

## ПРИНЦИП СУБСИДИАРНОСТИ И СФЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В ЕС\*

*Статья показывает место сферы образования в системе компетенций ЕС и роль принципа субсидиарности в процессе формирования и реализации европейской образовательной политики.*

**Ключевые слова:** сфера образования, принцип субсидиарности, законотворческий процесс, Европейское Сообщество, рынок образовательных услуг.

Разрушительные последствия Второй мировой войны и желание европейских государств избежать подобных катастроф в дальнейшем заложили основу процесса европейской интеграции. Однако на начальном этапе построения европейского сообщества приоритет отдавался построению экономического союза, что отражено в Парижском и Римском договорах 1951 и 1957 годов. Исходя из поставленных целей, в эти Договоры были включены пункты, посвященные профессиональному обучению и переподготовке, что было неразрывно связано с намерениями сообщества построить общий рынок товаров, услуг и капитала (ст. 118, 125 и 128 Договора о ЕЭС).

Сфера образования практически не затронута в раннем законотворческом процессе и в тексте Договора об учреждении Европейского экономического сообщества (Договор о ЕЭС), что свидетельствует об отсутствии видения роли образования в качестве средства достижения экономических целей. Лишь в последние годы образовательная политика на европейском уровне стала приобретать все более важное значение.

Намерения построить интегрированный экономический, а затем и политический союз нашли свое отражение в целом ряде договоров, дополнений к ним, административных взаимодействий и законодательных актов. В результате чего ЕС начал приобретать значительные полномочия в различных областях политики. Передача властных полномочий на европейский уровень имела ряд особенностей и проходила формально и неформально [1]. Формально наделение компетенцией европейского уровня осуществлялось вследствие межгосударственных соглашений и пересмотра договоров [1]. Однако уже в начале 1960-х гг. передача компетенции потеряла свой ограниченный характер, а первоначально применявшийся межправительственный подход претерпел серьезные изменения [2].

Постепенно ЕС вышел за рамки лишь регулирования экономики и стал заниматься вопросами окружающей среды, социальной политики, здравоохранения, образования и др. Основной причиной этого явилось то, что разделение полномочий между европейским уровнем и странами-членами, как это было представлено в учредительных договорах, когда Европейское Сообщество акцентирует внимание на экономической интеграции, а социальное регулирование остается в ведении государств, привело к дерегулирующему давлению. Кроме того, десятки отличных друг от друга норм, правил и законов, принятых в странах-членах сообщества в одних и тех же областях, создали препятствия для реализации намеченных целей, что вызвало необходимость выработки и принятия единых регулирующих мер.

Одним из инструментов разработки и реализации политики является первичное и вторичное законодательство [3]. Договоры и основополагающие акты вместе с дополнениями и протоколами образуют важный источник мандатов и правовой базы для европейских институтов и для их законотворческой деятельности. Однако упоминание данной области политики в главе договора не означает, что ЕС эффективно выполняет свои полномочия в этой сфере [3]. Кроме того, ЕС может предпринимать шаги в областях, которые едва упоминаются в договорах или не упоминаются вообще, как это было, например, в случае с образовательной политикой вплоть до 1992 года. Иными словами,

является ли ЕС активным в данной области политики, и насколько важным является его присутствие в ней, остается вопросом, на который нельзя ответить, опираясь только на договоры [3].

В этом случае важным источником информации является вторичное законодательство, которое включает в себя ряд «жестких» (регламенты, директивы, решения) и «мягких» законодательных актов (рекомендации, мнения, заключения, руководства и др.).

Цифровые показатели для измерения включенности ЕС в определенные области политики обнаруживают, что спектр прерогатив, переданных на уровень ЕС, значительно расширился в последние десятилетия и особенно в 1990-х годах и отошел от первоначально выданного Договором о ЕЭС мандата. Так, в период с начала 1970-х и до конца 1990-х выпуск вторичного законодательства, включая и решения Суда ЕС, увеличился в несколько раз. Интерес представляет увеличение количества «мягких» законодательных актов, которые часто служат основой для последующего появления документов, обладающих обязательной силой [3]. Рост количества рекомендаций и мнений, а также Белых и Зеленых книг особенно заметен в 1990-е годы. При этом примечательно, что резкое увеличение таких документов произошло в двух периферийных областях политики: образование и социальная сфера (см. табл. 1).

