

КУЧУРИН Владимир Владимирович

кандидат исторических наук, проректор по научно-методической деятельности

Ленинградский областной институт развития образования

(г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

vkpostal@gmail.com

ГЛОБАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ВОЗНИКНОВЕНИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОНЯТИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛЕ XXI в.

Аннотация: в статье представлен ретроспективный анализ понятия «глобальная компетентность», меняющего наши представления о целевых ориентирах образования. На примере ключевых сюжетов из истории этого понятия изучается эволюция его содержания, различные способы и контексты использования, а также определяются тенденции его развития. Особое внимание уделяется общественным и научным дискуссиям о глобальной компетентности на рубеже XX–XXI вв. Сделан вывод об эволюции содержания понятия «глобальная компетентность», которое первоначально рассматривали в аспекте развития человеческого капитала как специфический набор знаний, навыков и установок, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях глобальной экономики, а затем стали изучать в контексте решения глобальных проблем, обеспечения устойчивого развития и поддержки коллективного благополучия, как многомерный ценностно ориентированный конструкт, включающий знания, навыки, установки и ценности, необходимые для решения актуальных социальных, культурных, экономических и экологических проблем глобального значения на локальном уровне.

Ключевые слова: глобализация, глобальная компетентность, глобальное образование, глобально-компетентностное образование, функциональная грамотность.

Дата поступления: 15.07.2024

Дата публикации: 26.12.2024

Для цитирования: Кучурин В. В. Глобальная компетентность: возникновение и содержательная трансформация понятия во второй половине XX – начале XXI в. // Непрерывное образование: XXI век. 2024. Вып. 4 (48). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9606

KUCHURIN Vladimir V.

PhD in Historical Sciences, Vice-rector of scientific and methodical activities

Leningrad Regional Institute of Educational Development
(Saint Petersburg, Russian Federation)

vkpostal@gmail

GLOBAL COMPETENCE: THE EMERGENCE AND SUBSTANTIAL TRANSFORMATION OF THE CONCEPT IN THE SECOND HALF OF THE XX – EARLY XXI CENTURY

Abstract: the article presents a retrospective analysis of the concept of «global competence», which is changing our understanding of educational targets. Using the example of key plots from the history of this concept, the evolution of its content, various ways and contexts of use are studied, and

trends in its development are determined. Special attention is paid to public and scientific discussions about global competence at the turn of the XX–XXI centuries. The conclusion is made about the evolution of the content of the concept of «global competence», which was initially considered in the aspect of human capital development as a specific set of knowledge, skills and attitudes necessary for successful professional activity in the global economy, and then began to be studied in the context of solving global problems, ensuring sustainable development and supporting collective well-being, as a multidimensional value-a focused construct that includes the knowledge, skills, attitudes and values necessary to address current social, cultural, economic and environmental problems of global importance at the local level.

Keywords: globalization, global competence, global education, global competence education, functional literacy.

Received: July 15, 2024

Date of publication: December 26, 2024

For citation: Kuchurin V. V. Global competence: the emergence and substantial transformation of the concept in the second half of the XX – early XXI century. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2024. No. 4 (48). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9606

Глобальная компетентность (далее – ГК) – сравнительно новое понятие, сформировавшееся во второй половине XX – начале XXI в. в связи с развитием глобализации и глобального образования (далее – ГО).

На протяжении этого времени определение ГК менялось, поскольку отбор элементов, составляющих ее содержание, во многом зависел от организаций и людей, которые это делали, и разных контекстов, в которых они действовали. И поэтому ГК до сих пор интерпретируют по-разному и считают слабо обоснованным теоретически и трудно определяемым понятием, содержание которого еще не раскрыто в достаточной степени.

В этой связи возникают вопросы:

1. В чем исследователи ГК не согласны друг с другом?
2. Какие причины определяют разногласия исследователей по поводу ГК?
3. Где пути исследователей ГК сходятся?
4. Возможен ли в научном и педагогическом сообществе консенсус относительно содержания ГК?
5. Какова вероятность разработки консенсусного определения понятия ГК?

Это важные, но сложные вопросы, и, чтобы получить на них ответы, следует обратиться к истории ГК как понятия и как слова, меняющего наши представления о целях образования, и на примере ключевых сюжетов этой истории проследить эволюцию его содержания, различные способы и контексты его использования, а также определить не всегда очевидные общие тенденции его развития. Этому и посвящена данная статья.

Результаты исследования будут полезны специалистам, которые занимаются разработкой теоретической модели ГК и изучением практик глобально-компетентностного образования (далее – ГКО).

