

**РАЗДЕЛ III**  
**ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ ВОСТОКА И ЗАПАДА**  
**Part III. STUDY OF THE EDUCATION SYSTEMS OF THE EAST AND WEST**

---

---

DOI: 10.15372/PHE20190407

УДК 373.3/.5(51)

**КОМПЕТЕНЦИИ XXI ВЕКА В НАЦИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ  
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН  
ЦЕНТРАЛЬНОЙ И ВОСТОЧНОЙ АЗИИ**

**Н. В. Тарасова, К. В. Тарасова (Москва, Россия)**

*Введение.* Исследование основано на сравнительном анализе образовательной политики в части реформирования системы образования в пяти странах: Китайской Народной Республике (КНР), Японии, Сингапуре, Тайване, Южной Кореи. Все пять обществ относятся к числу наиболее развитых экономик и, следовательно, одними из первых приняли вызовы XXI в. Все без исключения системы претерпели значительные, существенные и комплексные реформы образования, которые продолжаются и сейчас. Эти страны были выбраны за их подход к школьным реформам: они начинают с понимания происходящих изменений в обществе, смотрят в будущее и развивают устремления в будущее. Обсуждаются особенности проведенных в последнее десятилетие реформ в области образования в каждой из стран, а также компетенции, которыми должен обладать учащийся, получивший среднее образование для того, чтобы успешно жить и работать в XXI в., новой цифровой эре. Таким образом, реформы образования в рассмотренных странах Азии представляют собой особую «желательную модель» образования, что может представлять особый интерес для российских исследователей.

---

© Тарасова Н. В., Тарасова К. В., 2019

**Тарасова Наталья Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, Научно-исследовательский центр социализации и персонализации образования детей, Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

E-mail: n\_v\_tarasova@mail.ru

ORCID: 0000-0002-3344-4711

**Тарасова Ксения Вадимовна** – кандидат педагогических наук, Центр психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

E-mail: kvtarasova@mail.ru

ORCID: 0000-0002-3915-3165

**Natalia V. Tarasova** – Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Director Head of Center for socialization and individualization of children's education, Federal Institute for education development of the Russian presidential Academy of national economy and public administration.

**Ksenia V. Tarasova** – Candidate of Pedagogic Sciences, analyst, Centre for Psychometrics and Measurement in Education, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics».

Цель – представить опыт стран Центральной и Восточной Азии в области создания и реализации модели компетенций XXI в. для учащихся ступени основного общего образования.

*Методология и методика исследования.* В основе работы лежат компаративистский и системный подходы, делающие возможным анализ предмета исследования как целостной развивающейся структуры, встроенной в другие системно-структурные теоретические методы: анализ и синтез литературы по проблеме исследования, сопоставление, обобщение, сравнение и систематизация полученных данных.

*Результаты исследования.* На основе анализа современных научных исследований, рамочных, законодательных документов и учебных программ описаны основные формируемые компетенции и навыки у учащихся в процессе обучения в странах Центральной и Восточной Азии.

*Заключение.* Проведенное исследование позволило сделать выводы о модели компетенций XXI в. для учащихся ступени основного общего образования в странах Центральной и Восточной Азии. При этом в каждой из стран внедрение модели потребовало реформирования и значительных изменений в области образования как на институциональном уровне, так и на уровне школ. Проведенное исследование имеет большое теоретическое значение, прежде всего, для руководителей в области образования, а также исследователей и педагогических работников. Анализ опыта зарубежных стран позволяет выбирать наиболее эффективные подходы к школьным реформам и внедрять их с учетом российской действительности.

*Ключевые слова:* компетенции XXI в., метапредметные образовательные результаты, оценка, реформа школы.

*Для цитирования:* Тарасова Н. В., Тарасова К. В. Компетенции XXI века в национальных стандартах школьного образования стран Центральной и Восточной Азии // *Философия образования.* – 2019. – Т. 19, № 4. – С. 94–113.

## **COMPETENCES OF THE XXI CENTURY IN NATIONAL STANDARDS OF SCHOOL EDUCATION OF THE COUNTRIES OF CENTRAL AND EAST ASIA N. V. Tarasova, K. V. Tarasova (Moscow, Russia)**

*Introduction.* The study is based on a comparative analysis of educational policy in terms of reforming the education system in five countries, including PRC, Japan, Singapore, Taiwan, South Korea. All five societies are among the most advanced economies and are therefore among the first to meet the challenges of the twenty-first century. Without exception, all systems have undergone significant, substantial and comprehensive educational reforms, which are still ongoing. These countries were chosen for their approach to school reform – they begin with an understanding of the changes in society, look to the future and develop aspirations for the future. The paper discusses the features of the last decade of reforms in the field of education in each of the countries, as well as the competencies that a student must have who has received secondary education in order to successfully live and work in the XXI century, the new digital era. Thus, education reforms in selected East Asian countries are of special interest for the Russian researchers. The aim is to present the experience of East Asian countries in the creation and implementation of the competence model of the XXI century for students of the basic General education.

*Methodology and methods of the research.* The work is based on the comparative and system approach which make possible the analysis of the research subject as a whole evolving structure that is built in to other system-structural formations; theoretical methods: analysis and synthesis of literature on the research problem, comparison, generalization, comparison and systematization of the received data.

*The results of the research.* On the basis of the analysis of modern scientific researches, framework, legislative documents and educational programs, the basic formed competences and skills at pupils in the course of training in the countries of East Asia are described.

*Conclusion.* The study allowed us to draw conclusions about the model of competencies of the XXI century for students of basic General education in East Asia. At the same time, in each of the countries, the implementation of the model required reforms and significant changes in the field of education both at the institutional level and at the school level. The study is of great theoretical importance, especially for managers in the field of education, as well as researchers and educators. Analysis of the experience of foreign countries allows choosing the most effective approaches to school reforms in East Asia and implementing them considering the Russian reality.

*Keywords:* competencies of the XXI century, metasubject educational results, assessment, school reform.

*For citation:* Tarasova N. V., Tarasova K. V. Competences of the XXI century in national standards of school education of the countries of Central and East Asia. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 4, pp. 94–113.