**Таблица 1**

**Законодательная активность ЕС в области образования, культуры и исследовательской сферы**

Законодательный акт	1971-75 гг.	1976-80 гг.	1981-85 гг.	1986-1990 гг.	1991-95 гг.	1996-2000 гг.
Регламенты, директивы, решения	15	40	73	104	180	136
Рекомендации и мнения	2	2	4	1	68	92
Белые книги					1	
Зеленые книги					3	2

*Источник:* Alesina A., Angeloni I., Schuknecht L. What does the European Union do? RSC. No. 2002/61.

Развитие наднациональной политики в области образования в ЕС характеризуется последовательными шагами. Спектр интересов и деятельности сообщества в этой сфере изменялся от одного периода времени к другому, в зависимости от принятых на тот момент политических и экономических целей и программ.

Существует целый ряд классификаций стадий развития образовательной политики в ЕС. Опираясь на наличие правовой базы для обеспечения возможности реализации инициатив в области образования на европейском уровне, можно выделить следующие основные этапы.

- Начальный этап, который берет начало с 1951 года с подписания Договоров в Париже и Риме.
- Этап становления, который начинается с 1963 года, когда впервые встретились министры, ответственные за профессиональную подготовку в странах-членах сообщества и сформулировали 10 общих принципов для профессионального образования.
- Этап построения сотрудничества (1971-1992 гг.), опирающегося на программы сообщества в области образования и профессиональной подготовки.
- Этап введения сферы образования в компетенцию ЕС (1992 -1999 гг.), и согласование образовательной политики с другими областями политики сообщества.

• Начало нового тысячелетия ознаменовало новый этап в развитии образовательной политики – построение европейской зоны образования. Выработаны общие цели для национальных систем образования и разработан новый метод управления для их реализации – открытый метод координации.

Министры образования стран сообщества впервые встретились для обсуждения вопросов сотрудничества в 1971 году. В результате принятых резолюций 1974 и 1976 годов, а также ст. 128 Договора о ЕЭС, в 1976 году была запущена первая программа действий в области образования. Вслед за ней было инициировано еще около 28 программ и проектов в этой сфере [4]. Большинство из них были нацелены на борьбу с безработицей, которая явилась следствием экономических потрясений 1970-х гг. и очевидной неспособностью европейской экономической системы решить возникшие проблемы [5].

Значительное расширение деятельности сообщества в области образования произошло в 1980-е годы благодаря решениям Суда ЕС, который широко интерпретировал ст. 7 (недопущение дискриминации), ст. 48 (свобода передвижения людей), ст. 128 (положение о профессиональном образовании) Договора о ЕЭС и приобрел непрямую компетенцию в решении вопросов, связанных с образованием. Это дало право Комиссии и Совету принимать законодательные акты в области профессионального образования, что явилось основой для начала реализации целого ряда программ. В 1986 году была начата реализация программы Comett, за которой последовали Erasmus, Petra, Eurotecnet, Lingua, Iris. Таким образом, начиная со сферы профессионального образования, эти программы позволили постепенно охватить значительный сектор сферы образования [4]. При этом бюджет, выделенный на реализацию этих программ, также возрос с 18,9 млн. экю в 1984 году до 140 миллионов в 1990 году [6].

Следствием принятия Единого Европейского Акта 1986 года явилась очередная волна инициатив в области образования, а ранее запущенные программы были дополнены новыми, и, в ряде случаев, был увеличен срок их реализации.

Все программы, реализовавшиеся в период между 1974 г. и серединой 1990-х гг. опирались на: ст. 128 Договора о ЕЭС, Общие принципы профессионального образования и подготовки 1963 года и соглашение о сотрудничестве в области образования, принятое в 1974 году. Таким образом, первые инициативы в области образования со стороны сообщества не имели четкой и ясной правовой базы [4].

Несмотря на то, что вопросы, связанные с образовательной политикой, должны были проходить через Совет и утверждаться путем голосования по принципу единогласия, растущий разрыв в фактическом масштабе осуществления политики в этой сфере и отсутствии правовой основы для этого стал слишком очевидным. Именно в этот период правовой неуверенности Суд ЕС выступил сильным политическим актором в решении вопросов, связанных с образовательной политикой на европейском уровне.

В 1989 году Совет и министры образования государств-членов сообщества приняли заключение о сотрудничестве в области образования, отметив, что сотрудничество должно опираться на два фундаментальных принципа: уважение лингвистического и культурного разнообразия и принцип subsidiarity [7].

