



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014.3

DOI 10.25688/2076-9121.2019.50.4.10

К.А. Баранников,

Т.Ю. Мысина

Анализ международного опыта в сфере проектирования и обновления содержания общего образования

В статье представлен ретроспективный анализ развития национальных систем проектирования и обновления содержания образования; выявлены наиболее значимые тренды; рассмотрены ключевые модели и обозначены основные концептуальные рамки современной системы проектирования и обновления содержания общего образования за рубежом; а также приведен обзор нормативных документов, регламентирующих эту систему.

Ключевые слова: содержание образования; международные сопоставительные исследования; концептуальные рамки; нормативные документы.

Текущее состояние систем образования во всем мире демонстрирует динамику развития и стремление соответствовать современным трендам как в управлении этими системами, так и в сфере проектирования и обновления содержания общего образования. В связи с этим приобретает актуальность анализ международного опыта в сфере проектирования и обновления содержания общего образования с целью выявления наиболее значимых трендов и явлений в зарубежной образовательной практике.

Весь накопленный современный опыт в этой сфере четко свидетельствует о том, что основная проблема, постоянно обсуждаемая профессиональным образовательным и научным сообществом, заключается в выявлении эффективных моделей проектирования содержания обучения и воспитания в основной школе для получения экономического эффекта на уровне целой страны. При этом проблема понимания этих моделей постоянно динамично меняется, выявляя на разных исторических этапах своеобразные кризисы этого понимания, что способствует форсированию развития образования в целом.

На современном этапе развития разных национальных систем образования сформировались несколько моделей проектирования и регулирования содержания общего образования, которые позволили перейти от знаниевой парадигмы обучения к компетентностной модели, основанной на формировании образовательных результатов. Сейчас наиболее актуально акцентировать внимание не столько на качестве и объеме изучаемого на уровне общего образования учебного материала, сколько на формировании умений или компетентностей обучающихся интерпретировать, обобщать, анализировать, синтезировать и т. п. данное учебное содержание. При этом умение применять полученные знания на практике в данном случае является способом жизни обучающихся, а также способом получения конкретных практических навыков.

Выбранная модель проектирования общего образования, лежащая в основе нормативного регулирования конкретной национальной системы образования, одновременно является инструментом оценки ее эффективности. Чтобы ясно это увидеть, необходимо провести небольшой *ретроспективный анализ развития национальных систем проектирования и обновления содержания образования* на разных примерах.

Особенно показательным с точки зрения развития системы образования можно считать пример Соединенных Штатов Америки (США). Ключевым переломом в осознании и понимании необходимости изменений в этой стране послужило событие, произошедшее в конце 1950-х годов. Советский Союз в 1957 году запустил первый искусственный спутник Земли, что стало фактом превосходства в научной мысли над американскими учеными. Возникла очевидная необходимость кардинального изменения содержания в системе образования США.

По данным официальной статистики, на начало 1960-х годов в стране было более 3 миллионов неграмотных при постоянном снижении динамики строительства новых образовательных организаций, а также наблюдалась острая потребность более чем в 600 тысячах классных комнат, чтобы обеспечить населению доступ к образовательной системе [1]. Кроме того, по всей стране проходили студенческие выступления против войны во Вьетнаме, против государственной политики в целом, включая образование.

В этот период появляется термин «кризис образования», который ввел Филипп Кумбс (Philip H. Coombs). Он был профессиональным экономистом и преподавателем, в качестве первого помощника государственного секретаря по вопросам образования и культуры в администрации Дж.Ф. Кеннеди активно участвовал в реформировании системы образования США. А с 1963 по 1968 год работал директором Международного института планирования образования ЮНЕСКО в Париже. Его самая известная книга — «Кризис образования в современном мире» — позволила четко сформулировать ключевой подход к необходимости реформирования системы образования как глобального экономического явления. Оно связано с постоянно повышающимися экономическими потребностями развития производства и необходимостью

также постоянно увеличивать расходы на образование. По сути, это выражается в увеличении количества обучающихся в вузах и росте стоимости данного обучения как фактора повышения его качества.