Глобальная компетентность: возникновение понятия

Точкой отсчета в истории понятия ГК следует считать середину XX в. Именно к этому времени относятся исследования в области межкультурной

компетентности, эмоционального интеллекта и мировых систем, которые заложили основу для разработки концепции ГК.

В 1975 г. результаты данных исследований объединил Р. Хэнви в статье «Attainable Global Perspective». В ней он подчеркнул значимость ГО, направленного на развитие у современного человека таких личностных качеств, как:

- осведомленность о состоянии планеты, ее биологической и социальной оболочки и глобальной динамике;
- осознание необходимости межкультурного взаимодействия;
- способность принимать осознанные решения, понимая, что в основе сделанного выбора могут лежать альтернативные ценности [1].

В дальнейшем исследователи свяжут эти качества с ГК, внося, конечно, необходимые дополнения и изменения. И поэтому Хэнви по праву считают первым, кто ввел понятие ГК в науку, но без использования соответствующего термина [2].

Что касается термина ГК, то он появился в 1988 г. в докладе Совета по международным образовательным обменам, в котором анализировалось состояние ГО в связи с актуализацией глобальной повестки. Его авторы отметили возрастающую взаимозависимость мира и указали, что «эффективность в таком мире требует граждан, знания которых являются достаточно международными по охвату, чтобы справляться с глобальной взаимозависимостью» [3, с. 31].

Однако что такое ГК, как она соотносится с понятиями «межкультурная компетентность», «глобальная перспектива», «глобальное гражданство» и как определить, что граждане глобально компетентны, оставалось неясным. Поэтому в 1990-е гг. началась дискуссия о том, почему ГК важна, что под ней подразумевается и какие знания, навыки и установки необходимы для ее достижения в различных областях деятельности. Участники дискуссии – ученые, преподаватели, представители транснациональных компаний подходили к ГК с разными потребностями, интересами, опытом и предлагали определения, соответствующие их контексту деятельности и приоритетам. Подробности дискуссии, основные идеи и позиции участников представлены в научных работах, поэтому ограничусь характеристикой наиболее важных результатов обсуждения.

Во-первых, дискуссанты не только высказывали ценные соображения, помогающие уяснить сущность понятия ГК, но также предложили множество его определений, которые, несмотря на различия, сходятся в одном – в экономическом, инструментальном понимании ГК как способности общаться и успешно решать профессиональные задачи в условиях межкультурного взаимодействия, характерного для глобальной экономики. Иначе говоря, ГК ассоциировалась с межкультурной коммуникацией и межкультурной компетентностью. Термины эти, разумеется, занимают ключевое место в понятийном пространстве ГКО и являются близкими, но все-таки не тождественными с ГК.

Во-вторых, много внимания уделялось операционализации понятия ГК в конкретные знания, навыки и установки, необходимые для решения преимущественно профессиональных проблем в условиях глобальной экономики. В таком подходе, конечно, есть свой смысл. Благодаря ему ГК приобрела более конкретные очертания. Однако сосредоточение усилий на определении состав-

лявших ее элементов и недостаточное внимание к теоретическому обоснованию ГК привели к малопродуктивным спорам о том, какие именно культуры, иностранные языки и глобальные проблемы следует изучать, сколько навыков необходимо освоить и какие это навыки, чтобы стать глобально компетентным [4, с. 118].

В-третьих, предложенные в ходе дискуссии операциональные понятия ГК с разным набором элементов подтолкнули дискуссантов к пониманию того, что это гибкое, открытое понятие и его содержание невозможно прописать с бухгалтерской точностью через конечный набор знаний, навыков и установок, так как во многом оно зависит от социокультурного контекста применения представителями разных социальных групп. В частности, на этом настаивала Г. Баумгратц, добавившая евроцентричную перспективу к концепции ГК [5].

В целом обсуждение показало, что понять до конца такой неоднозначный конструкт, как ГК, посредством формулирования умозрительных, «самопридуманных» определений, исходя из личных потребностей, интересов и опыта, без хорошей теории, очень трудно. В связи с этим отдельные эксперты посчитали более продуктивным перейти к формулированию согласованного определения, или «интеллектуального ядра» ГК, и разработке ее теоретических моделей.

Разработка теоретических моделей глобальной компетентности

В 1999–2004 гг. У. Д. Хантер провел оригинальное диссертационное исследование, целью которого являлась разработка консенсусного определения ГК и формулирование на основе сравнительного анализа мнений менеджеров по персоналу транснациональных корпораций и преподавателей университетов набора знаний, навыков, установок и опыта, составляющих ее содержание¹. Для разработки такого определения Хантер использовал методику Дельфи, а для изучения мнений менеджеров и преподавателей провел опрос, включавший вопросы, требующие качественных и количественных ответов.

