

НАЦИОНАЛЬНОЕ И ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЕ В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ

*Писарева Людмила Ивановна,
кандидат педагогических наук*

СТАТЬЯ ПОСВЯЩЕНА ЭВОЛЮЦИОННОМУ РАЗВИТИЮ ДВУХ ВЗАИМОСВЯЗАННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТРУКТУР — НАЦИОНАЛЬНОГО И ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО, ХАРАКТЕРИСТИКЕ И ОЦЕНКЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СТРАНАХ МИРА И КАЖДОЙ ИЗ НИХ В ОТДЕЛЬНОСТИ, А ТАКЖЕ РАЗВИТИЮ ИХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ, ВЗАИМООТНОШЕНИЙ, ВИДОВ СОТРУДНИЧЕСТВА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА В СФЕРЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ ПУТЁМ СОЗДАНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ СООБЩЕСТВ И ОРГАНИЗАЦИЙ В ИНТЕРЕСАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО И МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.

• сравнительная педагогика • национальное • интернациональное • классификация
• мировое сообщество • международные сравнительные исследования • качество образования • PISA

Национальное и интернациональное, тесно связанные между собой педагогические категории, являются сферой интересов самостоятельного направления педагогической науки — сравнительной педагогики. В качестве основного источника и объекта её исследований данный тандем формировался постепенно, начиная с далёкого прошлого, сначала из желания познакомиться с иностранными соседями, а затем, по меньшей мере с XVIII в., изучать опыт организации их системы образования и возможное заимствование в интересах развития собственной национальной политики.

Исторически обусловленный переход образования в число основных факторов экономического, политического, социального, научного и культурного развития объективно изменил требования к системе просвещения, его нравственным ценностям, к международной образовательной политике в целом, что существенно повысило статус и значимость образования, педагогической науки.

Так же как в других гуманитарных науках, в сравнительной педагогике нашли своё отражение (но в национально-интернациональном контексте) социально-экономиче-

ские, культурологические и политические изменения в жизни общества.

Что касается **национального**, то в содержание этого понятия вошла вся совокупность тем и проблем, относящихся к различным странам мира и каждой из них в отдельности, к особенностям их развития в мировом образовательном пространстве.

Специальные исследования учёных, в том числе смежных научных дисциплин, представили подробную классификацию стран по их принадлежности к различным категориям, типам и видам.

По принятой ООН типологии, известны «промышленно развитые страны», «индустриально развивающиеся страны» и страны «с переходной экономикой». Страны различаются по уровню своего экономического развития, по политическому статусу. По показателю уровня развития человеческого потенциала страны распределяются по трём группам: с высоким, средним и низким уровнем развития [1].

Заслуживают особого внимания классификаторы, имеющие отношение к сферам деятельности человека, в частности

к образованию. В педагогическую терминологию вошли определения трёх моделей европейских систем образования: *англосаксонской, скандинавской, континентальной*, обладающих рядом основных признаков или характеристик. Например, в англосаксонской модели (США, Англия) доминирует категория конкуренции в образовательной политике. В континентальной модели (Германия, Франция и др.) главенствующая роль в управлении и финансировании национальных систем образования принадлежит государству. Обе модели сближаются на основе своей приверженности к таким субстанциям в сфере образования, как: демократические ценности; неукоснительное соблюдение прав и свобод человека; уважение национальных традиций; последовательность в проведении образовательной политики [2, с. 14].

Пример классификации европейских стран по ценностным ориентирам и доминирующим в содержании их образования таких научных теорий, как:

- энциклопедизм (Франция, Италия, Испания, Бельгия, Португалия), а также универсализм, рациональность, прагматизм;
- гуманизм (Англия, Германия);
- прагматизм (США, Канада);
- натурализм и педоцентризм (Дания, Германия, Швеция, Финляндия) [2].

Как констатирует учёный Р. Моррис, автор исследования «Развитие образовательных систем в интернациональном сравнении», «исторические, конституционные и социальные различия между странами настолько велики, что сходства и противоположности, предполагавшиеся ранее, в действительности не имеют места» [3, с. 207].

Эволюционное развитие сравнительной педагогики шло в направлении перехода от информационно-познавательной методологии познания к основательному изучению объекта исследования, создания в отдельных странах региональных и национальных научно-исследовательских лабораторий, центров и институтов с соответствующе подготовленными научными кадрами, широкой тематикой исследований.

