

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ОБУЧАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ PICK

Е.В. КАШИРСКАЯ^а, А.В. ХАРХУРИН^а

^а *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 101000, Россия, Москва, ул. Мясницкая, д. 20*

Competency Approach to Education in the Framework of PICK Learning System

E. V. Kashirskaya^a, A. V. Kharkhurin^a

^а *HSE University, 20 Myasnitskaya Str., Moscow, 101000, Russian Federation*

Резюме

Вопрос становления и оценки гибких компетенций не теряет своей актуальности, несмотря на значительное число научных разработок по данной тематике. На практике учителя и сами учащиеся все еще сталкиваются с трудностями совмещения в едином учебном процессе двух векторов развития. С одной стороны, важна образовательная деятельность, нацеленная на освоение конкретных предметных знаний. С другой стороны — возможность развивать и отслеживать уровень прогресса в формировании значимых личностных и когнитивных навыков, связанных с коммуникативными аспектами, креативностью, гибкостью ума и критическим мышлением. В статье представлен компетентностный подход к системе образования в рамках новой обучающей системы «Ключи к полилингвальному, межкультурному и творческому образованию» (Plurilingual Intercultural Creative Keys; PICK). Это авторский подход к решению актуальной задачи формирования значимых гибких компетенций у

Abstract

Despite a significant number of scientific endeavors in the field of development and assessment of soft skills, this topic remains highly relevant. In fact, teachers and students still face difficulties in combining two trajectories in a single educational process. On the one hand, it is essential to engage in educational activities mastering specific subject knowledge. On the other hand, there is a growing need to develop significant personal and cognitive skills related to communication, creativity, mental flexibility, and critical thinking. This article presents an overview of a competency approach to the education system within the framework of the new learning system “Plurilingual Intercultural Creative Keys” (PICK). Plurilingual, intercultural, and creative competencies

Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Российским научным фондом (проект № 22-28-00958).

The research was funded by the Russian Science Foundation, project N 22-28-00958.

детей и подростков. Проведен подробный теоретический анализ трех значимых компетенций — полилингвальной, межкультурной и креативной — через описание составляющих их знаний, навыков, личностных и деятельностных установок. Актуальность выбора именно этих трех компетенций определяется как практическими аспектами современной жизни, связанными с глобализацией, мультикультурализмом и нестабильностью, так и результатами эмпирических исследований, проводимых на протяжении последних 20 лет, которые доказали влияние многоязычной и межкультурной практики на формирование определенных когнитивных функций и личностных качеств, лежащих в основе творчества. Результатом исследований стала концепция полилингвальной креативности, где языковые и творческие практики рассматриваются как с позиции личности, включенной в эту деятельность, так и с позиции социокультурного контекста ее реализации.

Ключевые слова: компетентностный подход, полилингвальная компетенция, межкультурная компетенция, креативная компетенция, полилингвальная креативность, обучающая система.

Каширская Екатерина Владимировна — научный сотрудник, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», кандидат психологических наук. Сфера научных интересов: речемыслительная деятельность, эмоциональный интеллект, педагогическая психология, психология стресса. Контакты: ekashirskaya@hse.ru

Хархурин Анатолий Владимирович — доцент, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Ph.D. Сфера научных интересов: креативность, полилингвизм, мультилингвизм, билингвизм, полилингвальная креативность, межкультурные компетенции, билингвальное образование, креативное образование, билингвальная память, кодовые переключения, когнитивные аспекты искусства. Контакты: akharkhurin@hse.ru

were analyzed along three competency components: knowledge, skills, and attitudes. The prudence of selecting these three competencies is determined by practical aspects of modern life related to globalization, multiculturalism, and instability, on the one hand. On the other, the results of empirical research conducted over the past 20 years provided evidence for the close link between multilingual and intercultural practices and development of specific cognitive functions and personality traits underlying creativity.

Keywords: competency approach, plurilingual competence, intercultural competence, creative competence, plurilingual creativity, learning system.

Ekaterina V. Kashirskaya — Research Fellow, Faculty of Social Sciences, School of Psychology, HSE University, Ph.D. in Psychology. Research Area: speech activity, emotional intelligence, educational psychology, stress psychology. E-mail: ekashirskaya@hse.ru

Anatoly V. Kharkhurin — Associate Professor, Faculty of Social Sciences, School of Psychology HSE University, Ph.D. in Psychology. Research Area: creativity, plurilingualism, bi- and multilingualism, plurilingual creativity, bilingual creativity, intercultural competence, bilingual education, creative education, bilingual memory, code-switching, cognitive aspects of art. E-mail: akharkhurin@hse.ru

Сегодня вопрос формирования и оценки гибких компетентностей остается актуальным, несмотря на значительное количество научных разработок по данной теме. Стремительное развитие технологий, транскультурность и общая глобализация приводят к усложнению жизни, увеличивается многовариативность потенциальных решений при ограниченности ресурсов. Рынок труда и общество ожидают от человека гибкости, инноваций, быстрой адаптивности к изменениям и эффективности в общении с людьми различных взглядов и культур.

Эти цивилизационные сдвиги требуют создания новых парадигм в образовании. Основной акцент в развитии современной личности делается на приобретении ею умения жить в нестабильном мире, а значит — «решать бесконечное множество незнакомых задач в условиях множества нечетких и резко меняющихся целей и обстоятельств» (Фрумин, Добрякова, 2020, с. 28). Следовательно, деятельность учителя должна выходить за рамки передачи исключительно предметных знаний ученикам, требуется готовность развивать их личностные, когнитивные качества и навыки непосредственно в процессе учебы. Это характеризует компетентностный подход в образовании, который «связан с саморазвитием человека, не ограничивается временными интервалами и рассматривается в контексте непрерывности» (Осипова, 2017, с. 9).

Принимая во внимание данные тренды, в рамках лаборатории языковых, межкультурных и творческих компетенций департамента психологии НИУ ВШЭ ведутся разработка и внедрение обучающей системы «Ключи к полилингвальному, межкультурному и творческому образованию» (Plurilingual Intercultural Creative Keys (PICK); <https://pick.hse.ru/>), направленной на развитие у детей и подростков трех гибких компетентностей: многоязычие, креативность и межкультурная компетенция.

Актуальность выбора именно этих составляющих подтверждают результаты 20 лет эмпирических исследований, которые наглядно доказали влияние многоязычной практики на формирование определенных когнитивных функций и личностных качеств, лежащих в основе творчества. Результатом этих исследований стала концепция полилингвальной креативности (plurilingual creativity; Kharkhurin, 2021). В рамках этой концепции предлагается структура, где языковые и творческие практики рассматриваются как с позиции личности, включенной в эту деятельность, так и с позиции социокультурного контекста ее реализации. Эмпирические исследования, проводимые в контексте парадигмы полилингвальной креативности, демонстрируют связь языковых и межкультурных практик с развитием творческого потенциала (Kharkhurin, Koncha, Charkhabi, in press, a), медиацию толерантности и интолерантности к неопределенности этой связи (Kharkhurin, Charkhabi, Koncha, in press, b), а также модерацию этой связи личностными (Kharkhurin, Charkhabi, Koncha, in press, a) и мотивационными (Kharkhurin, Koncha, Charkhabi, in press, b) качествами человека.

Итак, основываясь на полученных эмпирических данных, мы разрабатываем обучающую систему PICK, основная задача которой — объединить педагогические модели полилингвального, поликультурного и креативного обучения. В ней применяется целостный подход к формированию языковых, межкультурных и творческих компетенций, что включает в себя когнитивные,

личностные и социокультурные факторы. Работа по развитию данных компетенций у школьников ведется нами через обучение педагогов. Переподготовка учителей по программе РІСК включает тренинг, состоящий из трех модулей, каждый из которых посвящен одной из компетенций РІСК, и серию лекториев и воркшопов, направленных на создание благоприятного психологического климата в учебном коллективе, поддержание внутренней мотивации и любознательности учащихся, развитие у них критического мышления и умения реализовывать проектную деятельность. Помимо обучения, система РІСК предлагает педагогам программу психологической и методологической поддержки на этапе внедрения технологий РІСК в учебный процесс. Однако в цели данной статьи не входит подробное описание обучающей системы РІСК, его можно найти у А.В. Хархурина и Е.В. Каширской (Хархурин, Каширская, в печати).