**Введение.** Мировая история и современные социально-экономические процессы свидетельствуют о том, что основным действенным инструментом устойчивого развития государства, а также благополучия его населения является образование. Модернизация и развитие образования в различных странах становятся следствием и объективным ответом на вызовы времени, динамичные преобразования в обществе, экономике, политике, а также мировые образовательные тренды.

В федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации»<sup>1</sup> определяются цели, задачи и содержание образовательных реформ в России, направленных на смену образовательной парадигмы от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь», и осуществляется разработка современных правовых, методологических и научно-методических подходов к обеспечению его качества. Приоритеты и направления развития системы российского образования определены в Государственной программе РФ «Развитие образования», утвержденной постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642<sup>2</sup>, а также

---

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.05.2019).

<sup>2</sup> Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 29.03.2019) (с изм. и доп., вступ. в силу с 12.04.2019) [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/) (дата обращения: 10.05.2019).

в национальном проекте «Образование»<sup>3</sup>. Эти документы направлены на создание комплекса условий, обеспечивающих конкурентоспособность российского образования и повышение его качества на основе реализации соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней образования. В связи с этим научный и практический интерес исследователей и педагогических работников лежит в плоскости изучения, обоснования и оценки эффективности этих условий, включая нормативно-правовые, управленческие, организационно-педагогические, социальные, психологические, информационные, финансовые и иные, поэтому особо актуальным становится опыт зарубежных стран.

В настоящее время страны Центральной и Восточной Азии претерпевают быстрое преобразование систем начального и среднего образования, поскольку реформируют образование, чтобы реагировать на фундаментальные изменения, происходящие в обществе и экономике в XXI в. Такие реформы являются не дополнением новых «компетенций XXI века» к установленному набору ожиданий, а скорее комплексным переосмыслением образования и его роли в обществе.

На международном уровне выявить и сравнить изменения, происходящие в национальных системах образования, оценить эффективность образовательных стратегий разных стран позволяет мониторинговое исследование качества школьного образования PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся). С 2015 г. в число проверяемых компетентностей вошла «глобальная компетентность» (*global competence*), подразумевающая наличие у школьников знаний, умений, навыков, адекватных по своей сути «навыкам XXI века» и метапредметным образовательным результатам, установленным ФГОС ОО РФ.

Ориентируясь на результаты этого исследования, страны Азии (КНР, Япония, Южная Корея, Сингапур, Тайвань) показывают стабильно высокие результаты. Эти пять систем в значительной степени имеют сходное культурное наследие и сходную философию образования, несмотря на различия в политике и идеологии. Все пять обществ относятся к числу наиболее развитых экономик и, следовательно, одними из первых приняли вызовы XXI в. Все без исключения системы претерпели значительные, существенные и комплексные реформы образования, которые продолжаются.

Цель – представить опыт стран Центральной и Восточной Азии в области создания и реализации модели компетенций XXI в. для учащихся ступени основного общего образования.

**Методология и методика исследования.** Базовой методологией исследования азиатских систем образования и происходящих в них процес-

---

<sup>3</sup> Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 10.05.2019).

сов стал компаративистский подход, делающий возможным анализ предмета исследования как целостной развивающейся структуры, встроеной в другие системно-структурные образования. Таким образом, оценка педагогического опыта КНР, Японии, Южной Кореи, Сингапура, Тайваня происходила с учетом как рассмотрения отдельных инвариантно-интегративных сторон образовательного процесса, так и целостного охвата систем образования этих стран в их единстве и внутренних связях. Системный анализ позволил выявить тенденции развития образования, факторы влияния и воздействия на него, а также наиболее успешный опыт. При этом не просто зафиксирована позитивность опыта, но и определены содержание и тенденции дидактических поисков, осмыслены принципиальные положения построения учебного процесса.

Таким образом, использование системного подхода в настоящем исследовании позволило провести анализ предмета исследования во взаимосвязи с тенденциями развития национальных систем образования.

В качестве конкретных методов исследования были использованы анализ и синтез литературы (современных научных исследований, рамочных, законодательных документов, учебных программ) по проблеме исследования, сопоставление, обобщение, сравнение и систематизация полученных данных.

**Результаты исследования.** Реформы образования в странах Азии не приняли «модель дефицита», которая начинается с выявления проблем, поэтому реформы не были предназначены для решения проблем. Они начинаются с понимания происходящих изменений в обществе, смотрят в будущее и развивают устремления в будущее. Таким образом, реформы представляют собой особую модель, которую можно назвать «желательной моделью» реформы образования. Хотя все пять стран начали реформы образования с изменений в обществе, цели реформирования разнообразны, представляют различные философии образования в пяти обществах. Другими словами, хотя ими движет общее видение новой эры, в странах существуют разные взгляды на то, каким молодой человек, выпускник школы должен быть и к чему он должен стремиться в новой эре цифровых технологий.

При этом для соблюдения аспекта фундаментальности и массовости (распространялись на все школы в стране) предпринимаются попытки изменить дискурс в образовании. В Японии это делается путем введения структуры «интерес к жизни» с последующим пересмотром курса обучения; на Тайване – путем введения двенадцатилетней учебной программы вместо прежней девятилетней; в КНР предыдущая реформа превратила традиционные академические предметы в «ключевые области обучения» [1]; Сингапур является чемпионом по созданию таких дискурсивных из-

менений, причем основной лозунг, отражающий суть реформы, звучит так: «Учить меньше, учиться больше» [2].

Примечательно, что при создании образовательной программы 2013 г. в *Сингапуре* содержание обучения не ставилось на первое место, так как считалось, что оно стабилизировалось за прошедшие годы<sup>4</sup>. Основные коррективы были связаны с формированием компетенций XXI в. и организацией соответствующего этому процессу обучения и оценивания достижений учащихся [3; 4]. При этом отмечается, что компетенции и навыки должны опираться на ценности, поскольку ценности определяют характер человека, формируют убеждения, взгляды и действия человека и, следовательно, составляют ядро рамки компетенций XXI в. в Сингапуре.