Это решение было не случайным. Конец XX столетия охарактеризовался периодом надежд и разочарований. Эйфория от падения Берлинской стены и коммунистического режима сменилась неуверенностью в завтрашнем дне и проблемами, последовавшими с намерениями включить страны ЦВЕ в состав ЕС. В этом контексте ЕС часто воспринимался гражданами государств-членов как отдаленная бюрократия, в действиях которой не было видно отражения нужд и ожиданий рядового европейца [8]. В сообществе росло недовольство против централизации власти в Брюсселе и непрекращающегося расширения полномочий европейских институтов [2].

Кроме того, интернационализация экономической и политической деятельности не сопровождалась появлением транснационального политического или социального сообщества. Не только появление и развитие ЕС, но и глобализация экономики вообще привели к возникновению и расширению так называемого «рынка без государства», с вытекающими отсюда проблемами с демократичностью и законностью. Частично такое сочетание обеспокоенности наций касательно потери политического авторитета государств, отрицательного воздействия на внутреннюю политическую жизнь государства внутри ЕС и отсутствие адекватного политического сообщества на уровне ЕС повлияло на решение ввести принцип субсидиарности в Договор ЕС в 1992 году [9].

Несмотря на активизацию деятельности в области образовательной политики на европейском уровне, страны-члены и их граждане негативно относились к расширению полномочий ЕС в данной сфере. Свидетельством этому служит и проведенное среди жителей сообщества исследование Евробарометра. Целью исследования было выяснить мнения жителей европейских стран касательно того, на каком уровне: национальном или европейском, должна проводиться образовательная политика. Респондентам был задан вопрос: «Некоторые полагают, что решения в определенных областях политики должны приниматься на национальном уровне (правительством), в то время как в других областях политики решения необходимо принимать совместно в рамках Европейского Сообщества. Как должны, по Вашему мнению, приниматься решения в области образования?» (см. табл. 2).

Таблица 2

Желаемый уровень реализации образовательной политики  
(мнения жителей стран ЕС)

страна	Европейский уровень (%)		Совместно в рамках сообщества / совместно на национальном и европейском уровне (%)		На уровне национального правительства / национальном уровне (%)		Не знаю (%)	
	Октябрь 1991	Июнь 2000	Октябрь 1991	Июнь 2000	Октябрь 1991	Июнь 2000	Октябрь 1991	Июнь 2000
Австрия*	-	0	-	28,0	-	67,0	-	5,0
Бельгия	0	0	24,0	31,0	69,0	66,0	7,0	3,0
Дания	0	0	23,0	23,0	75,0	74,0	1,0	3,0
Франция	0	0	36,0	33,0	61,0	63,0	3,0	3,0
Германия	0	0	29,0	35,0	67,0	60,0	4,0	4,0
Греция	0	0	43,0	28,0	50,0	69,0	6,0	3,0
Ирландия	0	0	26,0	31,0	69,0	65,0	5,0	3,0
Италия	0	0	46,0	50,0	49,0	46,0	4,0	4,0
Люксембург	0	0	29,0	28,0	66,0	65,0	5,0	6,0
Португалия	0	0	38,0	25,0	51,0	66,0	11,0	8,0
Испания	0	0	41,0	37,0	54,0	58,0	4,0	5,0
Нидерланды	0	0	32,0	31,0	64,0	67,0	3,0	2,0
Соединенное Королевство	0	0	23,0	17,0	75,0	77,0	2,0	6,0
Финляндия	-	0	-	25,0	-	72,0	-	3,0
Швеция	-	0	-	26,0	-	71,0	-	3,0
Итого: ЕС	0	0	34,0	33,0	61,0	62,0	4,0	4,0

Источник: Eurobarometer, 2001

Примечание: \* Отсутствие данных за 1991 год в ряде стран означает, что страна на тот момент не входила в состав ЕС.

Результаты опроса ясно показывают, что подавляющее большинство опрошенных отдают приоритет национальному уровню, полностью исключая единоличное решение вопросов, связанных с системой образования на европейском уровне. Причем показатели за 10-летний период времени не имеют значительных отличий, что говорит о важном значении, которое национальные системы образования играют в жизни общества и государства. И это не случайно, т.к. система образования до сих пор воспринимается как социетальная ценность и средство сохранения культурного разнообразия Европы. Кроме того, образовательная политика, возможно, является одним из последних государственных инструментов для политической социализации, формирования идентичности, обеспечения демократической стабильности и экономического преуспевания [7].

К началу 1990-х во время переговоров по Маастрихтскому договору было решено внести в новый Договор статью об образовании, которая бы позволила разделить функции и роль сообщества и национальных государств в этой сфере.

