

КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Жить вместе на равных
в демократических обществах
в условиях культурного многообразия

Partnership for Good Governance



EUROPEAN UNION

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Мнения, выраженные в данной публикации, являются ответственностью авторов и необязательно отражают официальную политику Совета Европы и Европейского Союза.

Российский перевод и выпуск этой публикации финансировался в рамках совместного проекта с Европейским Союзом «Содействие образованию в области прав человека и демократической гражданской ответственности в странах Восточного партнерства».

Все права зарезервированы. Ни одна часть этой публикации не может быть переведена, воспроизведена или передана, в любой форме или любыми средствами, электронными (на CD-Rom, через Интернет и т.д.) или механическими, включая ксерокопирование, запись или любую систему информационного хранения или любое информационное хранение или поисковую систему, без предварительного разрешения в письменном виде от Директората по коммуникациям (F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int).

Фото на обложке: © Shutterstock

Дизайн обложки: Департамент документации и подготовки публикаций (SPDP), Совет Европы

Верстка: Департамент документации и подготовки публикаций (SPDP), Совет Европы

Издательство Совета Европы
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8522-8

© Совет Европы, март 2016, английская публикация:
Competences for Democratic Culture

ISBN 978-92-871-8237-1

© Совет Европы, декабрь 2017, русский перевод

Об этом документе

Данный документ является результатом проекта Совета Европы, который осуществляется на четырех этапах в 2014-2017 годах. Первый этап был посвящен разработке концептуальной модели компетенций, которые граждане приобретают для эффективного участия в культуре демократии. Данный документ описывает модель и те методы, которые были использованы для ее разработки. Документ адресован тем читателям, которые хотели бы понять теоретические основы и технические подробности этой модели.

Второй этап проекта будет посвящен разработке дескрипторов (то есть заявлений или описаний того, что может делать человек, если он овладеет различными компетенциями, которые были разработаны в рамках модели), третий этап – выяснению того, возможно ли соотнести дескрипторы с уровнями подготовки, а четвертый – публикации сопроводительной документации. Эта документация будет ориентирована на практиков, работающих в сфере образования, а также политиков, и в ней будет содержаться менее техническое описание существующей модели компетенций. В документации будет также разъясняться, как данная модель и дескрипторы могут использоваться для оказания содействия в разработке учебной программы, педагогических подходов и в создании новых форм оценки (для использования либо при самооценке, либо при оценке других людей).

Все материалы, которые готовятся на основании данного проекта, будут, в конечном счете, включены в исходные рамки компетенций для демократической культуры Совета Европы.

С дополнительной информацией о проекте можно ознакомиться на веб-сайте проекта: www.coe.int/competences.

Содержание

ОБ ЭТОМ ДОКУМЕНТЕ	3
ПРЕДИСЛОВИЕ	7
ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ	9
1. ВВЕДЕНИЕ	15
2. ИСХОДНАЯ ПОСЫЛКА: КОМПЕТЕНЦИИ НЕОБХОДИМЫ, НО НЕДОСТАТОЧНЫ	17
3. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ И ИСХОДНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ: ВСЕ КУЛЬТУРЫ ВНУТРЕННЕ НЕОДНОРОДНЫ, ОСПАРИВАЮТСЯ, ДИНАМИЧНЫ И ПОСТОЯННО РАЗВИВАЮТСЯ	19
4. КОНЦЕПЦИЯ «КОМПЕТЕНЦИИ», ИСПОЛЬЗУЕМАЯ В РАССМАТРИВАЕМОЙ МОДЕЛИ	23
5. РАБОЧИЙ МЕТОД, ИСПОЛЬЗОВАННЫЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕХ КОМПЕТЕНЦИЙ, КОТОРЫЕ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ВКЛЮЧЕНЫ В МОДЕЛЬ	27
5.1. Анализ существующих схем компетенции	27
5.2. Разложение на составные части существующих схем компетенций	29
5.3. Идентификация компетенций для включения в существующую модель	29
6. МОДЕЛЬ	35
6.1. Ценности	36
6.2. Поведенческие установки	39
6.3. Практические навыки	44
6.4. Знания и их критическое осмысление	51
7. ВЫВОДЫ	57
ПРИЛОЖЕНИЕ А	
ИСТОЧНИКИ СХЕМ КОМПЕТЕНЦИЙ, КОТОРЫЕ ПРОШЛИ АНАЛИЗ В ПРОЕКТЕ	59
ПРИЛОЖЕНИЕ В	
ПЯТЬДЕСЯТ ПЯТЬ ВОЗМОЖНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ, КОТОРЫЕ БЫЛИ ОПРЕДЕЛЕНЫ НА ОСНОВЕ 101-Й СХЕМЫ КОМПЕТЕНЦИЙ	67
ПРИЛОЖЕНИЕ С	
ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ, ПОМИМО ССЫЛОК, ПЕРЕЧИСЛЕННЫХ В ПРИЛОЖЕНИИ А	69
ПРИЛОЖЕНИЕ D	
АВТОРЫ И ВКЛАДЫ	73

Предисловие

Совет Европы уже давно активно работает в сферах воспитания демократической гражданственности и межкультурного диалога. Наша Европейская культурная конвенция вступила в силу еще в 1954 году. Притом что на континенте по-прежнему была жива память войны и здесь возникали новые формы раскола, нации-государства Европы договорились, благодаря этому Договору, поощрять изучение языков, истории и цивилизации во имя единства: для “защиты и осуществления идеалов и принципов, являющихся их общим достоянием”.

С того времени Совет Европы смог выполнять ведущую роль в восстановлении доверия и взаимопонимания через образование во многих конфликтных ситуациях, которые возникали в Европе. Благодаря образованию мы смогли оказать содействие многим новым государствам-членам на этапе их перехода к демократии. Разумеется, демократия строится на институтах и законах, но живет она благодаря действиям и поведению своих граждан. Исходя из этого, демократической культуре необходимо обучать, ее требуется и укреплять.

В наши дни европейские нации сталкиваются с новыми вызовами, которые требуют от нашей организации наращивать нашу поддержку обучения в школьных классах. Растущая миграция, все большее многообразие, всплеск информационных технологий и глобализация – все это оказывает глубокое воздействие на идентичность людей. Более чем когда-либо в наших сообществах мы видим людей, которые живут рядом друг с другом и при этом придерживаются разных вер, у них разное происхождение и взгляды. Такое обогащение европейских обществ следует приветствовать, но это требует от нас и тщательного продумывания того, как мы будем насыщать совокупность общих ценностей, вокруг которых организуются наши общества. Как мы будем преодолевать столкновения между противоречащими друг другу мировоззрениями? Какие позиции и формы поведения мы принимаем – а какие принять не можем?

Все это не простые дилеммы. Однако опасность того, что на эти вопросы будут просто закрывать глаза, внезапно проявилась в результате недавней активизации иностранных боевиков-террористов: молодых, радикализованных европейцев, «которым промыли мозги» до такой степени, что они повернулись спиной к демократической жизни и начали вести войну против своих сограждан. Подобный экстремизм может укорениться лишь тогда, когда молодежь не обучалась тому, как понимать многообразие и при этом его не бояться, и когда молодые люди сами, самостоятельно, стремятся сформировать критическое мышление.

Исходя из этого, Совет Европы предоставляет воспитателям на европейском континенте инновационный набор компетенций, которые призваны помочь ученикам научиться жить вместе с другими в качестве демократических граждан в многообразных сообществах. По мере того как наши нации продолжают становиться все более смешанными, такие знания и навыки приобретают все большее значение. Цель состоит не в том, чтобы научить учащихся тому, что думать, а скорее, как думать, для того чтобы ориентироваться в мире, в котором не все разделяют их мнение, но где каждый из нас обязан соблюдать демократические принципы, позволяющие сосуществовать всем культурам.

Компетенции были разработаны таким образом, что это позволяет государствам-членам адаптировать их к собственным потребностям и конкретным культурным структурам их собственных обществ. Благодаря этим рамкам, учителя смогут воспитывать у своих учеников ценности толерантности и уважения, по мере того как они взрослеют и осознают свои права и ответственность по отношению к другим. Мы будем и далее обучать демократии, предлагая нашим государствам-членам рекомендации о том, как реализовывать эти исходные рамки компетенций, а также помогая в подготовке тех, кто обеспечивает работу на практике. Выражаю надежду, что все государства-члены в полной мере поддержат эту масштабную и своевременную инициативу.

Турбьёрн Ягланд
*Генеральный секретарь
Совета Европы*

Основные положения

В настоящем документе даётся описание концептуального перечня знаний, умений и навыков («компетенций»), которые учащимся необходимо освоить для реального приобщения к культуре демократии и совместного мирного сосуществования с представителями различных культур в демократическом обществе. Предполагается, что эта модель будет играть роль информационного инструмента в процессе формирования и планирования образовательной политики, а также для подготовки учащихся к жизни в качестве ответственных граждан, приверженных демократическим принципам.

Документ состоит из 7 разделов.

В первом разделе подчёркивается образовательная цель предлагаемой модели. В нём так же объясняется, почему в рассматриваемом контексте используется словосочетание «культура демократии», а не просто термин «демократия». Это делается для придания большего значения следующему факту: конечно же, демократия не может существовать без демократических институтов и законов, но сами они работают на практике лишь при условии, что таковые институты и законы основываются на культуре демократии, состоящей из демократических ценностей, поведенческих навыков и практической деятельности. Кроме того, в первом разделе указывается на наличие взаимозависимости между культурой демократии и межкультурным диалогом в обществе, характеризующемся культурным многообразием: в нём межкультурный диалог жизненно необходим для приобщения всех граждан к процессу демократических дебатов, дискуссий и обсуждений.

Во втором и третьем разделах излагаются некоторые исходные положения, лежащие в основе предлагаемой модели. Так, например, во втором разделе описывается посыл, в соответствии с которым для эффективного приобщения к культуре демократии граждане должны освоить определённые компетенции, но этого недостаточно для их реального участия в демократических процессах, предполагающих обязательное существование соответствующих институциональных структур. Иными словами, для поддержания на должном уровне культуры демократии принципиально важно одновременно как повышение демократической сознательности, так и наличие демократических организационных структур. Кроме того, охват всех граждан демократическими процессами, происходящими в обществе, требует принятия мер по решению вопросов социальной несправедливости и структурного неравенства. При отсутствии таковых мер, члены обездоленных слоев общества окажутся на обочине этих процессов вне зависимости от их уровня демократической сознательности.

В третьем разделе определяется понятие «культуры» в толковании демократической образовательной модели. Все виды культур внутренне разнородны, спорны, динамичны, они постоянно эволюционируют и видоизменяются. Во всех людях уживается множество культур, находящихся в состоянии сложного взаимодействия. В этом разделе также рассматривается и понятие «межкультурного общения». Предлагается следующее определение: ситуация межкультурного общения возникает тогда, когда одно лицо воспринимает другое лицо или группу лиц как культурно отличных от себя. Соответственно, межкультурный диалог определяется как диалог между лицами или же группами лиц, воспринимающих друг друга как культурно отличных от себя. Отмечается, что – хотя в обществе, характеризующемся культурным многообразием,

роль межкультурного диалога чрезвычайно важна для усиления терпимости и укрепления социальной сплочённости – при определенных обстоятельствах налаживание подобного диалога может оказаться делом трудоёмким и тяжелым.

В четвёртом разделе раскрывается смысл понятия «компетентность», используемого в предлагаемой модели. Компетентность в сфере поддержания межкультурных отношений в демократическом обществе определяется, как способность применять на практике – при соблюдении соответствующих значимых ценностей – поведенческие установки, практические навыки и умения, знания и/или понимание создавшегося положения с тем, чтобы должным образом и действенно реагировать на требования, проблемы или же возможности, возникающие в демократическом обществе в ситуациях межкультурного общения. Приобретение такой компетентности рассматривается как постоянный динамический процесс, в ходе которого индивидум активно и гибко использует свои различные психологические ресурсы с целью реагирования на новые обстоятельства по мере их возникновения.

Кроме того, в четвёртом же разделе объясняется, каким образом – в дополнение к широко распространённому и обобщающему термину «компетентность» (в единственном числе) – в данной работе используется термин «компетенции» (во множественном числе). Он относится к особым качествам каждого конкретно взятого человека (то есть, его личностным ценностям, поведенческим установкам, практическим навыкам и умениям, знаниям и миропониманию), которые мобилизуются и используются на практике как проявления поведения личности. Иными словами, применительно к рассматриваемой теме, компетентность заключается в способности найти в себе, задействовать, а также организованно, активно, гибко и скоординировано применить на практике именно те компетенции, которые востребованы в каждой конкретной ситуации.

В пятом разделе рассказывается о том, какие методы использовались для выявления специфических компетенций, включённых в дальнейшем в настоящую модель. Ее отличительная черта заключается в том, что она не разрабатывалась с нуля, а возникла как результат методичного изучения и анализа уже существующих концептуальных схем в области демократических и межкультурных компетенций. В результате подведения итогов проделанной работы была выбрана 101 схема. В свою очередь, эти схемы были разбиты на тематические разделы по родственным смысловым признакам. В общей сложности, это привело к отбору 55 возможных компетенций, предназначенных для включения в образовательную модель. В целях облегчения работы по сокращению этого списка до более удобных для обращения с ним размеров и выделения ключевых компетенций, предназначенных для включения в модель, был разработан набор принципиальных критериев и прагматических соображений отбора. Применение таковых привело к выявлению 20 «компетенций», призванных фигурировать в данной образовательной модели: 3 относятся к демократическим ценностям, 6 – к поведенческим установкам, 8 – к практическим навыкам и 3 затрагивают содержание необходимых познаний и способности к критическому мировосприятию. Именно эти компетенции использовались при создании настоящей модели. Разработанный таким образом проект документа с описанием рассматриваемой модели был затем распространён для обсуждения на международном уровне с участием учёных, экспертов, политических деятелей и специалистов-практиков в области образования. Проведённые консультации позволили не только убедиться в энергичной поддержке созданной модели, но и получить целый ряд полезных откликов. В дальнейшем, эти отзывы

использовались в процессе ее доработки, ими же руководствовались и составители настоящего документа при его написании.

Рис. 1 20 компетенций, включённых в модель



В шестом разделе описывается настоящая образовательная модель в целом, приводится список и описание всех представленных в нём специфических ценностей, поведенческих установок, практических навыков, знаний и способности критически воспринимать действительность, овладение которыми позволяет каждой личности действенно и обстоятельно приобщаться к культуре демократии. Сама модель схематично представлена выше на Рис. 1, в то время как полный список входящих в него 20 компетенций с кратким изложением содержания каждой из них выделен далее в рамках.

В седьмом разделе, завершающем настоящий документ, выражается надежда на то, что, во-первых, эта образовательная модель окажется полезной в процессе формирования и планирования образовательной политики и, во-вторых, что она будет способствовать созданию условий для участия молодых людей в жизни общества в качестве его самостоятельных, полноправных членов, способных ставить перед собой цели в жизни и достигать их, действуя в рамках, установленных демократическими институтами, и при соблюдении прав человека.

В приложении «А» содержится список первоисточников в виде 101 компетенции, выделенных после первого этапа отбора. В приложении «В» приводится список из 55 возможных компетенций, полученных в результате второго отсева. В приложении «С» даётся ряд советов, касающихся других материалов для ознакомления, на которые имеются ссылки в приложении «А».

Краткий перечень компетенций, овладение которыми позволяет человеку действенно и обстоятельно приобщаться к культуре демократии

Ценности

Уважение человеческого достоинства и соблюдение прав человека

Эти ценности основываются на общепринятом убеждении в том, что каждый человек наделен равноценной значимостью и равным человеческим достоинством, пользуется равным правом на уважение наравне с остальными своими правами человека и основополагающими свободами и, следовательно, достоин соответствующего отношения.

Поощрение культурного многообразия

Ценность этой категории основывается на общепринятом убеждении в том, что принадлежность к иной культуре, переход от одной культуры к другой и культурное многообразие, а также плюрализм мнений, точек зрения и обычаев должны рассматриваться как явление положительное, заслуживающее высокой оценки и поощрения.

Утверждение демократии, справедливости, беспристрастности, равноправия и верховенства закона

Этот род ценностей основывается на общепринятом убеждении в том, что человеческое сообщество должно функционировать и управляться посредством демократических процессов с соблюдением принципов справедливости, беспристрастности, равноправия и верховенства закона.

Поведенческие установки

Открытость по отношению к иным культурам, верованиям, мировоззрениям, обычаям

Открытость является линией поведения по отношению к лицам, воспринимаемым как имеющих иную культурную принадлежность, иные верования, мировоззрение или же обычаи отличные от их собственных. Она предполагает наличие таких качеств как восприимчивость, любознательность и готовность взаимодействовать с другими людьми, имеющими иное мировоззрение.

Уважение

Уважение выражается в положительном внимании и почтительном отношении к кому-либо или чему-либо, основывающимся на том суждении, что они имманентно наделены изначально присущими им значимостью, достоинством и ценностью. Уважительное отношение к лицам, воспринимаемым как имеющих иную культурную принадлежность, иные верования, иные точки зрения и иной опыт, отличные от их собственных, имеет жизненно важное значение для ведения межкультурного диалога и укрепления культуры демократии.

Гражданское самосознание

Гражданское самосознание выражается в таком отношении к обществу или социальной группе, которое выходит за пределы круга того или иного лица и его непосредственного общения в семье и с друзьями. Оно предполагает наличие чувства принадлежности к обществу, осознание интересов других его членов и последствий своих действий для них, чувства солидарности с ними и гражданского долга по отношению к социуму.