Следующий аспект рамки – социальные и эмоциональные компетенции – навыки, необходимые для того, чтобы дети распознавали свои эмоции и управляли ими, развивали способность заботиться о других, принимали ответственные решения, устанавливали позитивные отношения, а также эффективно справлялись со сложными ситуациями.

Третьей составляющей рамки являются «новые компетенции XXI века», необходимые для глобализированного мира, в котором мы живем:

- гражданская грамотность, глобальная осведомленность и межкультурные навыки;

- критическое и изобретательное мышление;

- коммуникация, сотрудничество и информационные навыки.

Особо подчеркивается, что именно развитие компетенций XXI в. поможет учащимся получить желаемые результаты обучения (DOE) (набор результатов развития для каждой ключевой стадии системы образования Сингапура). Таким образом, в Сингапуре основной целью изучения предмета является формирование у учащихся прежде всего компетенций, необходимых в XXI в., а не энциклопедических знаний<sup>5</sup>. Кроме того, результаты освоения каждого образовательного уровня основываются на предыдущих этапах и закладывают основу для последующих, что сохраняет непрерывность и преемственность.

Желаемые результаты обучения для разных уровней образования представлены следующим образом.

- В конце начальной школы ученики должны: уметь отличать правильное от неправильного, знать свои сильные стороны и области для роста, быть в состоянии сотрудничать, делиться и заботиться о других, иметь живое любопытство, уметь мыслить и выражать себя уверенно,

---

<sup>4</sup> Министерство образования Сингапура – [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu.law.moe.gov.tw> (дата обращения: 28.04.2019).

<sup>5</sup> Министерство образования Сингапура. Рамка компетенций XXI века и результаты обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies> (дата обращения: 01.05.2019).

гордиться своей работой, иметь здоровые привычки и понимание искусства, знать и любить Сингапур.

- В конце средней школы ученики должны: иметь моральную целостность, верить в свои способности и уметь адаптироваться к переменам, уметь работать в команде и проявлять сочувствие к другим, быть творческими и иметь пылкий ум, уметь ценить разные взгляды и эффективно общаться, брать на себя ответственность за собственное обучение, заниматься физическими упражнениями и ценить искусство, верить в Сингапур и понимать, что важно для Сингапура.

- В конце последипломного образования студенты должны: иметь моральное мужество отстаивать то, что правильно, быть стойкими перед лицом невзгод, быть готовыми к межкультурному сотрудничеству и социально ответственными, быть предприимчивыми и новаторами, уметь критически мыслить и уверенно общаться, стремиться к совершенству, вести здоровый образ жизни и ценить эстетику, гордиться сингапурским происхождением и понимать место Сингапура в мире.

Во внутришкольном оценивании в Сингапуре превалируют формы диагностического и формирующего оценивания, которые включены непосредственно в процесс обучения. Такое оценивание производится для того, чтобы сообщить ученику, что он знает и умеет на данный момент, и обозначить путь, который ему поможет улучшить его подготовку, а также сообщить учителю выявленные недочеты в подготовке учащихся и показать направления совершенствования процесса обучения.

Кроме традиционных письменных тестов используются и другие методы оценивания: «деятельностное» оценивание (*«performance assessment»*), особенностями которого являются активное участие ученика в получении ответа, возможность непосредственного наблюдения за этим и интерактивная оценка его качеств. Учащимся предлагаются проблемные задания, связанные с повседневной жизнью или реальным миром, для получения окончательного ответа требуется учитывать условия контекста. Учитель наблюдает за учащимся в процессе выполнения задания и комментирует его решение, оценивает устную презентацию, материал для включения в портфолио, также учитель может привлечь учащихся к оцениванию своего решения, обнаружению недочетов и определению пути их преодоления [5–7]. Наиболее показательны и информативны с точки зрения оценивания вопросы, на которые учащийся должен сам сформулировать ответ или найти и записать способ решения или объяснение.

За внешнее национальное оценивание отвечает Сингапурский комитет по экзаменам и оценке (SEAB)<sup>6</sup>. В конце начальной школы учащиеся

---

<sup>6</sup> Сингапурский экзаменационный и оценочный совет (SEAB) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.seab.gov.sg/home/examinations/psle> (дата обращения: 29.04.2019).

сдают выпускной экзамен (PSLE – *Primary School Leaving Examination*)<sup>7</sup>. В конце средней школы сдается экзамен GCE – *General Certificate of Education*.

В настоящее время существует 4 вида экзаменов:

- GCE N (T)-Уровень;
- GCE N (A)-Уровень;
- GCE O-Level;
- GCE A-Level.

Они отличаются различным набором предметов, категорией учащихся, которые могут принимать участие в конкретном экзамене по результатам освоения учебной программы, и наличием прикладных задач.

Тестовые экзаменационные задания содержат задания с выбором ответа, а также задания с развернутым ответом. Это задания эвристического характера, в которых учащийся, опираясь на свои знания, должен создать новое правило, утверждение, понятие или алгоритм, при этом оцениваются только рассуждения и выкладки, приводящие к получению ответа на задание. Таким образом, не только внутришкольное оценивание, но и оценивание на национальном уровне предполагает измерение компетенций XXI в., которые были сформированы в рамках изучения различных предметов.

Значительное внимание уделяется сравнению качества образования в Сингапуре с приоритетами, принятыми мировым сообществом. Сингапур участвует во всех наиболее продуктивных современных международных сравнительных исследованиях качества школьного образования: TIMSS, PISA и PIRLS.

*Тайвань.* С целью соответствовать изменениям в мире министерство образования Тайваня начало реформацию системы образования еще в конце 1990-х гг., пересмотрев стандарты учебных программ. Спустя десятилетие (в 2011 г.) была осуществлена еще одна реформа «Двенадцатилетняя реформа обязательного образования» [8]. Программы начального и среднего образования основаны на философии целостного образования, ориентированы на изучение и понимание себя, а затем уже на установление связей с окружающим миром. В предыдущей девятилетней учебной программе выделялось пять ценностей: гуманистические взгляды, интегративный потенциал, демократическая грамотность, местная и глобальная осведомленность и потенциал для обучения на протяжении всей жизни. Двенадцатилетний учебный план сосредоточился на трех ценностях: спонтанность, взаимодействие и общее благо.