Хорошим примером развития подобных страноведческих исследований в сравни-

тельной педагогике на национальном уровне является *Германский институт интернациональных педагогических исследований* (ГИПИ), выполняющий особую миссию в развитии образования в ФРГ [4].

Основанный в 1951 г. на базе исследовательской лаборатории сравнительной педагогики при университете в Гейдельберге, ГИПИ стал самостоятельным научным учреждением федерального значения. В связи с поставленной задачей совершенствования собственной национальной системы в институте изучают в сопоставительном плане состояние, закономерности, особенности, предпосылки и тенденции развития системы образования, педагогическую теорию и практику различных стран и регионов мира.

В 70–80-е годы XX века в институте ведутся сравнительные исследования, явившиеся основой для последующих исследований, совершенствования их методологии по следующей проблематике:

- образование и образовательная политика в странах Европейского сообщества (образование и воспитание средствами массовой информации; педагогика свободного времени; сравнительная педагогика в области профессионального образования; семейное воспитание и образование родителей);
- образование и образовательная политика в Восточной Европе (исследования в области образования и его организации; сравнительные исследования по профессиональному образованию; внешкольное образование молодёжи и образование взрослых; сравнительное исследование проблем молодёжи);
- образовательная политика и межкультурные отношения в странах третьего мира (исследования в области образования и его организации в странах Африки, Южной Америки, в Китае);
- межкультурные отношения среди развивающихся и индустриально развитых стран;
- эволюция образования в мировом масштабе и международные организации (исследование образования и его планирование, анализ школьных достижений и изменений на международном уровне) [4, с. 25–37].

В те годы серьёзно изучались страны так называемого социалистического лагеря, противопоставляемые странам Запада как выражение идеологического противостояния двух социальных систем.

В число конкретных тем соответствующего характера исследований, например, вошли:

- актуальные проблемы и тенденции развития в области педагогических исследований в СССР;
- педагогика и система образования в ГДР;
- новые результаты и тенденции развития в педагогике Китая;
- высшая школа и студент в Польской Народной Республике;
- исследования образования в обществе с многокультурным укладом, и др.

Социалистической проблематикой в сравнительном плане в те годы занималось более десятка различных подразделений на федеральном или земельном уровне в Берлине, Дортмунде, Бохуме, во Франкфурте-на-Майне, в Гамбурге, Ганновере, Ольденбурге, Тюбингене и др. Здесь изучались и, как правило, остро критически освещались материалы, касавшиеся прежде всего Советского Союза и стран Восточной и Центральной Европы.

В 1990-е годы в работах немецких авторов в области сравнительной педагогики нашли отражение социально-экономические «потрясения» перестроечного периода в странах социализма с характерными названиями: «Система образования в Восточной Европе на переломе», «Перспективы сравнительной педагогики на Востоке и Западе», «Сравнительная педагогика и педагогические исследования Востока в свете перестройки в обществах советского типа», «Кадры перестройки: о концепции и ходе советской вузовской реформы», «Переход от марксистско-ленинской к свободно-демократической образовательной политике в Польше», «Кризис и обновление школы и воспитания в Советском Союзе».

После крушения Советского Союза заметно упал интерес к социалистической (в основном российской) системе образования, вставшей на европейский путь развития. Значительно сократилось количество бывших исследовательских подразделений соответствующей проблематики, как и занятых там «специалистов-советологов».

В 2000-е годы ГИПИ занимается исследованием наиболее актуальных проблем образования, школьной системы, управления, воспитания в обществах с многокультурным укладом, квалификации педагогических кадров в свете социальных и культурных перемен.

Тематикой исследований поэтапно становятся:

- образование и мигранты (2006 г.);
- условия перехода к общему среднему образованию второй ступени (2008 г.);
- образование и демографические изменения (2010 г.);
- культурное образование (2012 г.);
- люди с нарушениями здоровья в системе образования (2014 г.) [4].

В последние годы ГИПИ проводит междисциплинарные и эмпирические исследования, сотрудничает на национальном и международном уровнях с различными центрами при нескольких университетах и осуществляет взаимосвязь сравнительной педагогики с другими педагогическими и педагогическими дисциплинами. Происходит обмен и заимствование терминов, идей и методов, движение от эмпирического к теоретическому уровню исследования, сближение сравнительно педагогической проблематики с историей и теорией педагогики, экономикой и социологией образования.