Договор об образовании Европейского союза, подписанный в Маастрихте в 1992 году (Маастрихтский договор) впервые представил сферу образования в системе компетенции сообщества, отразив это в ст. 126-127 (ст. 149 и 150. Амстердамского договора). Статья 126 Маастрихтского договора гласит: «Сообщество будет содействовать развитию качественного образования путем поощрения сотрудничества между государствами-членами и, если необходимо, поддерживая и дополняя их действия, полностью уважая при этом ответственность государств-членов за содержание обучения и организацию образовательных систем и их культурное и лингвистическое разнообразие» [10].

Несмотря на введение образования в сферу интересов и компетенции сообщества, согласно статьям Договора, ответственность за содержание и реализацию образовательной политики осталась за государством в соответствии с принципом субсидиарности. Действия сообщества, таким образом, ограничивались поощрением сотрудничества, поддержкой и дополнением действий национальных государств.

Для устранения демократического дефицита, возникшего к началу 1990-х годов, в Маастрихтский договор был введен также принцип субсидиарности. Принцип субсидиарности гарантирует автономию более низкого уровня власти от вышестоящего или местного уровня власти от центрального. Таким образом, он обеспечивает разделение полномочий между разными уровнями власти. В статье 3b (ст.5 Амстердамского договора) сказано, что «Сообщество должно действовать в пределах своих полномочий, определяемых настоящим Договором и поставленными перед ним здесь целями. В областях, которые не подпадают под его исключительную компетенцию, Сообщество действует в соответствии с принципом субсидиарности, если и поскольку цели действия не могут быть достигнуты в достаточной мере государствами-членами и поэтому, в силу масштаба и эффекта предполагаемого действия, могут быть более успешно достигнуты Сообществом. Любые действия Сообщества не должны идти далее того, что необходимо для достижения целей настоящего Договора» [10].

Как отмечает А. Хингель, образование представляет собой идеальную область политики для реализации принципом субсидиарности своей роли в полном объеме, где самый оптимальный уровень принятия решений – это национальный и субнациональный, и где инициативы могут полностью интегрироваться в национальную институциональную специфику, учитывая при этом исторические и культурные особенности [11].

Хотя формально введение принципа субсидиарности в Договор подразумевало в основном его использование в качестве критерия для разграничения компетенций между наднациональными институтами и странами-членами, тем не менее, язык текста Договора не смог прояснить эти взаимоотношения. Все стороны сошлись во мнении, что он послужил скорее для запутывания смысла, а понятие дано расплывчато и двусмысленно.

Каждый уровень пытался интерпретировать и применять принцип в соответствии со своими представлениями [9, 12].

На первый взгляд кажется, что статьи Договора об образовании, компетенциях и субсидиарности полностью исключают какие-либо возможности нежелательного вмешательства или влияния на национальную систему образования со стороны наднациональных институтов. Однако, как отмечает Г. Дейвис, «каждый уровень смотрит на предпринимаемые меры в соответствии со своими целями. Таким образом, государства-члены и их составляющие части смотрят на меры, касающиеся ... образования и задаются вопросом, смогут ли они в достаточной мере регулировать эти вопросы. Конечно, могут! У них больше знаний касательно сферы образования, чем у сообщества и они больше знают о факторах, влияющих на эту сферу в их собственном государстве. С этой точки зрения, кажется, что субсидиарность на их стороне. Однако они ошибаются, думая, что защита национальных предпочтений и культуры и является «целью» мер, которые должны быть в достаточной мере достигнуты. Субсидиарность касается только целей, которые преследуются на самом высоком уровне. Для того, чтобы понять субсидиарность, государства-члены должны смотреть с точки зрения сообщества и отложить в сторону свои автономные национальные интересы» [13].

По мнению автора, проблема, которая продолжает стоять перед лицом сообщества – это конфликт целей между разными уровнями управления. Субсидиарность, однако, не решает вопрос конфликта интересов. Принцип не обращается к ситуациям, когда разные уровни пытаются решать разные вопросы. Без общей цели это не имеет никакого смысла. Субсидиарность подразумевает принятие и важное значение цели и ставит вопрос о том, кто будет решать эту задачу [13].

Вскоре после подписания Маастрихтского Договора государства-члены ЕС осознали, что положения об образовании в Договоре не остановили активных действий Суда ЕС в области образования, так же, как и не остановили активной законодательной деятельности Европейской Комиссии и Совета в этой сфере [6].