---

<sup>7</sup> Министерство образования Сингапура. Образовательная программа начальной школы [Электронный ресурс]. – URL: <https://beta.moe.gov.sg/primary/curriculum/> (дата обращения: 29.04.2019).



На основе международных рамок компетенций/навыков XXI в. (прежде всего, ОЭСР, Европейского Союза и ЮНЕСКО) в новой программе были пересмотрены и базовые компетенции, которые необходимо сформировать к концу средней школы:

- 1) развитие потенциала;
- 2) развитие жизненных знаний и навыков;
- 3) навыки развития карьеры;
- 4) воспитание гражданской ответственности [9].

В *Kumae* реформа образования реализуется последовательно, она была начата в 2009 г., ее первый цикл был завершен только в 2016 г. Основной принцип – государственные экзамены перегружают всю школьную систему. Ранее проводились вступительные экзамены в среднюю школу (*Secondary School Entrance Examination – SSEE*), которые позволяли распределять выпускников начальной школы по разным средним школам. По сути, это был серьезный процесс отбора, когда самые сильные ученики зачислялись в лучшие школы. SSEE был отменен в 1979 г. с введением девятилетнего обязательного образования. При этом оценивание учащихся также претерпело значительные изменения: оно сочетало в себе внутреннюю оценку школы, выбор родителей и проверку способностей учащихся по определенным предметам. В результате все учащиеся делились на пять групп и распределялись по школам в соответствии с рандомизированным распределением в каждой группе. Эти сложные манипуляции по оцениванию приводили к тому, что академически более сильные ученики оказывались в лучших школах. В частности, в специальном административном районе КНР – Гонконге – до 2009 г. наиболее адекватной оценкой на национальном уровне был *Hong Kong Certificate of Education Examination* (HKCEE) – экзамен на получение сертификата об образовании, который определял дальнейший путь ученика после школы.

Около трети учеников, закончивших 11-й класс, продолжали обучение в 12-м и 13-м классах и сдавали экзамен для продвинутого уровня, который также назывался «экзаменом на аттестат зрелости» (*matriculation examination*), после сдачи которого можно было поступать в вуз.

Как правило, учащиеся старших классов, которые раньше были в 10–11-м классах, занимались только подготовкой к HKCEE. Учителя старались охватить весь учебный план, обучали студентов, используя прошлогодние экзаменационные работы, и пытались помочь ученикам набрать максимально возможную оценку. Затем для тех, кто был переведен в 12-й и 13-й классы, учеба становилась исключительно подготовкой к поступлению в университет.

К 2019 г. в первых девяти классах произошли базовые изменения в школах – в конце 12-го класса сдается экзамен для получения Диплома о среднем образовании (DSE). Также введено оценивание *Territory-wide*

*System Assessment (TSA)* в 3-м, 6-м и 9-м классах. Для того чтобы избежать «натаскивания» на тесты, снизить нагрузку на школьную систему, родителей и учащихся, оно проводится на случайной выборке учащихся исключительно с целью мониторинга.

Ключевой момент образовательной реформы при этом состоял не только в снятии нагрузки на школу (путем сокращения и изменения форм экзаменов), но и в предоставлении школам автономности (по составлению образовательной программы, выбору учебников и обучающих пособий), в том числе и во внутришкольном оценивании [10]. Реформы также учитывали то, что по результатам освоения школьной программы должны быть сформированы и компетенции XXI в., в том числе компетенции «критическое мышление», «командный дух», «понимание различий», «настойчивость», «креативность», «смирение», «уверенность в себе», «самоуправление» и «самоконтроль». В значительной мере этому способствовал введенный предмет «Либеральные исследования» (*Liberal Studies*), в рамках которого изучаются следующие направления:

- само- и личностное развитие (личностное развитие и межличностные отношения);
- общество и культура (Гонконг сегодня; современный Китай; глобализация);
- наука, технологии и окружающая среда (общественное здравоохранение; энергетика, технологии и окружающая среда);
- независимые исследования (самостоятельное обучение студентов, проектная деятельность).

*Южная Корея.* При реформировании образования в Южной Корее ставятся задачи сформировать независимого человека, который строит свою будущую жизнь на основе личностного роста и развития, развивает культурные ценности, способен участвовать в построении демократического государства и содействовать процветанию человечества. Работа над реформой началась еще в 2012 г. и продолжается в настоящее время. В рамках реформы в первую очередь была разработана новая национальная программа общего образования (утверждена министерством образования в 2015 г.). Главная ее цель – «счастливое образование для развития потенциала и способности мечтать»<sup>8</sup>. Как и при реформировании системы образования в других странах Азии (см. выше), в Южной Корее [11; 12]:

- внедрены методики обучения, в центре которых – ученик, индивидуальная траектория его развития;
- децентрализован контроль над учебными программами,

---

<sup>8</sup> Национальный информационный центр по учебным программам Южной Кореи [Электронный ресурс]. – URL: <http://ncic.kice.re.kr/english.kri.org.inventoryList.do#> (дата обращения: 28.05.2019).

– уменьшена частота контрольных работ и тестов, снижены требования к тестированию, чтобы уменьшить конкуренцию и улучшить образование, ориентированное на учащихся;

– сокращен объем преподавания по предметам, изменены методики оценивания результатов обучения, декларация навыков XXI в. в регламентирующих документах об образовании и внедрение шести ключевых компетенций XXI в. (самоуправление, получение знаний и обработка информации, креативное мышление, эстетика и эмоциональность, коммуникация, гражданская компетентность).

Национальная учебная программа Южной Кореи основана на образовательном идеале и видении образованного человека, направлена на воспитание творческого, соблюдающего моральные и этические нормы поведения, с развитыми ключевыми компетенциями, необходимыми в обществе будущего<sup>9</sup>.

*Основные принципы.*

А. Развивать базовые знания в области гуманитарных наук, общества, науки и техники и содействовать индивидуальному обучению, ориентированному на индивидуальные способности и дальнейшие образовательные планы учащихся.