Кроме книги Ф. Кумбса, в 1950–1960-х годах появились и другие научные работы таких известных американских ученых, как Джейкоб Минсер (Jacob Mincer), Теодор Шульц (Theodore W. Schultz), Гэри Беккер (Gary Becker). Основная идея, которая прослеживается в данных работах, является откликом на происходившие в то время экономические изменения в стране, и в частности в системе образования. Во-первых, ученые обосновывают экономическую целесообразность и выгоду быть образованным и иметь качественное образование как для конкретного гражданина, так и для всей страны в целом. Во-вторых, с учетом обоснованных идей Ф. Кумбса констатируют кризисное состояние системы образования в целом, что требует радикальных мер по ее реформированию. Так, по мнению Ф. Кумбса, «...сущность кризиса образования заключается... в разрыве между существующей системой образования и реальными условиями жизни общества... не в ограниченности денежных средств. Главная причина — это консерватизм традиционных систем образования, усиливаемый определенной частью общества, консерватизм, препятствующий приспособлению их к условиям современной жизни и ведущий к их быстрому устареванию...» [2, с. 12].

Из этого следует, что осознание необходимости реформирования национальной системы образования — первый важный шаг к смене парадигмы проектирования его содержания.

За последние 50–60 лет национальные системы образования в той или иной степени сместили акцент в сторону компетентностных моделей содержания образования с учетом формирования конкретных образовательных результатов. Ключевым в проектировании и обновлении содержания образования становится этап целеполагания процесса обучения как важной части его проектирования с точки зрения достижения конкретного образовательного результата.

В общемировой практике внедрение компетентностных подходов, основанных на учете образовательных результатов, в регулярную практику национальных образовательных систем началось только к концу XX века. Это было связано с тем, что в США, Великобритании, Австралии начался системный процесс обновления национальных стандартов.

Следует заметить, что существует номинативная разница в обозначении различных терминов, связанных с такими понятиями, как «содержание», «стандарт», «результат» и т. п.

Что касается понятия результата в рамках проектирования содержания общего образования, то чаще всего встречается акцент на формулировке результата как итога конкретной деятельности, например: «результат» (result), «выход, исход» (outcome), «достижение» (achievement), «опыт» (experience). Но наравне с таким вариантом трактовки существует еще один, который

свидетельствует об акценте на планировании или целеполагании результата, например: «цель» (goal), «задачи» (objective), «ожидание» (expectation), причем эти акценты показывают еще и смысловую разницу в понимании ключевых терминов, что влияет на восприятие процесса проектирования в целом в рамках той или иной национальной системы образования.

Разница в традиции понимания ключевых терминов привела к тому, что сформировалась различная практика нормирования процесса реформирования национальных систем образования, выражающаяся в конкретных нормативных документах. Поэтому процесс развития и формирования национальной образовательной политики в разных странах выражается по-разному, например в виде таких документов, как стандарты или рамки (фреймворки), а также в виде курикулов (базовые учебные программы) или силлабусов (базовые учебные планы). Последний формат национальных образовательных документов чаще всего носит рекомендательный или примерный характер (Великобритания, Финляндия, Канада, Сингапур).

Таким образом, в последние 20–30 лет наблюдалась общемировая тенденция кардинального реформирования образования посредством проектирования его содержания.

Еще одним характерным этапом в международном опыте развития национальных образовательных систем в рамках проектирования содержания общего образования можно назвать период конца XX – начала XXI века. Этот период выражается в четко прослеживаемой общемировой тенденции обновления национальных стандартов вследствие смены парадигмы обучения с акцентом на формирование образовательных результатов. Это связано с тем, что были разработаны и предложены национальным системам образования международные сравнительные исследования качества образования, такие как PISA, TIMSS и др.

С 1995 года начало проводиться Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественно-научного образования (TIMSS). В 1997 году было разработано и в 2000-м проведено тестирование по Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Это позволило увидеть и сравнить большие статистические и аналитические данные по образовательным результатам обучающихся в разных странах. Фактически международные сравнительные исследования показали уровень развития тех или иных национальных образовательных систем, а также их эффективность и уровень качества содержания общего образования.

Это новшество в практике независимой оценки качества национальных систем образования привело к тому, что в научную образовательную практику прочно вошел термин «PISA-шок». Он связан с тем, что полученные на основе международных сравнительных исследований данные показывают иной уровень качества образования, нежели это демонстрирует или провозглашает та или иная страна, что ведет к определенной реакции в сфере государственной политики и в обществе в целом.

Так, в Германии эффект от PISA-шока привел к тому, что появилась острая необходимость запустить реформы, результатом которых стало появление на базе Берлинского университета имени Гумбольдта Института качественного развития образования (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB). Его ключевая задача — проектирование реформ и обновления содержания образования на национальном уровне с учетом принципов, заложенных в оценочных процедурах исследования PISA. Также это позволило Германии сформировать национальную систему оценки качества образования как инструмента управления проектированием и обновлением содержания образования, что в начале 2000-х годов было инновационным [6].