В настоящее время ГИПИ выполняет роль разработчика, исследователя и консультанта по широкой проблематике в области образования.

Что касается понятия **интернациональное**, то оно как педагогическая структура подразумевает всё разнообразие взаимосвязей, взаимоотношений, видов сотрудничества и партнёрства между странами в поисках решения общих, наиболее важных проблем в области образования путём создания международных сообществ.

Фактически общие для большинства стран сложнейшие проблемы в социально-экономической, политической и культурной жизни эпохи глобализации вышли далеко за национальные рамки, решать их можно было лишь при содействии мирового сообщества с участием различных международных организаций.

У истоков будущего мирового сообщества стояла международная неправительственная организация «Римский клуб», созданная ещё в 1968 г., которая обосновала необходимость объединения усилий различных стран для поиска выхода из сложнейшего геополитического кризиса [5].

Характеристику кризису сегодняшнему и полувековой давности дал Клуб к своему 50-летию. В канун 2018 г. юбилей опубликовал итоговый, по-своему революционный доклад с необычным названием *Соме Он* («Давай же»). В нём, в частности, говорится, что классический капитализм, который был далеко не идеален в вопросе устойчивого развития и понимания будущего планеты, к настоящему времени заменён на ещё более «хищную» форму. Ею стал глобальный финансовый капитализм, который привёл к вырождению капиталистического способа производства до уровня финансовых и банковских спекуляций. Уничтожив идеи любого реального развития, он провозгласил приматом любого бизнес-начинания «прибыль ради прибыли». *Соме он* — второй за последние полвека доклад, выражающий консолидированную позицию «Римского клуба» и взгляды «самой передовой интеллектуальной и политической элиты» [6, с. 6].

Созданные более полувека назад с благословения Клуба такие международные организации, как ЮНЕСКО, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), привлёкшие к совместной деятельности другие международные организации, комиссии, научные центры и советы при Европейском союзе, выполняли ведущую роль в процессе сближения, точнее, «управления» национальными системами образования, оказания влияния на их социальное и культурное развитие.

Целью международных организаций провозглашается объединение геополитических, социально-экономических, технологических, научных, культурных и нравственных ресурсов для расширения интеграционных процессов и участия в социальном, политическом и культурном развитии национальных систем образования различных стран.

Основные задачи деятельности этих организаций: сбор и сопоставительный анализ информации о состоянии национального

образования, выработка единых критериев и формулировок таких понятий, как, например, в рамках новой педагогической парадигмы *образование в течение всей жизни* с выдвижением девизов типа: «Учиться самостоятельно приобретать знания» (1997 г.); «Жить при культурном, этническом и лингвистическом многообразии» (1999 г.); «Создать в Европе пространство непрерывного образования с включением дошкольного и пенсионного возраста» (2001 г.); «Объявить 2005–2014 гг. десятилетием образования устойчивого развития» и др. [7].

В основу этих девизов-призывов были положены ценностно-целевые установки или ориентиры для национального непрерывного образования: *непрерывность; общедоступность; преемственность; многообразие образовательных учреждений; приоритетность общечеловеческих ценностей; гуманистический и светский характер; единство культурного и образовательного пространства.*

Совместная международная деятельность способствовала значительным изменениям в решении актуальных проблем современного образования, прежде всего оценки его качества.

Международное сотрудничество, начиная с 1990-х годов, стало предвестником последующего активного участия в интернациональных исследованиях, объективно «вытесняющих» традиционные национальные и региональные исследования новыми формами и методами педагогического измерения учебных достижений учащихся.

Ведущую роль в развитии и взаимодействии различных стран в мировом образовательном пространстве стали играть международные сравнительные исследования, иницируемые и продвигаемые в первую очередь Международной организацией по оценке качества образования (International Association for the Evaluation of Achievement) (IEA) [8]. Её основной целью была подготовка рекомендаций по улучшению образования в различных странах мира, а затем и управление масштабными сравнительными исследованиями с анализом причин различий, существующих как внутри, так и между системами образования. В результате была создана новая модель сотрудничества в области образования между государ-

ствами в рамках международных проектов, которые заявили о себе как о новой тенденции деловых связей между партнёрами. Речь идёт о совместной международной деятельности, качественно отличающейся от традиционно ранее сложившихся форм взаимоотношений, т.е. обмена научной информацией на симпозиумах, семинарах, конференциях, «круглых столах», совместного издания педагогической литературы, практикуемых в разных странах.