В. Повысить качество обучения путем организации учебного контента вокруг больших тем (по объему) для изучения в предметных областях и предоставления оптимизированного количества контента для изучения.

С. Стимулировать учащихся развивать навыки самостоятельного обучения и радости от обучения, используя разнообразные методы обучения, подобранные с учетом каждой предметной области.

Д. Помочь учащимся осмыслить свое обучение путем усиления оценки, в которой особое внимание уделяется процессу обучения, и повысить качество преподавания и обучения, используя результаты оценки.

Е. Повысить согласованность образовательных целей, содержания обучения, методов обучения и оценки.

Ф. Для профессиональных средних школ и средних школ, адаптированных к промышленным потребностям, необходимо соблюдать национальные стандарты компетентности с целью развития базовых способностей и профессиональных навыков, необходимых в промышленных секторах.

В начальной школе (1–6-й классы) в рамках внутришкольного оценивания фиксируются внеклассная деятельность учащегося, черты характера, прогресс в освоении предметов. В начальной школе особое внимание уделяется развитию у детей нравственных качеств, базовых привы-

---

<sup>9</sup> Национальный информационный центр по учебным программам Южной Кореи. Программы для начальной и средней школы [Электронный ресурс]. – URL: <http://ncic.kice.re.kr/english.kri.org.inventoryList.do#> (дата обращения: 28.05.2019).

чек и способностей, необходимых для обучения и повседневной жизни. По окончании начальной школы учащиеся:

1) сформируют чувство собственного достоинства, понимают, что такое здоровый образ жизни и придерживаются его, формируют мечты на основе разнообразного опыта обучения;

2) разовьют базовые способности выявления и решения проблем в обучении и повседневной жизни, используют воображение, чтобы подходить к этим проблемам с новой точки зрения;

3) разовьют способность наслаждаться различными культурными мероприятиями и ценить красоту природы и счастье в повседневной жизни;

4) научатся соблюдать правила и развивать взаимоотношения, чтобы помогать и заботиться друг о друге, основываясь на духе сотрудничества.

Цели образования в средней школе сохраняют преемственность по отношению к целям начальной школы и подчеркивают развитие у учащихся основных способностей, необходимых для обучения и повседневной жизни, а также воспитание нравственного характера и качеств демократического гражданина. В средней школе ученики смогут:

1) проводить самооценку, основанную на сбалансированном развитии ума и тела, и активно исследовать пути жизни и карьеры, используя разнообразный опыт и знания;

2) развивать дух стремления к вызовам и способности к творческому мышлению на основе базовых способностей и навыков решения проблем, необходимых для обучения и повседневной жизни;

3) развивать отношение к пониманию и оценке различных культур Кореи и других стран, основываясь на опыте своего окружения;

4) развивать качества и отношения демократических граждан, которые уважают и общаются с другими на основе чувства общности.

Достижения учащихся средней школы (7–9-й классы) оцениваются дважды в год, в конце каждого учебного. Результаты тестирования по учебному предмету рейтингуются. При этом оценивание сфокусировано не только на достижении стандартов по учебным предметам, но и на развитии ключевых компетенций, озвученных выше. Развитие этих компетенций проверяется в контексте решения предметных задач по математике, чтению, естественным наукам, социальным наукам и т. д.

На государственном уровне ежегодно (выборка порядка 3 %) проходит тестирование по корейскому языку, общественным наукам, математике, естественным наукам и английскому языку учащихся 6-х, 9-х и 10-х классов. Цель этих исследований – диагностическая: установить уровень подготовки выпускников начальной и средней школы, а также уровень начальной подготовки учащихся, которые в течение двух последующих лет получают полное среднее образование, продолжают обучение в высшем учебном заведении и в дальнейшем будут определять будущее развитие

страны. По результатам этих исследований могут быть скорректированы учебные программы и стратегия развития образования в стране в целом.

На национальном уровне тесты для отбора в 10–12-й классы создаются, а также оцениваются результаты тестирования Корейский институт программ и оценивания (KICE). На их основе могут быть скорректированы содержание и методика преподавания курсов по предметам, что способствует улучшению качества и выравниванию уровня образования в стране.

Для поступления в вуз выпускники полной средней школы проходят тестирование с помощью CSAT (*College Scholastic Ability Test*). Этот тест направлен на оценивание способности мышления высокого уровня в контексте различных предметных областей. Абитуриент может выбрать несколько тестов из пяти предметных областей: исследование (общественные науки, естественные науки или профессиональное образование), второй иностранный язык, словесность, математика, английский язык. Внешнее оценивание осуществляется на основе результатов международных сравнительных исследований TIMSS и PISA (Корея занимает лидирующие места среди стран-участниц).

Следует отметить, что корейская система образования сталкивается с проблемами, связанными с низким уровнем заинтересованности учащихся в обучении, со снижающимся показателем счастья учащихся и несоответствием квалификации учителей национальной учебной программе. В связи с этим в настоящее время в пилотных школах начато внедрение новой принятой программы (см. выше). При этом в стране ведется массовая переподготовка учителей по обучению их работе с новой образовательной программой как на национальном, так и на внутришкольном уровне без отрыва от работы. В пилотных школах помимо традиционных предметов включены креативно-экспериментальные занятия, направленные на развитие ключевых компетенций (10–15 % от общей учебной нагрузки), а также занятия по выбору (до 40 % от учебной нагрузки в старших классах). Таким образом, предполагается произвести переход от предоставления знаний к развитию компетенций, от просто получения академических знаний к счастью учащихся и от централизованных предписаний к автономному принятию решений учителями с целью преодоления различных проблем, возникающих в образовательном процессе [13].

Японская система образования ранее всех упомянутых стран начала движение в сторону формирования глобальных ключевых компетенций. Самая последняя образовательная реформа «Жажда жизни» (*Zest for Life*), которая началась в 1996 г. (доработки и предложения постоянно вносятся), воплотила в себе японские концепции компетенций XXI в. и продемонстрировала, как традиционные культурные факторы, восходящие к реставрации Мэйдзи, могут соседствовать с необходимостью подрастающего поколения жить в современном цифровом мире. Японская система

образования рассматривает это как возврат к основам ши-току-тай – академическое мастерство, моральное, физическое и умственное здоровье. «Жажда жизни» является целью нынешней системы образования в Японии, ее ценности и концепции заложены в пересмотренный Основной закон об образовании (2006 г.)<sup>10</sup> Таким образом, рамка компетенций XXI в. Японии и формирование этих компетенций направлены на достижение основной цели, озвученной в программе – интеллектуальное, моральное и физическое развитие человека.