Во многих странах PISA-шок привел к запуску процессов обновления национальных образовательных стандартов. Так, в США, несмотря на традиционную обособленность образовательных стандартов в зависимости от штата, в 2009 году возникло масштабное движение «Проект государственных стандартов содержания образования на уровне штата» (Common Core State Standards Initiative).

Фактически начало 2000-х годов можно обозначить как процесс обновления или проектирования собственных национальных стандартов на основе компетентностных моделей или моделей, базирующихся на учете образовательных результатов как показателя качества системы образования в целом.

Вот небольшой перечень измененных или обновленных стандартов, на которые стоит обратить внимание, так как они демонстрируют реализацию реакции на изменения в мировой практике проектирования содержания образования: Германия — Национальные образовательные стандарты нового поколения (Bildungsstandards, 2004); Канада — Национальный куррикулум Квебека (National Curriculum, 2004), а в Онтарио — Национальный куррикулум Онтарио (National Curriculum, 2007); США — Единые фундаментальные стандарты (Common Core Standards) как проект, запущенный в 2009 году для формирования единого образовательного пространства страны; Сингапур — Примерные учебные планы (Syllabus Framework, 2013); Великобритания — Национальный куррикулум (National Curriculum, 2014); Финляндия — Национальный базовый куррикулум для базового образования (National core curriculum for basic education, 2014); Австралия — Австралийский куррикулум 8.2 (Australian Curriculum 8.2, 2015); Франция — Общее ядро знаний, компетенций и культурных навыков (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2016).

Фактически такая тенденция показывает, что сформировалась новая методология проектирования образовательных результатов с учетом новых подходов к нормированию и государственному регулированию в рамках государственной политики той или иной страны. Несмотря на некоторые отличия в традициях и подходах к стандартизации, в целом сама методология четко демонстрирует, что общемировой практикой стало постоянное изменение стандартов как инструмента проектирования содержания образования. Стандарты,

куррикулумы, силлабусы стали динамичным инструментом, фиксирующим лишь текущие базовые изменения в процессе развития национальной образовательной системы, причем данный инструмент также постоянно меняется в зависимости от развития и потребностей современного общества и государства. Немаловажен и тот факт, что такие значимые нормативные документы, как образовательные стандарты, во многих странах проходят еще и общественное обсуждение, что позволяет их постоянно корректировать и обновлять. Например, неоспоримым фактом является то, что австралийский и финский стандарты уже прошли не менее 2–3 обновлений за пару лет и в дальнейшем также будут обновляться. Такая тенденция присуща и другим странам и стала общепринятой практикой нормирования и фиксации текущих изменений в рамках государственной образовательной политики.

Особый интерес представляет еще один общемировой процесс в образовательной сфере, который повлиял на развитие проектирования содержания общего образования практически в каждой стране.

В конце 1980–1990-х годов появился ряд глобальных документов, разработанных высокопрофессиональным сообществом экспертов в области образования. Данный пакет документов до сих пор носит концептуальный характер, который на системном уровне предлагает мировому сообществу ряд ключевых изменений, позволяющих разрешить кризис образования, назревший еще в 1950–1960-е годы. Несмотря на декларативность основных положений в этих документах, а также рекомендательный характер инструментов и подходов, предлагаемых их авторами, большинство стран приняло эти документы за принципиальную основу для проектирования своих национальных образовательных стандартов или базовых учебных планов и программ.

В пакете глобальных образовательных документов необходимо выделить самые важные. Например, концепция «Умения XXI века» (21st Century Skills, 21SC), разработанная и предложенная Организацией экономического сотрудничества и развития (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD). Основная ее суть заключается в том, чтобы выделить базовые компетенции современного человека по категориям как основы для его развития. По сути, проектирование содержания образования должно строиться на основе компетентностной модели, заложенной в данном документе, с учетом понимания образовательных результатов на определенной стадии развития современного общества. Этот документ лег в основу многих других. Так, он является базовым для проектирования образовательных результатов при реализации национальных стандартов в США. Адаптированная модель, предложенная американскими экспертами, под названием «Рамка для образования XXI века» (Framework for 21st Century Learning) позволила четче структурировать и детализировать концепцию «Умения XXI века». Подробнее ключевые модели проектирования содержания образования будут описаны ниже.