Эта политика фактически даёт основание утверждать, что *в наши дни в Европе уже не существует суверенных национальных государств классического типа, целиком опирающихся на национальную экономику и обладающих автохтонной (исконной) национальной культурой*. Это значит, что большинство стран при всём многообразии их конституционных, социальных, культурно-исторических различий подчиняется общим традициям, ценностям и тенденциям развития. Ставка делается на: создание общеевропейского образовательного пространства; расширение масштабов межкультурного взаимодействия; создание конкурентоспособной системы школьного, профессионального и высшего образования.

Из большого количества различных международных исследований по изучению уровня подготовки учащихся по ведущим учебным предметам, проводимых ИЕА с 60-х годов XX в., особо выделяются исследования PIRLS, TIMSS и PISA по определению и оценке качества подготовки учащихся по чтению, математике и естествознанию, начиная с 2000 г. [8, с. 110–121].

Впервые в мировом образовательном пространстве международные эксперты в области образования и участники международных сравнительных исследований решились на выдвижение смелой (дерзкой) **постановки рабочей цели**: определить, как и чему нужно сегодня учить и что должны знать школьники «на выходе», чтобы самостоятельно продолжать обучение дальше, активно осваивать современные профессии и полноценно функционировать в современном мире в XXI в. [8].

Реализация этой рассчитанной на перспективу концепции предусматривала следующий алгоритм действий:

- выяснить, чем различаются системы подготовки учащихся из разных стран;
- изменить их целевые ориентации в обучении и перейти от формирования **человека обученного**, квалифицированного исполнителя, к формированию **человека обучаемого**, способного в условиях информационного общества самостоятельно учиться, переучиваться, ответственно действовать и быть готовым решать возникающие проблемы;
- определить, что должен знать и уметь современный выпускник школы для полноценной жизни в обществе;
- создать систему мониторинга образовательных достижений;
- создать международную методику единого инструментария, измерения учебных достижений учащихся для всех стран-участниц международных сравнительных исследований;
- создать систему международных образовательных стандартов.

Практическое осуществление этой программы было возможно только при условии установления со стороны экспертов международных организаций устойчивой прямой и обратной связи со странами-участницами исследований с включением процедуры отчётности. В международных исследованиях участвует более сотни стран, которые по показателям уровня развития человеческого потенциала и уровня развития образования стоят на различных ступенях обучения (начальной, средней и высшей) и разделяются на три группы: с высоким, средним и низким уровнем развития [3, с. 143].

Международные исследования по оценке учебных достижений по чтению, математике и естествознанию 15-летних учащихся средней школьной ступени из экономически развитых стран мира сводились к оценке доступности образования, его качества, способности учеников применять полученные знания и умения в различных жизненных ситуациях.

Результаты проведённого в 2000 г. исследования PISA оказались одновременно ожидаемыми и неожиданными, определившими направление дальнейшего развития образовательной политики многих стран-участниц.

В число стран-лидеров вошли Финляндия, Южная Корея, Канада, Тайвань, Гонконг, а экономически развитые страны заняли следующие места: Франция — 14-е, США — 15-е, Германия — 22-е, РФ — 25-е место (27–29-е по чтению, 21–25-е — по математике, 26–29-е по естествознанию) из 32 возможных.

Важнейшим сегментом исследования для получения необходимой информации от респондентов были разработка и использование международного инструментария, т.е. методики измерения учебных достижений учащихся с помощью международных тестов и соответствующих им заданий. Несмотря на их цель выяснить, насколько успешно учащиеся используют полученные в школе знания и навыки на практике, в тестах более чётко, чем «проверка пройденного», звучали «пожелания-рекомендации»: *как и чему нужно учить и что должны знать школьники в будущем.*

Большинство заданий исследования PISA были ориентированы на построение проблемных ситуаций, с которыми выпускники школы, возможно, встретятся в реальной жизни. Определённо подростки из разных стран этого в школе «не проходили», это им «не задавали», т.к. стояли другие задачи. Априори они были «обречены» на получение более низких баллов.