Более того, по словам Х. Эртла, Еврокомиссия и другие Европейские институты еще до вхождения Договора 1992 года в силу стали опираться на гибкую интерпретацию субсидиарности, чему доказательством служит Меморандум по профессиональному образованию в ЕС, подготовленный Европейской Комиссией в 1991 году, где сказано о необходимости объединения национальной и наднациональной политики [4]. Белую Книгу 1995 года и Зеленую Книгу 1997 года также можно рассматривать как результат подобной политики. Оба документа представляют собой гибкую интерпретацию субсидиарности Еврокомиссией, которая позволяет предпринимать шаги по направлению к более согласованным системам образования стран сообщества [4].

Резолюции, директивы и решения органов ЕС и в частности, Европейской Комиссии, количество которых увеличилось в 1990-х, также способны создавать давление на национальные системы образования и подготовки с целью движения к большему сближению и согласованию [4].

В результате, государства-члены начали искать новый политический инструмент, который бы соответствовал следующим требованиям:

- позволил национальным государствам осуществлять постоянный контроль за процессом принятия решений и, в особенности, за политической повесткой дня, которыми традиционно занималась Европейская Комиссия;
- позволил задействовать Еврокомиссию с её инфраструктурой и богатыми информационными ресурсами, опытом и возможностями для осуществления исследовательской деятельности;
- оградил европейское образование от пакетных сделок;

- не позволил Суду ЕС заниматься вопросами образования;
- позволил странам, не входящим в состав ЕС присоединиться к совместным усилиям в области образования и профессиональной подготовки [6].

Таким инструментом явился открытый метод координации (ОМК), официально заявленный на Лиссабонском саммите в 2000 году и принятый в системе образования в 2001 году. Это новый политический режим, в котором ЕС как институциональная система имеет ограниченный контроль и влияние, а политическая координация ставит в центре формирования политики национальные государства (подробнее см.: *Ломакина И. Высшее образование в России. 2006. - № 12*).

ОМК опирается на принцип субсидиарности и децентрализованный подход. Таким образом, при введении этого нового метода управления была вновь подчеркнута роль принципа субсидиарности как основного принципа осуществления образовательной политики в Европейском союзе.

Необходимо отметить, что к открытому методу координации, как и принципу субсидиарности, отношение неоднозначное как в самих государствах, так и на европейском уровне. По оценке многих ученых и специалистов, принцип субсидиарности так и не смог выступить эффективным инструментом влияния на действия со стороны институтов сообщества [14; 15].

Среди основных возможных причин того, почему принцип не принес ожидаемых результатов выделяют следующие.

- принцип субсидиарности не смог достичь цели по обеспечению принятия решений «как можно ближе к гражданам».
- безразличие и даже неприятие принципа со стороны некоторых европейских институтов и государств-членов.
- безразличное отношение к принципу со стороны Суда ЕС [14].
- недостаточное научное обоснование и понимание принципа субсидиарности со стороны ученых и практиков [16].

Желание сделать принцип более действенным привело к его реформированию. Так Амстердамский договор 1997 года был дополнен протоколом, посвященным применению принципов субсидиарности и пропорциональности.

В задачи Конвента по будущему Европы также входило реформирование принципа субсидиарности. С этой целью была создана специальная рабочая группа по субсидиарности, в рамках которой были сделаны следующие принципиальные рекомендации.

- В обязанности Европейской Комиссии включить прикрепление «листа субсидиарности» ко всем своим предложениям и проектам законодательных актов.
- Установить «систему раннего предупреждения», позволяющую национальным парламентам предоставлять свое мнение уже в самом начале по поводу того, согласуется ли предложение Европейской Комиссии или других европейских институтов с принципом субсидиарности.

Эти предложения вошли в протокол по применению принципов субсидиарности и пропорциональности Лиссабонского договора, подписанного главами государств и правительств 27 стран-членов ЕС 13 декабря 2007 года.

Кроме этого, новый Договор внес поправки и в текст статьи, касающейся использования принципа субсидиарности, признав роль регионального и местного уровней власти в процессе принятия решений, чего добивались политические лидеры немецких земель еще при принятии Маастрихтского договора 1992 года. Для системы образования это имеет важное значение, т.к. многие вопросы в области образования в ряде европейских стран входят в компетенцию региональных и муниципальных властей.

Согласно внесенным изменениям, национальные парламенты смогут войти в сферу

европейского законодательства и политики, где до настоящего времени они фактически являлись аутсайдерами и могли повлиять на процесс принятия решения и систему компетенций ЕС только в рамках неформальных переговоров или путем контроля за позицией своих правительств [2]. Предоставление национальным парламентам полномочий по проведению мониторинга применения принципа и возможность национальным государствам, включая региональный и местный уровни, выразить неодобрение выносимым на обсуждение предложениям на почве субсидиарности призвано усилить правовую сторону принципа [14].