Данная статья направлена на теоретическое обоснование и описание компетентностного подхода, используемого в системе РІСК, через раскрытие его составляющих (знаний, навыков, личностных и деятельностных установок) с акцентом на три софт-компетенции: полилингвальную, межкультурную и креативную.

Постановка проблемы

Теоретические рамки компетентностного подхода

Несмотря на интерес научного сообщества к развитию не просто знаний, а компетенций учащихся, и наличие порядка 180 различных конструктов для их описания, единый взгляд на сущность компетентностного подхода до сих пор не сформирован (Фрумин, Добрякова, 2020).

При этом есть существенные различия в понимании феномена «компетенция» в западной и отечественной образовательной практике. В Европе на первый план выходит практическая ориентированность образования, операциональная и навыковая его составляющая (Bartman, de Bruijn, 2011). В отечественной практике большой упор делается на личностной компоненте, внимание уделяется ценностно-смысловым аспектам формирования тех или иных компетенций (Колесникова, 2001).

Важно обозначить, что в данной статье понятия «компетенция» и «компетентность» рассматриваются как синонимы и под компетенцией понимается «интегративная личностная характеристика способности и готовности к продуктивной деятельности, проявляющаяся в деятельности» (Осипова, 2017, с. 19).

Многообразие подходов к пониманию компетенций определяется разностью позиций в отношении структуры данных феноменов.

Так, И.А. Зимняя выделяет пять компонентов в структуре компетенции: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой (Зимняя, 2006). Некоторыми исследователями фиксируются только три компонента: когнитивный, деятельностный и личностный (George, 2016). Также компетентность понимается как «интегрированный набор знаний, навыков и деятельностных установок» (Фрумин, Добрякова,

2020, с. 38). Когнитивный компонент в данном случае отражает факты, теории, идеи, которые помогают понять сущность осваиваемой компетенции, при этом знания делятся на декларативные («знаю факты о компетенции») и процедурные («знаю пути для реализации деятельности в рамках компетенции») (Johnson, 2003). Навыки — это действия, которые совершаются для достижения конкретного результата в рамках компетенции. В данной работе слова «навыки» и «умения» мы рассматриваем как синонимы. Деятельностные установки отражают ключевые принципы, согласно которым реализуется компетенция, и отношение индивида к идеям и ситуациям этой реализации (European Commission, 2018).

Мы также рассматриваем структуру компетенций через призму знаний, навыков и установок. Однако в последнем компоненте учитываем не только установки на конкретную деятельность, но и личностные, мотивационно-ценностные конструкты. Это позволяет проследить, как формирование компетенции обогащает личность человека, способствует становлению ее значимых характеристик (Зеер, 2005).

Исходя из разности уровней образования, можно выделить три вида компетенций:

- познавательные (ключевые): общенаучные понятия, законы природы и общества, экономики и права, естественно-научные знания; часто они соотносятся также с пониманием универсальной и предметной грамотности; традиционно их освоение начинается в школе (Фрумин, Добрякова, 2020);
- общекультурные и общепрофессиональные (квазипрофессиональные) (Смирнова, 2010), отражающие содержание так называемых гибких навыков, которые напрямую не связаны ни с одним видом деятельности, но пронизывают все действия человека, определяют его успешность в коммуникации с другими людьми; становление данных компетенций продолжается на протяжении всей жизни (Зеер, 2005);
- профессиональные, связанные с решением задач в области конкретной специализации (Моцелков и др., 2015).

В данной статье мы остановимся на детальном рассмотрении квазипрофессиональных компетенций, которые пронизывают всю жизнедеятельность человека и связаны как с решением учебно-профессиональных, так и бытовых, личностных задач. Однако при всей их чрезвычайной актуальности именно формирование и отслеживание прогресса в становлении гибких навыков вызывает наибольшую сложность как на уровне теории, так и на уровне практики (Добрякова и др., 2018).

Ключевые подходы к пониманию гибких компетенций XXI в.

Как и в целом в отношении компетентностного подхода, в вопросе понимания гибких компетенций у исследователей нет единства (Фрумин, Добрякова, 2020), однако можно обозначить некоторые общие тенденции.

Одним из наиболее популярных подходов к описанию софт-компетенций является широко признанный на международном уровне рамочный принцип

4К (Partnership for 21-st Century Skills, 2009), где выделены ключевые навыки обучения и инновации: коммуникация, кооперация, креативность, критическое мышление.

Они выделяются в качестве значимых для успешности современной личности и в докладе New Vision for Education (World Economic Forum, 2016) вкуче с новой грамотностью (знания в области языков, гуманитарных и естественных наук, финансов, цифровых технологий и юриспруденции) и личностными качествами (настойчивость, адаптивность, любознательность, инициативность, лидерство, социальная и культурная осведомленность). В публикациях ЮНЕСКО (UNESCO, 2015) по вопросам образования также подчеркивается необходимость развития способности сотрудничать с другими людьми, творчески мыслить и грамотно анализировать текущие процессы.

Наиболее удачное, на наш взгляд, определение гибких компетентностей дано исследователями Института образования НИУ ВШЭ, в котором они характеризуются через понятие «универсальные компетентности» и определяются как те, «которые необходимы каждому человеку для личного развития и самореализации, успеха на рынке труда, социальной включенности и активной гражданственности» (Фрумин, Добрякова, 2020, с. 37). Универсальные компетентности включают в себя компетентность мышления (анализ, синтез, категоризация, креативное и критическое мышление); компетентность взаимодействия с другими (лидерство, коммуникация, кооперация, умение разрешать конфликты) и компетентность взаимодействия с собой (самоконтроль, управление эмоциями). В дополнение к категории универсальных компетентностей введен конструкт «новая грамотность», описывающий две составляющие: грамотность инструментальная — универсальная, не связанная с каким-то видом деятельности, и грамотность предметная — определенные знания в различных областях современной жизни.

Тем самым формирование гибких навыков школьников и учеников является значимым в большинстве мировых систем образования. Как показало исследование стандартов обучения 152 стран (Care et al., 2018), везде на первый план выходит развитие креативности, критического мышления и коммуникации. Без данных навыков в корне невозможна реализация компетентностного подхода, так как именно они позволяют человеку индивидуально или в кооперации с другими обнаруживать и разрешать профессиональные и личные задачи.

В данной работе, опираясь на концепцию полилингвальной креативности, мы сосредотачиваемся на анализе трех гибких компетентностей: полилингвальной, межкультурной и креативной. На наш взгляд, они отчасти интегрируют в себе описанные выше компетентности 4К и универсальные компетентности познания, взаимодействия с другими и взаимодействия с собой. Изучение иностранных языков через активизацию когнитивных процессов анализа, синтеза, категоризации, а также развитие креативности способствует становлению универсальной компетентности познания. Развитие межкультурной компетентности, как будет показано ниже, во многом связано с самоконтролем и умением управлять своими эмоциями, что актуализирует компетентность взаимодействия с собой. А что касается коммуникации и кооперации, то в

условиях глобализации, транскультурности и открытости границ современного мира успешность производственных и личных взаимоотношений во многом связана именно с владением иностранными языками и развитой межкультурной компетентностью.

Перейдем к последовательному описанию каждой из представленных компетенций.

Компетенции PICK

Полилингвальная компетенция

В первую очередь остановимся на полилингвизме — современном подходе к пониманию многоязычия.

В отличие от классической би-/мультилингвальной модели (Gogolin, 2002), где знание языков трактуется как их сумма, в контексте полилингвизма оно составляет единый динамический языковой репертуар. Языки представляются сложными адаптивными системами, которые формируются через ситуативные практики (Larsen-Freeman, Todeva, 2021). В результате акцент с лингвистических аспектов смещается на деятельность индивида в процессе взаимодействия разных языков (Lüdi, 2021). Полилингвы — это не только те люди, которые хорошо владеют всеми своими языками. Это и те, кто активно использует более одного языка независимо от уровня их освоения. Так, полилингвы могут при необходимости переключаться с одного языка на другой, говорить на одном языке и понимать при этом другой, выступать посредниками между людьми, не имеющими общего языка (Council of Europe, 2018). Коммуникативные навыки индивида улучшаются за счет знания нескольких языков и понимания различных эмоциональных и социокультурных контекстов. Эти же навыки помогают полилингвам справляться с неоднозначными ситуациями, обусловленными разницей в культурах (Piccardo, 2021).