По итогам исследования Хантер предложил определение, согласно которому ГК – это «непредвзятость при активном стремлении понять культурные нормы и ожидания других, использование полученных знаний для эффективного взаимодействия, общения и работы за пределами своего окружения», и сформулировал «контрольный перечень глобальных компетенций», включавший знания, навыки, установки и опыт, определенные как центральные для достижения ГК.

Как видим, Хантер, подобно другим исследователям, рассматривал ГК в экономическом, инструментальном аспекте формирования человеческого капитала и глобально компетентного работника. Иначе говоря, ГК – это инструмент успешной профессиональной деятельности в условиях глобальной экономики.

Кроме того, Хантер сделал несколько выводов, важных для развития практики ГКО. В частности, он предполагал, что такое образование может начинаться в школе путем включения в образовательную программу теорий

¹ Hunter W. D. Knowledge, Skills, Attitudes, and Experiences Necessary to Become Globally Competent. Bethlehem: Lehigh University, 2004.

межкультурной коммуникации и учебных симуляций, продолжаться в университетах, хотя получение степени бакалавра не имеет решающего значения для достижения ГК, и ее развитие может проводиться за пределами образовательных организаций, например через участие в межкультурных и межнациональных проектах.

Заслуживает внимание и его утверждение, что наиболее важный шаг на пути к достижению ГК – «развитие глубокого понимания собственных культурных норм и ожиданий: человек должен попытаться понять свои культурные рамки, прежде чем вступать в чужие» [6]. Это наметило перспективы для разграничения ГК и глобального гражданства.

В дальнейшем на основе контрольного перечня глобальных компетенций была разработана модель ГК (Global Competence Model™). Визуально она представляет собой комбинацию знаний, навыков и установок, составляющих содержание ГК¹.

Модель организована в виде серии концентрических колец. В ее центре находится *самосознание*. За ним следует уровень установок: *готовность к риску, непредубежденность и внимание к разнообразию* или восприятие и уважение различий. Эти зоны модели представляют собой **внутренние параметры готовности**. Следующий уровень – глобальные знания, включающие *глобальную осведомленность* об открытых аспектах культуры стран, играющих решающую роль в современном обществе, и *историческую перспективу*, которая представляет скрытые аспекты культурного развития. Внешнее кольцо – это навыки работы с людьми, необходимые для успеха: *способность человека адаптироваться к различным культурным ситуациям*, а также *способность эффективно взаимодействовать в кросс-культурной команде* путем преодоления культурных различий. Эти внешние кольца относятся к категории **внешней готовности**. В 2004–2008 гг. на основе этой модели разработали инструмент для оценки каждого компонента ГК – Global Competence Aptitude Assessment (GCAA®).

Исследование Хантера стало важным этапом в изучении ГК. Оно заложило теоретические основы для развития образования, ориентированного на подготовку глобально компетентных специалистов, осознающих собственные культурные нормы и ценности, но одновременно способных расширять свою культурную идентичность, чтобы успешно действовать за пределами культурных границ.

Общественные обсуждения и научные исследования ГК в сфере высшего образования способствовали росту интереса к вопросам организации школьного ГКО. В решение этих вопросов включились многие образовательные, научные и экспертные организации. Среди них важную роль играло Азиатское общество – образовательная организация, имеющая в своей структуре Центр глобального образования, занимающийся развитием гражданского образования в глобальную эпоху.

¹ URL: <https://globallycompetent.com/global-competence-model/> (дата обращения 08.11.2024).

Одним из партнеров Азиатского общества в продвижении ГК в школьном образовании стал Гарвардский университет. На рубеже XX–XXI вв. он являлся признанным лидером в развитии ГО. В частности, в 2003–2005 гг. значимым событием в продвижении ГКО в школе стал эксперимент, проводившейся сотрудниками гарвардского проекта «Zero» Г. Гарднером и В. Буа-Мансильей. Они разработали содержательные модули для изучения глобализации и организовали обучение учащихся по этим модулям.

Наблюдения за образовательным процессом и его результатами показали, что некоторые учителя, кроме заявленной цели – продвижение понимания учащимися глобализации, демонстрировали стремление «взращивать *глобальное сознание*», т. е. «способность и склонность помещать наше “я” и людей, объекты и ситуации, с которыми мы соприкасаемся, в более широкую матрицу нашего современного мира» [7, с. 58]. По мнению Гарднера и Буа-Мансильи, в основе глобального сознания лежат три способности:

– *глобальная чувствительность*, или осознание локального опыта как проявления глобальных событий на планете;

– *глобальное понимание*, или способность гибко и осознанно мыслить о современных событиях в мире;

– *глобальное «я»*, или восприятие себя как глобальных акторов, чувство планетарной принадлежности и принадлежности к человечеству, которое направляет и побуждает к принятию гражданских обязательств.