Чувство ответственности

Чувство ответственности выражается в соответствующем отношении к собственным действиям. Оно предполагает вдумчивый подход к своим поступкам, а также целеполагание, направленное на то, чтобы достойно вести себя с моральной точки зрения, действовать осознанно и отдавать себе отчёт в последствиях своих шагов.

Чувство собственной значимости

Чувство собственной значимости характеризует отношение того или иного лица к самому себе. Оно предполагает наличие у человека несомненной уверенности в том, что он способен предпринимать действия, необходимые для достижения поставленных им целей, а также убеждённости в своей способности понимать суть вещей, выбирать соответствующие пути осуществления намеченных планов, успешно преодолевать негативные препятствия на этом пути и что-то да значить в этом мире.

Устойчивость перед лицом неопределённости

Устойчивость перед лицом неопределённости выражается в соответствующем отношении к неоднозначным ситуациям, подлежащим многочисленным противоречивым толкованиям. Она предполагает позитивную оценку такого рода положений и конструктивный подход к ним.

Практические навыки

Способность к самообразованию

Способность к самообразованию относится к навыкам, необходимым для организации процесса самостоятельного обучения в соответствии с собственными потребностями, его проведения и оценки достигнутых результатов без постороннего вмешательства.

Способность к аналитическому и критическому мышлению

Способность к аналитическому и критическому мышлению относится к навыкам, необходимым для системного и логически последовательного анализа, оценки и составления собственного мнения о разного рода материалах (таких как тексты, доводы, толкования, темы, события, опыт и так далее...).

Умение слушать, наблюдательность

Умение слушать и наблюдать относится к навыкам, необходимым для того, чтобы понимать сказанное и отмечать, что и как было сказано, обращая одновременно внимание и на невербальное поведение окружающих людей.

Сопереживание

Сопереживание является набором навыков, позволяющим понять мысли и убеждения, а также проникнуться чувствами других людей для установления с ними личного контакта и увидеть мир их глазами.

Гибкость и адаптация

Гибкость и адаптация относится к навыкам, необходимым для регулирования и контроля своих мыслей, чувств или поведения в целях должного и действенного реагирования на новые обстоятельства и ситуации.

Коммуникабельность, лингвистические способности, навыки общения на разных языках

Коммуникабельность, лингвистические способности и навыки общения на разных языках необходимы для грамотного и результативного общения с лицами, говорящими на одном с вами или же других языках, а также для того, чтобы выступать в качестве посредника между людьми, говорящими на разных языках.

Готовность к сотрудничеству

Готовность к сотрудничеству является набором навыков, необходимым для успешного участия в совместных мероприятиях, начинаниях и разных видах деятельности, а также для мотивации других людей к сотрудничеству для достижения общих целей.

Способность разрешать конфликты

Способность разрешать конфликты относится к навыкам, необходимым для того, чтобы реагировать на конфликты, управлять ими и мирно их разрешать, ведя конфликтующие стороны к оптимальным решениям, приемлемым для всех участников спора.

Знания и их критическое осмысление

Самопознание и критическая самооценка

Эти понятия включают в себя способность понять и критически отнестись к собственным мыслям, верованиям, чувствам и побудительным мотивам, а также к своей культурной принадлежности и мировоззрению.

Знание и критическое осмысление языковых стилей в общении

Сюда входит изучение и критическое осмысление принятых в обществе при общении вербальных и невербальных условностей, существующих на языке (языках) собеседника, воздействия различных стилей общения на других людей, а также нахождение единообразно понимаемых форм выражения на разных языках общих культурных понятий.

Познание мира и его критическое осмысление

Эти понятия охватывают обширный и сложный комплекс знаний в самых различных областях, включая политику, законы, права человека, культуру, религию, историю, СМИ, экономику, защиту окружающей среды и проблемы устойчивого развития, а также их критическое осмысление.

1. Введение

В данном документе предлагается концептуальная модель компетенций, которые позволяют гражданам эффективно участвовать в культуре демократии. Задача модели состоит в том, чтобы дать описание тем компетенциям, которые необходимо приобрести учащимся, если они стремятся стать деятельными гражданами, участвующими в жизни общества, а также мирно сосуществовать с другими людьми на равных в демократических обществах в условиях культурного многообразия. Предполагается, что модель, представленная в данном документе, будет использоваться для информации при принятии решений и планировании в сфере образования, содействуя системам образования в том, чтобы ориентироваться на подготовку учащихся к жизни как компетентных демократических граждан.¹

Термин “культура демократии”, а не “демократия” используется в настоящем контексте для того, чтобы подчеркнуть, что при том, что демократия не может существовать без демократических институтов и законов, такие институты и законы не могут работать на практике, если они не укоренены в культуре демократии, то есть в демократических ценностях, поведенческих навыках и практической деятельности. Помимо прочего, это включает приверженность верховенству права и правам человека, уважение общества, убежденность в том, что конфликты должны регулироваться мирным путем, признание многообразия и его уважение, готовность выражать свои собственные мнения, стремление прислушиваться к мнению других людей, поддержка решений, принимаемых большинством, приверженность защите меньшинств и их правам, а также желание поддерживать диалог, преодолевая культурные различия.

Модель, описанная в данном документе, касается межкультурного диалога как важнейшей составляющей демократических процессов в обществах с многообразием культур. основополагающий принцип демократии заключается в том, что люди, которых затрагивают политические решения, должны иметь возможность выражать свои взгляды, когда эти решения принимаются, и что лица, принимающие такие решения, должны учитывать эти взгляды. Межкультурный диалог является единственным, самым важным средством, благодаря которому граждане могут выражать свои мнения, чаяния, обеспокоенность и потребности тем, кто имеет иную культурную принадлежность, чем они. Это означает, что в обществах с многообразными культурами межкультурный диалог имеет важнейшее значение для демократических обсуждений, дискуссий и переговоров, а также для того, чтобы все граждане могли внести свой вклад в принятие политических решений на равных. Аналогичным образом, демократические позиции имеют важнейшее значение и для межкультурного диалога, поскольку только в этом случае люди будут рассматривать друг друга как равных в условиях демократии и благодаря этому между ними может установиться подлинно уважительное общение и диалог. Культура демократии и межкультурный диалог в обществах с многообразной культурой очевидно являются взаимозависимыми.

1. В данном документе термин “граждане” используется для обозначения всех лиц, затрагиваемых процессом принятия демократических решений, и которые участвуют в демократических процессах и институтах (а не обозначает лишь тех, кто является законным гражданином и обладает паспортом отдельного государства).

Как отмечается в «Белой книге» Совета Европы о межкультурном диалоге (2008)², те компетенции, которые необходимо приобрести гражданам для эффективного участия в культуре демократии, не приобретаются автоматически, а им нужно обучаться и их нужно практиковать. В этом отношении ключевая роль принадлежит образованию. У образования много задач, включая подготовку людей к рынку труда, поддержку личного развития и предоставление широкой, передовой базы знаний в обществе. Однако, помимо этого, образование призвано сыграть и жизненно важную роль в подготовке людей к жизни в качестве активных демократических граждан, и при этом образование занимает уникальное место в том, чтобы ориентировать и поддерживать учащихся в приобретении тех компетенций, которые им требуются для эффективного участия в демократических процессах и межкультурном диалоге.

Образовательная система, которая вооружает людей такими компетенциями, дает им возможность обрести такие способности, в которых они нуждаются для того, чтобы стать активными участниками в демократических процессах, в межкультурном диалоге и в обществе в целом. Это предоставляет им также и возможность действовать в качестве независимых участников общественных процессов, способных выбирать и достигать своих собственных целей в жизни. Существующая модель компетенций была разработана для того, чтобы содействовать планированию образования в достижении этой цели – повышения потенциала всех учащихся.³

-
2. Совет Европы (2008). *Белая книга о межкультурном диалоге: «Жить вместе как равные в достоинстве»*. Страсбург, Комитет министров, Совет Европы. Доступно по ссылке: [www.coe.int/t/dg4/intercultural/ source/white%20paper_final_revised_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf), на 17 февраля 2016 года.
 3. Следует отметить, что существующие рамки можно применять не только к учащимся в основной сфере образования, но и к учащимся с особыми потребностями в образовании. Учащиеся с особыми потребностями в сфере образования, которые могут иметь физические, образовательные, эмоциональные, поведенческие или сенсорные ограниченные возможности или инвалидность (и которые могут быть или не быть в основном потоке образования), имеют точно такие же права в отношении прав человека и основных свобод, как и все другие учащиеся, в том числе и право на образование. Использование предлагаемых рамок для поддержки планирования для таких учащихся имеет важнейшее значение для расширения их возможностей участвовать в демократических процессах и межкультурном диалоге, используя в максимальной степени свой потенциал.

2. Исходная посылка: компетенции необходимы, но недостаточны

Перед тем как представить модель, важно уточнить две исходные посылки, которые лежат в основе нынешнего подхода. Первая из них заключается в том, что, при том, что для граждан необходимо овладеть набором компетенций для того, чтобы эффективно участвовать в демократических процессах, эти компетенции недостаточны для реального участия. Это объясняется следующими причинами.

Во-первых, культура демократии требует, помимо компетентных граждан, адаптированные политические и правовые структуры и процедуры, призванные поддерживать осуществление гражданами своих компетенций. Это происходит потому, что институциональные структуры и процедуры, а также возможности для активного участия, которые ими обеспечиваются или не обеспечиваются для граждан, могут служить значительным стимулом или же препятствием в отношении демократических и межкультурных действий, которые могут осуществляться гражданами. В качестве простого примера можно привести следующее: если страна отказывается в праве голосовать на национальных выборах мигрантам первого поколения до их натурализации, то каким бы ни был демократически компетентным мигрант первого поколения, он не сможет реализовать эту компетенцию на национальных выборах, пока не пройдет процесс натурализации. Более сложный пример: возможности граждан в отношении демократической деятельности и участия ограничены, если отсутствуют или имеются в ограниченном объеме институциональные консультативные каналы или органы, благодаря которым граждане могут доводить свои мнения до сведения политиков и руководителей. Когда существует такая ситуация, граждане должны искать альтернативные формы демократических действий, если они хотят, чтобы их голос был услышан. Третий пример: если отсутствуют институциональные процедуры или структуры в поддержку межкультурного диалога, то меньше вероятность и того, что граждане будут участвовать в таком диалоге. При этом, если правительства будут предпринимать активные шаги для создания или содействия местам и пространствам для диалога (например, культурным и общественным центрам, молодежным клубам, образовательным центрам и другим структурам для проведения досуга или виртуальным пространствам), а также продвигать и поощрять использование этих структур для межкультурной деятельности, то существует более высокая степень вероятности того, что граждане будут участвовать в межкультурном диалоге. Иными словами, в зависимости от своей конфигурации, институциональные меры могут содействовать, направлять, ограничивать или препятствовать тем формам, в которых граждане осуществляют свои демократические и межкультурные компетенции. Осуществление компетенций зависит не только от того, были или не были они приобретены. Таким образом, при том, что демократические институты не являются самоподдерживающимися (без сопровождающей культуры демократии), верно также и то, что и культура демократии не является самоподдерживающейся (когда отсутствуют соответствующие институты).

Овладение демократическими и межкультурными компетенциями может быть недостаточным для того, чтобы позволить гражданам участвовать в демократических процессах и межкультурном диалоге, и по другой причине. Наличие систематических ситуаций, приводящих к неблагоприятному положению и дискриминации, а также различия в распределении ресурсов в обществах могут реально лишить многих возможности участвовать на равной основе, независимо от их уровней компетенции (например, ограничивая их доступ к источникам информации или же в силу отсутствия у них времени или финансовых ресурсов, необходимых для участия). Подобные формы неравенства и неблагоприятные условия зачастую дополнительно усугубляются неравенством в доступе к власти и институциональным структурам, что приводит к тому, что в демократических и межкультурных структурах и возможностях доминируют те, кто обладает привилегированными позициями. Систематическая маргинализация и отчуждение от демократических процессов и межкультурных обменов может привести к отказу граждан от участия в гражданских процессах и к изоляции. С учетом всех этих причин, необходимо принимать особые меры для обеспечения того, чтобы члены групп, находящиеся в неблагоприятном положении, обладали подлинным равенством условий. Иными словами, недостаточно лишь передавать гражданам компетенции, изложенные в данной модели. Также необходимо принимать меры для преодоления неравенства и структурных неблагоприятных условий.

Исходя из этого, существующий подход подразумевает, что компетенции, описываемые в данном документе, необходимы для участия в демократических процессах и межкультурном диалоге, но они недостаточны для обеспечения такого участия. И хотя главное внимание в этом документе уделяется лишь тем компетенциям, которые требуются гражданам, при этом всегда необходимо помнить о соответствующих институциональных структурах и действиях по преодолению неравенства и структурных неблагоприятных условий.

3. Дополнительные и исходные положения: все культуры внутренне неоднородны, оспариваются, динамичны и постоянно развиваются

Второе исходное положение, лежащее в основе нынешнего подхода, касается существующей концепции культуры. Понятие «культура» является трудным термином для определения, во многом из-за того, что культурные группы всегда внутренне неоднородны и охватывают широкий спектр многообразной практики и норм, которые зачастую оспариваются, со временем меняются и воплощаются людьми в индивидуальной форме. При этом любая рассматриваемая культура может быть проанализирована в своих трех основных аспектах: материальные ресурсы, которые используются членами определенной группы (например, инструменты, продукты питания, одежда), совместные общественные ресурсы группы (например, язык, религия, правила социального поведения), а также субъективные ресурсы, используемые отдельными членами группы (в том числе ценности, поведенческие навыки, верования и практики, которые члены группы используют, как правило, в качестве общей основы для понимания мира и связи с ним). Культура группы является общей составляющей, формируемой на основе всех трех аспектов – она состоит из сети материальных, общественных и субъективных ресурсов. Общий набор ресурсов распределяется по всей группе, однако каждый отдельный член этой группы воспринимает и использует лишь определенную подгруппу общего набора культурных ресурсов, потенциально доступных для всех.

Определение понятия “культура” таким способом означает, что группы любого размера могут обладать своими собственными, отдельными культурами. Это относится к нациям, этническим группам, религиозным группам, городам, кварталам, организациям трудящихся, профессиональным группам, группам по сексуальной ориентации, группам лиц с ограниченными возможностями, людям одного поколения и к семье. Исходя из этого, все люди одновременно принадлежат и идентифицируют себя со многими разными группами и связанными с ними культурами.

В культурных группах обычно отмечается значительное разнообразие, ибо ресурсы, которые рассматриваются как связанные с принадлежностью к этой группе, зачастую вызывают сопротивление, противодействие или же отторжение со стороны разных лиц и подгрупп в рамках одной группы. Кроме того, и сами границы группы – что относится к группе и что не относится – могут оспариваться разными членами группы, поэтому границы группы одной культуры зачастую весьма размыты.

Эта внутренняя изменчивость и оспаривание культур является, отчасти, следствием того, что все люди принадлежат к многочисленным группам и к своим культурам, но при этом участвуют в разных созвездиях культур таким образом, что то, как именно они соотносятся с одной какой-либо культурой, зависит, по крайней мере отчасти, от тех точек зрения, которые присутствуют в других культурах, в которых эти люди также участвуют. Иными словами, формы культурной принадлежности пересекаются таким образом, что каждый человек занимает уникальную позицию в контексте культуры. Помимо этого, отношения и чувства, испытываемые людьми по отношению к конкретным культурам, имеют индивидуальный характер в результате их собственной истории жизни, личного опыта и индивидуальности.

Культурная принадлежность является гибкой и динамичной, при этом субъективная предрасположенность к социальной и культурной идентичности меняется по мере того, как меняется ситуация самих людей, при этом возникают разные формы принадлежности – или же разные кластеры пересекающихся связей – что выявляется благодаря конкретному социальному контексту, в котором оказывается человек. Колебания в предпочтениях разных форм культурной принадлежности связаны также с изменениями в интересах людей, в их потребностях, целях и ожиданиях, по мере того, как они меняют свою ситуацию, и по мере того, как проходит время. Кроме этого, все группы и их культуры являются динамичными и изменяются со временем в результате политических, экономических и исторических событий и трансформаций, а также в результате взаимодействия с культурами других групп и под их влиянием. Со временем происходят изменения и в результате внутреннего оспаривания со стороны членов этих групп в отношении значений, норм, ценностей и практики группы.

Данная базовая концепция культуры, которая была использована для разработки существующей модели, имеет последствия и для концепции “межкультурных” отношений. Если мы все участвуем во множественных культурах, но каждый из нас участвует в уникальном созвездии культур, то любая личностная ситуация потенциально является межкультурной. Зачастую, когда мы встречаемся с другими людьми, мы реагируем на них как на лиц, имеющих целый спектр физических, социальных и психологических черт, которые служат тому, чтобы отличать их от других людей. Однако иногда мы реагируем на них с точки зрения их культурной принадлежности и при этом получается, что мы объединяем их в группу с другими людьми, которые разделяют с ними эти формы принадлежности. Есть ряд факторов, которые заставляют нас перенести восприятие от индивидуального и межличностного к межкультурному. Это включает, помимо прочего, наличие очевидных культурных символов или практики, которые уточняют или выделяют культурную категорию в сознании того, кто это воспринимает, при этом частое использование культурных категорий при восприятии других людей приводит к тому, что эти категории выступают на первый план и являются готовыми схемами при взаимодействии с другими людьми; культурная категория полезна и в том, что помогает понять, почему человек поступает именно определенным образом.