Обращает на себя внимание тот факт, что и в последующих после 2000 г. исследованиях PISA учащиеся из разных стран с трудом преодолевали задачи в рамках новых требований. Трудности были обусловлены принципиальными различиями между системами образования их стран или, точнее, концепциями по таким педагогическим константам, как:

- дидактические основы учебного процесса, направляющего или на передачу знаний, или на освоение различных способов практической деятельности;
- национальные образовательные стандарты, где приоритет отдаётся или освоению предметного содержания образования и практике запоминания, или активной проблемно-постановочной работе с личностно, социально или глобально ориентированным учебным материалом.

Произошло «столкновение» энциклопедистов с прагматистами, или разных моделей образования, в число которых вошли:

- модели, ориентирующие на формирование всесторонне развитой личности или «грамотного» потребителя;
- модели ответственного отношения педагога к выполнению поставленных целей образования или оказания им образовательных услуг;
- модели по замене цели усвоения знаний, умений и навыков системой подготовки для сдачи единого государственного экзамена (ЕГЭ) и сопутствующих его «преобразований». Речь идёт о сокращении часов на ведущие учебные предметы из-за «перегруженности» учащихся; об отказе от единого образовательного пространства (вариативность, альтернативность, дифференциация, элитарность); ограничении равенства образовательных возможностей; увеличивающейся разобщённости в образовательной среде и в обществе.

Какая модель характерна, например, для российской системы образования? Руководитель Центра оценки качества образования и национальный координатор исследования PISA в Российской Федерации Г.С. Ковалёва констатирует: «У нас существует жёстко предметное образование, нацеленность на передачу большого массива знаний, на подготовку энциклопедически образованного выпускника. Школы демонстрируют высокие результаты и воспроизведение тех знаний, фактов и явлений, которые изучаются в школе, и уступают учащимся в других странах, применяющих эти знания в ситуациях, близких к учебным» [9, с. 120].

«Ориентация на передачу большого массива знаний не формирует самостоятельного мышления. Но именно на запоминание, а потом проверку этого массива и направлена большая часть заданий ЕГЭ», — дополняет высказывание Г.С. Ковалёвой эксперт российского проекта «Разработка и апробация основных направлений перехода на новые образовательные стандарты на основе компетентностного подхода» Е.Н. Поливанова [9, с. 125].

Вопросы *«как и чему нужно учить и что должны знать школьники в будущем»* являются принципиальными, основополагающими,

мировоззренческими, ценностными, стоящими перед современной наукой, учёными, педагогами-теоретиками и практиками в различных странах мира.

«Кого и какого человека мы должны готовить, образовывать? Человека компетентного в отдельных сферах, в своей конкретной профессиональной деятельности, нацеленной на обслуживание определённых структур? Именно обслуживание, что усиливает дифференциацию и раскол общего образования и в конечном счёте — раскол общества. Или нам нужен человек XXI в. — высокообразованный, обладающий необходимым знаниевым потенциалом, отвечающий новым нормам исторического развития общества, человек творческий и вместе с тем глубоко компетентный в своей профессиональной деятельности, социально грамотный?» [10, с. 12–13].

С такими вопросами к широкой педагогической аудитории, точнее с призывом к серьёзному рассмотрению и решению важнейших методологических задач, обратился вице-президент Российской академии образования Д.И. Фельдштейн на общем годичном собрании РАО (октябрь 2013 г.) в своём докладе «Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества» [10, с. 12–13].

Эти принципиально важные вопросы стоят перед всем международным сообществом, но будут решаться не только на интернациональном, но и на национальном уровне. А здесь, несмотря на очевидную общность и сходство стоящих проблем в области образования и усилий международных организаций по интеграции, каждая страна решает по-своему. Опирается на свои национальные традиции, интересы, научный потенциал, экономические и человеческие ресурсы и вносит в национальную образовательную систему соответствующие изменения и коррективы.

Подтверждает лишний раз данный тезис, например, Финляндия, страна, занимающая в таблицах оценки качества образования учащихся 15 лет — в 2000–2015 гг. (PISA) — верхние строчки первой десятки стран мира, таких как Япония, Корея, Франция, Англия,

Австрия, Швейцария, США, Германия, Россия. Более того, при подготовке тестов (читательская грамотность) PISA за основу взяла финскую модель образования (понимание общенаучных текстов, развитие аналитического мышления) [8].

Лидирующее положение Финляндии обусловлено целенаправленно проводимой политикой, обеспечивающей не только равенство шансов в образовании путём создания единой программы, нацеленной на обеспечение индивидуальной траектории развития для всех детей. Достижение равенства результатов — один из основных факторов успеха страны, отражённых в данных международных исследованиях. Кроме того, система образования этой страны отличается сильной внутренней связью сегментов образования: детские сады интегрированы в школу, школы тесно связаны с вузами, вузы ориентированы на работу со школами и посильное участие в повышении качества школьного образования [8, с. 14].