Результаты данного исследования легли в основу работы Буа-Мансильи и директора Центра глобального образования Азиатского общества А. Джексона «Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world» [8]. В этой работе они определяли ГК как «способность и склонность понимать и действовать по вопросам, имеющим глобальное значение». По их мнению, глобально компетентные люди «осведомлены, любопытны и заинтересованы в изучении мира и того, как он работает», «могут использовать большие идеи, инструменты, методы и языки, которые занимают центральное место в любой дисциплине (математике, литературе, истории, науке и искусстве), чтобы заняться насущными проблемами нашего времени», и «используют и развивают этот опыт по мере того, как исследуют такие вопросы, признавая различные точки зрения, эффективно сообщая свои взгляды и принимая меры для улучшения условий».

Исходя из этого, Буа-Мансилья и Джексон предложили модель ГК, которая включает четыре глобальных компетенции:

1. ***Исследовать мир за пределами своего непосредственного окружения***, формулируя важные проблемы и проводя хорошо продуманные и соответствующие возрасту исследования.

2. ***Признавать точки зрения, как чужие, так и свои собственные***, формулируя и объясняя их вдумчиво и уважительно.

3. ***Эффективно сообщать идеи разнообразной аудитории***, преодолевая географические, языковые, идеологические и культурные барьеры.

4. ***Принимать меры по улучшению условий***, рассматривая себя как игроков в мире и участвуя в них осознанно.

Здесь важно, что ГК впервые представили не в аспекте развития человеческого капитала как инструмент успешной профессиональной деятельности (глобально компетентный работник), а в контексте гуманистически понимаемого ГО, ориентированного на решение глобальных проблем, улучшение жизненных условий и поддержку коллективного благополучия (глобально компетентный гражданин).

Кроме того, Буа-Мансилья и Джексон считали, что изучение этих компонентов по отдельности важно и необходимо, но в педагогической практике лучше рассматривать ГК как интегрированный ценностно ориентированный взгляд на мир, а не как набор независимых знаний, навыков, установок и ценностей, потому что эмоционально пережитое и хорошо аргументированное понимание мира играет в развитии ГК ключевую роль.

С учетом этого они обосновали необходимость организации системной работы по развитию ГК учащихся в условиях глобально ориентированной школы, для которой характерны:

- видение, миссия и организационная культура, продвигающие ГК;
- глобально компетентные педагоги, включенные в локальные и международные профессиональные учебные сообщества;
- образовательная программа, основанная на глобальных проблемах и соответствующих стратегиях обучения и оценки;
- особое внимание к изучению иностранных языков;
- семейные и общественные партнерства, способствующие реализации глобальной миссии.

Наконец, в этой книге хорошо и подробно описаны многочисленные примеры успешной педагогической практики развития ГК в целом и ее отдельных компонентов, в частности.

Можно утверждать, что книга Буа-Мансилья и Джексона имеет важное значение в истории изучения ГК и продвижения ее в школьное образование, так как предложенное в ней теоретическое видение ГК определило подходы и принципы разработки модели ГК международного исследования Programme for International Student Assessment (далее – PISA), с которым связан следующий этап в исследовании ГК.

Начало этого этапа связано с приглашением Советом управляющих PISA в 2013 г. Ф. М. Реймерса – эксперта из Гарвардского университета представить предложения о важности оценки ГК в исследовании PISA [9].

Концептуальная записка, подготовленная Реймерсом для Organisation for Economic Co-operation and Development (далее – OECD), называлась «Assessing Global Education: an Opportunity for the OECD»¹. В ней он указывал, что по мере того, как мир становится взаимозависимым, важно развивать ГО и формировать у учащихся ГК, которая «состоит из навыков и привычек мышления, позволяющих понимать такую глобальную взаимозависимость и жить со смыслом... в контекстах, где глобальные взаимодействия возрастают в геометрической прогрессии». И поскольку, как предполагал Реймерс, «ГО является выражением

¹ URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Global-Competency.pdf> (дата обращения 08.10.2024).

гражданского образования в XXI веке, вполне уместно, чтобы... PISA расширила свою работу до оценки этой важнейшей, хотя и более сложной и вызывающей вопросы области».