Таким образом, межкультурные ситуации возникают, когда человек воспринимает другого человека (или группу людей) как отличающихся с точки зрения культуры от себя. Когда другие люди воспринимаются как члены социальной группы и как принадлежащие к своей культуре, а не как отдельные лица, то и личность обычно попадает в какую-то категорию – или человек может сам отнести себя к этой категории – как член группы определенной культуры, а не с чисто индивидуальной

точки зрения. Межкультурные ситуации, выявленные таким образом, могут включать людей из разных стран, людей из разных регионов, лингвистических, этнических или конфессиональных групп, или же людей, которые отличаются друг от друга в силу своего образа жизни, гендерной принадлежности, возраста или поколения, социального класса, образования, профессий, степени религиозности, сексуальной ориентации и т.д. Исходя из этого, межкультурный диалог можно определить как “открытый обмен мнениями на основе взаимного понимания и уважения между людьми или группами, которые воспринимают себя как имеющих культурные связи друг с другом”.

Имеются очевидные научные свидетельства того, что межкультурный диалог укрепляет конструктивное участие поверх воспринимаемых культурных различий, снижает уровень нетерпимости, предрассудков и стереотипов, укрепляет сплоченность демократических обществ и помогает регулировать конфликты. При этом сам по себе межкультурный диалог может быть трудоемким процессом. Это особенно верно тогда, когда участники воспринимают друг друга как представители культур, враждующих между собой (например, в результате вооруженного конфликта в прошлом или в настоящем), или же когда участник верит, что его собственная культурная группа понесла значительный ущерб (например, испытывает открытую дискриминацию, материальную эксплуатацию или геноцид), исходивший от другой группы, к которой они относят своего собеседника. При таких обстоятельствах межкультурный диалог может быть чрезвычайно затруднен, требовать высокого уровня межкультурной компетенции и весьма значительной эмоциональной и социальной чувствительности, терпения, настойчивости и мужества.

Короче говоря, такой подход подразумевает, что культуры являются внутренне неоднородными, оспариваемыми, динамичными и постоянно меняющимися и что межкультурные ситуации возникают в результате восприятия того, что между людьми существуют культурные различия. Исходя из этого, нынешняя модель компетенций часто ссылается на “людей, которые воспринимаются как имеющие другую культурную принадлежность по сравнению с собственной” (скорее, чем, например, “люди из других культур”). Межкультурный диалог строится как открытый обмен мнениями между людьми или группами, воспринимающими себя как имеющие другую культурную принадлежность по сравнению с другими. Межкультурный диалог чрезвычайно важен для укрепления конструктивного участия поверх культурных различий и для повышения уровня сплоченности демократических обществ, хотя в определенных условиях и трудно достичь полной открытости.

4. Концепция «компетенции», используемая в рассматриваемой модели

Термин «компетенция» может использоваться во многих формах, включая его обычное повседневное использование как синонима «способности», или же при более техническом использовании в профессиональном образовании и подготовке или же для обозначения способности отвечать на сложные запросы в определенном контексте. В целях существующей модели термин «компетенция» определяется как «способность мобилизовать и применять соответствующие ценности, поведенческие навыки, умение, знания и/или понимание для того, чтобы должным образом и эффективно реагировать на запросы, вызовы и возможности, которые возникают в конкретном контексте». Демократические ситуации являются одним из такого типа контекстов. Таким образом, демократическая компетенция – это способность мобилизовать и применять соответствующие психологические ресурсы (например, ценности, поведенческие навыки, умение, знания и/или понимание) для того, чтобы должным образом и эффективно реагировать на запросы, вызовы и возможности, представляемые демократическими ситуациями. Аналогичным образом, межкультурная компетенция – это способность мобилизовать и применять соответствующие психологические ресурсы для того, чтобы должным образом и эффективно реагировать на запросы, вызовы и возможности, возникающие в межкультурных ситуациях. В отношении граждан, которые живут в демократических обществах с многообразной культурой межкультурная компетенция строится таким образом, чтобы это стало неотъемлемым аспектом демократической компетенции (исходя из оснований, изложенных в Главе 1).

Важно отметить, что демократические и межкультурные ситуации возникают не только в физическом мире, но и в цифровом мире онлайн. Иными словами, демократические дискуссии и обсуждения и межкультурные встречи, а также взаимодействие происходят не только благодаря обмену лицом к лицу, традиционным печатным и радио- и телевещательным СМИ, письмам, петициям и т.д., но и благодаря коммуникациям с помощью компьютерных систем, например, через социальные сети онлайн, форумы, блоги, электронные петиции и электронную почту. Модель компетенции, которая описана в настоящем документе, применяется не только к демократическим и межкультурным ситуациям в физическом мире, но и к таким ситуациям в мире цифровом. Поэтому данная модель актуальна не только для воспитания демократической гражданственности, образования в области прав человека и межкультурного образования, но также и для воспитания гражданственности в цифровой сфере.

В существующей модели компетенция рассматривается как динамичный процесс. Это происходит потому, что компетенция включает выбор, активацию, организацию и координацию соответствующих психологических ресурсов, которые затем применяются через поведение таким образом, что индивидуум соответствующим образом и эффективно адаптируется к определенной ситуации. Соответствующая и эффективная адаптация подразумевает постоянный мониторинг результатов поведения и ситуации, а также адаптацию и изменение поведения (что может включать и мобилизацию дополнительных психологических ресурсов), если это необходимо для меняющихся потребностей и запросов, связанных с ситуацией. Иными словами, компетентный человек мобилизует и использует психологические ресурсы динамичным образом, в соответствии с требованиями ситуации.

В дополнение к этому глобальному и комплексному использованию термина “компетенция” (в единственном числе), термин “компетенции” (во множественном числе) используется в данном контексте для того, чтобы определить конкретные индивидуальные ресурсы (например, конкретные ценности, поведенческие навыки, умения, знания и понимание), которые мобилизуются и применяются при определенном компетентном поведении. Таким образом, в существующем контексте компетенция состоит из отбора, активации и организации компетенций и применения этих компетенций скоординированным, адаптированным и динамичным образом к конкретным ситуациям.

Следует отметить, что в соответствии с существующей моделью компетенции включают не только навыки, знания и понимание, но также ценности и поведенческие навыки. Ценности и поведенческие навыки рассматриваются как важнейшая составляющая должного и эффективного поведения в демократических и межкультурных ситуациях.

При этом из набора компетенций, содержащихся в рассматриваемой модели, исключаются склонности. Склонности рассматриваются как нечто подразумевающееся при определении компетенций, что лежит в основе всей модели – а именно компетенция как мобилизация и применение компетенций через поведение. Если компетенции не мобилизуются и не применяются (например, если нет склонности к использованию их в поведении), то человек не может рассматриваться как компетентный. Иными словами, если у человека есть склонность использовать свои компетенции в поведении, то это является неотъемлемой частью самого понятия компетенций – ибо нет компетенции без этой склонности.

В ситуациях в реальной жизни, компетенции редко мобилизуются и используются индивидуально. Напротив, компетентное поведение постоянно включает активацию и применение всего кластера компетенций. В зависимости от ситуации и конкретных запросов, вызовов и возможностей, относящихся к данной ситуации, а также конкретных потребностей и целей индивидуума в этой ситуации должны быть активированы и применены разные подгруппы компетенций.

Одним из примеров того, как мобилизуется целый комплекс компетенций, представляет собой межкультурный диалог. Такой диалог изначально требует позиции открытости в отношении другого лица, которое воспринимается как имеющее иную культурную принадлежность. Это может потребовать также способности преодолеть страхи или чувство опасности в отношении встречи и взаимодействия с человеком, в отношении которого есть чувство того, что между вами есть мало общего. Однако, по мере того как диалог начался, должны быть мобилизованы и использоваться навыки внимательного выслушивания, а также языковые навыки и умение общения, и все это призвано обеспечить то, чтобы не было сбоя в общении, а

также, чтобы само содержание диалога учитывало коммуникационные потребности и культурные нормы другого лица. Вероятно, наряду с навыками аналитического мышления потребуется и сопереживание, для того чтобы облегчить понимание взглядов другого лица, особенно тогда, когда это напрямую не вытекает из того, что он или она говорят. В ходе диалога может выясниться, что между вами и другим лицом не существует непримиримых различий во взглядах. Если дело обстоит именно так, то тогда необходимо применить терпимость к неопределенности и смириться с отсутствием четкости в позициях. Таким образом, эффективное и должное поведение в контексте межкультурного диалога требует мобилизации, координации и чувствительного применения весьма широкого набора компетенций.

Еще один пример – это когда гражданин занимает принципиальную позицию в отношении возбуждения ненависти, направленной на беженцев и мигрантов в Интернете. Подобная позиция порождается, скорее всего, активацией человеческого достоинства как основополагающей ценности и поддерживается благодаря активации позиции гражданственности и чувства ответственности. Для того чтобы выступить против контента, содержащего язык ненависти, необходимо применить навыки аналитического и критического мышления. Кроме того, формулирование соответствующего ответа требует знаний прав человека, а также навыков коммуникации для обеспечения того, чтобы заявленная позиция была выражена должным образом и эффективно затрагивала адресную аудиторию. Помимо этого, знания и понимание цифровых СМИ необходимы для обеспечения того, чтобы сам ответ размещался соответствующим образом, и его воздействие было максимальным. С учетом всего этого, эффективное поведение как реакция на возбуждение ненависти в Интернете требует и мобилизации, и координации широкого круга компетенций.

Третий пример связан с участием в политических дискуссиях. Для того чтобы эффективно вести такие дискуссии, средства коммуникации должны быть адаптированы как к средству выражения мнения (например, когда это устная речь или письменные заявления) и к целевой аудитории. Кроме того, необходимо критически понимать свободу выражения и ее границы, и, в тех случаях, когда коммуникации включают людей, которые воспринимаются как имеющие другую культурную принадлежность, требуется понимание целесообразности с точки зрения культуры. Политические дискуссии требуют также знаний и понимания политики, а также умение критиковать взгляды других людей и оценивать аргументы, используемые ими во время дискуссий. Исходя из этого, политические дебаты требуют всех следующих компетенций: лингвистических навыков и умения общаться, знаний и понимания коммуникаций, знаний и понимания культурных норм, знаний и понимания политики, навыков аналитического и критического мышления, а также способности по мере развития дискуссии адаптировать должным образом собственные аргументы. Таким образом, и в этом случае должны быть мобилизованы, скоординированы и использованы целый ряд компетенций, причем должным образом и с учетом конкретных требований, возникающих в ходе дискуссии.

Подводя итог, демократическое и межкультурное поведение рассматривается в настоящей модели как результат динамичного и адаптированного процесса, в котором человек должным образом и эффективно реагирует на постоянно меняющиеся потребности, вызовы и возможности, возникающие в демократических и межкультурных ситуациях. Это достигается благодаря гибкой мобилизации, координации и использованию различных подгрупп психологических ресурсов, тщательно отобранных из полного набора ценностей, поведенческих навыков, умений, знаний и понимания человека.

5. Рабочий метод, использованный для определения тех компетенций, которые должны быть включены в модель

Важная черта содержания имеющейся модели компетенций состоит в том, что она разрабатывалась не с нуля. Напротив, она основана на анализе существующих концептуальных схем демократической компетенции и межкультурной компетенции. Многие из таких схем были на протяжении ряда лет разработаны Советом Европы, а также другими международными органами (в том числе ЮНЕСКО, ОЭСР, Европейским парламентом) и национальными правительствами и министерствами образования. Помимо этого, большое число схем демократической и межкультурной компетенции были сформулированы научными исследователями. Эти разные схемы значительно различаются как по структуре, так и по содержанию. Обилие различных моделей представляет дилемму для тех, кто планирует и разрабатывает политику в сфере образования и кто хотел бы найти такую авторитетную модель, на которой можно было бы основывать свою работу. Модель, предлагаемая в настоящем документе, является попыткой создать такую картину, которая отражает, синтезирует и строится на оптимальных чертах существующих схем компетенции.

5.1. Анализ существующих схем компетенции

Метод, использованный для определения психологических ресурсов, которые требуется включить в существующую модель, начался с анализа имеющихся схем демократической компетенции и межкультурной компетенции. Для анализа в качестве схем демократических и межкультурных компетенций были выбраны такие схемы, которые идентифицируют и описывают соответствующие наборы ценностей, поведенческих установок, навыков, знаний и/или понимания того, что необходимо мобилизовать и использовать для должной и эффективной реакции на запросы, вызовы и изменения, соответственно связанные с демократическими и межкультурными ситуациями.

Анализ включал только те схемы компетенций, которые были определены в рамках этой сферы действия. Имеются другие типы рамок, которые были сформулированы для объяснения либо демократического, либо межкультурного поведения, но которые не ставят своей главной задачей идентификацию и описание соответствующих наборов ценностей, поведенческих установок, навыков, знаний и/или понимания. Эти другие рамки на самом деле направлены на разъяснение: i) социальных и/или психологических процессов, благодаря которым формируется демократическое или межкультурное поведение; ii) факторов, которые влияют на демократическое и межкультурное поведение людей; или iii) последовательность развития или этапов, через которые люди формируют демократическое или межкультурное поведение. Эти модели процессов, модели влияния или развития были исключены из анализа, за исключением тех случаев, когда они отражали конкретное описание соответствующих наборов ценностей, поведенческих навыков, умений, знаний и/или понимания.

В ходе анализа была выявлена и собрана воедино 101 схема компетенций, отвечающих вышеизложенному определению. Ссылки на эти схемы приводятся в Приложении А. Есть несколько моментов, которые нужно отметить в отношении этих разных схем.

Во-первых, некоторые схемы изложены как конкретные списки компетенций, тогда как другие схемы требуют более объемных текстов, что потребовало проведения определенной работы для выявления описаний конкретных компетенций, из них вытекающих.

Во-вторых, схемы, в отношении которых был проведен анализ, различаются с точки зрения тех методов, которые были использованы авторами для их построения. Например, некоторые схемы основываются на систематических обзорах научно-исследовательской литературы; некоторые являются статистическим результатом проведенного исследования и использования других эмпирических данных; другие основываются на информации, полученной от специалистов, таких как учителя, научные работники, исследователи, выпускники ВУЗов и работодатели; некоторые схемы основываются на обзоре предыдущих концептуальных схем, а некоторые – на мнении группы экспертов; при этом ряд схем основывается на мнении одного отдельного эксперта.

В-третьих, схемы не всегда независимы друг от друга. Например, некоторые авторы проделали особо большой объем работы и разработали множественные схемы, которые во многом дублируют друг друга, другие же авторы адаптировали и изменили сравнительно немного схем компетенций, предложенных другими авторами.

В-четвертых, при том, что большинство схем содержат описание компетенций, требуемых гражданами в целом, некоторые из схем содержат описание более специализированных компетенций, которые приобретаются отдельными профессиональными группами, такими как учителя или психологи-консультанты.

В-пятых, и возможно это вызывает наибольшие проблемы, существуют серьезные несовпадения между разными схемами с точки зрения: i) компетенций, которые они содержат; ii) уровня обобщения, на котором описываются компетенции; iii) конкретных компетенций, которые были включены; и iv) подходов к тому, как компетенции были сгруппированы и классифицированы.

5.2. Разложение на составные части существующих схем компетенций

На следующем этапе анализа 101 схема была разложена на составляющие, для того чтобы определить все индивидуальные компетенции, которые в них содержатся, а затем эти компетенции были объединены в родственные группы. Данный процесс привел к выявлению 55 возможных компетенций, которые относятся к культуре демократии в рамках 101 схемы. Эти 55 компетенций перечислены в Приложении В. Следует отметить, что некоторые компетенции присутствуют в относительно большом числе схем, тогда как другие компетенции относятся лишь к одной схеме или к весьма ограниченному количеству схем.

Не все компетенции могут быть отнесены к конкретным группам с полной уверенностью. Трудности в объединении компетенций в определенные группы вызваны рядом причин. Например, некоторые компетенции, в той форме, в какой они определены в своих концептуальных схемах, по сути своей являются неоднородными или туманными. Другие компетенции сформулированы в рамках своих схем таким образом, что это сочетает то, что может представляться как две или более различные компетенции, а в результате трудно узнать, какой основной упор необходимо сделать. В тех случаях, когда был выявлен такой тип «компетенций», то такая отдельная «компетенция» была включена несколько раз в группы, перечисленные в приложении В под всеми теми заголовками, которые можно в данном случае применить. Однако в ряде случаев совершенно одинаковые сочетания того, что можно рассмотреть как две или более различные компетенции, можно найти в большом числе схем, подвергшихся анализу. Исходя из очевидного консенсуса в отношении этих конкретных комбинаций, некоторые из заголовков, содержащихся в Приложении В, временно содержат эти более сложные подразделения.

5.3. Идентификация компетенций для включения в существующую модель

Для того чтобы свести этот список 55 возможных компетенций к более управляемому и практическому объему и для систематизации содержания списка, был разработан набор принципиальных критериев для включения компетенции в эту новую модель. Было решено, что для включения в модель компетенции должны отвечать ряду критериев.

(i) Концептуальная ясность

В модель были включены лишь те компетенции, которые являются концептуально ясными. Компетенции, которые были туманными, неточными или же с неопределенным значением, были исключены.

(ii) Формулирование на общем, а не конкретном уровне

Второй принцип заключался в том, что компетенции должны формулироваться на общем, а не на конкретном уровне описания, таким образом, чтобы модель была как можно более всеохватывающей, при этом в ней не исчерпываются конкретные детали. Это позволит пользователям адаптировать общее описание должным образом к своему конкретному контексту и потребностям.