Опубликованная на образовательном портале ActivityEdu статья И. Маркиной «В Финляндии отменяются школьные предметы. Что это значит?» заслуживает особого внимания, прежде всего — за предоставление читателям сенсационной информации. Страна с такими отличными характеристиками системы образования объявляет о её реформе. В качестве обоснования выдвигаются следующие креативные аргументы: «Система обучения с традиционными школьными предметами была хороша сто лет назад. ... Всё более востребованными становятся навыки поиска и обработки информации, а также социального взаимодействия. С другой стороны, меняются и представления о педагогических методах. «Если мы хотим оставаться лучшими, мы не можем держаться за настоящее или прошлое», — говорит в одном из интервью Кирсти Лонка, профессор педагогической психологии из Университета Хельсинки» [11].

Финляндия переходит на так называемое *явление-ориентированное обучение*, отказываясь от школьных предметов, т.е. от предметно-ориентированного обучения. Школьные предметы заменяются междисциплинарными курсами, тесно связанными с практической стороной современной жизни.

В качестве комментария. В 1980-е годы ряд европейских стран перевёл общеобразовательные средние школы с традиционных школьных предметов на интегрированные двух типов — гуманитарного и естественно-математического циклов. Показательно, что, например, в Германии от введения интегрированных предметов очень скоро отказались в гимназиях, школах более высокого ранга, опасаясь снижения уровня общеобразовательной подготовки будущей элиты.

Процесс обучения в Финляндии планируется строить вокруг «явления», т.е. определённых фактов или событий, понятий или идей, изучаемых в виде отдельных проектов, определения и решения проблем, ведь «в реальности мир не делится на секторы так, как его делят на дисциплины в школе» [11].

Далее сделаем определённую подборку тезисов из материала статьи:

«Если ребёнок ... понимает, что и зачем он делает, и к тому же чувствует свою самостоятельность, свою ответственность за общее дело, его собственные результаты будут выше» [11].

«Не менее важно, чтобы любая изучаемая тема была максимально привязана к практике. С одной стороны, это ещё один способ повысить мотивацию: практическая польза от новых знаний должна быть понятна сразу — школьники любят жаловаться, что их заставляют учить то, «что никогда не пригодится в жизни» [11].

«Важное для понимания основ явление-ориентированного обучения понятие — подлинность, когда в центре внимания реальный мир, при решении учебных задач используются те же методы и средства, что и в реальной жизни, а школьники находятся внутри реальной экспертной среды» [11].

К сожалению, представленная автором информация вызывает много серьёзных вопросов.

Каковы основная цель образования и воспитания финских школьников и цель самой реформы? Каков принцип отбора явлений, фактов, событий, идей и понятий, вокруг которых строится процесс обучения? Каким

образом будут закладываться основы знаний и формироваться представления о мироздании? Можно ли ждать проявления самостоятельности и ответственности школьников, принимая во внимание их суждение: «многое при получении образования не пригодится в практической жизни»? На что больше ориентирует школа: на подготовку будущего профессионала, прагматика или информированного гражданина, интеллектуально обслуживающего только самого себя?

Имея в виду большие успехи Финляндии и накопленный ею положительный опыт в образовании, можно полагать, что страна успешно решит поставленные задачи.

Заключение

Итак, эволюционный путь развития современного мирового образовательного пространства на рубеже XX–XXI вв., куда внёс свой весомый вклад тандем структур национального и интернационального, отмечен появлением в нём новых парадигм образования и новых направлений в научных исследованиях благодаря:

- введению непрерывного образования, признанного новой педагогической парадигмой, что вызвало масштабные изменения в образовании и в общественном сознании как единственное средство адаптации человека к изменяющейся среде обитания и сохранения его идентичности;
- введению новых стандартов, что ассоциируется с переоценкой образовательных предпочтений, сменой педагогической парадигмы, с установлением общих требований к содержанию учебной и педагогической деятельности, с новыми принципами изучения учебного материала и практическим овладением знаниями по различным школьным предметам. Это значит, что потребовалось по-новому оценивать результаты обучения, значительно повышая ответственность всех субъектов и объектов учебно-воспитательного процесса;
- организации международных и национальных (региональных) сравнительных