В какой мере эта записка повлияла на Совет управляющих PISA, остается не совсем ясным и требует отдельного изучения, но в любом случае в конце 2013 г. в OECD началась разработка модели оценки ГК как новой «междисциплинарной области» в PISA. Разработка оценки ГК проводилась в несколько этапов. Промежуточные результаты фиксировались в документах: «PISA 2018: Framework plans» (2014), «Global competency for an inclusive world» (2016) [10] и «Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework» (2018) [11]. В них представлены обоснование, базовая модель и стратегия оценки ГК.

Сравнительный анализ этих документов с точки зрения сформулированных в них риторических целей дает возможность проследить динамику изменений в понимании сущности ГК. В частности, исследователи отмечают, что первоначальный акцент на человеческом капитале или подготовке учащихся для процветания на глобальном рынке труда (2014) сменяется акцентом на эффективных отношениях на основе уважения человеческого достоинства (2016), а затем трансформируется в акцент, связанный с концептуализацией глобального гражданства в рамках концепции коллективного благополучия и устойчивого развития (2018) [12]. Особую роль в такой трансформации содержания ГК играли международные инициативы, касающиеся образования в интересах устойчивого развития и образования в духе глобальной гражданственности, а также сотрудничество OECD и Азиатского общества.

Сравнительный анализ моделей ГК OECD и Азиатского общества показывает, что они почти идентичны, и подтверждает обоснованность мнения, что книга Буа-Мансильи и Джексона стала основополагающей для экспертов PISA. На это указывает и совместная публикация Азиатского общества и OECD, в которой говорится: «Рамочная программа PISA по ГК, разработанная OECD... согласуется с определением, разработанным Центром глобального образования Азиатского общества» [13].

По сути, итоговое определение ГК в PISA — это переработанный с учетом рамочных документов об образовании в интересах устойчивого развития вариант Азиатского общества, предложенный в книге Буа-Мансильи и Джексона. Такая переработка давала возможность OECD позиционировать себя в качестве ответственного за мониторинг прогресса в достижении целей в области устойчивого развития и претендовать на отношение к PISA как ведущему инструменту оценки ГК. В этом их поддержит Азиатское общество, что подтверждает новое издание книги Буа-Мансильи и Джексона, в котором они ориентировались на определение ГК в PISA [14, с. 23–24].

Критика PISA и региональная контекстуализация ГК

Инициативы OECD в сфере оценки ГК вызвали в мире неоднозначную реакцию. Проявилось это в том, что из 79 стран только 27 согласились пройти тест и заполнить анкету, 66 ограничились анкетой, а США, Япония, Германия,

Франция, Финляндия, Дания и Швеция отказались участвовать в оценке ГК. В этой связи С. Робертсон предполагает, что «отсутствие энтузиазма со стороны стран-членов и стран-партнеров OECD по поводу участия в этом аспекте PISA вполне могло быть результатом опасений по поводу того, что тестируется» [15, с. 171]. Кроме того, инициативы OECD стали катализатором новых дискуссий и критики PISA в аспекте ГК.

Так, Л. Энгель, Д. Рутковски и Г. Томпсон указывают на четыре критических момента, касающихся оспариваемого характера ГК, которые затрудняют или делают невозможным ее достоверное межнациональное измерение. Это смешение с другими терминами; узкая индивидуалистическая ориентация, основанная на навыках; множество определений, которые географически ориентированы и зависят от того, кто или какая организация их формулирует; и неявные предположения о том, кто на самом деле может развивать ГК [16].

По мнению А. Гротлюшена, в PISA доминирует западный, когнитивный и рациональный дискурс позднего модерна, не учитывающий, что ответ учащихся может зависеть от религиозных взглядов и эмоциональных проблем [17]. С. Робертсон также считает, что «существуют проблемы с проектом ГК OECD», поскольку «он пытается продвигать универсальное решение, применимое ко всем странам, игнорируя специфику местных культур и их разнообразные формы», что противоречит «открытости, разнообразию и межкультурности» [18].

По сути, обсуждение модели ГК OECD и результатов PISA выявило отсутствие консенсуса в понимании ГК разными странами. Поэтому наряду с концепциями ГК, разработанными исследователями, связанными с англо-американской образовательной традицией и определившими содержание модели ГК PISA, интерес представляют концепции, ориентированные на продвижение культурно обоснованного переосмысления ГО и ГК в контексте отдельных культур. Авторы этих концепций исходят из постколониальной конструктивистской теоретической позиции. В соответствии с ней знания культурно обусловлены и относительно, т. е. зависят от контекста и меняются. С учетом этого развитие ГК не означает смену культурной или национальной идентичности на глобальную идентичность или гражданственность, а показывает, как культурные, национальные, региональные и глобальные идентификации взаимосвязаны и как они развиваются.