Согласно принятой нами компетентностной модели, каждая компетенция рассматривается через призму соответствующих знаний, навыков и личностных и деятельностных установок. В таблице 1 представлена структура полилингвальной компетенции.

Знания в структуре полилингвальной компетенции

В качестве знаний полилингвальная компетенция включает представление о феноменах билингвизма, мультилингвизма и полилингвизма, а также понимание лингвистических и когнитивных преимуществ полилингвизма. Эти знания являются декларативными и играют важную роль в освоении компетенции, так как разъясняют индивиду саму сущность феномена полилингвизма, что повышает внутреннюю мотивацию изучения иностранного языка и делает этот процесс более эффективным (Hambrick, Meinz, 2011).

Еще одним важным декларативным знанием является представление о ксеноглоссофобии — состоянии страха, тревоги и беспокойства, связанным с

Таблица 1

Структура полилингвальной компетенции

Компоненты полилингвальной компетенции		
Знания	Навыки	Личностные и деятельностные установки
Знания о феноменах билингвизма, мультилингвизма и полилингвизма Знания о лингвистических и когнитивных преимуществах полилингвизма Представление о ксеноглоссифобии Металингвистическая осведомленность	Кодовые переключения Перевод Языковые умения (чтение, письмо, аудирование, говорение) Преодоление языковой тревожности Интегативность семантической памяти как умение быстро определять предмет говорения и находить соответствующие формулировки	Мотивация к изучению языка Толерантность к двусмысленности Когнитивная гибкость Уверенность в использовании иностранного языка Самоконтроль и произвольность Принятие своего языка Принятие иностранного языка Принятие носителей языка

различными аспектами изучения иностранного языка (Böttger, Költzsch, 2020). Тревога может сопровождать как продуктивные навыки (устная и письменная речь), так и рецептивные (чтение и аудирование). Само понимание природы этого страха облегчает его преодоление у людей, которые осваивают новый язык (Young, 1991). Эти же знания помогают педагогам грамотно и психологически комфортно выстраивать обучение (Turula, 2002).

Процедурным знанием полилингвальной компетенции выступает металингвистическая осведомленность (Chomsky, 1968) — владение сведениями о языке на фонемном, морфемном, лексическом и синтаксическом уровнях (Азимов, Щукин, 2009).

Навыки в структуре полилингвальной компетенции

В качестве навыков полилингвальной компетенции, как видно из таблицы 1, в первую очередь выделяются кодовые переключения — возможность в ситуации общения переключаться с одного языка на другой, чередовать и смешивать разные языки в одном и том же эпизоде коммуникации (Gumperz, 1982; Auer, 1998). Навык переключения кода дает человеку ряд преимуществ. С одной стороны, полилингвизм подразумевает готовность гибко использовать языки, тогда переключение кода способствует быстрому овладению данной компетенцией (Corcoll López, González-Davies, 2016). Также этот навык позволяет индивиду проявить солидарность с определенной социальной группой, что выступает языковым преимуществом, а не препятствием для коммуникации. Периодический переход на свою родную речь повышает уверенность индивида в ситуации многоязычного общения (Мильруд, Максимова, 2017).

С позиции межкультурного взаимодействия, навык переключения кода дает возможность находить компромиссы и разрешать конфликты.

Следующая группа навыков полилингвальной компетенции — собственно языковые умения: чтение, письмо, аудирование и говорение. Эти умения зачастую определяются как ключевые для лингвистической компетенции, так как отражают суть языковой деятельности (Леонтьев, 1997).

Важным навыком полилингва является умение справляться с языковой тревожностью, что предполагает умение использовать возникающее переживание для концентрации внимания и достижения коммуникативных целей (McGonigal, 2015).

Еще одним навыком является интегративность семантической памяти многоязычного индивида, что характеризует легкость выделения предмета говорения в конкретной речевой ситуации (Klix, 1980).

Личностные и деятельностные установки в структуре полилингвальной компетенции

Первой установкой является внутренняя мотивация изучения иностранного языка у полилингвов. Она обусловлена тем, что полилингвизм — это система отношений между языками, лежащая в основе языковых механизмов и культурных коннотаций, что определяет личное, языковое и культурное развитие индивида, а также личностное отношение к языковому разнообразию, включая открытость, любопытство и гибкость (Piccardo, 2017).

Важной характеристикой полилингвальной компетенции является толерантность к двусмысленности — черта личности, связанная с творческим поведением человека (Zenasni et al., 2008; и др.) и предполагающая «тенденцию воспринимать двусмысленные ситуации как желательные» (Budner, 1962, p. 29). Было установлено, что владение несколькими языками связано с толерантностью к двусмысленности (Dewaele, Wei, 2013). Исследователи многоязычия также обнаружили, что эта установка является важной для успешности овладения иностранным языком (Oxford, Ehrman, 1992).

Когнитивная гибкость выступает значимой особенностью индивида, обладающего полилингвальной компетенцией. Эта черта позволяет человеку находить различные точки зрения, переключаться с одной точки зрения на другую и мыслить нестандартно (Guilford, 1967). Было установлено, что двуязычные индивиды превосходят своих монолингвальных сверстников по данному признаку (Kharkhurin, 2008; Konaka, 1997; и др.). Кроме того, А.В. Хархурин (Хархурин, 2009) обнаружил влияние двуязычия на структурированное воображение. Когнитивная гибкость обеспечивает способность нарушать концептуальные границы стандартной категории. Современные исследования подтверждают, что и двуязычные дети, и взрослые лучше справляются с неязыковыми задачами, требующими когнитивной гибкости (Adi-Japha et al., 2010; Costa et al., 2008; и др.).

Уверенность в использовании иностранного языка также отличает людей, обладающих полилингвальной компетенцией (Straks, 2005). Так, даже при

наличии языковой тревожности многоязычные индивиды демонстрируют более высокие показатели уверенности в себе, по сравнению с людьми, которые владеют только одним языком (Bensalem, Thompson, 2022; и др.).

Следующий компонент данной категории — самоконтроль и произвольность, что позволяет индивиду сосредоточенно выполнять действия по достижению цели и блокировать желание отвлечься на второстепенные занятия (Dempster, 1992). Существующие исследования подтверждают тот факт, что устойчивый и длительный многоязычный опыт положительно влияет на развитие самоконтроля детей (Poarch, Bialystok, 2015; и др.), что обуславливается их необходимостью отслеживать и переключаться с одного языка на другой в ситуации кросс-языкового взаимодействия (Poarch, 2018).

Важными составляющими полилингвальной компетенции являются установки на принятие родного и иностранных языков, а также принятие неносителей языка. Возможность общаться на разных языках обеспечивает глубину и гибкость во взаимопонимании между представителями разных культур за счет создания единой понятийной базы, что позитивно влияет на общую коммуникативную культуру личности (Зимняя, 1984). В процессе изучения иностранных языков и в ситуациях общения на разных языках люди овладевают и разной культурой, что делает их более терпимыми и открытыми к разным контекстам взаимодействия (Kharkhurin, 2021).

Межкультурная компетенция

Как очевидно из описания полилингвальной компетенции, приведенной выше, она предполагает не только знание языков, а взаимодействие языковых и культурных факторов, сопровождающих многоязычную коммуникацию. Таким образом, явление полилингвизма неотделимо от явления поликультурализма. Последние двадцать лет взаимодействие языковой и культурной компетенций широко обсуждается в Европе. В Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком указано, что «полилингвальная и поликультурная компетенция означают способность использовать языки для целей коммуникации и участвовать в межкультурном взаимодействии, когда человек, рассматриваемый как социальный агент, владеет в разной степени несколькими языками и имеет опыт общения с несколькими культурами» (Council of Europe, 1996/2001, p. 168). Следовательно, в рамках языковых практик феномены полилингвизма и поликультурализма рассматриваются как единая компетенция или, по крайней мере, как составляющие одной большой интерактивной системы.