(iii) Отсутствие увязки с конкретной профессиональной ролью

В дополнение к предыдущему пункту было предусмотрено, что компетенции в модели не должны быть конкретно увязаны с какой-либо отдельной профессиональной ролью (такой, как учитель или психолог-консультант). Для пользователей должна оставаться возможность адаптировать должным образом более общую модель к конкретным профессиональным группам, если это потребуется.

(iv) Не являются идиосинкратическими по отношению к одной или малому числу схем компетенций, прошедших анализ

Четвертый принцип заключается в том, что компетенции в модели не должны быть идиосинкратическими по отношению к одной или малому числу схем, прошедших анализ. Компетенции, выбранные для включения в модель, должны быть такими, чтобы в отношении них был значительный уровень консенсуса среди схем, прошедших анализ.

(v) Речь не идет о формах поведения, через которые проявляется компетенция

Было также решено ограничить компетенции в модели внутренними психологическими ресурсами (то есть ценностями, поведенческими навыками, умениями, знанием и пониманием) и исключить формы поведения, через которые проявляются эти ресурсы. Сами по себе формы поведения являются внешним выражением применения компетенций к требованиям, вызовам и возможностям, которые связаны с конкретными ситуациями. Каждая компетенция имеет выражение в поведении, а все компетентные формы поведения являются производным от применения тех или иных базовых компетенций. Формы поведения не являются сами по себе отдельными компетенциями, а лишь средством для оценки того, были или не были приобретены индивидуальные компетенции.⁴

(vi) Концептуальные отличия от других компетенций

Еще одним принципом является то, что компетенции, включенные в модель, должны концептуально отличаться друг от друга. Данный принцип был принят для того, чтобы избежать проблем в разработке дескрипторов по каждой компетенции, сведя к минимуму вероятность того, что одинаковые дескрипторы будут применяться ко многим компетенциям. На практике последовательно этот критерий соблюдать трудно. Поэтому признается, что существуют отдельные случаи частичного дублирования между компетенциями, которые возможно были включены в модель (например, между навыками сотрудничества и навыками урегулирования конфликта). Тем не менее, концептуальные различия оказались в целом полезным фактором для определения направления разработки модели.

(vii) Нетиповые компетенции

Наконец, было решено, что компетенции, включаемые в модель, не должны содержать типовые компетенции, которые применимы в широком спектре областей

4. При этом формы поведения были включены в существующие рамки через дескрипторы. Дескрипторы были разработаны для всех компетенций, изложенных в модели, и были сформулированы с использованием терминологии итогов обучения (например, с точки зрения наблюдаемых и подлежащих оценке форм поведения). Таким образом, дескрипторы могут служить в качестве показателей того, овладели ли учащиеся теми или иными конкретными компетенциями.

деятельности (в том смысле, например, в каком грамотность, способность к количественному мышлению и навыки ИКТ применимы во многих областях). Было сочтено необходимым, чтобы модель могла быть четко ориентирована, а для этого нужно избегать слишком широкого распространения во всеобъемлющих рамках. И опять же, данный критерий было трудно соблюдать последовательно на практике, поэтому и признается, что некоторые компетенции, которые были выявлены для включения в модель, относятся действительно и к другим областям, помимо демократической культуры. Эти конкретные компетенции (например, навыки аналитического и критического мышления и навыки самостоятельного обучения) были включены, поскольку считается, что они имеют важнейшее значение для культуры демократии и поскольку было сочтено, что рассматриваемая модель будет очевидно не полной, если эти навыки исключить.

В дополнение к предыдущему набору принципиальных критериев был принят набор прагматических соображений, для того чтобы можно было сократить количество компетенций для включения в эту модель. Эти прагматические соображения были теми же самыми, которые использовались для разработки Общеввропейских компетенций владения языками⁵. Исходя из этих соображений, данная модель должна быть:

- ▶ **многоцелевой:** использоваться для полного набора задач, требуемых при планировании и осуществлении образования, включая разработку учебной программы, разработку учебных программ и методов преподавания, разработку методов оценки, приведение компетенций в соответствие с уровнями образования, а также адаптацию компетенций (и, возможно, уровней знаний) к квалификационным рамкам;
- ▶ **гибкой:** адаптируемой к использованию в разных обстоятельствах, культурных средах и многообразии контекстов образования;
- ▶ **открытой:** предоставляя возможность дальнейшего расширения и уточнения, в соответствии с потребностями пользователя;
- ▶ **динамичной:** дающей возможность внести изменения в ответ на отклики пользователей;
- ▶ **недогматичной:** не быть привязанной исключительно к одной из ряда конкурирующих теорий или практики в сфере образования или социальных наук;
- ▶ **ориентированной на пользователя:** представляемой в такой форме, которая сразу же понятна и может быть использована теми, кому это адресовано, в частности, практикам и руководителям сферы образования.⁶

Наконец, поскольку основная цель проекта состоит в том, чтобы создать модель для использования при планировании образования, было также решено обеспечить, чтобы все компетенции, которые были включены в модель, могли бы быть предметом преподавания, изучения и оценки (либо на основании самооценки или же

5. Совет Европы (2001). *Общеввропейские компетенции владения языками: изучение, преподавание, оценка (Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment) (CEFR)*, Cambridge University Press, Cambridge. См.: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, по состоянию на 17 февраля 2016 года.

6. Следует признать, что настоящий документ, целью которого является описание предпосылок, обоснование технических деталей и моделей компетенций, а также методов, которые были использованы для ее развития, не является подходящим форматом для использования практиками и политиками. На более позднем этапе проекта будут подготовлены более доступные документы, описывающие данную модель.

оценки со стороны других). На практике все потенциальные компетенции, которые были определены для включения в эту модель, были оценены как отвечающие этим трем критериям.

Применение вышеизложенных критериев и соображений к набору 55 возможных компетенций, перечисленных в Приложении В, привело к определению 20 компетенций для включения в эту модель. Эти компетенции следующие:

Ценности

- ▶ Уважение человеческого достоинства и соблюдение прав человека
- ▶ Уважение культурного многообразия
- ▶ Уважение демократии, справедливости, беспристрастности, равноправия и верховенства закона

Поведенческие навыки

- ▶ Открытость по отношению к иным культурам, верованиям, мировоззрениям и обычаям
- ▶ Уважение
- ▶ Гражданское самосознание
- ▶ Чувство ответственности
- ▶ Чувство собственной значимости
- ▶ Устойчивость перед лицом неопределенности

Навыки

- ▶ Способность к самообразованию
- ▶ Способность к аналитическому и критическому мышлению
- ▶ Умение слушать, наблюдательность
- ▶ Сопереживание
- ▶ Гибкость и адаптация
- ▶ Коммуникабельность, лингвистические способности, навыки общения на разных языках
- ▶ Готовность к сотрудничеству
- ▶ Способность разрешать конфликты

Знание и их критическое осмысление

- ▶ Самопознание и критическая самооценка
- ▶ Знания и критическое осмысление языка и общения
- ▶ Познание мира и его критическое осмысление (включая политику, право, права человека, культур, религий, истории, СМИ, экономики, окружающей среды и устойчивого развития)

Двадцать компетенций, содержащихся в модели, изложены в виде диаграммы на стр. 35.

Двадцать компетенций были подвергнуты дальнейшему процессу концептуального уточнения и разяснения их формулировок. При подготовке описательных подробностей по каждой из компетенций постоянно учитывались дескрипторы

компетенций в первоначальных схемах 101 компетенции, из которых они были выделены, для обеспечения того, чтобы наиболее значительные аспекты каждой компетенции, как они были описаны в схемах, прошедших анализ, были отражены в рассматриваемой модели. При формулировании деталей модели и при подготовке данного документа были использованы также многочисленные другие источники информации. Некоторые из этих дополнительных источников включены как приложения для дополнительного чтения в Приложении С.

Первый проект данного документа был распространен в феврале 2015 года на международных консультациях с участием научных экспертов, практиков и руководителей из сферы образования, включая экспертов, назначенных министрами образования государств-членов Совета Европы. Этим участникам было предложено представить свои мнения и комментарии, в частности, в отношении концептуальной обоснованности модели, а также в отношении того, имеются ли в ней какие-нибудь значительные пробелы, и в отношении ясности текста в целом. Модель была также представлена на разных конференциях, семинарах и встречах с участием научных экспертов, практиков и руководителей из сферы образования в течение первых шести месяцев в 2015 году, при этом были получены дополнительные отклики и комментарии. Следует отметить, что в целом процесс консультаций позволил сделать вывод, что участники активно поддержали эту модель. При этом было получено много полезных предложений как о технических аспектах модели, так и в отношении конкретных формулировок и формы презентации, использованных в документе. Эти отклики были использованы для того, чтобы уточнить подробности модели и подготовить данный документ.

В следующем тексте описывается модель компетенций, которая была построена благодаря использованию этого рабочего метода.

6. Модель

В контексте демократической культуры человек рассматривается как действующий компетентно, если он или она отвечает требованиям, вызовам и возможностям, которые представляются демократическими и межкультурными ситуациями, должным образом и эффективно, благодаря мобилизации и использованию некоторых или всех следующих компетенций. Компетенции относятся к четырем широким категориям: ценности, поведенческие навыки, умения и знания, а также критическое мышление.

20 компетенций, включенных в модель



6.1. Ценности

Ценности – это общая вера человека в желаемые цели, которые должны быть достигнуты в жизни. Они мотивируют действия, а также служат руководящими принципами при решении о том, каким образом действовать. Ценности выходят за пределы конкретных действий и контекстов, они обладают нормативным и директивным качеством в отношении того, что следует делать или думать во многих разных ситуациях. Ценности предоставляют модель или критерии для следующего: оценки действий, как своих собственных, так и действий других людей; для обоснования мнений, позиций и поведения; принятия решений при альтернативных вариантах; для планирования поведения и стремления оказать влияние на других людей.

Читатели, знакомые с существующими схемами компетенции, могут быть удивлены выделением ценностей как отдельного типа компетенций в существующей модели. Однако важно помнить, что термин «компетенция» не используется в данном случае в обычном, повседневном смысле как синоним «способности», а в более техническом смысле, в отношении психологических ресурсов (таких как поведение, навыки и знания), которые необходимо мобилизовать и использовать для того, чтобы реагировать на запросы и вызовы демократических и межкультурных ситуаций. Ценности включены в модель по двум причинам. Во-первых, ценности на самом деле проявляются (хотя зачастую только косвенно) во многих предыдущих схемах компетенции, которые были подвергнуты анализу. Таким образом, их исключение из существующей модели означало бы, что модель лишь частично охватывает содержание этих предыдущих схем. Ценности не всегда очевидны в предыдущих схемах, поскольку они обычно включаются под заголовком «поведенческие навыки» (а не под собственным отдельным заголовком). С другой стороны, в рассматриваемой модели проводится четкое концептуальное различие между ценностями и поведенческими навыками, при том, что только эти последние характеризуются своим нормативным директивным качеством. Во-вторых, ценности имеют важнейшее значение в отношении концептуализации компетенций, которые обеспечивают участие в культуре демократии. Это происходит потому, что без уточнения конкретных ценностей, лежащих в основе этих компетенций, эти компетенции не были бы демократическими, а вместо этого более общими политическими компетенциями, которые могли бы быть использованы во многих других политических структурах, включая и антидемократические структуры. Например, человек может быть ответственным, эффективным и политически хорошо информированным гражданином в условиях тоталитарной диктатуры, если в основе суждений, решений и действий лежат другие ценности. Таким образом, ценности, содержащиеся в данной модели, находятся в самой сердцевине демократической компетенции и имеют важнейшее значение для определения этой компетенции.

Имеется три набора ценностей, которые особо важны для участия в культуре демократии – и они следующие.

Уважение человеческого достоинства и соблюдение прав человека

Этот первый набор ценностей основывается на общепринятом убеждении в том, что каждый человек наделен равноценной значимостью и равным человеческим достоинством, пользуется равным правом на уважение наравне с остальными своими

правами и основополагающими свободами и, следовательно, достоин соответствующего отношения. Убежденность в этом подразумевает, что права человека имеют универсальный, неотчуждаемый и неделимый характер и относятся ко всем людям без какого-либо различия; что права человека представляют собой минимальный набор средств защиты, имеющих принципиально важное значение для того, чтобы люди жили в достойных условиях; и что права человека представляют собой важнейшую основу для свободы, равенства, справедливости и мира на планете. Исходя из этого, данный набор ценностей включает следующее:

1. признание того, что все люди разделяют общую гуманность и имеют равные достоинства, независимо от их конкретной культурной принадлежности, статуса, способностей или обстоятельств;
2. признание универсального, неотчуждаемого и неделимого характера прав человека;
3. признание того, что права человека необходимо всегда продвигать, уважать и защищать;
4. признание того, что основные свободы всегда необходимо защищать, если только они не подрывают или не нарушают прав человека других людей;
5. признание того, что права человека обеспечивают основу для совместной жизни на равных в обществе, а также свободу, справедливость и мир на планете.

Поощрение культурного многообразия

Второй набор ценностей основывается на общепринятом убеждении в том, что принадлежность к иной культуре, переход от одной культуры к другой и культурное многообразие, а также плюрализм мнений, точек зрения и опыта должны рассматриваться как явление положительное, заслуживающее высокой оценки и поощрения. Из этого следует, что культурное многообразие является преимуществом для общества; что люди могут научиться извлекать преимущества благодаря многообразным подходам других людей; что культурное многообразие всегда необходимо поощрять и защищать; что людей следует поощрять в их взаимодействии с другими, независимо от их очевидных культурных различий; и что культурный диалог следует использовать для развития демократической культуры в духе совместного проживания на равных в обществе.

Следует отметить, что существует определенная напряженность между уважением прав человека и уважением культурного многообразия. В обществе, которое приняло права человека в качестве основы главной ценности, уважение к культурному многообразию имеет определенные границы. Эти границы определяются необходимостью продвигать, уважать и защищать права человека и свободы других людей. Исходя из этого, в этом случае подразумевается, что культурное многообразие следует всегда уважать, если только это не подрывает права человека и свободы других людей.

Поэтому следующий набор ценностей включает:

1. признание того, что культурное многообразие и плюрализм мнений, взглядов на мир и практика являются преимуществом для общества и обеспечивают возможность для обогащения всех членов общества;
2. признание того, что все люди имеют право на то, чтобы быть разными, а также право на выбор своих собственных позиций, взглядов, верований и мнений;

3. признание того, что люди всегда должны уважать позиции, взгляды, верования и мнения других людей, если только это не направлено на подрыв прав человека и свобод других;
4. признание того, что люди всегда должны уважать образ жизни и обычаи других людей, если только это не подрывает или не нарушает права человека и свободы других людей;
5. признание того, что люди должны прислушиваться и поддерживать диалог с теми, кого они считают отличными от себя.

Уважение демократии, справедливости, беспристрастности, равноправия и верховенства закона

Третий набор ценностей основан на группе убеждений в отношении того, как необходимо действовать обществам и ими управлять, в том числе убеждений в том, что: все граждане должны иметь возможность на равных участвовать (либо напрямую, либо косвенно через выборных представителей) в процедурах, на основании которых формулируются и создаются законы, используемые для регулирования общества; все граждане должны иметь возможность активного участия в демократических процедурах, действующих в их обществе (и это также означает отказ от участия по соображениям совести или в силу определенных обстоятельств); притом что решения принимаются большинством, необходимо обеспечить справедливое и честное обращение с меньшинствами всех типов; социальная справедливость, честность и равенство призваны действовать на всех уровнях общества; и верховенство права должно доминировать таким образом, чтобы с каждым человеком в обществе обращались справедливо, честно, беспристрастно и на равной основе, в соответствии с законами, разделяемыми всеми. Этот набор ценностей поэтому подразумевает следующее:

1. поддержку демократических процессов и процедур (признавая при этом, что и существующие демократические процедуры могут быть неоптимальными и что иногда возникает необходимость в их изменении или совершенствовании с использованием демократических методов);
2. признание важности активной гражданственности (при признании того, что неучастие иногда может быть оправдано по соображениям совести или в силу обстоятельств);
3. признание важности участия граждан в принятии политических решений;
4. признание необходимости защиты гражданских свобод, включая гражданские свободы тех людей, которые придерживаются мнений меньшинства;
5. поддержку мирного урегулирования конфликтов и споров;
6. чувство социальной справедливости и социальной ответственности в отношении справедливого и честного обращения со всеми членами общества, включая и предоставление равных возможностей всем людям, независимо от национального происхождения, этнической принадлежности, расы, религии, языка, возраста, пола, гендерной ориентации, политических мнений, рождения, социального происхождения, собственности, инвалидности, сексуальной ориентации или иного статуса;
7. поддержку верховенства закона и равного и беспристрастного обращения со всеми гражданами на основании закона, как средства обеспечения справедливости.

6.2. Поведенческие установки

Поведение – это общая психологическая ориентация человека в отношении кого-то или чего-то (например, лица, группы, учреждения, вопроса, события, символа). Поведенческие навыки как правило состоят из четырех компонентов: веры и мнения в отношении объекта поведения, эмоции или чувства в отношении объекта, оценки (либо позитивной, либо негативной) объекта и тенденции вести себя определенным образом в отношении этого объекта.

Для культуры демократии важны шесть типов поведенческих навыков.