В целом эта критика подтвердила спорность рассмотрения ГК исключительно в универсальном космополитичном контексте и указала на возможность региональных вариантов ГК, которые не исключают важности и ценности национальной культурной идентичности, но при этом ориентируют школьную программу на развитие ГК.

Например, в Китае в государственных школьных программах наряду с национальной идентичностью также присутствует ГК. Определяют ее как «самосовершенствование и поиск понимания и улучшения мира» [19]. Соответственно, развитие ГК – это процесс становления нравственной личности «цзо жэнь», продолжающийся всю жизнь и включающий развитие четырех «добродетельных склонностей», необходимых для навигации во взаимосвязанном

мире: посвящать себя пониманию мира внутри и за пределами своего непосредственного окружения; стремиться понять точки зрения и гармонично относиться к другим; общаться, несмотря на различия, осознанно взаимодействуя; гармонично действовать вместе с другими, чтобы помочь построить лучшее общество.

В России к разработке адаптированного видения ГО с учетом отечественной специфики первыми приступили специалисты Рязанского педагогического института (А. П. Лиферов, Я. М. Колкер, Е. С. Устинова и др.), которые еще в 1990-е гг. рассмотрели особенности ГО в рамках концепции глобально ориентированной школы. Сущность ГО они видели в «формировании свободной, творческой личности, готовой отстаивать свои убеждения, но терпимой к чужим взглядам и способной к конструктивному разрешению конфликтов, со стойким иммунитетом к шовинизму любого рода; понимающей и ценящей специфику разнообразных культур и то общее, что их объединяет с родной культурой, воспринимающей мир как единое целое и осознающей свою причастность к локальному, общенациональному и мировому сообществу» [20].

В 2018–2020 гг. в рамках проекта «Мониторинг формирования и оценки функциональной грамотности» адаптированное видение ГК с учетом российской специфики и в балансе с международным опытом развивается в работах научного коллектива ИСРО РАО (Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова) под руководством Г. С. Ковалевой [21]. Взяв за основу концептуальную рамку PISA, они рассматривают ГК как специфический обособленный ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности, имеющий собственное предметное содержание, ценностную основу и нацеленный на формирование универсальных навыков.

При этом, несмотря на сохранение формата понимания ГК в PISA, специалисты ИСРО РАО признали нецелесообразным прямой перенос установок PISA в российскую систему образования. Поэтому при разработке инструментария формирования и оценки ГК они учитывали «особенности российского социума, отличие реалий нашей жизни, иной набор «чувствительных» проблем и ситуаций, в которые вовлекаются российские школьники.

В целом исследования региональных вариантов ГК показывают, что в США внимание концентрируется на развитии космополитического человеческого капитала, в Европе – на равных правах и региональной гармонизации, в Латинской Америке – на гражданских знаниях и верховенстве закона, а в Азии – на моральном самосовершенствовании.

На наш взгляд, подход к пониманию ГК, ориентированный на признание множественности истин и культурного разнообразия, вполне обоснован, поскольку «первый принцип системного мышления – рассматривать изучаемый объект не изолированным, не выделенным “крупным планом” и выключенным из среды, в которой он реально существует, функционирует и развивается, а именно в этом средовом контексте, то есть в целостной системе, подсистемой (или элементом) которой наш объект является» [22, с. 36]. Иначе определение понятия, в том числе понятия ГК, будет произвольным, постулативным и декларативным.

Однако как сделать культурное разнообразие и межкультурный диалог ключевыми рычагами укрепления консенсуса по всеобщему признанию прав человека и обеспечить гармоничное сосуществование идеи культурного разнообразия и универсальных прав человека, а не их конкуренцию, остается открытым вопросом, который требует дальнейших исследований.

Изучение истории ГК показывает, что данное понятие возникло во второй половине XX в. и заняло важное место в научных и общественных дискуссиях на рубеже XX–XXI вв. Осознание специфичности ГК приходило медленно, и поначалу понятие ассоциировалось с близкими, но не тождественными терминами «межкультурная компетентность», «глобальная перспектива», «глобальное гражданство» и др.

Развивалось понятие ГК в контексте глобализации, и поэтому определение ее сущности и содержания было тем или иным образом связано с особенностями понимания этого процесса и отражало то, что концепция глобализации является спорной. Это наглядно проявилось в обсуждении модели ГК OECD и результатов PISA-2018, которое показало противоречия и отсутствие консенсуса в понимании ГК и ее представлении в образовательных программах вузов и школ разных стран.