Рассмотрим подробнее содержание межкультурной компетенции. Мультикультурный опыт полилингвов оказывает существенное влияние на становление их межкультурной компетенции. Выделяют различные модели межкультурной компетенции (обзор см.: Griffith et al., 2016). Через черты характера, установки, мировоззрение и различные комбинации данных компонентов описываются соответствующие концепции межкультурной компетенции (Leung et al., 2014). В самом общем виде она определяется через наличие

когнитивных, поведенческих и аффективных способностей, помогающих многоязычным людям эффективно общаться с представителями разных культур (Gudykunst et al., 1994). Структура межкультурной компетенции в рамках принятой в данной работе компетентностной модели представлена в таблице 2.

Знания в структуре межкультурной компетенции

В категорию знаний межкультурной компетенции входят знания о своей и других культурах, что характеризует культурную осведомленность — знания и размышления о культурных сходствах и различиях (Naas, 2018).

К знаниям также относится представление об эмоциональном интеллекте как способности распознавать, понимать и сопереживать чувствам и эмоциям как других людей, так и своим собственным (Шабанов, Алешина, 2020). Эмоции пронизывают любую коммуникацию, а в межкультурном общении играют ключевую роль, так как вербальная коммуникация может осложняться семантическими барьерами из-за разного уровня владения собеседниками языком (Санин, Санина, 2012). Эти знания создают платформу для лучшего понимания и управления эмоциями в ситуации кросс-культурного взаимодействия (Guntersdorfer, Golubeva, 2018).

Навыки в структуре межкультурной компетенции

Из таблицы 2 видно, что к навыкам межкультурной компетенции в первую очередь относятся коммуникативные умения, которые предполагают грамотную и точную передачу своей мысли собеседнику, а также адекватное восприятие информации от партнера по взаимодействию, что в современном мире может быть опосредовано цифровыми, компьютерными технологиями

Таблица 2

Структура межкультурной компетенции

Компоненты межкультурной компетенции		
Знания	Навыки	Личностные и деятельностные установки
Знания о своей культуре Знания о других культурах Представление об эмоциональном интеллекте	Коммуникативные умения Понимание собственных эмоций и чувств Понимание эмоций и чувств собеседника Управление собственными эмоциями и чувствами Управление эмоциями и чувствами собеседника Конструктивная критика Конструктивное разрешение конфликтов	Интерес и терпимость к другим культурам Открытость к другим культурам Толерантность к иной точке зрения Толерантность к двусмысленности Когнитивная гибкость Ассертивность Терпимость к критике

(Тищенко, 2008). Коммуникация играет ключевую роль в межкультурной компетенции, так как сама она зачастую проявляется в ситуации межкультурного общения (Imahori, Lanigan, 1989). Кроме того, в рамках межкультурной компетенции на вербальном и невербальном уровнях сама культура выступает неким посланием от одного субъекта коммуникации к другому (Leeds-Hurwitz, 2013).

Следующими навыками выступают понимание собственных эмоций и чувств, а также понимание эмоций и чувств собеседника. Как уже было показано выше, эмоциональный интеллект играет важную роль в контексте становления межкультурной компетенции. Это «способность отслеживать свои и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для руководства своим мышлением и действиями» (Salovey, Mayer, 1990, p. 189). Такие умения особенно важны для межкультурной компетенции не только потому, что неправильная интерпретация эмоциональных сигналов часто приводит к недопониманию, но и потому, что разность культурных контекстов, ценностей и взглядов может затруднять сопереживание другим людям (Breithaupt, 2017).

На основе навыков понимания собственных и чужих эмоций выстраиваются навыки управления своим эмоциональным состоянием и управления эмоциями партнеров по общению (Goleman, 1998). К ним относятся ментальные техники (логический анализ, рефрейминг, выход в метапозицию) и телесные практики (дыхательные и физические упражнения, мышечная релаксация и т.п.) (Шабанов, Алешина, 2020). В качестве помощи собеседнику используется конструктивная обратная связь, открытые вопросы об эмоциональном самочувствии (Guntersdorfer, Golubeva, 2018).

В этом же ключе важным навыком выступают конструктивная критика и, соответственно, конструктивное разрешение конфликтов, что предполагает готовность открыто общаться, отказавшись от стереотипного восприятия представителей других культур и ксенофобии (Poliakova et al., 2019).

Личностные и деятельностные установки в структуре межкультурной компетенции

В качестве установок межкультурной компетенции выделяются интерес и терпимость к другим культурам. Межкультурная компетенция позволяет людям стать более принимающими и сочувствующими по отношению к представителям других культур, преодолеть проблемы расовой или этнической нетерпимости (ОЕСД, 2018). Важная установка — открытость к другим культурам, к культурной инаковости и другим верованиям и мировоззрениям (Pastori et al., 2018). В этом же контексте значимым аспектом является готовность принимать иную точку зрения, что характеризует уважительное отношение, соблюдение личных границ, поиск почвы для сотрудничества в конфликте, понимание потребностей и интересов другой стороны (Санин, Санина, 2012).

Толерантность к двусмысленности является не только характеристикой полилингвальной компетенции, но определяет и межкультурную компетенцию.

Благодаря мультикультурному опыту можно смотреть на одну и ту же ситуацию с разных сторон, исходя из позиции той или иной культуры (Ricciardelli, 1992). Исследования подтверждают, что люди, имеющие опыт проживания за рубежом от трех месяцев, демонстрируют более высокие показатели терпимости к двусмысленности, чем их сверстники без подобного опыта (Dewaele, Wei, 2013).

Когнитивная гибкость как готовность изменять когнитивные структуры и поведение характеризует людей, обладающих межкультурной компетенцией, в силу их умения переключаться между разными культурными контекстами (Gudykunst et al., 1994).

Необходимость взаимодействовать с представителями разных культур, принятие различий в этнических, религиозных и иных аспектах делает человека более уверенным в ситуациях межкультурной коммуникации (Константинов, 2012).

Перечисленные выше установки на терпимость и открытость по отношению к другим культурам, а также развитые коммуникативные навыки и умение конструктивно разрешать конфликты делают терпимость по отношению к критике важной установкой межкультурной компетенции, интегрирующей аналитичность и критичность ума (Poliakova et al., 2019).

Таким образом, объединяя в себе навыки коммуникации, кооперации и в то же время умения понимать и контролировать себя, межкультурная компетенция становится одной из ключевых в современном глобальном мире.

Следующей гибкой компетенцией в данной работе обозначается креативность. Рассмотрим ее подробнее.

Креативная компетенция

Креативность, как было показано выше, признается значимой компетенцией во многих подходах к описанию софт-компетенций. В данной работе она рассматривается как комплексное явление или синдром (Runco, 2014). Применяется подход 7Ps к креативности (Kharkhurin, Charkhabi, 2021; Simonton, 1990), где она анализируется с позиции креативной личности, креативного процесса, креативной перцепции, продукта креативной деятельности, среды или места, в котором реализуется креативная деятельность, убеждения других в правомерности результата креативной деятельности и креативного потенциала.

Для достижения единства в анализе описываемых компетенций в данной работе креативность также рассматривается нами через ее составляющие: знания, навыки, личностные и деятельностные установки. Ее структура представлена в таблице 3.

Знания в структуре креативной компетенции

На уровне знаний креативная компетенция интегрирует в себя основные представления о том, чем является творческий потенциал, какие когнитивные

Таблица 3

Структура креативной компетенции

Компоненты креативной компетенции		
Знания	Навыки	Личностные и деятельностные установки
Представления о творческом потенциале Знания о когнитивных функциях творческого мышления Знания о личностных чертах творческого человека Знания о характеристиках продукта творческой деятельности	Поиск проблем Генерирование идей Дивергентное мышление Конвергентное мышление Ассоциативное мышление Рассуждение на основе метафор и аналогий Синтез Создание валидного продукта Убедительность в творчестве	Осознанность Открытость опыту Чувствительность Терпимость к неопределенности Когнитивная гибкость Нестандартное мышление Независимое мышление Предпочтение сложности Игривость Терпимость к риску Внутренняя мотивация Психологическая андрогинность Самоэффективность

функции задействованы в творческом мышлении, каковы личностные черты творческого человека, а также чем характеризуется собственно продукт творческой деятельности. Эти знания в большей степени являются декларативными, позволяют человеку в процессе развития креативной компетенции выстраивать ясное и четкое ее понимание, что делает индивида более уверенным и осознанным (Hambrick, Meinz, 2011).

Говоря о творческом потенциале, Дж. Коратца и В. Глэвану (Corazza, Glăveanu, 2020) определили 15 различных его форм, основываясь на философских и теоретических перспективах. Творческий потенциал является многогранным и представляет собой уникальное сочетание внутренних ресурсов и социокультурного контекста, которые взаимодействуют друг с другом в рамках творческой деятельности (Barbot et al., 2015; Corazza, Glăveanu, 2020).

Важным знанием в контексте развития креативной компетенции является понимание того, что феномен креативности должен рассматриваться не только с точки зрения выдающихся творческих достижений (Big-C), а также с точки зрения более скромных творческих способностей (mini-c) (Kaufman, Beghetto, 2009), которые основаны на обыденном когнитивном функционировании и могут быть применены для решения повседневных задач. Эта идея получила свое воплощение в теории творческого познания (Ward et al., 1999), где креативное мышление — это результат задействования нормативных когнитивных процессов и существующих структур знания. Творческий потенциал индивида может быть обусловлен такими когнитивными механизмами, как емкость рабочей памяти, скорость и точность извлечения информации из памяти, перенос имеющихся знаний на решение новых задач, комбинирование знаний и манипулирование ими (Ward et al., 1997). Когнитивные механизмы креативности отражают способность мышления устанавливать отдаленные

ассоциации, связывающие понятия из отдаленных друг от друга семантических категорий (Kharkhurin, 2012). Более конкретно, в психометрической традиции творческий потенциал воспринимается как способность инициировать несколько циклов дивергентного и конвергентного мышления (Guilford, 1967). Конвергентное мышление направлено на поиск единственно верного решения определенной проблемы (Runco, 2004). Дивергентное мышление, с другой стороны, предполагает создание множества новаторских альтернативных ответов на задачу, когда нет одного верного исхода (Guilford, 1967).

Знания о личностных чертах творческого человека включают в себя знания о важной роли в творчестве внутренней мотивации (Amabile, 1988), познавательной потребности (Мелхорн, Мелхорн, 1989), терпимости к двусмысленности (Zenadni et al., 2008), открытости новому опыту (Tan et al., 2019) и экстраверсии (Weiss et al., 2021).

К характеристикам продукта творческой деятельности традиционно относят новизну (оригинальность и неожиданность) и полезность (продукт соответствует целям и изначальным ограничениям задачи) (Mayer, 1999). А.В. Хархурин дополнил эту двухфакторную модель еще двумя характеристиками: эстетика и аутентичность (Kharkhurin, 2014). Помимо новизны и полезности, творческая деятельность ориентирована на принципы гармонии, стремясь расположить выразительные элементы в оптимальном порядке. Тем самым результат творческой деятельности эффективно отражает сущность феноменальной реальности, он одновременно сложен и согласован, выражает как напряжение, так и внутреннее противоречие. Также продукт творческой деятельности отражает сущность человека, который его создает, что соответствует пониманию аутентичности как характеристики творчества.

Навыки в структуре креативной компетенции

Как показывает анализ более 40 исследований, поиск проблем является важным навыком креативной компетенции (Alabbasi et al., 2020). При этом он представляет собой семейство связанных навыков, таких как идентификация проблемы, ее определение, выражение, построение (Runco, Nemiro, 1994).

Важнейшим показателем креативности является умение генерировать идеи, т.е. формулировать и разрабатывать новые мысли и концепции (Michalko, 2006). Само понимание креативности раскрывается через генерирование новых и полезных идей (Sternberg, Lubart, 1999).

При этом генерированию идей способствует активный, требующий внимания процесс чередования конвергентного и дивергентного мышления (Mumford et al., 1991), каждое из которых выступает важнейшим когнитивным навыком креативности.

Следующий навык креативной компетентности — это ассоциативное мышление, которое в то же время представляет собой ключевой механизм дивергентного мышления (Kharkhurin, 2012). Способность устанавливать отдаленные ассоциации и связывать понятия из разных категорий — важное свойство творческого мышления. Связь между понятиями предполагается как бессознательный

процесс, в ходе которого активация распространяется по всей концептуальной сети.

Параллельно с этим подчеркивается важность метафорического мышления и аналогий в творческой деятельности (Ward et al., 1997). Метафора — это аналогия между двумя несвязанными объектами, которая создается путем использования одного вместо другого и предполагает приписывание свойств первого объекта второму. Эффект метафоры достигается через ассоциацию, сравнение и сходство этих объектов. Ряд исследователей рассматривают метафору как источник выборочных сравнений, которые могут предложить новый взгляд на проблему, что является полезным для творчества (обзор см.: Kharkhurin, 2012).

Важным навыком является креативный синтез — сочленение более мелких составных элементов, образующих более сложное целое, что выступает движущей силой современного творчества, инноваций и интеллекта. Творческий синтез — это смешение многих концепций в новое целое, особенно если оно кардинально отличается от любой из своих частей (Harvey, 2014).

При этом важно, чтобы продукт, который является результатом творческой деятельности, был валидным, т.е. соответствовал изначально поставленной задаче, был новым и полезным (Sternberg, Lubart, 1999).

Умение быть убедительным в творчестве также является важным навыком креативной компетенции, так как творчество меняет мышление людей. Д.К. Симонтон (Simonton, 1995) утверждал, что творческие люди по сути являются лидерами, которые могут влиять на других, поэтому творчество можно рассматривать как форму лидерства. Понятие креативности как убеждения имеет общие черты с концепцией социальной перспективы (Amabile, 1990), с атрибутивной теорией креативности (Kasof, 1995) и с системной моделью (Csikszentmihalyi, 2014).

Личностные и деятельностные установки в структуре креативной компетенции

Переходя к рассмотрению личностных и деятельностных установок в структуре креативной компетенции, важно отметить, что здесь мы сосредотачиваем свое внимание на личностных чертах творческого человека, что позволяет проследить, какие особенности личности актуализируются в результате развития креативности и способствуют творческой деятельности.

В первую очередь выделяется такая характеристика, как осознанность, которая понимается как способность полностью присутствовать и осознавать себя в настоящем моменте на уровне действий, ощущений, мыслей и эмоций (Sharipo, 2009). Многочисленные исследования свидетельствуют, что осознанность усиливает творческий потенциал личности (Henriksen et al., 2020). Так человек лучше концентрируется на творческой задаче (Sedlmeier et al., 2012), снижается его страх быть осужденным, усиливается независимость мышления (Brown et al., 2007), повышаются любопытство и открытость опыту (Prabhu et al., 2008).

Второй установкой является открытость опыту — широкая область, включающая такие характеристики, как воображение, любопытство, оригинальность и широта взглядов (Costa, McCrae, 1992). Люди, обладающие высоким уровнем открытости опыту, демонстрируют более высокие показатели креативности (Tan et al., 2019).

Также, согласно Е.П. Торренсу, креативность характеризуется чувствительностью к противоречиям, проблемам или дефициту, что заставляет человека формулировать гипотезы и искать решения данных проблем (Torrance, 1974).

Терпимость к двусмысленности является неотъемлемой чертой креативности, помогает творческим людям соединять объекты из разных категорий, создавать новые ассоциации и метафоры, генерировать идеи (Zenasni et al., 2008).

Следующая характеристика — когнитивная гибкость — означает способность переключаться между различными умственными задачами и стратегиями (Miyake, Friedman, 2012) и является ключом к творчеству, способствует созданию новых изобретений, установлению новых связей между идеями.

Далее выделяется нестандартное и независимое мышление в качестве составляющей креативной компетенции. Оно подразумевает готовность в процессе мышления выходить за рамки общепринятых норм и правил (Runco, 2014).

Предпочтение сложности является важной установкой в рамках креативной компетенции. У творческих людей сложность и асимметрия стимулируют поведение, направленное на создание детального целого объекта, который тем не менее содержит оригинальные и неожиданные комбинации (Ibid.).

Установка на игривость также обнаруживает связь с креативной компетенцией. Это переменная индивидуальных различий, которая позволяет людям переформулировать повседневные ситуации таким образом, что они воспринимают их как развлекательные, или интеллектуально стимулирующие, или лично интересные (Proyer et al., 2018).

Существующие исследования показывают, что творческие люди демонстрируют более высокие показатели готовности к риску, что является важной характеристикой креативности (Ivcevic, Mayer, 2006). Принятие интеллектуального риска связано как с творческой уверенностью, так и с творческим поведением (Beghetto et al., 2021).

Внутренняя мотивация является важной составляющей креативной компетенции, она основана на получении удовольствия от деятельности, а не на получении внешнего вознаграждения. Как показывают исследования, внутренняя мотивация стимулирует творчество, а внешняя мотивация препятствует творческой работе (Amabile, 1990).

Не самой очевидной характеристикой креативной компетенции выступает психологическая андрогинность, означающая, что творческие личности в определенной степени избегают жесткой стереотипизации гендерных ролей. Психологическая андрогинность подразумевает способность человека проявлять разные эмоции, быть разным независимо от пола. Такой человек фактически удваивает свой репертуар реакций и взаимодействует с миром с точки зрения более богатого спектра возможностей. Творческие личности

чаще обладают не только сильными сторонами своего пола, но и сильными сторонами другого пола (Csikszentmihalyi, 1996).

Еще одна важная характеристика креативности — творческая самооэффективность — это вера в то, что человек способен эффективно решать креативные задачи (Tierney, Farmer, 2002). Учитывая трудности, присущие творческому производству, люди должны быть целеустремленными и выносливыми, чтобы реализовать свой творческий потенциал (Runco, 2004).

Выводы

На протяжении последних десятилетий проблема формирования гибких компетенций набирает популярность и признается на мировом уровне. Обзор литературы показал, что на сегодняшний день нет однозначной сложившейся модели компетентностного подхода в образовании. Признавая многообразие определений понятия «компетенция», мы рассматриваем его здесь как совокупность знаний, навыков, личностных и деятельностных установок, которые мобилизуются в определенном контексте для решения определенной задачи, для достижения определенного результата.

В статье был представлен подробный теоретический анализ трех значимых компетенций — полилингвальной, межкультурной и креативной — через описание составляющих их знаний, навыков и установок.

Так, полилингвальная компетенция на уровне знаний включает в себя представления о феноменах билингвизма, мультилингвизма и полилингвизма, о лингвистических и когнитивных преимуществах последнего, понимание ксеноглоссофобии как языковой тревожности, а также общую металингвистическую осведомленность. На уровне навыков в полилингвальную компетенцию интегрированы кодовые переключения, навык перевода и классические языковые умения, способность преодолевать языковую тревожность и интегративность семантической памяти как умение быстро подбирать подходящее по смыслу и содержанию слово в беседе. К личностным и когнитивным установкам здесь относятся мотивация к изучению языка, толерантность к двусмысленности, когнитивная гибкость, уверенность в использовании иностранного языка, самоконтроль и произвольность, принятие своего языка, а также иностранного языка и индивидов — неносителей языка.

Межкультурная компетенция включает в себя знания о своей и других культурах, а также представление об эмоциональном интеллекте. В навыки данной компетенции входят коммуникативные умения, понимание собственных эмоций и чувств, а также эмоций и чувств собеседника, управления своими эмоциями и чувствами собеседника, способность к конструктивной критике и разрешению конфликтов. К установкам в структуре межкультурной компетенции относятся интерес, терпимость и открытость к другим культурам, принятие иной точки зрения, толерантность к двусмысленности, когнитивная гибкость, ассертивность и терпимость к критике.

Третья значимая компетенция — креативная — включает в себя представления о творческом потенциале, когнитивных функциях творческого мышления,

личностных чертах творческого человека, а также характеристики продукта творческой деятельности. К навыкам данной компетенции относятся поиск проблем и генерирование идей, дивергентное и конвергентное мышление, ассоциативное мышление и возможность рассуждать на основе метафор и аналогий, способности к синтезу, созданию валидного продукта и убедительности в творчестве. Личностные и деятельностные установки интегрируют в себе осознанность, открытость опыту, чувствительность, терпимость к неопределенности, когнитивную гибкость как общую установку всех трех рассматриваемых компетенций, нестандартное и независимое мышление, предпочтение сложности, способность использовать игру в работе, внутреннюю мотивацию, психологическую андрогинность и самоэффективность.

Актуальность выбора именно этих трех компетенций определяется результатами эмпирических исследований, проводимых на протяжении последних 20 лет, которые доказали наличие взаимосвязи между креативностью, многоязычием и межкультурной компетенцией. Результатом исследований стала концепция полилингвальной креативности, которая в том числе обозначает пути формирования личностных и когнитивных качеств индивида.

Заключение

В настоящее время центральной задачей образовательной политики становится подготовка подрастающего поколения к жизни в нестабильном мире, а значит — формирование в процессе учебы не только предметных знаний, но и значимых для современной жизни личностных и когнитивных качеств. Опираясь на это положение, был представлен обзор составляющих трех значимых гибких компетенций, которые в совокупности представляют собой концепцию полилингвальной креативности. В рамках данной концепции разрабатывается обучающая система «Ключи к полилингвальному, межкультурному и творческому образованию» — авторский подход к решению актуальной задачи формирования значимых гибких компетенций у детей и подростков.

В планируемые исследовательские задачи проекта включено изучение влияния факторов полилингвальной, межкультурной, креативной компетенции на способность личности адаптироваться в современном мире, а также исследование взаимосвязи многоязычия и межкультурной компетенции с устойчивостью к эмоциональному выгоранию.

Дальнейшие перспективы представленных научно-практических разработок связаны с активным внедрением обучающей системы PISK в массовое школьное образование, с обучением педагогов, с созданием онлайн- и офлайн-сообществ для педагогов, проходящих программу. Одно из новейших направлений работы обучающей системы «Ключи к полилингвальному, межкультурному и творческому образованию» — это создание приложения дополненной реальности PISK.XR. Его цель — развитие креативности пользователя данного продукта через взаимодействие с виртуальным компаньоном.

Литература

- Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: ИКАР.
- Георге, И. В. (2016). *Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы*. Тюмень: ТИУ.
- Добрякова, М. С., Юрченко, О. В., Новикова, Е. Г. (2018). *Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей*. М.: НИУ ВШЭ.
- Зеер, Э. Ф. (2005). Компетентностный подход к образованию. *Образование и наука*, 3, 27–40.
- Зимняя, И. А. (1984). *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. М.: Просвещение.
- Зимняя, И. А. (2006). Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход). *Высшее образование сегодня*, 8, 21–26.
- Колесникова, И. А. (2001). *Педагогическая реальность: Опыт межпарадигмальной рефлексии*. СПб.: Детство-Пресс.
- Константинов, В. В. (2012). Адаптационный процесс у мигрантов и их психологические характеристики (на материалах Приволжского федерального округа). *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*, 2(20), 114–122.
- Леонтьев, А. А. (1997). *Основы психолингвистики*. М.: Смысл.
- Мелхорн, Г., Мелхорн, Х.-Г. (1989). *Гениями не рождаются: Общество и способности человека*. М.: Просвещение.
- Мильруд, Р. П., Максимова, И. Р. (2017). Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра. *Язык и культура*, 37, 185–204.
- Мошелков, Е. Н., Бойцова, О. Ю., Расторгуев, В. Н. (2015). Цивилизации в эпоху глобализма: тематический выпуск кафедры философии политики и права Философского факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова к 75-летию со дня рождения А.С. Панарина. *Электронное научное издание Альманах Пространство и Время*, 9(1), 1.
- Осипова, С. И. (2017). *Продуктивные практики компетентностного подхода в образовании: монография*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, Институт цветных металлов и материаловедения.
- Санин, С. А., Санина, М. К. (2012). Формирование мультикультурной компетенции будущего специалиста по социальной работе в волонтерской деятельности. *Гуманитарные исследования*, 4(44), 185–190.
- Смирнова, Е. И. (2010). Общекультурные компетенции как результат подготовки будущих специалистов. *Омский научный вестник*, 4(89), 107–110.
- Тищенко, В. А. (2008). Коммуникативные умения: к вопросу классификации. *Казанский педагогический журнал*, 2, 15–22.
- Фруммин, И. Д., Добрякова, М. С. (2020). *Универсальные компетентности и новая грамотность*. М.: НИУ ВШЭ.
- Хархурин, А. В., Каширская, Е. В. (в печати). Вклад креативных, мультилингвальных и межкультурных софт-компетенций в развитие системной адаптации человека. В кн. *Хэндбук развития человеческого потенциала*.

Шабанов, С., Алешина, А. (2020). *Эмоциональный интеллект. Российская практика*. М.: Манн, Иванов и Фербер.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References*.

References

- Adi-Japha, E., Berberich-Artzi, J., & Libnawi, A. (2010). Cognitive flexibility in drawings of bilingual children. *Child Development, 81*(5), 1356–1366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01477.x>
- Alabbasi, A. M. A., Paek, S. U., Cramond, B., & Runco, M. (2020). Problem finding and creativity: a meta-analytic review. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts, 14*, 3–14. <https://doi.org/10.1037/aca0000194>
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior, 10*, 123–167.
- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61–91). Sage Publications, Inc.
- Auer, P. (1998). Introduction: bilingual conversation revisited. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: language, interaction, and identity* (pp. 1–28). Routledge.
- Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov I ponyatii (teoriya I praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR.
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: its nature, measure, and nurture. *Education, 13*, 371–381. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020643>
- Bartman, L. K. J., & de Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualizing learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review, 6*(2), 125–134.
- Beghetto, R. A., Karwowski, M., & Reiter-Palmon, R. (2021). Intellectual risk-taking: A moderating link between creative confidence and creative behavior? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 15*(4), 637–644. <https://doi.org/10.1037/aca0000323>
- Bensalem, E., & Thompson, A. S. (2022). Multilingual effects on EFL learning: a comparison of foreign language anxiety and self-confidence experienced by bilingual and multilingual tertiary students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(7), 2653–2667. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1943306>
- Böttger, H., & Költzsch, D. (2020). The fear factor: Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages. *Training, Language and Culture, 4*(2), 43–55. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-2-43-55>
- Breithaupt, F. (2017). *Kulturen der Empathie*. Berlin: Suhrkamp.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211–237.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality, 30*(1), 29–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
- Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21st century skills: Focus on assessment*. Brookings Institution (USA). Center for Universal Education. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/Education-system-alignment-for-21st-century-skills-012819.pdf>

- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Corazza, G. E., & Glăveanu, V. P. (2020). Potential in creativity: Individual, social, material perspectives, and a dynamic integrative framework. *Creativity Research Journal*, 32, 81–91. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1712161>
- Corcoll López, C., & González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual classroom. *ELT Journal*, 70(1), 67–77. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv056>
- Costa, A., Hernandez, M., & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106(1), 59–86.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343–359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Council of Europe. (1996/2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The Systems model of creativity and its applications*. In D. K. Simonton (Ed.), *The Wiley handbook of genius* (pp. 533–545). Wiley Blackwell.
- Dempster, F. N. (1992). The rise and fall of the inhibitory mechanism – toward a unified theory of cognitive-development and aging. *Developmental Review*, 12, 45–75. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90003-K](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90003-K)
- Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 231–240. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000570>
- Dobryakova, M. S., Yurchenko, O. V., & Novikova, E. G. (2018). *Navyki XXI veka v rossiiskoi shkole: vzglyad pedagogov i roditelei* [Skills of the 21st century in the Russian school: the perspective of teachers and parents]. Moscow: HSE Publishing House
- European Commission. (2018). *Annex to the Proposal for a Council recommendation on key competences for life long learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0024&from=IT>
- Frumin, I. D., & Dobryakova, M. S. (2020). *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost'* [Universal competencies and new literacy]. Moscow: HSE Publishing House.
- George, I. V. (2016). *Formirovanie professionalnih kompetentsii studentov obrazovatelnykh organizatsiy visshogo obrazovaniya na osnove organizatsii samostoyatel'noy raboty* [Development of professional competencies in students of educational organizations of higher education on the basis of the organization of independent work]. Tyumen: TIU.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123–138. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2002.1.1.3>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. *ETS Research Report Series*, 2016(2), 1–44. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>
- Gudykunst, W., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., Nishida, T., & Karimi, H. (1994). *Measuring self-construals across cultures: A derived etic analysis*. Paper presented at the International Communication Association Convention in Sydney, Australia, July.

- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gumperz, J. J. (Ed.). (1982). *Language and social identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press. <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/82004331.pdf>
- Guntersdorfer, I., & Golubeva, I. (2018). Emotional intelligence and intercultural competence: Theoretical questions and pedagogical possibilities. *Intercultural Communication Education*, 1(2), 54–63. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n2.60>
- Haas, B. W. (2018). The impact of study abroad on improved cultural awareness: a quantitative review. *Intercultural Education*, 29, 571–588. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1495319>
- Hambrick, D. Z., & Meinz, E. J. (2011). Limits on the predictive power of domain-specific experience and knowledge in skilled performance. *Current Directions in Psychological Science*, 20(5), 275–279.
- Harvey, S. (2014). Creative synthesis: Exploring the process of extraordinary group creativity. *The Academy of Management Review*, 39(3). <https://doi.org/10.5465/amr.2012.0224>
- Henriksen, D., Richardson, C., & Shack, K. (2020). Mindfulness and creativity: Implications for thinking and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 37, Article 100689. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100689>
- Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Competence*, 13, 269–286.
- Ivcevic, Z., & Mayer, J. D. (2006). Creative types and personality. *Imagination, Cognition and Personality*, 26(1–2), 65–86.
- Johnson, A. (2003). Procedural memory and skill acquisition. In A. F. Healy & R. W. Proctor (Eds.), *Handbook of psychology: Experimental psychology* (Vol. 4, pp. 499–525). John Wiley & Sons Inc.
- Kasof, J. (1995). Explaining creativity: The attributional perspective. *Creativity Research Journal*, 8(4), 311–366. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0804_1
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The Four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kharkhurin, A. V. (2008). The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 225–243.
- Kharkhurin, A. V. (2012). *Multilingualism and creativity*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Kharkhurin, A. V. (2014). Creativity4in1: Four-criterion construct of creativity. *Creativity Research Journal*, 26(3), 338–352. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.929424>
- Kharkhurin, A. V. (2021). Plurilingual creativity: A new framework for research in multilingual and creative practices. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 225–244). New York, NY: Routledge.
- Kharkhurin, A. V., & Charkhabi, M. (2021). Preference for complexity and asymmetry contributes to an ability to overcome structured imagination: Implications for creative perception paradigm. *Symmetry*, 13, 343. <https://doi.org/10.3390/sym13020343>
- Kharkhurin, A. V., Charkhabi, M., & Koncha, V. (in press, a). The effects of plurilingualism and pluriculturalism on divergent thinking: Testing the moderating role of personality traits. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Kharkhurin, A. V., Charkhabi, M., & Koncha, V. (in press, b). Effects of plurilingualism and pluriculturalism on creativity: Testing the mediating role of tolerance and intolerance of ambiguity. *Journal of Creative Behavior*.
- Kharkhurin, A. V., & Kashirskaya, E. V. (in press). Vklad kreativnykh, mul'tilingval'nykh i mezhkul'turnykh soft-kompetentsii v razvitie sistemnoi adaptatsii cheloveka [Contribution of creative, multilingual, and intercultural soft-competencies to the development of human systemic adapta-

- tion]. In *Khendbuk po chelovecheskomu potentsialu (v ramkakh NTs MU)* [Handbook on human potential (within NCMU)].
- Kharkhurin, A. V., Koncha, V., & Charkhabi, M. (in press, a). The effects of multilingual and multicultural practices on divergent thinking. Implications for plurilingual creativity paradigm. *Bilingualism: Language & Cognition*.
- Kharkhurin, A. V., Koncha, V., & Charkhabi, M. (in press, b). Testing the mediating role of personal motivation in plurilingual creativity. *Creativity Research Journal*.
- Klix, F. (1980). *On structure and functioning of semantic memory. Cognition and memory*. Amsterdam.
- Kolesnikova, I. A. (2001). *Pedagogicheskaya real'nost': Opyt mezhpardigmal'noi refleksii* [Pedagogical reality: Experience of inter paradigm reflexion]. Saint Petersburg: Detstvo-press.
- Konaka, K. (1997). *The relationship between degree of bilingualism and gender to divergent thinking ability among native Japanese-speaking children in the New York area* [Unpublished doctoral dissertation]. New York University.
- Konstantinov, V. V. (2012). Migrants' adaptation process and their psychological characteristics (on the example of the Volga Federal Okrug). *Vestnik KRAUNTs. Gumanitarnye Nauki*, 2(20), 114–122. (in Russian)
- Larsen-Freeman, D., & Todeva, E. (2021). A sociocognitive theory for plurilingualism: Complex dynamic systems theory. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 209–224). New York, NY: Routledge.
- Leeds-Hurwitz, W. (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO.
- Leontiev, A. A. (1997). *Osnovy psikholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow: Smysl.
- Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 489–519. <https://doi.org/10.1146/annurev-org-psych-031413-091229>
- Lüdi, G. (2021). Promoting plurilingualism and plurilingual education: A European perspective. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 27–43). New York, NY: Routledge.
- Mayer, R. E. (1999). Fifty years of creativity research. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 449–460). New York, NY: Cambridge University Press.
- McGonigal, K. (2015). *The upside of stress: Why stress is good for you, and how to get good at it*. Avery Publishing Group.
- Melkhorn, G., & Melkhorn, Kh.-G. (1989). *Geniyami ne rozhdayutsya: Obshchestvo i sposobnosti cheloveka* [Geniuses are not born: Society and abilities of man]. Moscow: Prosveshchenie.
- Michalko, M. (2006). *Thinkertoys: A handbook of creative-thinking techniques paperback*. Berkeley, CA: 10 Speed Press.
- Mil'rud, R. P., & Maksimova, I. R. (2017). Uchebnyi bilingvizm: vchera, segodnya i zavtra [Educational bilingualism: yesterday, today and tomorrow]. *Yazyk i Kul'tura*, 37, 185–204.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Moshchelkov, E. N., Boitsova, O. Yu., & Rastorguev, V. N. (2015). Civilizations in the age of globalism: Special issue of philosophy of politics and law chair of Lomonosov Moscow State University Philosophical Department on the occasion of 75th anniversary of the birth of Alexander S. Panarin. *Elektronnoe Nauchnoe Izdanie Al'manakh Prostranstvo I Vremya [e-Almanac Space and*

- Time], 9(1). http://j-spacetime.com/actual%20content/t9v1/2227-9490e-aprovr_e-ast9-1.2015.01.php (in Russian)
- Mumford, M. D., Mobley, M. I., Uhlman, C. E., Reiter-Palmon, R., & Doares, L. M. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creativity Research Journal*, 4, 91–122.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. The OECD PISA Global Competence Framework. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Osipova, S. I. (2017). *Produktivnyye praktiki kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Productive practices of competency approach in education]. Krasnoyarsk: Sibirskii federal'nyi universitet, Institut tsvetnykh metallov i materialovedeniya.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. (1992). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188–205. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002464>
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *A framework for twenty-first century learning*. <http://www.p21.org/>
- Pastori, G., Mangiatordi, A., Ereky-Stevens, K., & Slot, P. L. (2018). The ISOTIS Virtual Learning Environment and interventions: objectives, research process and conceptual framework. In *ISOTIS Virtual Learning Environment. Development, progress and on-going work in WP3*, 4 and 5, ISOTIS, Milan, Italy (pp. 18–26). https://staging-isotis-pw.framework.pt/site/assets/files/1616/d44_section_a_b.pdf
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyst for reativity in superdiverse societies: A systemic analysis. *Frontiers Psychology*, 8, 2169. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169>
- Piccardo, E. (2021). The mediated nature of plurilingualism. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 63–79). New York, NY: Routledge.
- Poarch, G. (2018). Multilingual language control and executive function: A replication study. *Frontiers in Communication*, 3(46). <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00046>
- Poarch, G. J., & Bialystok, E. (2015). Bilingualism as a model for multitasking. *Developmental Review*, 35, 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.003>
- Poliakova, O., Ridel, T., & Kyrychenko, T. (2019). Multicultural competence of university students in Ukraine: Reality and perspectives. *Revista Românească pentru Educatie Multidimensională*, 11(4), 221–247. <https://doi.org/10.18662/rrem/167>
- Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20(1), 53–66.
- Proyer, R., Tandler, N., & Brauer, K. (2018). Playfulness and creativity: A selective review. In S. R. Luria, J. Baer, & J. C. Kaufman (Eds.), *Explorations in creativity research: Creativity and humor* (pp. 43–60). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813802-1.00002-8>
- Ricciardelli, L. A. (1992). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behavior*, 26(4), 242–254.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2nd ed.). Boston, MA: Elsevier Academic Press.
- Runco, M., & Nemiro, J. (1994). Problem finding and problem solving: Problem finding, creativity, and giftedness. *Roeper Review*, 16, 235–241. <https://doi.org/10.1080/02783199409553588>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9, 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Sanin, S. A., & Sanina, M. K. (2012). The formation of multicultural competence of future specialists on social work in volunteer activities. *Gumanitarnye Issledovaniya [Humanitarian Studies]*, 4(44), 185–190. (in Russian)
- Sedlmeier, P., Eberth J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., & Jaeger, S. (2012). The psychological effects of meditation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1139–1171. <https://doi.org/10.1037/a0028168>
- Shabanov, S., & Aleshina, A. (2020). *Emotsional'nyi intellekt. Rossiiskaya praktika [Emotional intelligence. Russian practice]*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber.
- Shapiro, S. L. (2009). The integration of mindfulness and psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 555–560.
- Simonton, D. K. (1990). History, chemistry, psychology, and genius: An intellectual autobiography of historiometry. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 92–115). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Simonton, D. K. (1995). Exceptional personal influence: An integrative paradigm. *Creativity Research Journal*, 8(4), 371–376.
- Smirnova, E. I. (2010). General cultural competence as a result training of future specialists. *Omskii Nauchnyi Vestnik*, 4(89), 107–110.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–15). New York, NY: Cambridge University Press.
- Straks, D. (2005). The effects of self-confidence in bilingual abilities on language use: Perspectives on Pasifika language use in South Auckland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(6), 533–550, <https://doi.org/10.1080/01434630508668424>
- Tan, C., Lau, X., Kung, Y. T., Renu, A., & Kailsan, L. (2019). Openness to experience enhances creativity: The mediating role of intrinsic motivation and the creative process engagement. *Journal of Creative Behavior*, 53, 109–119.
- Tierney, P., & Farmer, S. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45, 1137–1148. <https://doi.org/10.2307/3069429>
- Tishchenko, V. A. (2008). Kommunikativnye umeniya: k voprosu klassifikatsii [Communicative skills: to the question of classification]. *Kazanskii Pedagogicheskii Zhurnal*, 2, 15–22.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Directions manual and scoring guide, verbal test booklet*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Turula, A. (2002). Language anxiety and classroom dynamics: A study of adult learners. *English Teaching Forum Online*, 40(4), 28–37. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/02-40-2-g.pdf
- UNESCO. (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Ward, T. B., Smith, S. M., & Finke, R. A. (1999). *Creative cognition*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 189–212). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ward, T. B., Smith, S. M., & Vaid, J. (1997). *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Weiss, S., Steger, D., Kaur, Y., Hildebrandt, A., Schroeders, U., & Wilhelm, O. (2021). On the trail of creativity: Dimensionality of divergent thinking and its relation with cognitive abilities, personality, and insight. *European Journal of Personality*, 35(3), 291–314. <https://doi.org/10.1002/per.2288>

- World Economic Forum. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75(4), 426–439. <https://doi.org/10.2307/329492>
- Zeer, E. F. (2005). Kompetentnostnyi podkhod k obrazovaniyu [The competency approach to education]. *Obrazovanie i Nauka [The Education and Science Journal]*, 3, 27–40.
- Zenasni, F., Besançon, M., & Lubart, T. I. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *Journal of Creative Behavior*, 42(1), 61–73.
- Zimnyaya, I. A. (1984). *Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke* [Psychological aspects of teaching to speak in a foreign language]. Moscow: Prosveshchenie.
- Zimnyaya, I. A. (2006). Kompetentnostnyi podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskii podkhod) [The competency approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (Theoretical and methodological approach)]. *Vysshee Obrazovanie Segodnya [Higher Education Today]*, 8, 21–26.