Zinn August Georg (red.): Verfassung des Landes Hessen und Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bad Homburg vor der Höhe-Berlin-Zürich 1978, Verlag Dr. Max Gahlen.
20. Tabin Marek (red.): Słownik socjologii i nauk społecznych. Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.
21. Tokarczyk Roman Andrzej: Prawa narodzin, życia i śmierci: podstawy biojursprudencji. Kraków 2006, Kantor Wydawniczy «Żakamycze».