В существующих концепциях ГК предстает как гибкое понятие. Его содержание варьируется в зависимости от культурных, ценностных и методологических приоритетов исследователей, но, несмотря на это, различаются они в акцентах и во многом не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют и взаимообъясняют друг друга.

Благодаря ретроспективному анализу удалось проследить эволюцию содержания понятия ГК, основных способов и контекстов его использования. В частности, поначалу преобладал экономический, инструментальный подход к определению ГК. В соответствии с ним ее рассматривали как набор знаний, навыков и установок, необходимых для успешной профессиональной деятельности в контексте глобальной экономики. Затем исследователи увидели, что моральные и ценностные аспекты ГК важны не меньше, чем экономические. В результате ГК стали рассматривать не только в аспекте развития человеческого капитала (глобально компетентный работник), но прежде всего в контексте решения глобальных проблем, обеспечения устойчивого развития и поддержки коллективного благополучия (глобально компетентный гражданин).

В практическом плане утверждение в научной литературе представления о ГК как ценностно ориентированном образовательном результате и возможность разработки ее региональных вариантов помогают нам осознать, что развитие ГК – это прежде всего социально-педагогическая задача и нечто большее, чем организация глобально-компетентного обучения на учебных занятиях. В решении этой задачи важную роль играет организационная культура школы и вуза, благоприятствующая развитию ГК как важному аспекту идентичности учащихся наряду с культурной и национальной идентичностью. Связано это с тем, что опыт, влияющий на ценности, формируется в первую очередь неформальными структурами образовательного учреждения в процессе разрешения конфликтов и недоразумений, возникающих в повседневном взаимодействии, в

том числе когда обучающиеся самоорганизуются для подготовки и проведения выбранного ими общественно полезного дела.

Список литературы

1. Hanvey R. G. An Attainable Global Perspective. New York, 1975. 28 p.
2. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. «Глобальные компетенции»: опыт разработки национальных учебно-диагностических материалов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. No. 2 (70). С. 42–57.
3. Malcolm W. Taking theory into the classroom: using dilemma analysis and global competence practically. Multicultural Japan: Research and Methodologies for Teaching Language and Culture // Symposium Proceedings Journal of Research and Pedagogy. 2020. Vol. VI. P. 29–48.
4. Olson C. L., Kroeger K. R. Global competency and intercultural sensitivity // Journal of Studies in International Education. 2001. No. 5. P. 116–137. DOI: 10.1177/102831530152003
5. Baumgratz G. Language, culture and global competence: An essay on ambiguity // European Journal of Education. 1995. No. 30 (4). P. 437–447.
6. Hunter B., White G. P., Godbey G. C. What does it mean to be globally competent? // Journal of Studies in International Education. 2006. No. 10. P. 267–285. DOI: 10.1177/1028315306286930
7. Boix-Mansilla V., Gardner H. From Teaching globalization to nurturing global consciousness // Learning in the global era: international perspectives on globalization and education. 2007. P. 47–66. DOI: 10.1525/california/9780520254343.003.0002
8. Boix-Mansilla V., Jackson A. Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. New York, 2011. 136 p.
9. Chandir H., Gorur R. Unsustainable measures? Assessing global competence in PISA 2018 // Education Policy Analysis Archives. 2021. Vol. 29 (122). DOI: 10.14507/epaa.29.4716
10. Global competency for an inclusive world [Electronic resource]. OECD // EPAL. 2016. 20 September. 44 p. Electron dan. URL: <https://gisigpl.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (date of access 05.07.2024).
11. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework [Electronic resource]. Electron dan. URL: www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf (date of access 05.07.2024).
12. Auld E., Morris P. Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? // Policy Futures in Education. 2019. Vol. 17. Is. 6. P. 677–698. DOI: 10.1177/1478210318819246
13. Teaching for global competence in a rapidly changing world. Report // OECD / Asia Society/ 2018. 23 January. DOI: 10.1787/9789264289024-en
14. Boix-Mansilla V., Jackson A. Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. Arlington, 2023. 167 p.
15. Robertson S. L. Provincializing the OECD-PISA global competences project // Globalisation, Societies and Education. 2021. No. 19 (2). P. 167–182. DOI: 10.1080/14767724.2021.1887725
16. Engel L., Rutkowski D., Thompson G. Toward an international measure of global competence? // A critical look at the PISA 2018 framework. Globalisation, Societies and Education. 2019. No. 17 (2). P. 117–131. DOI: 10.1080/14767724.2019.1642183
17. Grotlüschen A. Global competence – Does the new OECD competence domain ignore the global South? // Studies in the Education of Adults. 2017. No. 50 (2). P. 1–19. DOI: 10.1080/02660830.2018.1523100
18. Robertson S. L. Global competences and 21st century higher education – And why they matter // International Journal of Chinese Education. 2021. Vol. 10. Is. 1. 2021. DOI: 10.1177/22125868211101