исследований качества образования как явления в мировом образовательном пространстве, кардинально изменившего традиционные представления о системе оценивания знаний школьников, о качестве их подготовки к жизни и поставившего главные вопросы образования: чему и как нужно учить, что должны знать выпускники школы, вступая во взрослый мир;

- использованию достижений мирового научного сообщества в результате поисков учёными новых подходов, методов и форм в области междисциплинарных исследований с применением их при подготовке будущих специалистов в вузах, а теперь уже и в школах (например, Финляндии) с целью более глубокого проникновения в суть законов и явлений природы и общества, получения новых знаний и расширения научного мировоззрения. □

Литература

1. Основные критерии классификации стран мира [Электронный ресурс]. — URL: <https://vuzlit.ru>
2. Мясников В.А., Найденова Н.Н., Тагунова И.А. Стандартизация общего образования в зарубежной педагогике // Сб. научных трудов Института теории и истории педагогики РАО. — М., 2008.
3. Morris R. Die Entwicklung der Bildungssystem im internationalen Vergleich. — RDJB, 1995.
4. Писарева Л.И. Междисциплинарные исследования в мировом образовательном пространстве // Образовательные технологии. — 2017. — № 4.
5. Гигаури Е. Старый мир обречён, новый мир неизбежен // Пятая газета. — 2018. — № 1–2 (54).
6. Малахов А. «Come on» — юбилейный доклад Римского клуба [Электронный ресурс]. — URL: malachov.link/come-on-report
7. Писарева Л.И. Немецкая модель непрерывного образования // Педагогика. — 2016. — № 2.
8. Писарева Л.И. Международные сравнительные исследования успеваемости школьников // Педагогика. — 2017. — № 7.
9. Международная программа оценки знаний и умений учащихся. Неочевидные уроки международного исследования PISA-2000. — URL: ecsocman.hse.ru/data2011/01/02/Uroki_PISA.pdf
10. Фельдштейн Д.И. Задачи Российской академии образования на исторически новом уровне движения общества // Педагогика. — 2013. — № 10.
11. Маркина И. В Финляндии отменяют школьные предметы. Что это значит? [Электронный ресурс]. — URL: activityedu.ru/Blogs/international/v-finlyandii-otmenyaut-shkolnye-predmety-cto-eto-znachit

Literature

1. Osnovnyye kriterii klassifikatsii stran mira [Elektronnyy resurs]. — URL: <https://vuzlit.ru>
2. Myasnikov V.A., Naydenova N.N., Tagunova I.A. Standartizatsiya obshchego obrazovaniya v zarubezhnoy pedagogike // Sb. nauchnykh trudov Instituta teorii i istorii pedagogiki RAO. — M., 2008.
3. Morris R. Die Entwicklung der Bildungssystem im internationalen Vergleich. — RDJB, 1995.
4. Pisareva L.I. Mezhdistsiplinarnyye issledovaniya v mirovom obrazovatel'nom prostranstve // Obrazovatel'nyye tekhnologii. — 2017. — № 4.
5. Gigaury Ye. Staryy mir obrechon, novyy mir neizbezhen // Pyataya gazeta. — 2018. — № 1–2 (54).
6. Malakhov A. «Come on» — yubileynyy доклад Rimskogo kluba [Elektronnyy resurs]. — URL: malachov.link/come-on-report
7. Pisareva L.I. Nemetskaya model' nepreryvnogo obrazovaniya // Pedagogika. — 2016. — № 2.
8. Pisareva L.I. Mezhdunarodnyye sravnitel'nyye issledovaniya uspevayemosti shkol'nikov // Pedagogika. — 2017. — № 7.
9. Mezhdunarodnaya programma otsenki znaniy i umeniy uchashchikhsya. Neochevidnyye uroki mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2000. — URL: ecsocman.hse.ru/data2011/01/02/Uroki_PISA.pdf
10. Fel'dshteyn D.I. Zadachi Rossiyskoy akademii obrazovaniya na istoricheski novom urovne dvizheniya obshchestva // Pedagogika. — 2013. — № 10.
11. Markina I. V Finlyandii otmenyayut shkol'nyye predmety. Chto eto znachit? [Elektronnyy resurs]. — URL: activityedu.ru/Blogs/international/v-finlyandii-otmenyaut-shkolnye-predmety-cto-eto-znachit