Кроме того, Лиссабонский договор 2007 года представил категоризацию компетенций, обозначив области исключительной компетенции ЕС, совместной компетенции ЕС и государств-членов и области дополнительной, вспомогательной и поддерживающей компетенции [17]. Договор включил сферу образования и подготовки в 3 группу компетенций (ст. 2 Е Лиссабонского договора 2007 г.), подчеркнув при этом невозможность гармонизации в областях политики, относящихся к последней группе компетенций (ст. 2 А (5) раздела «Категории и области компетенции Союза»): «В определенных областях и при условиях, изложенных в Договорах, Союз будет обладать компетенцией по осуществлению действий по поддержанию, координации и дополнению действий государств-членов, таким образом, без замещения их компетенции в этих областях.

Юридически обязательные акты Союза, принятые на основе положений Договоров и относящиеся к этим областям не повлекут гармонизации законов и регулирующих мер государств-членов» [17].

Дальнейшая реализация принципа субсидиарности в образовательной политике ЕС, как и само развитие европейской образовательной политики, зависит от целого ряда факторов, в том числе от уровня интеграции, эффективности функционирования ЕС как политической, институциональной и правовой системы, конкурентоспособности европейского образования на мировом рынке образовательных услуг и т.д. Тем не менее, очевидно, что принцип субсидиарности останется главным принципом осуществления образовательной политики в Евросоюзе и в дальнейшем.

### **Литература:**

1. Scott A. The role of concordats in the new governance of Britain: Taking subsidiarity seriously? Harvard Law School. Working Paper 8/00. 2000.
2. Bausili Anna V. Rethinking the methods of dividing and exercising powers in the EU: Reforming subsidiarity and national parliaments. NYU School of Law. Working Paper 9/02. 2002.
3. Alesina A., Angeloni I., Schuknecht L. What does the European Union do? RSC. No. 2002/61.
4. Ertl H. European Union programmes for education and vocational training: development and impact. SKOPE Research Paper No. 42, 2003.
5. Communication from the Commission (2000): An employment agenda for the year 2000: issues and policies.
6. Walkenhorst H. The changing role of EU education policy – a critical assessment. Paper for the EUSA Ninth Biennial Conference. March 31 – April 2, 2005 – Austin, USA.
7. Conclusions of the Council and the ministers for Education meeting within the Council of 6 October 1989 on cooperation and Community policy in the field of education in the run-up to 1993. Official Journal C 277, 31/10/1989.
8. Education in Europe: policies and politics. (Eds.) J.A. Ibáñez-Martín; G. Jover., Kluwer Academic Publishers, 2002. pp. 3-4.
9. Búrca G. de Reappraising subsidiarity's significance after Amsterdam. Harvard Law School. Working Paper 7/99. 2000.
10. Treaty on European Union. Official Journal C 191, 29 July 1992.
11. Hingel A. Education policies and European governance. Contribution to the Interservice groups on European governance. DG EAC/A/1 (Development of educational policies). European Commission. 2001.
12. Levy R. Subsidiarity, accountability and the management of EU programmes. Paper to be delivered at European



- Community Studies Association Conference, Charleston, 11-14 May 1995.
13. Davies G. Subsidiarity as a method of policy centralization. ILF. The Hebrew University of Jerusalem Law Faculty. Research Paper No. 11-06, 2006
  14. Wyatt D. Could a “Yellow Card” for national parliaments strengthen judicial as well as political policing of subsidiarity? Oxford. 2006.
  15. Wyatt D. Subsidiarity. Is it too vague to be effective as a legal principle? / European Studies at Oxford. Whose Europe? National models and the Constitution of the European Union. Papers of a Multi-Disciplinary Conference held in Oxford in April 2003. pp. 86-97.
  16. Endo K. Subsidiarity & its enemies: To what extent is sovereignty contested in the mixed commonwealth of Europe? RSC No. 2001/24. European University Institute, 2001.
  17. Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community. Official Journal of the European Union C 306, 17.12.2007.

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект №08-06-00451a.

*Abstract: The article shows the sphere of education in the EU competence system and the role of the principle of subsidiarity in the process of formation and implementation of European educational policy.*

*Key words: education sphere, principle subsidiarity, legislative process, the European Community, the market of educational services.*