Открытость по отношению к иным культурам, верованиям, мировоззрениям и обычаям

Открытость является линией поведения по отношению к лицам, воспринимаемым как имеющие иную культурную принадлежность, иные верования, мировоззрения или же опыт отличные от их собственных. Отношение открытости к культурным различиям необходимо отличать от отношения интереса к накоплению «экзотического» опыта для собственного личного удовольствия или в личных целях. В отличие от этого, открытость включает:

1. внимательное отношение к культурному многообразию и мировоззрению, верованиям, ценностям и практикам, которые отличаются от своих собственных;
2. любопытство и интерес к открытию и узнаванию о других культурных ориентациях и привязанностях и других опытах, верованиях, ценностях и практиках;
3. стремление воздерживаться от суждения и неверия по отношению к мировоззрению других людей, их верованиям, ценностям и обычаям, а также стремление ставить под вопрос “естественный характер” собственных мировоззрений, верований, ценностей и практики;
4. эмоциональная готовность устанавливать связи с другими людьми, которые рассматриваются как отличающиеся от тебя;
5. стремление искать и пользоваться возможностями устанавливать контакты, сотрудничество и взаимодействие с теми людьми, которые воспринимаются как имеющие иные культурные ориентации, по сравнению с собственными, при этом поддерживая качественно высокий уровень отношений.

Уважение

Уважение является таким отношением к другому человеку или к другому объекту (например, лицу, верованию, символу, принципу, практике), когда объект такого отношения считается как имеющий определенную важность, ценность или значение, которое требует позитивного взгляда и уважения⁷. В зависимости от характера объекта, который вызывает уважение, подобное уважение может принимать разные

7. Следует отметить, что уважение тесно связано с ценностями по двум причинам: ценность может быть объектом уважения (например, ценность можно уважать), а также это может быть основой для уважения (например, можно уважать кого-то или что-то, потому что это является примером и осуществляется на практике как конкретная ценность).

формы (например, уважение правил поведения в школе, уважение мудрости пожилых людей, уважение к природе).

Один из видов уважения, который особо важен в контексте культуры демократии – это уважение к другим людям, которые воспринимаются как имеющие другие культурные предпочтения или же другие верования, мнения и обычаи, по сравнению со своими собственными. Такое уважение подразумевает само по себе достоинство и равенство всех людей и их неотъемлемое право человека на то, чтобы выбирать свои собственные предпочтения, верования, мнения или обычаи. Важно то, что этот тип уважения не требует минимизации или игнорирования тех реальных различий, которые могут существовать между человеком и другими людьми, при этом быть существенными и глубокими; это не требует и согласия, принятия или перехода на позицию того, что вызывает уважение. Напротив, это такое поведение, которое подразумевает позитивную оценку достоинства и право другого человека на эти предпочтения, верования или обычаи, при признании и понимании тех различий, которые существуют между собой и другими. Уважительное отношение требуется для содействия как демократическому взаимодействию, так и межкультурному диалогу с другими людьми. При этом следует отметить, что и здесь требуется установить определенные границы уважения – например, уважение не должно быть направлено на содержание верований или мнений, либо образа жизни или обычаев, которые подрывают или нарушают достоинство, права человека или свободы других людей⁸.

Концепция уважения отражает лучше, чем концепция толерантности, такое отношение, которое требуется для культуры демократии. В некоторых контекстах толерантность может подразумевать просто терпение или же согласие с различиями, а также снисходительное отношение терпимости к тому, что человек предпочел бы не испытывать. Толерантность может также иногда рассматриваться как нечто, подразумевающее акт власти, позволяющий существовать различиям, лишь испытывая к ним терпимость, и в силу этого акт толерантности укрепляет власть и авторитет того человека, который что-то терпит. Уважение является менее размытой концепцией, чем толерантность, поскольку оно основано на признании достоинства, прав и свобод другого человека и на отношениях к равенству между собой и другими людьми.

Исходя из этого, уважение включает:

1. позитивное отношение и уважение к человеку или к объекту, исходя из того, что они обладают собственной важностью, значением или ценностью;
2. позитивное отношение и уважение к другим людям как к равным, которые разделяют общее достоинство и обладают точно таким же набором прав человека и свобод, независимо от их конкретной культурной принадлежности, верований, мнений, образа жизни или обычаев;

8. Если исходить из прав человека, то право другого человека на свободу веры необходимо всегда уважать, но при этом уважение не должно проявляться в отношении тех верований, которые стремятся подорвать или нарушить достоинство, права человека и основные свободы других людей. В случае верований, содержание которых не может не вызывать уважения, ограничения возникают не на само право придерживаться верований, а на свободу проявления своих верований, если такие ограничения необходимы для общественной безопасности, защиты общественного порядка или защиты прав и свобод других людей (см. статью 9 *Европейской конвенции о защите прав человека*: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf).

3. позитивное отношение и уважение к верованиям, мнениям, образу жизни и обычаям других людей, при условии что это не подрывает и не нарушает достоинство, права человека или свободы других людей.

Гражданское самосознание

Гражданское самосознание – это отношение к сообществу или социальной группе. Термин “сообщество” используется здесь для обозначения социальной или культурной группы, которая имеет более широкий характер, чем непосредственный круг своей семьи и друзей, и в отношении которой человек чувствует свою принадлежность. Существуют многочисленные типы групп, к которым это может относиться, например, люди, которые живут в конкретном географическом районе (например, в квартале, большом или малом городе, стране, группе стран, таких как Европа или Африка, или же мир в значении “глобального сообщества”), более широкая группа, чем просто по географическому признаку (например, этническая группа, конфессиональная, группа по интересам, группа определенной сексуальной ориентации и т.д.) или же иной тип социальной или культурной группы, к которой человек испытывает чувство принадлежности. Каждый человек принадлежит к многочисленным группам и отношение, основанное на гражданском самосознании, может проявляться к любому числу из этих групп. Гражданское самосознание включает:

1. чувство принадлежности или идентичности в отношении сообщества;
2. внимание к другим людям в сообществе, взаимосвязь с этими людьми и последствия собственных действий в отношении этих людей;
3. чувство солидарности с другими людьми в сообществе, включая стремление сотрудничать и работать с ними, чувство внимания и заботы об их правах и благополучии, стремление защищать тех, кто может оказаться бессильным или же попасть в неблагоприятное положение в сообществе;
4. интерес и внимание к делам и заботам сообщества;
5. чувство гражданского долга, стремление активно участвовать в жизни сообщества, желание принимать участие в решениях по делам, проблемам и общему благу сообщества, а также желание поддерживать диалог с другими членами сообщества, несмотря на их культурную принадлежность;
6. стремление реализовывать, используя максимум собственных возможностей, ответственность, долг или обязательства, которые связаны с ролью или позициями, занимаемыми в сообществе;
7. чувство долга в отношении других людей в сообществе и принятие того, что человек является ответственным перед другими людьми в отношении своих решений и действий.

Чувство ответственности

Термин «ответственность» имеет много значений. Два значения, которые особо важны для культуры демократии – это ответственность роли и моральная ответственность. Первая форма ответственности является одним из аспектов гражданского самосознания (см. выше пункт б); здесь же мы рассмотрим чувство моральной ответственности. Это форма ответственности в отношении собственных действий.

Она возникает, когда лицо обязано действовать конкретным образом и заслуживает похвалы или осуждения за то, что было сделано, или что не было сделано определенным образом. Необходимыми условиями для того, чтобы хвалить или осуждать людей является то, что они могут сами размышлять о своих собственных действиях, быть способными формировать намерения своих действий и быть способными осуществлять выбранные действия (таким образом, когда в силу отсутствия средств или структурных условий человек сталкивается с препятствиями в осуществлении действий, то нецелесообразно его хвалить или осуждать). Ответственность может потребовать смелости, в том смысле, что нужно занимать принципиальную позицию в отношении собственных действий, при этом можно действовать и против норм сообщества или же бросать вызов тем коллективным решениям, которые считаешь неправильными. Поэтому иногда могут возникать и трения между гражданским самосознанием (рассматриваемым как солидарность и лояльность в отношении других людей) и моральной ответственностью. Исходя из этого, чувство ответственности за свои собственные действия включает:

1. взвешенный и продуманный подход к собственным действиям и возможным последствиям этих действий;
2. определение собственных обязанностей и обязательств и подхода к действиям в конкретных ситуациях, основываясь на определенной ценности или наборе ценностей⁹;
3. принятие решений о действиях (которые в некоторых случаях могут и не приводить к действиям), учитывая существующие обстоятельства;
4. осуществление действия (или воздержание от действий) как независимый человек;
5. стремление нести ответственность за характер или последствия собственных решений и действий;
6. стремление оценивать и судить самого себя;
7. стремление действовать смело, когда это считается необходимым.

Чувство собственной значимости

Чувство собственной значимости характеризует отношение того или иного лица к самому себе. Оно предполагает наличие у человека несомненной уверенности в том, что он способен предпринимать действия, необходимые для достижения поставленных им целей. Эта вера в себя подразумевает и убежденность в том, что человек понимает то, что требуется, может принимать должные решения, выбирать соответствующие методы для осуществления задач, успешно преодолевать препятствия, влиять на происходящее и менять ход событий, влияющих на собственную жизнь и жизни других людей. Таким образом, чувство собственной значимости ассоциируется с чувством уверенности в себе и в своих собственных

9. Таким образом, ответственное поведение в демократических и межкультурных ситуациях требует одновременного применения одного или более наборов ценностей, изложенных в данной модели (например, уважение к человеческому достоинству и правам человека, уважение к культурному многообразию или же уважение демократии, справедливости, беспристрастности, равноправия и верховенства права). В отсутствие одновременного применения одного или более из этих наборов ценностей, ответственность была бы не демократической компетенцией, а скорее более общей политической компетенцией (см. вступительный текст о ценностях, глава 6.1).

способностях. Низкая самооценка может препятствовать демократическому и межкультурному поведению, даже тогда, когда имеются большие способности, в то время как нереалистичная самооценка может приводить к неверию в собственные силы и разочарованию. Оптимальное соотношение – это сравнительно высокая самооценка в сочетании с реалистично оцениваемым уровнем способностей, что поощряет людей действовать с учетом новых вызовов, а также преодолевать проблемы. Таким образом, чувство собственной значимости включает:

1. веру в собственные способности понимать вопросы, выносить решения и отбирать соответствующие методы для выполнения задач;
2. веру в собственные способности организовывать и исполнять действия, требуемые для достижения конкретных целей, а также преодолевать возможные препятствия;
3. чувство уверенности в отношении преодоления новых вызовов;
4. чувство уверенности в отношении демократического участия и осуществления действий, необходимых для достижения демократических целей (в том числе выступление против тех и привлечение к ответственности тех, кто занимает позиции власти и имеет авторитет, когда их решения или действия считаются несправедливыми или пристрастными);
5. чувство уверенности в отношении участия в межкультурном диалоге с теми, кто рассматривается как имеющие иную культурную принадлежность по сравнению с собственной.

Устойчивость перед лицом неопределенности

Устойчивость перед лицом неопределенности выражается в соответствующем отношении к неоднозначным ситуациям, подлежащим многочисленным противоречивым толкованиям. Люди, обладающие высокой степенью устойчивости перед лицом неопределенности, оценивают такого рода объекты, события и ситуации позитивно, стремясь принять присущее им отсутствие ясности, готовы признавать, что подходы других людей могут быть столь же адекватны, как их собственные, и конструктивно преодолевать неопределенность. Таким образом, термин «устойчивость» следует понимать в позитивном смысле принятия и преодоления неопределенности (а не в негативном смысле смирения или же готовности сдаться перед неопределенностью). Люди, которые обладают низким уровнем устойчивости перед лицом неопределенности, вместо того, чтобы принять единый подход в отношении неясных ситуаций или вопросов, проявляют закрытость перед лицом незнакомых ситуаций и проблем, используя жесткие и негибкие категории мышления в отношении мира. Таким образом, в данном контексте устойчивость перед лицом неопределенности включает:

1. признание и принятие того, что могут быть множественные подходы и толкования любой ситуации или вопроса;
2. признание и принятие того, что собственный подход к ситуации может быть и не лучшим, по сравнению с подходами других людей;
3. принятие сложностей, противоречий и отсутствия ясности;
4. готовность осуществлять задачи, когда имеется только неполная или частичная информация;
5. стремление принять неопределенность и конструктивно ее преодолевать.

6.3. Практические навыки

Практический навык – это способность применять сложные, четко организованные схемы к мышлению или поведению адаптированным образом для достижения конкретной задачи или цели.

Имеется восемь наборов навыков, которые важны для культуры демократии. Речь идет о следующих навыках.

Способность к самообразованию

Способность к самообразованию относится к навыкам, необходимым для организации процесса самостоятельного обучения в соответствии с собственными потребностями, его проведения и оценки достигнутых результатов без постороннего вмешательства. Навыки самообразования важны для культуры демократии потому, что они позволяют людям обучаться тому, как им реагировать на политические, гражданские и культурные вопросы, используя многочисленные и разнообразные источники, как далекие, так и близкие, при этом не полагаясь на людей в своем непосредственном окружении для получения информации об этих вопросах. Навыки самообразования включают способности и навыки в следующем:

1. определение собственных потребностей в обучении – эти потребности могут вытекать из пробелов в знаниях и понимании, из-за пробелов или низкого уровня навыков, или же быть связанными с теми трудностями, которые возникают как следствие существующих поведенческих навыков или ценностей;
2. выявление, определение и оценка возможных источников информации, рекомендаций или советов, требуемых для того, чтобы ответить на эти потребности – такие источники могут включать личный опыт, взаимодействие и обсуждение с другими людьми, встречи с людьми, которые рассматриваются как имеющие иную культурную принадлежность, по сравнению с собственной, и которые придерживаются других верований, мнений или опыт, отличных от собственных, а также обращение к визуальным, печатным, радио- и телевещательным источникам и к цифровым СМИ;
3. оценка надежности различных источников информации, рекомендаций или советов, анализ их в отношении возможной предвзятости или искажения, а также выбор наиболее подходящих источников из всего имеющегося спектра;
4. обработка и изучение информации, используя наиболее подходящие стратегии и методы обучения, или же принятие и выполнение рекомендаций или советов из наиболее надежных источников, при этом адаптируя, соответствующим образом, собственный набор знаний, понимания, умений, поведенческих навыков или ценностей;
5. продумывание того, что было изучено, какой был достигнут прогресс, оценка стратегий обучения, которые были использованы, и выводы о дальнейшем обучении, которое еще необходимо пройти, и новых стратегиях обучения, которые необходимо приобрести.

Способность к аналитическому и критическому мышлению

Навыки аналитического и критического мышления включают широкую и сложную группу взаимосвязанных навыков. Навыки аналитического мышления – это такие навыки, которые требуются для анализа материалов любого типа (например, текстов, аргументов, толкования, вопросов, событий, опыта) систематическим и логическим образом. Это включает способности или навыки в следующих областях:

1. систематическое разложение анализируемых материалов на составные части и организация этих составных частей в логическом порядке;
2. определение и толкование значения (значений) каждой составляющей, возможно сравнивая эти аспекты и увязывая их с тем, что уже известно, выявляя при этом сходства и различия;
3. рассмотрение составляющих во взаимосвязях и определение тех связей, которые между ними существуют (логические, причинно-следственные, временные и т.д.);
4. определение любых расхождений, непоследовательности или различий между составляющими;
5. выявление альтернативных возможных значений и отношений по отдельным составляющим, определение новых аспектов, которые могут отсутствовать в целом, систематическое изменение составляющих для определения влияния на целое, а также определение новых способов обобщения составляющих, которые были изучены – иными словами, представление и изучение новых возможностей и альтернатив;
6. подведение итогов анализа организованным и последовательным образом для логических и обоснованных выводов о целом.

Навыки критического мышления состоят из таких навыков, которые требуются для оценки и вынесения суждений о материалах любого рода. Поэтому это включает следующие способности или навыки:

1. проведение оценки на основе внутренней последовательности и на основе такой последовательности, которая опирается на имеющиеся свидетельства и опыт;
2. вынесение суждений о том, обоснован ли или нет анализируемый материал, насколько он является точным, приемлемым, надежным, целесообразным, полезным и/или убедительным;
3. понимание и оценка предубеждений, предположений и текстуальных или коммуникативных условностей, на которых основаны материалы;
4. анализ не только буквального значения материалов, но и их более широкой риторической задачи, включая лежащие в их основе мотивы, намерения и задачи тех, кто их подготовил или создал (в случае политических сообщений, это включает способность выявить пропаганду и способность деконструировать лежащие в основе материалов мотивы, намерения и задачи тех, кто подготовил такую пропаганду);
5. рассмотрение материалов в историческом контексте, в котором они были подготовлены, для того чтобы помочь в вынесении оценочных суждений о материалах;
6. генерирование и разработка других альтернативных вариантов, возможностей и решений по сравнению с теми, которые предлагаются в рассматриваемых материалах;

7. оценка “за” и “против” имеющихся вариантов – это может включать анализ с учетом издержек и преимуществ (включение как краткосрочных, так и долгосрочных подходов), анализ ресурсов, оценка того, имеются ли на практике ресурсы, требуемые для каждого варианта) и анализ рисков (понимание и оценка рисков, связанных с каждым вариантом, и с тем, как ими можно управлять);
8. подготовка результатов процесса оценки совместно организованным и последовательным путем для разработки логических и обоснованных аргументов “за” и “против” определенного толкования, вывода или образа действий; основываясь на конкретных и поддающихся точному описанию критериях, принципах или ценностях и/или очевидных доказательствах;
9. признание собственных предположений и предвзятости, которые могут исказить процесс оценки, а также признание собственных верований и суждений, которые всегда связаны и зависят от собственной культурной принадлежности и подходов.