Предложение к образовательной реформе 1996 г., касающееся напрямую навыков XXI в., было внесено Национальным институтом исследований образовательной политики (NIER) в 2013 г. В «японском контексте» NIER были выделены три основных области формирования ключевых компетенций:

1) базовые грамотности: грамотность, счет и грамотность в области информационно-коммуникационных технологий с учетом соблюдения этических и правовых норм;

2) мыслительные навыки: поиск и решение проблем, креативность, критическое мышление, логическое мышление, метапознание и навыки адаптивного обучения;

3) практические навыки: независимость и автономные действия (самопонимание и ответственность, укрепление здоровья, навыки принятия решений и навыки планирования жизни), построение отношений (сотрудничество и ответственность, выражение чувств и эмоций, построение хороших взаимоотношений), ответственность за построение устойчивого будущего (ответственность, права и работа, понимание общества, культуры и окружающей среды, применение языка и информации, применение знаний и технологий, а также навыки поиска и решения проблем).

Реформа в Японии требует изменения системы оценивания с «того, что знают учащиеся» (приобретение знаний) на «что они могут делать со знаниями» (применение знаний). Таким образом, должен быть переход от проверки сущности знаний к проверке использования знаний<sup>11</sup>. Это приводит к изменениям в учебной программе, методиках преподавания и педагогических практиках, что влечет за собой сложности по созданию автоматизированных стандартизованных инструментов оценивания. Анализ опыта различных стран показывает, что в случае создания подобного инструментария его задания должны быть составлены по примеру

---

<sup>10</sup> Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mext.go.jp/en/> (дата обращения: 28.04.2019).

<sup>11</sup> Tokyo Gakugei University Curriculum Center for Teachers (2016) «21st Century Competencies» and the Teacher's Role, Tokyo Gakugei University Creative Curricula & Teaching Newsletter [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.u-gakugei.ac.jp/~currict/english/pdf\\_en/CCT\\_newsletter14\\_en](http://www.u-gakugei.ac.jp/~currict/english/pdf_en/CCT_newsletter14_en) (дата обращения: 28.04.2019).

заданий PISA, оценивающих способность учащихся использовать знания, а не количество знаний, которыми они обладают. Однако реальной оценкой способности учащихся использовать свои знания (и по факту – сформированности глобальных компетенций) должно стать умение учащихся применять полученные знания в реальных ситуациях и групповой работе (коллаборации), поскольку объективная, идеальная оценка должна быть творческой, интегративной, практической и совместной [14].

Таким образом, на основе анализа рамочных, законодательных документов, учебных программ, а также материалов современных исследователей Molly N. N. Lee [1], Y. Toh, A. Jamaludin, S. He, P. Chua, D. Hung [3; 5], Y.-J. Lee, C. L. Poon [6], C. P. Chou, J. Spangler [9], C. Tan [10], J. Lee, D. Park [11], J. L. Chong, K. Yong [12], K. So, J. Kang [13], Y. Kitamura et al. (eds.) [15] можно представить цели реформирования и основные формируемые компетенции и навыки в процессе обучения следующим образом.

#### 1. КНР.

Цель реформирования системы образования: возможность человека жить, быть лидером и меняться в современном обществе, которое нестабильно, неопределенно, сложно и неоднозначно (*volatile, uncertain, complex, and ambiguous* (VUCA)).

Основные формируемые компетенции и навыки в процессе обучения:

- знания и навыки: трехязычная и двуязычная компетентность; знания за рамками технологий; знание географии, экономики, истории и культуры общества, нации и мира;
- компетенции: критическое мышление, командный дух, понимание различий, настойчивость, креативность, смирение, уверенность в себе, самоуправление и самоконтроль;
- ценности: честность, ответственность, целеустремленность, забота, уважение к различным ценностям, терпимость к разнообразию, справедливость, верховенство закона, поддержание и стремление к миру.

#### 2. Япония.

Цель реформирования системы образования: интеллектуальное, моральное и физическое развитие человека.

Основные формируемые компетенции и навыки в процессе обучения:

- базовые грамотности: грамотность, счет и грамотность в области информационно-коммуникационных технологий с учетом соблюдения этических и правовых норм;
- мыслительные навыки: поиск и решение проблем, креативность, критическое мышление, логическое мышление, метапознание и навыки адаптивного обучения;
- практические навыки: независимость и автономные действия (самопонимание и ответственность, укрепление здоровья, навыки принятия решений и навыки планирования жизни), построение отношений

(сотрудничество и ответственность, выражение чувств и эмоций, построение хороших взаимоотношений), ответственность за построение устойчивого будущего (ответственность, права и работа, понимание общества, культуры и окружающей среды, применение языка и информации, применение знаний и технологий, а также навыки поиска и решения проблем).

### 3. Южная Корея.

Цель реформирования системы образования – формирование человека, обладающего следующими качествами: независимостью (формирует свою будущую жизнь на основе личного роста и развития); высоким интеллектом (создает новые вещи, применяя различные идеи и проявляя неукротимый дух, опираясь на базовые знания и навыки); изысканностью (наслаждается и развивает человеческие культурные ценности, обладает культурной грамотностью); демократичностью (общается с миром с чувством общности и живет, заботясь о других людях).

Основные формируемые компетенции и навыки в процессе обучения: компетентность самоуправления, компетентность получения знаний и обработки информации, креативное мышление, эстетически-эмоциональная компетентность, навыки коммуникации, гражданская компетентность.

### 4. Сингапур.

Цель реформирования системы образования: создание уверенного в себе человека со способностью к самообучению и активной гражданской позицией.

Основные формируемые компетенции и навыки в процессе обучения: самосознание, самоуправление, социальная осведомленность, управление отношениями, ответственное принятие решений, коммуникация, сотрудничество и информационные навыки, критическое и изобретательное мышление, гражданская грамотность, глобальная осведомленность и межкультурные навыки.

### 5. Тайвань.

Цель реформирования системы образования: спонтанность, взаимодействие, общее благо (мотивировать и вдохновлять студентов; направлять их для саморазвития и взаимодействия с обществом и природой; помогать применять обучение на практике, ощутить смысл жизни, пробудить желание к развитию общества, природы и культуры; а также достичь общего блага).

Основные формируемые компетенции и навыки в процессе обучения: здоровое тело и разум, самосовершенствование, системное мышление и решение проблем, планирование, реализация и творческая гибкость, социальное участие, коммуникация, технологии, информация и медиаграмотность, искусство и эстетическая компетентность, взаимодействие (кол-



лаборация), межличностные отношения и командная работа, мультикультурное и международное понимание, мораль и гражданское сознание.

Представленные в анализе страны ставят различные цели перед системой образования, что связано с представлением о том, каким выпускник школы должен быть и к чему он должен стремиться в век цифровых технологий. Несмотря на это следует отметить определенное сходство в основных формируемых компетенциях и навыках в процессе обучения, заложенных в образовательную программу. В каждую из представленных систем образования включены компетенции, которые находят свое отражение в навыках XXI в.:

- саморазвитие;
- межличностные отношения;
- мыслительные навыки;
- гражданственность и социальная активность;
- вклад в глобальный мир;
- базовые знания и получение новых знаний.

Следовательно, все реформы начинаются с обновленного набора целевых задач по формированию человека новой эры цифрового общества, что ведет к новому формату учебного плана, а также новым методикам и практикам преподавания [2].

**Заключение.** Проведенное исследование позволило сделать выводы о модели компетенций XXI в. для учащихся ступени основного общего образования в странах Центральной и Восточной Азии. При этом в каждой из стран внедрение модели потребовало реформирования и значительных изменений в области образования как на институциональном уровне, так и на уровне школ:

- определение результатов образования не в терминах осваиваемого материала, а в терминах готовности учащихся различных ступеней школьного образования решать задачи из реальной жизни;
- включение в ожидаемые результаты освоения образовательной программы не только предметных компетентностей, но и универсальных (глобальных, метапредметных), а также личностных характеристик (ценностей, установок);
- изменение методик обучения по ключевым предметам в сторону практически ориентированных;
- обновление структуры учебного плана в соответствии с моделью компетенций XXI в. (базис на межпредметных концепциях, темах и процессах);
- политика, основанная на доверии, и введение управления по результату (внутренняя самооценка школ), уход от рейтингования школ и учителей на основе выпускных экзаменов, что решает проблему «натаскивания» на тесты;

- поддержка, развитие учителей, их переориентация на задачу формирования ключевых компетенций, компетенций XXI в.;
- увеличение роли школы в оценивании достижений учащихся;
- возрастающая роль формирующего оценивания, а также новые принципы обучения: через исследование, адаптивное, тематическое;
- ориентация системы оценки на поддержку качества обучения и формирование интеллектуальных умений, компетенций XXI в., а не на контроль предметных результатов, а также соответствующая трансформация содержания измерительных материалов.

В представленных странах нет всеобъемлющей системы измерения непосредственно навыков или компетенций XXI в. и для их оценивания образовательные политики используют результаты внешнего оценивания PISA, которые позволяют установить, какая страна будет более конкурентоспособной в будущем за счет потенциала подрастающего поколения. Высокие результаты, которые демонстрируют в этом мониторинговом исследовании школьники Китая, Японии, Южной Кореи, Сингапура, Тайваня в последнее десятилетие, говорят о том, что принятые модели компетенций XXI в. и предпринятые в связи с этим реформы являются важными и своевременными.

В настоящее время, когда в РФ придается особое значение обеспечению конкурентоспособности российского образования и повышению его качества, проведенное исследование имеет большое теоретическое значение, прежде всего, для руководителей в области образования, а также исследователей и педагогических работников. Анализ опыта зарубежных стран и современной литературы позволяет выбрать наиболее эффективные подходы к школьным реформам и внедрять их с учетом российской действительности.

В рамках дальнейшей работы над исследованием опыта стран Азии в области формирования компетенций XXI в. важно оценить результаты PISA 2018 г., которые будут опубликованы в декабре 2019 г. Это позволит проанализировать эффективность внедрения реформ в части переориентации на модель компетенции XXI в. в учебном процессе.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Molly N. N. Lee.** Contemporary education policies in Southeast Asia: common philosophical underpinnings and practices // *Asia Pacific Education Review*. – 2016. – Vol. 17, issue 3. – P. 465–478. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-016-9443-8>
2. **Lin T. B., Wang L. Y., Mokhtar I. A.** The construct of media and information literacy in Singapore education system: Global trends and local policies // *The Asia Pacific Journal of Education*. – 2015. – Vol. 35, issue 4. – P. 423–437. URL: <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/16613>
3. **Toh Y., Jamaludin A., He S., Chua P., Hung D.** Leveraging autonomous pedagogical space for technology-transformed learning: A Singapore's perspective to sustaining educational