19. Boix-Mansilla V., Jackson A. What is global competence, and what might it look like in chinese schools? // *Journal of Research in International Education*. 2020. Vol. 19 (1). P. 3–22. DOI: 10.1177/1475240920914089
20. Колкер Я. М., Лиферов А. П., Устинова Е. С. Организация учебного процесса в глобально ориентированной школе. Рязань, 1995. 38 с.
21. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019. № 4 (61). С. 112–123.
22. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург, 1996. 416 с.

References

1. Hanvey R. G. An Attainable Global Perspective. New York, 1975. 28 p.
2. Koval' T. V., Dyukova S. Ye. «Global Competencies»: Experience in developing national educational and diagnostic materials. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [National and Foreign Pedagogy]*. 2020. No. 2 (70). P. 42–57. (In Russ.)
3. Malcolm W. Taking theory into the classroom: using dilemma analysis and global competence practically. *Multicultural Japan: Research and Methodologies for Teaching Language and Culture. Symposium Proceedings Journal of Research and Pedagogy*. 2020. Vol. VI. P. 29–48.
4. Olson C. L., Kroeger K. R. Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*. 2001. No. 5. P. 116–137. DOI: 10.1177/102831530152003
5. Baumgratz G. Language, culture and global competence: An essay on ambiguity. *European Journal of Education*. 1995. No. 30 (4). С. 437–447.
6. Hunter B., White G. P., Godbey G. C. What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*. 2006. No. 10. P. 267–285. DOI: 10.1177/1028315306286930
7. Boix-Mansilla V., Gardner H. From teaching globalization to nurturing global consciousness. *Learning in the global era: international perspectives on globalization and education*. 2007. P. 47–66. DOI: 10.1525/california/9780520254343.003.0002
8. Boix-Mansilla V., Jackson A. Educating for global competence: preparing our youth to engage the world. New York, 2011. 136 p.
9. Chandir H., Gorur R. Unsustainable measures? Assessing global competence in PISA 2018. *Education Policy Analysis Archives*. 2021. Vol. 29 (122). DOI: 10.14507/epaa.29.4716
10. Global competency for an inclusive world [Electronic resource]. OECD. *EPALE*. 2016. 20 September. 2016. 44 p. Electron dan. URL: <https://gisigpl.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (date of access 05.07.2024).
11. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework [Electronic resource]. Electron dan. URL: www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf (date of access 05.07.2024).
12. Auld E., Morris P. Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*. 2019. Vol. 17. Is. 6. P. 677–698. DOI: 10.1177/1478210318819246
13. Teaching for global competence in a rapidly changing World. Report. *OECD*. 2018. 23 January. DOI: 10.1787/9789264289024-en
14. Boix-Mansilla V., Jackson A. Educating for global competence: preparing our youth to engage the world. Arlington, 2023. 167 p.
15. Robertson S. L. Provincializing the OECD-PISA global competences project. *Globalisation, Societies and Education*. 2021. No. 19 (2). P. 167–182. DOI: 10.1080/14767724.2021.1887725
16. Engel L., Rutkowski D., Thompson G. Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 Framework. *Globalisation, Societies and Education*. 2019. No 17 (2). P. 117–131. DOI: 10.1080/14767724.2019.1642183

17. Grotlüschen A. Global competence – does the new OECD competence domain ignore the global south? *Studies in the Education of Adults*. 2017. No. 50 (2). P. 1–19. DOI: 10.1080/02660830.2018.1523100
18. Robertson S. L. Global competences and 21st century higher education – And why they matter. *International Journal of Chinese Education*. 2021. Vol. 10. Is. 1. 2021. DOI: 10.1177/22125868211101
19. Boix-Mansilla V., Jackson A. What is global competence, and what might it look Like in chinese schools? *Journal of Research in International Education*. 2020. Vol. 19 (1). P. 3–22. DOI: 10.1177/1475240920914089
20. Kolker Ya. M, Liferov A. P., Ustinova Ye. S. Organization of the educational process in a globally oriented school. Ryazan', 1995. 38 p. (In Russ.)
21. Koval' T. V., Dyukova S. Ye. Global competencies – a new component of functional literacy. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [National and Foreign Pedagogy]*. 2019. No. 4 (61). P. 112–123. (In Russ.)
22. Kagan M. S. Philosophy of culture. St. Petersburg, 1996. 416 p. (In Russ.)