Эффективное аналитическое мышление включает критическое мышление (то есть оценку анализируемых материалов), притом что эффективное критическое мышление включает аналитическое мышление (то есть проведение различий и установление связей). Поэтому навыки аналитического и критического мышления непосредственно связаны друг с другом.

Умение слушать и наблюдательность

Умение слушать и наблюдательность – это те навыки, которые приобретаются для понимания того, что говорят другие люди, и умение учиться на поведении других людей. Понимание того, что говорят другие люди, требует активного умения слушать – то есть уделять большое внимание не только тому, что было сказано, но и тому, как это было сказано, то есть, какой был использован тон, модуляция, громкость, темп речи, а также уделение большого внимания языку тела человека, особенно движению глаз, выражению лица и жестах. Умение внимательно наблюдать за поведением других людей может стать также важным источником информации о поведении, которое является наиболее подходящим и эффективным в разных социальных условиях и культурных контекстах, и это может помочь научить поведению благодаря изучению этой информации и имитации поведения других людей позднее, в аналогичных ситуациях. Таким образом, умение слушать и наблюдательность включают следующие способности или навыки:

1. уделение внимания не только тому, что было сказано, но и тому, как это было сказано, а также языку тела говорящего;
2. выявление возможной непоследовательности между вербальными и невербальными посланиями;
3. внимательное отношение к тонкостям значений и к тому, что могло быть лишь частично сказано или же оставалось несказанным;
4. уделение внимания отношениям между тем, что было сказано, и социальному контексту, в котором это было сказано;
5. уделение большого внимания поведению людей и запоминанию информации об этом поведении, особенно о поведении других людей, которые воспринимаются как имеющие иную культурную принадлежность по сравнению со своей собственной;

6. уделение большого внимания сходствам и различиям в том, как реагируют люди на одинаковую ситуацию, особенно люди, которые воспринимаются как имеющие иную культурную принадлежность по сравнению со своей собственной.

Сопереживание

Сопереживание является набором навыков, позволяющим понять мысли и убеждения, а также проникнуться чувствами других людей для установления с ними личного контакта и увидеть мир их глазами. Сопереживание подразумевает способность выйти за рамки собственных психологических установок (например, умение отойти от собственного подхода) и способность, используя воображение, воспринять и принять психологические установки и подходы другого человека. Этот навык имеет важнейшее значение для понимания культурной принадлежности, мировоззрений, верований, интересов, эмоций, желаний и потребностей других людей. Существует несколько разных форм сопереживания, между которыми можно провести различие, в том числе:

1. когнитивное восприятие – способность воспринимать и понимать взгляды, мысли и верования других людей;
2. аффективное восприятие – способность воспринимать и понимать эмоции, чувства и потребности других людей;
3. симпатия, которую иногда называют “сочувственная эмпатия” или же “сочувственная забота” – способность переживать чувство сочувствия и заботы о других людях, основываясь на понимании их когнитивного или аффективного состояния и положения, а также их материальной ситуации или обстоятельства.¹⁰

Гибкость и адаптация

Гибкость и адаптация – это те навыки, которые требуются для регулирования и контроля собственных мыслей, чувств или поведения в целях должного и действенного реагирования на новые обстоятельства и ситуации, чтобы человек мог эффективно и должным образом реагировать на вызовы, требования и возможности. Гибкость

10. Следует отметить, что позиция сопереживания является навыком в существующей модели. Термин «сопереживание», разумеется, используется в повседневных обсуждениях и в ином значении. Например, он иногда используется, когда человек переживает такие же чувства, как и чувства другого человека (явление «эмоционального влияния», когда человек «подхватывает» и разделяет радость, панику, страх и т.д. других лиц), иногда это ссылка на чувство эмоционального контакта или идентификации с другим человеком (например, «я серьезно сопереживал главному герою этой книги»), а иногда речь идет о сочувствии или заботе о другом человеке, что является результатом симпатии (например, «я сочувствую вам в связи с вашими нынешними трудностями»). Термин «сопереживание» иногда используется и для того, чтобы охватить намного более широкий круг вопросов, которые могут быть связаны с другим человеком, то есть речь идет об открытости в отношении других людей, уважении к ним, сознательном и эмоциональном участии в их жизни, о чувствах эмоциональной связи с другими. В данной модели термин «сопереживание» используется, однако, более конкретным и целевым образом, обозначая набор навыков, которые требуются для понимания и соответствующего отношения к мыслям, верованиям и чувствам других людей, при этом речь идет о важнейшем наборе навыков для участия в культуре демократии. Данное определение призвано исключить возможную одновременную мобилизацию и применение сопереживания, открытости, уважения и т.д., как целую группу компетенций или способностей в некоторых ситуациях.

и адаптация позволяют людям позитивно адаптироваться к новым ситуациям и изменениям и к социальным или культурным ожиданиям, стилям общения и формам поведения других людей. Это также позволяет людям адаптировать свои схемы мышления, чувства или поведение, реагируя на новые требования ситуаций, опыт, встречи и информацию. Гибкость и адаптация, определяемые таким образом, должны отличаться от беспринципного или оппортунистического приспособления или поведения ради собственных преимуществ или выгод. Это следует также отличать от приспособления, которое было навязано извне¹¹. Таким образом, гибкость и адаптация включают способности или навыки следующего характера:

1. адаптация своего обычного способа мышления к меняющимся обстоятельствам или же временный переход к другому когнитивному подходу в связи с требованиями культурного характера;
2. изменение собственных мнений с учетом новых свидетельств и/или рациональных аргументов;
3. контроль и регулирование собственных эмоций и чувств для того, чтобы способствовать более эффективному и соответствующему общению и сотрудничеству с другими людьми;
4. преодоление беспокойства, тревоги и чувства отсутствия безопасности при встречах и взаимодействии с другими людьми, которые воспринимаются как имеющие другую культурную принадлежность по сравнению с собственной;
5. регулирование и снижение уровня негативных чувств в отношении членов другой группы, с которой собственная группа исторически находилась в состоянии конфликта;
6. адаптация собственного поведения социально приемлемым образом в соответствии с доминирующей культурной средой;
7. адаптация к разным стилям и поведению в общении, переключение на соответствующие стили и поведение в общении во избежание нарушения культурных норм других людей и для общения с ними с использованием тех средств, которые они могут понять.

Коммуникабельность, лингвистические способности и навыки общения на разных языках¹²

Коммуникабельность, лингвистические способности и навыки общения на разных языках – это те навыки, которые требуются для эффективного и должного общения с другими людьми. Это включает следующие способности и навыки, помимо прочих¹³:

11. Например, никогда нельзя соглашаться с насильственной ассимиляцией культурных меньшинств в культуре большинства. Все люди имеют основополагающее право на выбор своей культурной принадлежности, верований и образа жизни (см. примечание 8).
12. Термин “язык” используется в данном документе для обозначения всех лингвистических систем, как признанных в качестве языков, так и рассматриваемых как варианты признанных языков, независимо от формы. Это включает устный и письменный язык и все формы неписьменного языка. Термин “вербальное” и “невербальное” общение в этом контексте, исходя из этого, означает, соответственно, “общение, осуществляемое с использованием языка”, и “общение, осуществляемое средствами иными, чем язык”.
13. Прежде всего эффективное и соответствующее общение требует, разумеется, языковых навыков (для того, чтобы воспроизводить и понимать устные и письменные предложения и восклицания), социолингвистических навыков (для того, чтобы иметь определенный акцент, пользоваться диалектом, учитывать лингвистические особенности социальных отношений

1. способность к ясным коммуникациям в разного рода ситуациях – это включает выражение собственных верований, мнений, интересов и потребностей, объяснение и уточнение идей, выступления в поддержку, содействие, умение аргументировать, разъяснять, обсуждать, дискутировать, убеждать и вести переговоры;
2. способность отвечать на потребности коммуникации в межкультурных ситуациях, используя более чем один язык или разнообразие языков, или же используя общий язык или универсальный язык для понимания другого языка;
3. способность выражать свои мысли убежденно и без агрессии, даже в тех ситуациях, когда человек находится в неблагоприятном положении из-за разницы во власти, а также выражать крайнее несогласие с другим лицом, чтобы это, тем не менее, проявлялось с уважением к достоинству и правам этого лица;
4. умение признавать разные формы выражения и разные правила общения (как вербальные, так и не вербальные) в общении с другими социальными группами и их культурами;
5. способность адаптировать и изменять свое собственное поведение при общении таким образом, чтобы использовались обычаи общения (как вербальные, так и невербальные), которые соответствуют собеседнику (или собеседникам) и доминируют в определенной культурной среде;
6. умение задавать уточняющие вопросы уместным и деликатным образом в тех случаях, когда значение выражений другого лица является неясным, или же когда выявляются противоречия между вербальными и невербальными посланиями от другого лица;
7. умение преодолевать разрывы в общении, например, благодаря просьбе повторить или иначе изложить мысли других людей, или же благодаря повторению, общему изложению или упрощению собственных неправильно понятых высказываний;
8. умение действовать в качестве лингвистического медиатора при межкультурных обменах, включая умение переводить письменно или устно, а также разъяснять и действовать в качестве межкультурного медиатора, оказывая другим поддержку в понимании и оценке характерных черт другого лица или того объекта, который рассматривается как принадлежащий к другой культуре, по сравнению с собственной.

Готовность к сотрудничеству

Готовность к сотрудничеству – это те навыки, которые требуются для успешного участия в совместных мероприятиях, начинаниях и разных видах деятельности. Это включает способности или навыки в следующих областях:

1. выражение взглядов и мнений в группе, поощрение других членов группы выражать свои взгляды и мнения в работе в группе;

между говорящими) и навыков владения языком (для конструирования более объемных последовательных компонентов языка благодаря использованию соответствующих навыков общения, а также использовать устную речь и составлять письменные тексты для конкретных целей коммуникации). Однако в данном контексте это рассматривается как общие навыки и поэтому они не излагаются в данной модели. Те читатели, которые интересуются подробным изложением этих конкретных навыков, должны обратиться к «Общеввропейским компетенциям владения языками» (см. примечание 5), где это изложено подробно.

2. достижение консенсуса и компромисса в группе;
3. действия совместно с другими людьми на взаимной и скоординированной основе;
4. выявление и определение целей группы;
5. реализация целей группы и адаптация собственного поведения к задаче достижения этих целей;
6. высокая оценка всех талантов и сильных сторон членов группы, оказание помощи другим в развитии в тех областях, в которых им необходимо развиваться и где они хотят совершенствоваться;
7. поощрение и мотивация других членов группы к сотрудничеству и обеспечение взаимопомощи для достижения целей группы;
8. оказание помощи другим в их работе, когда это требуется;
9. обмен соответствующими полезными знаниями, опытом или экспертизой с группой и умение убеждать других членов группы поступать так же;
10. признание конфликта в группе, в том числе выявление эмоциональных признаков конфликта в себе и в других, должное реагирование с использованием мирных средств и диалога.

Способность разрешать конфликты

Способность разрешать конфликты – это те навыки, которые требуются для того, чтобы выявлять, регулировать и разрешать конфликты мирным путем. Это включает следующие способности или навыки:

1. снижение или предупреждение агрессивности и негативного отношения, а также создание нейтральной среды, в которой люди чувствуют себя свободными для того, чтобы выражать свои различные мнения и озабоченности, не опасаясь ответных мер;
2. поощрение и укрепление восприимчивости, взаимного понимания и доверия между конфликтующими сторонами;
3. признание различий в отношении власти и/или статуса конфликтующих сторон, а также принятие мер для снижения возможных последствий таких различий для общения между ними;
4. эффективное управление и регулирование эмоций – способность толковать собственное глубинное эмоциональное и мотивационное состояние, а также состояние других людей, умение справляться с эмоциональным стрессом, беспокойством и чувством отсутствия безопасности в себе и в других людях;
5. умение выслушивать и понимать разные подходы сторон, вовлеченных в конфликты;
6. изложение и обобщение разных точек зрения, которых придерживаются конфликтующие стороны;
7. противодействие или снижение уровня искаженного восприятия у конфликтующих сторон;
8. признание того, что иногда может быть необходимость в сохранении определенного времени тишины, перемирия или бездействия, для того чтобы конфликтующие стороны могли подумать о подходах других сторон;

9. выявление, анализ, отношение и определение контекста причин и других аспектов конфликтов;
10. определение общей основы, на которой можно строить согласие между конфликтующими сторонами, определение вариантов урегулирования конфликтов и уточнение возможных компромиссов или решений;
11. оказание помощи другим в урегулировании конфликтов, благодаря углублению их понимания имеющихся вариантов;
12. оказание помощи и советы сторонам, участвующим в конфликте, о том, как достичь оптимального и приемлемого решения такого конфликта.

6.4. Знания и их критическое осмысление

Знание – это тот объем информации, который есть у человека, притом что понимание – это осознание и оценка значений. Термин «критическое понимание» используется в данном контексте для того, чтобы подчеркнуть необходимость понимания и оценки значений в контексте демократических процессов и межкультурного диалога, для активных размышлений и критической оценки того, что человек понимает и толкует (в качестве противопоставления автоматическому, обычному и неосмысленному толкованию).

Различные формы знаний и критического понимания, требуемые для культуры демократии, разделяются на следующие три основные категории.

Самопознание и критическая самооценка

Самосознание и самопонимание имеют жизненно важное значение для эффективного и соответствующего участия в культуре демократии. Знания и критическая самооценка имеют много разных аспектов, в том числе:

1. знание и понимание собственной культурной принадлежности;
2. знание и понимание собственного видения мира и его когнитивных, эмоциональных и мотивированных аспектов и предубеждений;
3. знание и понимание предположений и предубеждений, которые лежат в основе собственного видения мира;
4. понимание того, как собственный подход к миру и собственные предположения и предубеждения сочетаются и зависят от собственной принадлежности и опыта, и как это в свою очередь влияет на собственное восприятие, суждение и реакцию на других людей;
5. осознание собственных эмоций, чувств и мотивации, особенно в контекстах, которые связаны с общением и сотрудничеством с другими людьми;
6. знание и понимание границ собственной компетенции и опыта.

Знание и критическое осмысление языковых стилей в общении

Знание и критическое осмысление языковых стилей в общении могут иметь многие разные аспекты, включая следующие:

1. знание социально приемлемых вербальных и невербальных установок общения, которые действуют в языке (или языках), используемом человеком;

2. знание того, что люди другой культурной принадлежности могут следовать иным вербальным и невербальным схемам общения, отличающимся от собственных, что имеет значение для их подходов, даже если они пользуются этим же языком;
3. понимание того, что люди, имеющие разную культурную принадлежность, могут воспринимать значение информации иначе;
4. понимание того, что в каждом языке существует множество форм общения и разные способы использования одного и того же языка;
5. понимание того, как использование языка является культурной практикой, которая действует в виде носителя информации, значений и идентичности, действующих в той культуре, в которой укоренен данный язык;
6. понимание того факта, что языки могут выражать общие идеи определенной культуры в единой форме или же выражать особые идеи, которые трудно осознать через другой язык;
7. понимание социального воздействия и последствий на других людей разных стилей общения, включая понимание того, каким образом разные стили общения могут конфликтовать или приводить к прекращению общения;
8. понимание того, как собственные предположения, предрассудки, восприятие, верования и суждения связаны с конкретным языком (языками), на котором говорит человек.

Познание мира и его критическое осмысление (включая политику, право, права человека, культуру, культуры, религии, историю, СМИ, экономику, окружающую среду и устойчивое развитие)

Познание мира и его критическое осмысление подразумевает широкий и сложный спектр знаний и понимания в целом ряде областей, включая следующие:

(а) Знание и критическое понимание политики и права, что включает:

1. знание и понимание политических и юридических концепций, включая демократию, свободу, справедливость, равенство, гражданственность, права и ответственность, необходимость законов и регулирования, а также верховенство права;
2. знание и понимание демократических процессов, того, как работают демократические институты, включая роль политических партий, процессов выборов и голосования;
3. знания и понимание разных форм, благодаря которым граждане могут участвовать в общественных обсуждениях и принятии решений, а также могут влиять на политику и общество, включая понимание той роли, которую в этой связи играют гражданское общество и НПО;
4. понимание отношений власти, политических разногласий и конфликта мнений в демократических обществах, а также того, как можно мирным путем преодолеть эти разногласия и конфликты;
5. знание и понимание текущих дел, современных социальных и политических проблем, а также политических взглядов других людей;
6. знание и понимание современных угроз в отношении демократии.

(b) Знание и критическое понимание прав человека, что включает:

1. знание и понимание того, что права человека основаны на достоинстве, являющемся неотъемлемым правом всех людей;
2. знание и понимание того, что права человека являются универсальными, неотчуждаемыми и неделимыми и что каждый человек не только имеет права человека, но и обязан соблюдать права других людей, независимо от их национального происхождения, этнической принадлежности, расы, религии, языка, возраста, пола, гендерной принадлежности, политических взглядов, рождения, социального происхождения, собственности, инвалидности, сексуальной ориентации или иных признаков;
3. знание и понимание обязательств государств и правительств в отношении прав человека;
4. знание и понимание истории прав человека, в том числе Всеобщей декларации прав человека, Европейской конвенции о защите прав человека и Конвенции ООН о правах ребенка;
5. знание и понимание взаимосвязей между правами человека, демократией, свободой, справедливостью, миром и безопасностью;
6. знание и понимание того, что могут быть разные подходы к толкованию и опыту в области прав человека в разных обществах и культурах, но что возможные вариации вписываются в международно согласованные юридические документы, устанавливающие минимальные модели прав человека, независимо от культурного контекста;
7. знание и понимание того, как принципы прав человека применяются на практике к конкретным ситуациям, как могут возникать нарушения прав человека, как можно бороться с этими нарушениями прав человека и каким образом можно регулировать возможные конфликты между правами человека;
8. знание и понимание важнейших вызовов в области прав человека в современном мире.