- reform with, across and beyond schools // *International Journal of Mobile Learning and Organisation*. – 2015. – Vol. 9, issue 4. – P. 334–353. DOI: 10.1504/IJMLO.2015.074517
4. **Costes-Onishi P.** Generalists to specialists: Transformative evidences and impediments to student-centred practices of primary music and art teachers in Singapore // *International Journal of Education and the Arts*. – 2016. – Vol. 17, issue 7. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099639>
  5. **Toh Y., Jamaludin A., Hung W. L. D., Chua P. M. H.** Ecological leadership: Going beyond system leadership for diffusing school-based innovations in the crucible of change for 21st century learning // *The Asia-Pacific Education Researcher*. – 2014. – Vol. 23, issue 4. – P. 835–850. URL: <https://www.deepdyve.com/lp/springer-journals/ecological-leadership-going-beyond-system-leadership-for-diffusing-fBm9sL8oFR>
  6. **Lee Y.-J., Poon C. L.** The professional work of teachers in Singapore: findings from a work-shadowing study // *Asia Pacific Education Review*. – 2014. – Vol. 15, issue 4. – P. 525. DOI: 10.1007/s12564-014-9338-5
  7. **Lee S. S., Hung D.** A socio-cultural perspective to teacher adaptivity: The spreading of curricular innovations in Singapore schools // *Learning: Research and Practice*. – 2016. – Vol. 2, issue 1. – P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1132862>
  8. **Sung Y. T., Tseng F. L., Kuo N. P., Chang T. Y., Chiou J. M.** Evaluating the effects of programs for reducing achievement gaps: a case study in Taiwan // *Asia Pacific Education Review*. – 2014. – Vol. 15, issue 1. – P. 99–113. DOI: 10.1007/s12564-013-9304-7
  9. **Chou C. P., Spangler J.** Chinese Education Models in a Global Age // *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects book series*. – 2016. – Vol. 31. – P. 344. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-0330-1>
  10. **Tan C.** Parental responses to education reform in Singapore, Shanghai and Hong Kong // *Asia Pacific Education Review*. – 2019. – Vol. 20, issue 1. – P. 91–99. DOI: 10.1007/s12564-018-9571-4
  11. **Lee J., Park D.** Do American and Korean education systems converge? Tracking school reform policies and outcomes in Korea and the USA // *Asia Pacific Education Review*. – 2014. – Vol. 15, issue 3. – P. 391–399. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-014-9325-x>
  12. **Chong J. L., Yong K.** Reflection on the education policy orientation in post-May 31 reform in Korea // *Asia Pacific Education Review*. – 2016. – Vol. 17, issue 3. – P. 413–426. DOI: 10.1007/s12564-016-9446-5
  13. **So K., Kang J.** Curriculum reform in Korea: Issues and challenges for twenty-first century learning // *The Asia-Pacific Education Researcher*. – 2014. – Vol. 23, issue 4. – P. 795–803. DOI: 10.1007/s40299-013-0161-2
  14. **Хэтти Джон А. С.** Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / под ред. В. К. Загвоздкина, Е. А. Хамраевой. – М.: Национальное образование, 2017. – 496 с.
  15. **Kitamura Y. et al. (eds.)** Education in Japan // *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects book series*. – 2019. – Vol. 47. – P. 357. DOI: 10.1007/978-981-13-2632-5

## REFERENCES

1. Molly N. N. Lee. Contemporary education policies in Southeast Asia: common philosophical underpinnings and practices. *Asia Pacific Education Review*, 2016, vol. 17, issue 3, pp. 465–478. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-016-9443-8>
2. Lin T. B., Wang L. Y., Mokhtar I. A. The construct of media and information literacy in Singapore education system: Global trends and local policies. *The Asia Pacific Journal of Education*, 2015, vol. 35, issue 4, pp. 423–437. URL: <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/16613>

3. Toh Y., Jamaludin A., He S., Chua P., Hung D. Leveraging autonomous pedagogical space for technology-transformed learning: A Singapore's perspective to sustaining educational reform with, across and beyond schools. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 2015, vol. 9, issue 4, pp. 334–353. DOI: 10.1504/IJML0.2015.074517
4. Costes-Onishi P. Generalists to specialists: Transformative evidences and impediments to student-centred practices of primary music and art teachers in Singapore. *International Journal of Education and the Arts*, 2016, vol. 17, issue 7. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099639>
5. Toh Y., Jamaludin A., Hung W. L. D., Chua P. M. H. Ecological leadership: Going beyond system leadership for diffusing school-based innovations in the crucible of change for 21st century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 2014, vol. 23, issue 4, pp. 835–850. URL: <https://www.deepdyve.com/lp/springer-journals/ecological-leadership-going-beyond-system-leadership-for-diffusing-fBm9sL8oFR>
6. Lee Y.-J., Poon C. L. The professional work of teachers in Singapore: findings from a work-shadowing study. *Asia Pacific Education Review*, 2014, vol. 15, issue 4, p. 525. DOI: 10.1007/s12564-014-9338-5
7. Lee S. S., Hung D. A socio-cultural perspective to teacher adaptivity: The spreading of curricular innovations in Singapore schools. *Learning: Research and Practice*, 2016, vol. 2, issue 1, pp. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1132862>
8. Sung Y. T., Tseng F. L., Kuo N. P., Chang T. Y., Chiou J. M. Evaluating the effects of programs for reducing achievement gaps: a case study in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 2014, vol. 15, issue 1, pp. 99–113. DOI: 10.1007/s12564-013-9304-7
9. Chou C. P., Spangler J. Chinese Education Models in a Global Age. *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, 2016, vol. 31, p. 344. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-0330-1>
10. Tan C. Parental responses to education reform in Singapore, Shanghai and Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, 2019, vol. 20, issue 1, pp. 91–99. DOI: 10.1007/s12564-018-9571-4
11. Lee J., Park D. Do American and Korean education systems converge? Tracking school reform policies and outcomes in Korea and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 2014, vol. 15, issue 3, pp. 391–399. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-014-9325-x>
12. Chong J. L., Yong K. Reflection on the education policy orientation in post-May 31 reform in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 2016, vol. 17, issue 3, pp. 413–426. DOI: 10.1007/s12564-016-9446-5
13. So K., Kang J. Curriculum reform in Korea: Issues and challenges for twenty-first century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 2014, vol. 23, issue 4, pp. 795–803. DOI: 10.1007/s40299-013-0161-2
14. Hattie John A. S. Visible learning: synthesis of the results of more than 50,000 studies covering more than 86 million schoolchildren. Ed. V. K. Zagvozdina, E. A. Hamraeva. Moscow: National Education Publ., 2017, 496 p. (In Russian)
15. Kitamura et al. Y. (eds.). Education in Japan. *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, 2019, vol. 47, p. 357. DOI: 10.1007/978-981-13-2632-5

Received June 12, 2019

Поступила: 12.06.2019

Accepted by the editors September 20, 2019 Принята редакцией: 20.09.2019