Одной из самых последних интересных и актуальных концепций, которые глобально влияют на государственную образовательную политику в разных странах, является концепция «Глобальное образование для интегрированного мира» (Global competency for an inclusive world), разработанная и предложенная экспертами с мировыми именами — Андреасом Шляйхером (Andreas Schleicher) и Габриэлой Рамос (Gabriela Ramos).

Основополагающим компонентом в данном документе является интеграция образовательных результатов на основе обобщенных современных компетенций, при этом ключевое место в образовательной политике должен занимать именно процесс проектирования новой структуры содержания образования. Это означает, что процесс развития национальных систем проектирования содержания образования будет строиться не только на обновлении стандартов, куррикулумов или силлабусов. Авторы концепции предлагают «Образовательную рамку – 2030», в которой заключены 3 группы образовательных результатов, а именно «знания», «умения», «отношения и ценности». Это, в свою очередь, предоставляет возможность национальным системам образования проектировать содержание образования исходя из этой новой структуры образовательных результатов, что позволит его конкретизировать и точнее персонализировать, а значит, повысить уровень качества образования в целом [4].

Проведенный ретроспективный анализ развития национальных систем проектирования и обновления содержания образования позволяет выявить *наиболее значимые тренды в развитии систем проектирования и обновления содержания образования за рубежом.*

Одним из наиболее значимых трендов является переход в проектировании содержания образования от ориентации на учебный материал и его качество к акценту на принципиальную модель компетенций будущего современного специалиста, лежащую в основе формирования структуры образовательных результатов. Процесс проектирования заключается в четкой формулировке образовательных результатов, компоновке их в систему или структуру и фиксации в текущей версии национального стандарта.

При этом государство разрабатывает образовательные результаты и проектирует нормы или нормативные регуляторы. Нормирование предполагает на национальном уровне в качестве результата различные инструменты: национальные куррикулумы, стандарты, примерные основные образовательные программы, — что формирует национальную образовательную политику. Образовательные результаты — это локальные требования к системе образования от различных сообществ. Их разработкой занимаются отдельные конкретные образовательные организации, в том числе в рамках сетевых сообществ. Таким образом, выстраивается вся вертикаль и сеть участников проектирования.

Получается, что процесс проектирования нормы — это уровень национальный, государственный, а образовательные результаты — уровень локальный, даже местный, узкоспециализированный. Это создает циклическое развитие

образовательной системы и ее динамичной подпитки с точки зрения процессов проектирования нормы и перехода системы на уровень разработки образовательных результатов и обратно. Также характерно здесь то, что весь процесс проектирования является гибким и динамично меняющимся в случае учета современных тенденций или концептуальных подходов. Процесс регулирования носит непрямой характер, что не позволяет его полностью воспроизвести и транслировать в других национальных образовательных системах. Однако при этом оба процесса сегодня приобрели массовый устойчивый характер и являются современным способом обновления национальных систем образования в части проектирования их содержания.

Наравне с этим сам регулятивный инструмент в виде национального образовательного стандарта, куррикулума или силлабуса носит рамочный характер, оставаясь основным нормативным документом национальной системы образования. Такой документ является основополагающим для реализации государственной образовательной политики, но описывает фактически рамку этой политики, делая акцент на том, что это инструмент для организации деятельности учительского сообщества, основанный на организации процесса проектирования содержания образования с учетом определенных образовательных результатов, формирование которых приведет к качественному изменению, необходимому конкретной стране. Такое возможно, только если будет преобладать та или иная компетентностная модель, а предметное содержание станет инструментом для ее реализации, что также сейчас является ключевым мировым трендом в образовании. Содержание обучения должно базироваться на концепции деятельностного подхода с преобладанием решения практических (жизненных) задач в рамках изучения учебного материала. При этом возникает необходимость группировки и кластеризации, а также грейдирования компетенций, а значит, и набора образовательных результатов, соответствующих им.

Еще один общемировой тренд в проектировании содержания образования можно обозначить как появление систематизации всего содержания по крупным смысловым блокам (группировка на содержательные линии, нити, зоны). Это связано с тем, что объем знаний с каждым годом стремительно увеличивается за счет современных достижений науки и техники, а также возрастает скорость и удобство обработки такого потока.

Представленные тренды отражаются в *ключевых моделях проектирования и обновления содержания образования*. Среди целого ряда таких моделей необходимо особенно отметить следующие.

Модель «образования, основанного на результатах» (outcome-based education, OBE) довольно полно и четко описана в работах Рона Брандта (Ron Brandt) и Уильяма Спэди (William Spady).

В данной модели ключевым является организация образовательного процесса, и в первую очередь проектирование его на основе конкретных ожидаемых результатов или целей. Этот подход противопоставляется моделям,

где, наоборот, весь процесс строится не на результате как минимальной единице успеха и развития обучающегося, а на учебном периоде. Поэтому модели, которые отличаются от предложенной, авторы назвали «образованием, основанным на времени» (time-based education) [5]. В двух подходах так или иначе встречается сходное понимание или трактовка одного термина, а именно «образования, основанного на результатах», и сходного понятия — «образование, основанное на целях» (objective-based education), что в целом говорит о синонимичности данных понятий на принципиальном уровне.

Еще одна интересная концепция, которая очень хорошо иллюстрирует современную тенденцию в проектировании содержания образования в мировом масштабе, — это модель «образования, основанного на компетенциях» (competence-based education, competence-based training, CBE, CBT).

Как следует из названия модели, ключевой ее особенностью является формирование набора компетенций у обучающегося, что позволит говорить о его развитии. Поэтому весь процесс проектирования связан с выстраиванием четкой структуры компетенций на основе глобальных ценностей и принципов, принятых в конкретном обществе. Данная модель довольно распространена в странах Европы и США, так как процесс построения компетентностных моделей и проектирования содержания образования на их основе исторически идет давно и стал ответом на кризис системы образования в этих странах.

Данная модель была описана в работах Майкла Брауна (Michael Brown) [3], который через призму исторических эпох с 1960-х до 1990-х годов дал четкое представление о термине «образование, основанное на компетенциях». Ключевым элементом в этой модели являются учебные модули, обеспечивающие формирование компетенции или ее элементов, как фактор развития и становления будущего специалиста. При этом такое положение также является концептуальным противовесом моделям, в которых важно качественное учебное содержание или учебный период.

Кроме того, была предложена компетентностная модель, базирующаяся на образовательных результатах и учитывающая необходимость четкого целеполагания для формирования качественных образовательных достижений обучающегося.

Все описанные выше модели стали результатом современных научных достижений психологической и педагогической мысли, а также философии в мировом масштабе. Конкретизацию и оформление данных концепций и моделей невозможно представить без достижений в сфере образования и психологии таких известных ученых, как Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Б. Блум, без концептуальных подходов, предлагаемых в концепциях социального конструктивизма, студентоориентированного обучения (student-centered learning), моделей гуманной и личностно ориентированной педагогики и многих других.

Описанные модели позволяют обозначить *основные концептуальные рамки современной системы проектирования и обновления содержания общего образования и нормативные документы*, фиксирующие эти рамки.

Ключевой тенденцией в нормировании и регулировании системы проектирования и обновления содержания образования в рамках международного опыта можно считать появление глобальных нормативных документов, которые обозначили принципиальную позицию перехода к компетентностному подходу при проектировании содержания образования.

Характерным примером в последнее время также может служить концепция «Глобальное образование для интегрированного мира» (Global competency for an inclusive world). Документ определяет ключевые принципы проектирования содержания, базирующиеся на компетентностном подходе и учете достижений обучающихся посредством формирования системы образовательных результатов. При этом оценка качества проектирования была заложена в систему сравнительного исследования качества образования PISA 2018, а значит, впервые концептуально закреплена и предложена мировому сообществу как некий идеал или образец новой структуры образовательных результатов в виде компетентностной модели.

По сути, глобальные нормативные и регулятивные документы, в основе которых заложены принципы построения компетентностных моделей проектирования содержания с учетом образовательных результатов как фактора развития достижений обучающегося, приобрели статус негласных принципиальных или основополагающих документов для разработки национальных образовательных нормативных и регулирующих документов.

Характерным примером также может послужить тот факт, что существует целый ряд известных нормативных национальных документов, в основе которых лежит концепция «Умения XXI века». Например, адаптированная модель «Рамка для образования XXI века» (Framework for 21st Century Learning), которая уточняет и детализирует именно конкретные образовательные результаты, необходимые будущему специалисту (навыки для жизни и карьеры, навыки для обучения и инноваций, информационные и технологические навыки), и системы сопровождения (оценки, образовательного пространства, планов и программ, профессионального развития).

Также достаточно хорошо известна модель образовательных компетенций, предложенная экспертами корпоративного обучения от компании Microsoft, — «Колесо образовательных компетенций», созданная на основе модели 67 компетенций «Ломингер» (Lominger Competencies).

Необходимо упомянуть еще одну важную рамку, которая стала закономерным следствием развития национальных систем образования, так как этот процесс является откликом на решение кризиса в системе образования разных стран.

Вследствие устойчивой необходимости в повышении качества национальных систем образования в условиях возрастающих потребностей общества, а также зависимости правильно выстроенного процесса проектирования содержания образования и экономического эффекта от повышения качества

образования, приобрела мировую тенденцию необходимость обновления и проектирования национальных образовательных стандартов. С учетом того, что в основе большинства национальных образовательных стандартов лежат глобальные нормативные документы, описанные выше, множество стран динамично и регулярно изменяют основной национальный образовательный нормативный документ, что позволяет легко регулировать процесс нормирования. Также создаются и обновляются рамочные документы в виде куррикулумов и силлабусов, которые тоже динамично меняются и отражают текущее понимание профессиональным сообществом в конкретной стране вопросов построения системы или структуры образовательных результатов, которых следует достигать.

Стандарты становятся не чем-то вечным и неизменным, а, наоборот, инструментом динамичного учета современного состояния нормы в образовании той или иной страны, а также инструментом регулирования всей государственной образовательной политики. При этом сама структура образовательных результатов также постоянно уточняется и детализируется на локальном узкопрофессиональном уровне, что позволяет гибко реагировать на текущие потребности общества и учитывать современные тенденции в развитии науки и техники, а значит, выстраивать процесс проектирования содержания образования таким образом, чтобы получить в итоге успешного специалиста.

Таким образом, анализ международного опыта в сфере проектирования и обновления содержания общего образования позволил выявить наиболее значимые тренды и явления в зарубежной образовательной практике, такие как:

- проектирование содержания образования основывается на образовательных результатах, что способствует его конкретизации и персонификации, следствием чего является повышение качества образования в целом;
- процесс проектирования содержания образования заключается в четкой формулировке образовательных результатов, компоновке их в систему или структуру и фиксации в текущей версии национального стандарта;
- стандарты становятся инструментом динамичного учета современного состояния нормы в образовании той или иной страны, а также инструментом регулирования всей государственной образовательной политики.

Литература

1. История США: в 4 т. / Г.Н. Севастьянов (гл. ред.) и др. М.: Наука, 1987. Т. 4. 744 с.
2. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / пер. с англ. С.Л. Володиной; под ред. Г.Е. Скорова; послесл. В.А. Жамина. М.: Прогресс, 1970. 261 с.
3. Ford K. Competence-based education. History, Opportunities and Challenges, UMUC Center for Innovation In Learning and Student Success (CILSS), 2014.
4. Schleicher A., Ramos G. Global competency for an inclusive world // OECD, 2016. URL: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (дата обращения: 01.06.2016).

5. *Spady W.* Outcome-based education: Critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994.
6. *Waldow F.* What PISA Did and Did Not Do: Germany after the ‘PISA-shock’ // European Educational Research Journal. 2009. № 3. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2009.8.3.476> (дата обращения: 18.05.2018).

Literatura

1. Istoriya SShA: v 4 t. / G.N. Sevast`yanov (gl. red.) i dr. M.: Nauka, 1987. T. 4. 744 s.
2. *Kumbs F.G.* Krizis obrazovaniya v sovremennom mire. Sistemny`j analiz / per. s angl. S.L. Volodinoj; pod red. G.E. Skorova; poslesl. V.A. Zhamina. M.: Progress, 1970. 261 s.
3. *Ford K.* Competence-based education. History, Opportunities and Challenges, UMUC Center for Innovation In Learning and Student Success (CILSS), 2014.
4. *Schleicher A., Ramos G.* Global competency for an inclusive world // OECD, 2016. URL: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (дата обращения: 01.06.2016).
5. *Spady W.* Outcome-based education: Critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994.
6. *Waldow F.* What PISA Did and Did Not Do: Germany after the ‘PISA-shock’ // European Educational Research Journal. 2009. № 3. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2009.8.3.476> (дата обращения: 18.05.2018).

K.A. Barannikov,
T.Y. Mysina

Analysis of International Experience in the Content of General Education Design and Updating

The article presents a retrospective analysis of the development of national education content design and updating systems; the most significant trends were revealed, key models and outlines of the core conceptual framework of modern content design and updating system abroad were discussed, as well as an overview of normative documents regulating it.

Keywords: education content; international comparative studies; conceptual framework; normative documents.