(c) Знание и критическое понимание культуры и культур, что включает:

1. знание и понимание того, как культурная принадлежность людей определяет их мировоззрение, предрассудки, восприятие, верования, ценности, поведение и взаимодействие с другими людьми;
2. знание и понимание того, что все культурные группы внутри себя являются многообразными и неоднородными, не имеют фиксированных, присущих им характеристик, состоят из людей, которые опротестовывают и бросают вызов традиционным культурным значениям, и эти группы постоянно развиваются и меняются;
3. знание и понимание того, что властные структуры, дискриминационная практика и институциональные барьеры в культурных группах и между этими группами действуют таким образом, что это ограничивает возможности малообеспеченных людей;
4. знание и понимание конкретных верований, ценностей, норм, практики, подходов и продуктов, которые могут использоваться людьми определенной культурной принадлежности, особенно теми, с кем приходится взаимодействовать и общаться, и кто воспринимается как имеющие другую культурную принадлежность по сравнению с собственной.

(d) Знание и критическое понимание религии, что включает:

1. знание и понимание основных аспектов истории конкретных религиозных традиций, основных текстов и доктрин, а также общих характеристик и различий, которые существуют между разными религиозными традициями;
2. знание и понимание религиозных символов, религиозных ритуалов и религиозных форм использования языка;
3. знание и понимание основных черт верований, ценностей, практики и опыта лиц, которые исповедуют определенные религии;
4. понимание того, что субъективный опыт и личные выражения религиозных чувств могут отличаться в разных формах от модельных представлений в учебнике этих религий;
5. знание и понимание внутреннего многообразия верований и практики, которые существуют в отдельных религиях;
6. знание и понимание того, что все религиозные группы включают лиц, которые оспаривают и бросают вызов традиционным религиозным смыслам, и что религиозные группы не имеют устоявшихся, присущих им характеристик, а постоянно развиваются и меняются.

(e) Знание и критическое понимание истории, что включает:

1. знание и понимание изменяющейся природы истории и того, как со временем и в разных культурах меняются толкования прошлого;
2. знание и понимание конкретных представлений, связанных с разными подходами исторических сил, а также тех факторов, которые определяют современный мир;
3. понимание процесса исторических исследований, в частности того, как отбираются и конструируются факты и как они становятся свидетельством при создании исторических повествований, объяснений и аргументов;
4. понимание необходимости иметь доступ к альтернативным источникам информации об истории, поскольку вклад маргинализированных групп (например, культурных меньшинств и женщин), часто исключается из модельных исторических повествований;
5. знание и понимание того, как часто представляется и преподается история, исходя из этноцентрической позиции;
6. знание и понимание того, как концепция демократии и гражданственности по-разному развивается со временем в разных культурах;
7. знание и понимание того, как стереотипы являются формой дискриминации, используемой для отрицания индивидуальности и многообразия людей и для подрыва прав человека, а иногда это приводило к преступлениям против человечности;
8. понимание и толкование прошлого в свете настоящего с ориентацией на будущее и понимание актуальности прошлого для оценки забот и вопросов в современном мире.

(f) Знание и критическое понимание СМИ, что включает:

1. знание и понимание тех процессов, с использованием которых средства массовой информации отбирают, толкуют и редактируют информацию до того, как передать ее для общественного потребления;
2. знание и понимание СМИ как товаров, у которых есть производители и потребители, а также возможных мотивов, намерений и задач, которые могут быть у производителей контента, образов, посланий и рекламы для СМИ;
3. знание и понимание цифровых СМИ, того, как производится контент, образ, послание и реклама в цифровых СМИ, а также разнообразных возможных мотивов, намерений и задач тех, кто их создает и распространяет;
4. знание и понимание последствий того, как контент СМИ и цифровых СМИ может влиять на суждение и поведение людей;
5. знание и понимание того, как готовятся политические обращения, пропаганда и возбуждение ненависти в СМИ и цифровых СМИ, как эти формы коммуникации можно выявить и как люди могут оградить себя и защитить себя от последствий подобного рода сообщений.

(g) Знание и критическое понимание экономики, окружающей среды и устойчивого развития, что включает:

1. знание и понимание экономики и экономических и финансовых процессов, которые влияют на функционирование общества, в том числе взаимоотношения между занятостью, доходами, прибылью, налогообложением и государственными расходами;
2. знание и понимание взаимоотношений между доходами и расходами, характером и последствиями долговых обязательств, настоящей стоимости кредитов, а также риска кредитования, превышающего возможности выплат;
3. знание и понимание экономической взаимозависимости глобального сообщества и последствий, которые может иметь личный выбор и способы потребления для остальных регионов мира;
4. знание и понимание окружающей среды, тех факторов, которые могут на нее влиять, рисков, связанных с ущербом окружающей среде, существующих экологических проблем и необходимости ответственного потребления и защиты окружающей среды и устойчивого развития;
5. знание и понимание взаимоотношений между экономическими, социальными, политическими и экологическими процессами, особенно рассматривая это, исходя из глобальной перспективы;
6. знание и понимание этических вопросов, связанных с глобализацией.

7. Выводы

Как было указано в самом начале данного документа, представляемая модель является попыткой дать описание тех компетенций, которые необходимо приобрести учащимся, если они стремятся стать эффективными, активными гражданами и мирно жить с другими людьми, как с равными, в демократических обществах в условиях культурного многообразия. Можно выразить надежду на то, что предложенная модель окажется полезной для принятия решений и планирования в сфере образования и будет содействовать тому, чтобы системы образования ориентировались на задачу подготовки учащихся к жизни в качестве граждан, компетентных в сфере демократии и межкультурных отношений.

Можно также надеяться, что эта модель позволит системам образования подготовить учащихся к тому, чтобы стать автономными участниками общественной жизни, способными выбирать и достигать своих собственных целей в жизни в тех рамках, которые обеспечиваются демократическими институтами и соблюдением прав человека. Для этого особое значение имеет ряд компетенций в данной модели. Например, если учащиеся разовьют способность к открытости в отношении других культур, верований, мировоззрений и практики, то они захотят исследовать и проанализировать другие подходы и образы жизни, которые выходят за те традиционные структуры, в которых они росли, а это позволит им расширить свой опыт и свои горизонты; если они приобретут навыки самостоятельного обучения, то они смогут учиться независимо, узнавая эти новые подходы и образы жизни, при этом не будучи зависимыми исключительно от информации, предоставляемой другими людьми в их непосредственном окружении; а если они приобретут навыки аналитического и критического мышления, то они смогут подробно анализировать альтернативные подходы и образы жизни, новую информацию и идеи и смогут сами выносить собственные оценочные суждения о том, приемлемо ли это или желательно или же нет. Помимо этого, если молодые люди научатся ценить человеческое достоинство и права человека, культурное многообразие и демократию, то эти ценности станут основой для всего их выбора и действий, и они станут стремиться в своей жизни к тому, чтобы уважать достоинство и права человека других людей и принципы демократии.

Короче говоря, передача учащимся тех компетенций, которые излагаются в данной модели, - это важнейший шаг, который необходим для придания им возможности выбирать и достигать собственных целей в тех рамках, которые создаются благодаря соблюдению прав человека и благодаря демократическим процессам. Передача им этих компетенций через систему образования, наряду с действиями по преодолению структурного неблагоприятного положения и неравенства, имеет важнейшее значение для обеспечения будущего здоровья наших демократических обществ с многообразием культур и для повышения потенциала и процветания всех молодых людей, живущих в этом обществе.

Приложение А

Источники схем компетенций, которые прошли анализ в проекте

В данном приложении содержатся источники всех схем компетенций, которые прошли анализ в проекте. Некоторые из источников, перечисленных ниже, содержат более чем одну схему компетенций, притом что другие дублируют схемы компетенций, содержащихся в других источниках. По этой причине ряд документов в этом списке (102) отличается от общего количества схем, которые прошли анализ (101). Если не указано иного, то все веб-сайты были доступны по состоянию на 17 февраля 2016 года.

1. Abbe A., Gulick L. M. V. and Herman J. L. (2007), *Cross-cultural competence in army leaders: a conceptual and empirical foundation*. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Arlington, VA, www.deomi.org/CulturalReadiness/documents/CCCompetenceArmy.pdf.
2. AFS Intercultural Programs (2013), *AFS educational goals*, www.afs.org/afs-and-intercultural-learning/afs-educational-goals/.
3. Audigier F. (2000), *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Council of Europe, Strasbourg, www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf.
4. Barrett M. (2013), "Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism?", in Barrett M. (ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp. 147-68), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
5. Barrett M. (2015), "An integrative model of political and civic participation: linking the macro, social and psychological levels of explanation", in Barrett M. and Zani B. (eds), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives* (pp. 162-87), Routledge, London.
6. Barrett M. and Brunton-Smith I. (2014), "Political and civic engagement and participation: towards an integrative perspective", *Journal of Civil Society* 10(1), 5-28.
7. Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P. and Philippou S. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf.
8. Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F. and Panthier J. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf.

9. Bertelsmann Stiftung and Fondazione Cariplo (2008), *Intercultural competence – the key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
10. Boix Mansilla V. and Jackson A. (2011), *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*, Asia Society, New York, <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>.
11. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005), *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf.
12. Brander P., Cardenas C., de Vicente Abad J., Gomes R. and Taylor M. (2004), *Education pack "All different – all equal"*, Council of Europe, Strasbourg, <http://eycb.coe.int/edupack/>.
13. Brander P., De Witte L., Ghanea N., Gomes R., Keen E., Nikitina A. and Pinkeviciute J. (2012), *Compass: manual for human rights education with young people*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/eycb/Source/Compass_2012_FINAL.pdf.
14. Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/How_all_Teachers_EN.pdf.
15. Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
16. Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.
17. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. and Méndez García M. C. (2009a), *Autobiography of intercultural encounters: context, concepts and theories*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie_en/aie_context_concepts_and_theories_en.pdf.
18. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. and Méndez García M. C. (2009b), *Autobiography of intercultural encounters: notes for facilitators*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_notes_for_facilitators_en.pdf.
19. Byram M., Gribkova B. and Starkey H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf.
20. Campaign for the Civic Mission of Schools (CCMS) (2011), *Guardian of democracy: The Civic Mission of Schools*, Campaign for the Civic Mission of Schools, Silver Spring, MD, <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>.
21. Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lőrincz I., Meißner F. J., Noguerol A. and Schröder-Sura A. (2012), *FREPA – a framework of reference for pluralistic approaches: competences and resources*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Strasbourg, <http://carap.ecml.at/>.
22. Catteeuw P. (2012), *A framework of reference for intercultural competence*, FARO, Brussels, www.faronet.be/e-documenten/a-framework-of-reference-for-intercultural-competence-a-21st-century-flemish-experiment.

23. Čehajić S., Brown R. and Castano E. (2008), "Forgive and forget? Antecedents and consequences of intergroup forgiveness in Bosnia Herzegovina", *Political Psychology* 29(3), 351-67.
24. Čehajić S., Effron D., Halperin E., Liberman V. and Ross L. (2011), "Affirmation, acknowledgment of in-group responsibility, group-based guilt, and support for reparative measures", *Journal of Personality and Social Psychology* 101, 256-70.
25. Cohen-Chen S., Halperin E., Crisp R. J. and Gross J. J. (2014), "Hope in the Middle East: malleability beliefs, hope, and the willingness to compromise for peace", *Social Psychological and Personality Science* 5 (1), 67-75.
26. Connerley M. L. and Pedersen P. B. (2005), *Leadership in a diverse and multicultural environment: developing awareness, knowledge, and skills*, Sage, Thousand Oaks, CA.
27. Conseil Supérieur des Programmes, Ministère de l'éducation nationale, France (2014), *Projet d'enseignement moral et civique*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet_EMC_337328.pdf.
28. Council of Europe (1996), *EDC consultative meeting*, Doc. DECS/CIT (96)1.
29. Council of Europe (2009), *Policies and practices for teaching sociocultural diversity – competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Competences_en.asp.
30. Crosbie V. (2014), "Capabilities for intercultural dialogue", *Language and Intercultural Communication* 14(1), 91-107.
31. Deardorff D. K. (2006), "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States", *Journal of Studies in International Education* 10, 241-66.
32. Department for Education, England, UK (2013), *Citizenship programmes of study: Key Stages 3 and 4, National Curriculum in England*, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239060/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf.
33. Departamento de Educación, Gobierno de Navarra [Government of Navarra] (2012), *Competencia social y ciudadana y coeducación: orientaciones para las materias de primaria y secundaria*, http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/11/competencia_social_y_ciudadana_y_coeducacion.pdf.
34. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco [Basque Government] (n.d.), *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.*, www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competiciones_Basicas_c.pdf.
35. EC-CoE Youth Partnership (2014), *Guidelines for intercultural dialogue in non-formal learning/education activities*. European Commission and Council of Europe, <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8492613/ICD2014.pdf/73add476-4e8e-4522-8fb5-67df5e4ccfc8>.
36. ELICIT (2010), *Reference framework of competences for teaching European citizenship literacy*, www.elicitizen.eu/tools-for-education/reference-framework.
37. European Consortium for Accreditation (2005), *Dublin Descriptors*, http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors.

38. European Parliament (2006), Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 394/10, 30.12.2006, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm and <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?jsessionId=5CpqTzDLm1sDXXGD82RBdwXQKRv1fJLbn9y8ngmS8GNmyNv9y nVLI-975582138?uri=CELEX:32006H0962>.
39. Eurydice (2012), *Citizenship Education in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice, Brussels.
40. Fantini A. E. and Tirmizi A. (2006), *Exploring and assessing intercultural competence*, World Learning Publications, Paper 1, http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1.
41. Flowers N., Brederode-Santos M. E., Claeys J., Fazah R., Schneider A. and Szelényi Z. (2009), *Compasito: manual on human rights education for children* (2nd edition), Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf.
42. Frau-Meigs D. (2007), *General Rapporteur's report on the workshop on "Media literacy and human rights: education for sustainable democratic societies"*, Graz, Austria, 5-7 December 2007.
43. Göksel A., Gomes R., Keen E. and Brander P. (2010), *Mosaic: the training kit for Euro-Mediterranean youth work*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/publications/T-kits/11/6577_T-Kit_11_A4_assemble.pdf.
44. Gollob R., Krapf P. and Weidinger W. (eds) (2010), *Educating for democracy: background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Teachers_manuals/Educating_democracy_EN.pdf.
45. Gonzalez R., Manzi J. and Noor M. (2011), "Intergroup forgiveness and reparation in Chile: the role of identity and intergroup emotions", in Tropp L. and Mallett R. (eds), *Moving beyond prejudice reduction: pathways to positive intergroup relations* (pp. 221-40), American Psychological Association, Washington, DC.
46. Government of Andorra (2015), "Annex I Perfil de l'alumne a l'acabament de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana", in Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria del sistema educatiu andorrà, *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra* 17, 4 de març del 2015, www.bopa.ad/bopa/027017/Documents/ga27017062.pdf.
47. Government of Hungary (2011), *Decree on the issue, introduction and implementation of the National Core Curriculum*. Magyar Közlöny.
48. Government of Spain (2013), *Boletín Oficial del Estado* 295, Martes 10 de diciembre de 2013, Sec. I. Pág. 97858-97921, www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf.
49. Grindal K. (1997), *EDC: basic concepts and core competences: the approach in Norway*, Council of Europe, Strasbourg.
50. Halperin E., Crisp R., Husnu S., Trzesniewski K. H., Dweck C. S. and Gross J. J. (2012), "Promoting intergroup contact by changing beliefs: group malleability, intergroup anxiety and contact motivation", *Emotion* 12, 1192-95.

51. Halperin E., Porat R., Tamir M. and Gross J. J. (2013), "Can emotion regulation change political attitudes in intractable conflict? From the laboratory to the field", *Psychological Science* 24, 106-111.
52. Halperin E., Russell G. A., Trzesniewski H. K., Gross J. J. and Dweck S. C. (2011), "Promoting the peace process by changing beliefs about group malleability", *Science* 333, 1767-69.
53. Hewstone M., Cairns E., Voci A., Hamberger J. and Niens U. (2006), "Intergroup contact, forgiveness, and experience of 'The Troubles' in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 62(1), 99-120.
54. Himmelmann G. (2003), "Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung", unpublished manuscript, TU Braunschweig, Institut für Sozialwissenschaften, Braunschweig [summarised in Byram, 2008].
55. Hoskins B. and Deakin Crick R. (2008), *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* JRC Scientific and Technical Report EUR 23360 EN 2008, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
56. Hoskins B., Villalba C. M. H. and Saisana M. (2012), *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2): measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA International Citizenship and Civic Education Study*, JRC Scientific and Technical Report EUR 25182 EN 2012, Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg.
57. Hoskins B., Villalba E., Van Nijlen D. and Barber C. (2008), *Measuring civic competence in Europe: a composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School*, JRC Scientific and Technical Report EUR 23210 EN 2008, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
58. INCA (2004), INCA Framework (assessor version), <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>.
59. Jackson R. (2014), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
60. Karwacka-Vögele K. (2012), "Towards indicators for intercultural understanding" in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 51-60), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
61. Krammer R., Kühberger C. and Windischbauer E. (2008), *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Vienna, www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Politische_Bildung_Windischbauer/KompetenzmodellKurzUndLangversion.pdf.
62. Lázár I. (ed.) (2012), *Recognising intercultural competence: what shows that I am interculturally competent?* Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/education/Pestalozzi/home/What/ICCTool_en.asp.
63. Mata P. and Del Olmo M. (2009), "What do we mean by intercultural education? Results of an analysis on what INTER Network member think IE is and should be put in practice", in Gil Jaunena I. (ed.), *Diversity, inclusion and the values of democracy: building teachers' competences for intercultural education* (pp. 12-23), European Commission's Lifelong Learning Programme: INTER Network, 134367-LLP-1-2007-1-ES-COMENIUS-CNW.

64. Messner W. and Schäfer N. (2012), "Advancing intercultural competencies for global collaboration", in Bäumer U., Kreutter P. and Messner W. (eds), *Globalization of professional services* (pp. 189-201), Springer Verlag, Berlin.
65. Milot M. (2007), "The religious dimension in intercultural education", in Keast J. (ed.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (pp. 19-30), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
66. Mompoin-Gaillard P. and Lázár I. (eds) (2015), *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
67. National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (NTF) (2012), *A crucible moment: college learning and democracy's future*, Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.
68. Neuner G. (2012), "The dimensions of intercultural education", in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11-49), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
69. Noor M. and Cantacuzino M. (2013), *The forgiveness toolbox*, www.theforgivenessstoolbox.com.
70. Noor M., Brown R. J. and Prentice G. (2008), "Precursors and mediators of intergroup reconciliation in Northern Ireland: a new model", *British Journal of Social Psychology* 47(3), 481-95.
71. Noor M., Brown R., Gonzalez R., Manzi J. and Lewis C. A. (2008), "On positive psychological outcomes: what helps groups with a history of conflict to forgive and reconcile with each other?", *Personality and Social Psychology Bulletin* 34(6), 819-32.
72. North-South Centre of the Council of Europe (2010), *Global education guidelines: a handbook for educators to understand and implement global education*, North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon, www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf.
73. Nussbaum M. (1997), *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
74. Nussbaum M. (2006), "Education and democratic citizenship: capabilities and quality education", *Journal of Human Development* 7(3), 385-95.
75. O'Regan J. P. and MacDonald M. N. (2007), *Consultation report on the development of National Occupational Standards in intercultural working*, CILT, The National Centre for Languages, London.
76. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005), *The definition and selection of key competences: executive summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development/DeSeCo, Paris. www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.
77. OSCE/ODIHR (2012), *Guidelines on human rights education for secondary school systems*, OSCE, Warsaw, www.osce.org/odihr/93969.
78. Oxfam (2006), *Education for global citizenship: a guide for school*, Oxfam, Oxford, www.oxfam.org.uk/~~/media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx.
79. Partnership for 21st Century Skills (2009), *P21 framework definitions*, www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf.

80. Portera A. (2014), "Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy", *Intercultural Education* 25, 157-74.
81. Prats E., Tey A. and Martínez M. (2011), *Educar per una ciutadania activa a l'escola*, Aula de Ciutadania, Barcelona.
82. Ruffino R. (2012), "Intercultural education and pupil exchanges", in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 63-94), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
83. Rychen D. S. and Salganik L. H. (eds) (2003), *Key competences for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe and Huber, Göttingen.
84. Saguy T. and Halperin E. (2014), "Exposure to outgroup members criticizing their own group facilitates intergroup openness", *Personality and Social Psychology Bulletin* 40, 791-802.
85. Salto-Youth Cultural Diversity Resource Centre (2012), *Intercultural competence: research report*, www.salto-youth.net/rc/cultural-diversity/publications/interculturalcompetenceresearchreport/.
86. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. and Losito B. (2010a), *Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings.pdf.
87. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. and Losito B. (2010b), *ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf.
88. Schulz W., Ainley J. and van de Gaer E. (2010), "Preparedness for active citizenship among lower secondary students in international comparison". Paper presented at the 4th IEA International Research Conference, Gothenburg, 1-3 July 2010.
89. Shnabel N., Halabi S. and Noor M. (2013), "Overcoming competitive victimhood and facilitating forgiveness through re-categorization into a common victim and perpetrator identity", *Journal of Experimental Social Psychology* 49, 867-77.
90. Soland J., Hamilton L. S. and Stecher B. M. (2013), *Measuring 21st century competencies: guidance for educators*, Asia Society, New York, <http://asiasociety.org/files/gcen-measuring21skills.pdf>.
91. Stradling R. (2001), *Teaching 20th century European history*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.sissco.it/download/dossiers/estradling.pdf.
92. Sue D. W. (2001), "Multidimensional facets of cultural competence", *The Counseling Psychologist* 29(6), 790-821.
93. Tam T., Hewstone M., Cairns E., Tausch N., Maio G. and Kenworthy J. (2006), "The impact of intergroup emotions on forgiveness in Northern Ireland", *Group Processes and Intergroup Relations* 10(1), 119-35.
94. Tam T., Hewstone M., Kenworthy J. B., Cairns E., Marinetti C., Geddes L. and Parkinson B. (2008), "Postconflict reconciliation: intergroup forgiveness and implicit biases in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 64(2), 303-20.
95. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-a), *Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes*, www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/archivos/TLA%20PARA%20LA%20PAGINA.pdf.

96. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-b), *Generic competences*, www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html.
97. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-c), *Education – specific competences*, www.unideusto.org/tuningeu/competences/specific/education.html.
98. Ulrich M. and Oser F. (1999), *Participatory experience and individual competence*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
99. UNESCO (2013), *Intercultural competences: conceptual and operational framework*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>.
100. UNESCO (2014), *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.
101. Veldhuis R. (1997), *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*, Doc DECS/CIT (97)23, Council of Europe, Strasbourg.
102. Zukin C., Keeter S., Andolina M., Jenkins K. and Delli Carpini M. X. (2006), *A new engagement? Political participation, civic life, and the changing American citizen*, Oxford University Press, New York.

Приложение В

Пятьдесят пять возможных компетенций, которые были определены на основе 101-й схемы компетенций

Следует отметить, что этот список включает только те компетенции из 101-й схемы, которые были определены как относящиеся к культуре демократии. Это исключает другие компетенции в схемах, которые относятся к другим контекстам (например, трудоспособность).

1. Высокая оценка/уважение других людей
2. Высокая оценка/уважение культурных различий и многообразия
3. Высокая оценка/уважение прав человека
4. Высокая оценка/уважение демократии
5. Высокая оценка/уважение справедливости, беспристрастности, честности, равенства и верховенства права
6. Высокая оценка/уважение других культур, культурных отличий, включая открытость по отношению к другим культурам
7. Терпимость
8. Гражданское сознание
9. Ответственность
10. Чувство собственной значимости и уверенности в себе
11. Самостоятельность и инициатива
12. Устойчивость перед лицом неопределенности
13. Способность к сотрудничеству и взаимодействию
14. Умение урегулировать конфликт
15. Сопереживание и умение выходить из круга только собственных интересов
16. Мультиперспективность
17. Самосознание и самопознание
18. Умение общаться
19. Лингвистические знания
20. Коммуникабельность и лингвистические способности

21. Умение слушать, наблюдательность
22. Эмоциональное осознание
23. Эмоции и мотивация для участия в гражданской и политической жизни
24. Управление стрессом, эмоциональное регулирование, саморегулирование
25. Интерес к политике и гражданской жизни
26. Политические и гражданские мнения и убеждения
27. Знание и понимание политики и законов
28. Знание и понимание финансовых вопросов и экономики
29. Знание и понимание прав человека
30. Знание и понимание отдельных культур
31. Знание и понимание культуры в целом
32. Знание и понимание религий
33. Знание и понимание природного мира и экологической устойчивости
34. Знание и понимание истории
35. Знание и понимание сегодняшнего мира
36. Знание и навыки в области СМИ (как традиционных, так и новых СМИ)
37. Навыки открытия знаний и обучение через взаимодействие
38. Навыки толкования и установления связей
39. Навыки общего мышления и анализа
40. Способность проводить различия и оценивать долгосрочные и краткосрочные преимущества, выгоды или цели
41. Критическое мышление
42. Критическое осознание культуры
43. Этическое/моральное мышление, суждение и честность
44. Решение проблем
45. Принятие решений
46. Творчество
47. Гибкость и адаптируемость
48. Настойчивость
49. Когнитивная ориентация или стиль
50. Отношение к обучению
51. Практические навыки
52. Межкультурное поведение
53. Политическое участие
54. Гражданское участие
55. Специализированные профессиональные компетенции (например, учителей, психологических консультантов)

Приложение С

Предложения по дополнительной литературе, помимо ссылок, перечисленных в Приложении А¹⁴

- ▶ Ayton-Shenker D. (1995), *The challenge of human rights and cultural diversity*, United Nations Department of Public Information, DPI/1627/HR, New York.
- ▶ Bandura A. (1994), "Self-efficacy", in Ramachaudran V. S. (ed.), *Encyclopedia of Human Behaviour*, Vol. 4 (pp. 71-81), Academic Press, New York.
- ▶ Barrett M. (ed.) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- ▶ Barrett M. and Zani B. (eds) (2015), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives*, Routledge, London.
- ▶ Bertelsmann Foundation (2003), *Civic-mindedness: participation in modern society*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Brady D., Verba S. and Schlozman K. L. (1995), "Beyond SES: a resource model of political participation", *American Political Science Review* 89, 271-94.
- ▶ Cantle T. (2012), *Interculturalism: the new era of cohesion and diversity*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- ▶ Chiu C.-Y. and Hong Y.-Y. (2006), *Social psychology of culture*, Psychology Press, New York.
- ▶ Coste D. and Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness: the mediation function of schools*, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg.
- ▶ Council of Europe (1950), *European Convention on Human Rights*, European Court of Human Rights, Council of Europe, Strasbourg, available at www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*, Cambridge University Press, Cambridge, available at www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Council of Europe (2008), *White Paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity"*, Committee of Ministers, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, accessed 17 February 2016.

14. Сноски на дополнительные материалы приводятся в аннотированной библиографии, которая была подготовлена в рамках настоящего проекта (см. дополнительные подробности по ссылке: www.coe.int/competences).

- ▶ Council of Europe (2011), *Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/higher-education/2011/KYIV%20WEBSITE/Report%20on%20diversity.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Davis M. H. (1994), *Empathy: a social psychological approach*, Westview Press, Boulder, CO.
- ▶ Deardorff D. K. (ed.) (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- ▶ Dillon R. S. (2014), "Respect", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, available at <http://plato.stanford.edu/entries/respect>, accessed 17 February 2016.
- ▶ Donnelly J. (2013), *Universal human rights in theory and practice* (3rd edition), Cornell University Press, Ithaca, NY.
- ▶ Eisenberg N. (2003), "Prosocial behavior, empathy, and sympathy", in Bornstein M. H., Davidson L., Keyes C. L. M. and Moore K. A. (eds) (2003), *Well-being: positive development across the life course* (pp. 253-65), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- ▶ Eshleman A. (2014), "Moral responsibility", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, available at <http://plato.stanford.edu/entries/moral-responsibility>, accessed 17 February 2016.
- ▶ Feldmann E., Henschel T. R. and Ulrich S. (2000), *Tolerance: basis for democratic interaction*. Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Furnham A. and Marks J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology* 4(9), 717-28.
- ▶ Hua C. W. and Wan K. E. (2011), *Civic mindedness: components, correlates and implications for the public service*, Civil Service College. Singapore.
- ▶ Klein M. (1995), "Responsibility", in Honderich T. (ed.), *The Oxford Companion to Philosophy* (pp. 771-2), Oxford University Press, Oxford.
- ▶ Knauth T. (2010), *Tolerance – a key concept for dealing with cultural and religious diversity in education*, The European Wergeland Centre Statement Series, Oslo.
- ▶ Moore T. (2013), "Critical thinking: seven definitions in search of a concept", *Studies in Higher Education* 38(4), 506-22.
- ▶ Oakes P. J. Haslam S. A. and Turner J. C. (1994), *Stereotyping and social reality*, Blackwell, Oxford.
- ▶ Osler A. and Starkey H. (2005), *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*, Open University Press, Maidenhead, Berkshire.
- ▶ Reber A. S. (1985), *The Penguin dictionary of psychology*, Penguin, Harmondsworth.
- ▶ Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ▶ Schwartz S. H. (1992), "Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries", in Zanna M. (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1-65), Academic Press, New York.
- ▶ Schwartz S. H. (2006), "Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications", *Revue française de sociologie* 42, 249-88.

- ▶ Sherrod L. R., Torney-Purta J. and Flanagan C. A. (eds) (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, John Wiley & Sons, Hoboken, N&J.
- ▶ Stradling R. (2003), *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- ▶ United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*, available at www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf, accessed 17 February 2016.
- ▶ Verba S., Schlozman K. L. and Brady H. E. (1995), *Voice and equality: civic volunteerism in American politics*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Приложение D

Авторы и вклады

Основной автор:

- ▶ Мартин Барретт

Вклады:

- ▶ Майкл Бирам, Луиза Де Бивар Блэк, Ярослав Фалтин, Клаудиа Ленц, Паскаль Момпуа-Гайар, Кетеван Натриашвили, Милица Попович, Калин Рус, Сальвадор Сала, Хиллиги вант Ланд, Наталия Воскресенская, Павел Згага.

Департамент образования Совета Европы:

- ▶ Шур Берган, Виллано Кириази, Кристофер Рейнольд, Мирейль Вендинг.

Благодарности:

Департамент образования Совета Европы весьма благодарен следующим лицам за обзор и отклики на проект модели компетенций для демократической культуры:

- ▶ Эрик Амна, Леонс Бекеманс, Цезарь Бирзеа, Лавиния Браччи, Фабиана Кардетти, Мариса Кавалли, Даниэль Косте, Леа Давчева, Дарла Деардорфф, Мигель Ангел Гарсия Лопес, Рольф Голлоб, Ричард Харрис, Прю Холмс, Бриони Хоскинс, Каролин Ховарт, Тед Хаддлстоун, Андреас Корбер, Ильдико Лазар, Рашель Линднер, Петр Масек, Давид Мюллер, Натиа Нацвишвили, Оана Нестиан Санду, Ставрала Филиппу, Алисон Фиппс, Агостино Портера, Марзена Рафалска, Роберто Руффино, Хью Старки, Олена Стиславска, Ангела Тесилеану, Фелиса Тиббиттс, Джудит Торни-Пурта, Ангелос Валлианатос, Мануэла Вагнер, Шарлот Висландер, Робин Уильсон, Ульрике Вульф-Джонтофсон, Фамироше Хемалаж.

Проект по разработке компетенций для демократической культуры получил также активную финансовую поддержку министерств образования Андорры, Грузии и Норвегии.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber

1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINA
Tel.: + 30 210 32 55 321
Fax: + 30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: + 36 1 329 2170
Fax: + 36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: + 39 0556 483215
Fax: + 39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correeiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Современное европейское общество сталкивается с многочисленными проблемами, включающими снижение явки избирателей на выборы, повышение недоверия к политическим деятелям, высокий уровень преступности на почве ненависти, нетерпимость и предвзятости в отношении этнических и религиозных меньшинств, усиливающуюся поддержку насильственным формам экстремизма. Все эти явления стали вызовом, угрожающим законности демократических институтов и мирному сосуществованию в Европе.

Образование представляет собой мощный инструмент, который может быть использован для решения вышеперечисленных проблем. Соответствующие усилия и практическая работа в общеобразовательной сфере могут укрепить позиции демократии, снизить уровень нетерпимости и распространения предвзятостей, а также способствовать уменьшению поддержки насильственному экстремизму. Однако для достижения этих целей работникам сферы образования необходимо четкое понимание того, освоение каких компетенций необходимо предусмотреть в учебных программах с целью привития демократических ценностей.

Совет Европы разработал новую концептуальную модель компетенций, которые необходимы гражданам для приобщения к культуре демократии и совместного мирного сосуществования с представителями различных культур в демократическом обществе. В ходе обсуждения на международном уровне эта модель, интенсивная работа над которой велась в течение двух лет, получила активную поддержку со стороны ведущих экспертов в сфере образования. Она представляет собой прочное концептуальное основание для дальнейшей разработки учебных планов, педагогических наработок и методов аттестации в области выработки демократической гражданской позиции и обучения правам человека. Внедрение модели позволит образовательным системам быть во всеоружии для подготовки учащихся к вхождению в жизнь в качестве ответственных, терпимых граждан, приверженных демократическим принципам.

Настоящий документ представляет первый компонент новой рамочной структуры компетенций для демократической культуры Совета Европы. Это книга представляет ключевой интерес для всех профессионалов в области политики и практики образования, которые работают по проблематике образования в области демократической гражданственности и прав человека, а также межкультурного образования.

www.coe.int

Совет Европы является ведущей организацией на континенте в области прав человека. Он включает в себя 47 стран, 28 из которых являются членами Европейского Союза. Все страны-члены Совета Европы подписали Европейскую конвенцию о правах человека – международный договор, призванный защищать права человека, демократию и верховенство права. За применением Конвенции в государствах-членах следит Европейский суд по правам человека.



9 789287 185228

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8522-8
13 € / 26 \$US

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE