

全球胜任力培养实证研究

——以上海交通大学“全球挑战计划”项目为例

姚雪¹ 黄凯锋² 曹扬³

(1. 上海交通大学 巴黎卓越工程师学院, 上海 200240; 2. 上海交通大学 国际合作与交流处, 上海 200240; 3. 上海交通大学 国际与公共事务学院, 上海 200240)

[摘要] 提升大学生全球胜任力是中国深度参与全球治理、构建新发展格局的时代需要。为培养青年学子“人类命运共同体”的责任意识和家国担当, 拓展全球视野, 形成多元能力, 上海交通大学自2018年起“全球挑战计划”, 六年来共组织44支团队800余人次师生赴十多个国家和地区开展实践教育项目。为深入探索这一培养模式的成效和全球胜任力提升机制, 本研究采用问卷调查和深度访谈法, 分析“全球挑战计划”对提升大学生全球胜任力的成效, 并对九个全球胜任力影响因子逐一分析, 为大学生全球胜任力的提升提出建议。研究发现, 参与“全球挑战计划”的学生, 在全球意识、历史视角、同理心、关注多样性、开放思维、跨文化沟通和理解能力等方面比未参与的学生提升显著, 但在跨文化知识和语言能力、自我意识、行动力三方面的提升并不显著; 工科学生的全球意识相较于人文社会科学类学生总体较弱。由此, 本研究从持续拓展全球胜任力培养项目、储备国际组织工科后备人才、构建国际通识课程矩阵、搭建“国际服务学习”体系等方面提出建议。

[关键词] 全球胜任力; 提升路径; 全球挑战计划

[中图分类号] G642

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2024)06-0032-07

一、研究背景

培养学生具有国际化视野和跨文化交流能力, 已成为全球化背景下世界各国教育系统制定教育政策的重要考量, 也是世界一流大学人才培养需面对和思考的重要问题。进入21世纪, 世界主要国际组织、国家和地区提出能够适应终身发展和社会发展所必须的核心素养或关键能力框架, 全球素

养或全球胜任力(global competence)是其中的重要维度(周小勇, 2017)。美国亚洲协会认为, 具有全球胜任力的学生可以深入认识世界、探索世界, 识别不同人群的观点, 愿意与不同的人交流思想, 根据不同情境采取行动(丁晓婧, 2016)。中国具有世界最大规模的高等教育体系, 培养学生的全球胜任力乃是重中之重。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出: “加强国际理解教

[收稿日期] 2024-08-11

[修回日期] 2024-10-16

[DOI编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2024.06.004

[基金项目] 上海交通大学教学发展中心国际化专项基金(CTLD20G 0008)。

[作者简介] 姚雪, 讲师, 上海交通大学巴黎卓越工程师学院党委副书记, 研究方向: 高等教育管理、思想政治教育研究(yaoxue@sjtu.edu.cn); 黄凯锋, 助理研究员, 研究方向: 高等教育管理和信息化; 曹扬, 助理研究员, 国际合作与交流办公室主任, 研究方向: 高等教育管理。

[引用信息] 姚雪, 黄凯锋, 曹扬(2024). 全球胜任力培养实证研究——以上海交通大学“全球挑战计划”项目为例[J]. 开放教育研究, 30(6): 32-38.

育,推动跨文化交流,增进学生对不同国家、不同文化的认识和理解”。党的十八大以来,党和国家高度重视全球治理人才队伍建设。习近平总书记多次强调,我国在全球治理中的地位越来越重要,急需一大批熟悉党和国家方针政策、了解我国国情、具有全球视野,能熟练运用外语、通晓国际规则、精通国际谈判的专业人才。由此,教育系统要加强全球治理人才队伍培养,做好人才储备,为我国参与全球治理提供人才支撑。

以提升学生全球胜任力为目标,上海交通大学2018年5月推出“全球挑战计划”,采用“国际服务学习”这一新兴实践教育模式率先开始探索。该计划由一系列遍布世界各地的实践项目构成,以思考和解决人类社会经济发展面临的共性问题为目标,旨在培养青年学子树立“人类命运共同体”的责任意识和家国担当,鼓励学生拓展全球视野,融入多元文化,学以致用。该项目由专业指导教师带队,通过选择和分析不同地区面临的突出问题,开展实地调研和探究,并结合专业知识和当地需求为问题解决提供智慧和方案。项目分海外和国内两类,前者为中国师生远赴海外开展,后者由国际和国内学生联合组队在中国开展。截至2023年底,该项目共派出44支团队800余人次师生在保加利亚、罗马尼亚、匈牙利、意大利、巴基斯坦、埃塞尔比亚、肯尼亚、泰国、新加坡、马来西亚及中国的云南、贵州、四川等地区,围绕乡村振兴、公共健康、环境保护、城市治理等问题开展实地调研,项目成果以多种形式呈现:形成建议方案,列入当地政府的工作计划;形成研究报告,为当地管理部门提供决策咨询;形成实践项目,在当地设立联合机构,就具体问题开展持续研究;直接转化为商业模式,为当地带来经济效益。

本研究重点探讨以下问题:这些探索与传统海外交流和交换学习项目相比究竟给学生带来了怎样不同的体验和影响?这一模式提升学生全球胜任力的成效如何?作用机制和提升路径是什么?

二、文献综述

(一)基本内涵

全球胜任力(global competence)是胜任力概念的延伸和拓展。虽然不同的组织表述不同,但其本质和核心都强调用全球的知识、能力、态度分析和

解决问题。国内研究主要沿用西方已有概念,但未有统一表述。它也被译为“全球素养”或“全球化能力”。表述不同,但内涵基本相同。

这一概念最早由美国国际教育交流协会在《为全球胜任力而教》报告(1988年)中提出。1993年,美国国家外语中心名誉主任、全球胜任力教育之父理查德·兰伯特尝试从教育角度界定全球胜任力概念,认为“要区分全球胜任力的五大要素:知识、同理心、支持、外语能力、工作表现”(Council on International Educational Exchange, 2014)。1998年,美国教育委员会发布《为全球胜任力而教:美国未来的通行证》,再次呼吁加强培养学生的“全球胜任力”(American Council on Education, 2015)。这些报告虽然未给出明确的“全球胜任力”概念界定,但概念本身已得到认可。随着研究的深入,越来越多的学者和组织开始探讨全球胜任力的具体内涵。随着国与国竞争的日益激烈,如何培养适应全球竞争的人才,也得到世界各国的重视,全球胜任力概念的内涵和外延研究也随之拓展和丰富。

(二)框架和指标体系

2000年前后,部分美国高校开始关注培养工科学生的软实力和跨国职业能力。美国佐治亚理工学院等高校初步形成美国大学的“全球胜任力”培养框架,内容涵盖:1)扩展世界语言课程(熟练掌握一门外语);2)学习国际相关课程;3)通过出国留学计划或国外沉浸式实践活动提供全球经验,还提出了全球胜任力评估指标。2004年,美国里海大学威廉姆·亨特提出的全球胜任力具体包括知识、技能/经历和态度三个维度17项指标。这是美国学界第一次基于实证研究界定全球胜任力概念的内涵(Hunter W. D., 2004)。2009年,威斯康星大学麦迪逊分校大卫·施博尔与乔治·欧文基于亨特进一步细化了“全球胜任力”指标体系,形成涉及知识、态度与技能三个维度的22项指标(滕珺等,2018)。

2012年,美国哈佛大学维罗妮卡·博克森·曼斯勒和美国亚洲协会副主席安东尼·杰克森联合出版《为全球胜任力而教:使我们的青年一代为参与世界而准备》,对全球胜任力作了更简练的界定,认为“全球胜任力指理解全球性问题并为之作出行动的能力与倾向”(Mansilla & Jackson, 2012),提出拥有全球胜任力的四个程序步骤:调查自身之外

的世界、了解自己与他人观点的能力、与不同人有效交流自己的观点,以及将自己的观点付诸恰当的行动以改进现状。

(三)理论应用

2011年起,美国非营利性民间机构亚洲协会不仅研发了全球胜任力理论模型,还结合美国各州共同核心标准开发了K-12阶段部分年级、学科的课程目标,同时联手美国哥伦比亚大学师范学院开发并实施“全球胜任力证书”项目,培养具有全球胜任力教学理念和能力的师资力量,并在美国八个州的35所公立学校开展全球胜任力培养教育实验(滕珺等,2018)。2012年11月,美国联邦教育部(US Department of Education, 2014)发布《国际教育、国际参与与全球成功》国际战略公告,强调“全球胜任力不是奢侈品,不仅仅针对精英阶层,也是所有人必备的技能”。2017年12月,经济合作与发展组织(OECD, 2017)在国际学生能力评估项目(PISA)中引入全球胜任力评估要素,并从四个维度定义全球胜任力:1)对本地、全球和跨文化议题的分析能力;2)对他人的看法和世界观的理解和欣赏能力;3)与不同文化背景的人开放、得体 and 有效互动的能力;4)为集体福祉和可持续发展采取行动的能力。

得益于国内外全球胜任力已有研究和实践,清华大学2016年7月在《清华大学全球战略》中指出,全球胜任力将作为人才培养的核心目标融入清华大学教育体系,并将全球胜任力定义为:为走向世界作准备,即在国际与多元文化环境中有效学习、工作以及与人相处的能力。清华大学随后提出全球胜任力概念框架,认为全球胜任力的提升,需在认知、人际与个人三个层面不断探索发展六大核心素养。

三、研究设计与实施

(一)问卷调查

1. 问卷设计。问卷分两部分:第一部分以经济合作与发展组织发布的PISA2018全球胜任力评估框架为基础(PISA测试每四年一次,目前只有2018年的测试包含全球胜任力),并针对中国大学生群体特点做适当调整,包括在“分析地区、全球和文化重要意义问题及局势”板块中增加“对可持续发展目标(Sustainable Development Goal, SDG)的了解程度”;在“理解并欣赏不同的看法和世界观”

板块中删除“学生家长对了解其他文化的兴趣和对移民的态度”等,最终形成四个维度11大类51个问题,并凝练出九个重要影响因子作为核心要素,即全球意识、历史视角、同理心、关注多样性、开放思维、跨文化沟通和理解能力、跨文化知识和语言能力、自我意识和行动力。每个影响因子由若干问题组成,并按1-4分赋值(个别题目因选项数量不同按1-2分或1-5分赋值)。每个影响因子的得分是若干相关问题得分的平均值,全球胜任力是九个影响因子得分的总和,满分为34分,研究人员据此评估所有参与调研学生的全球胜任力水平。第二部分针对“全球挑战计划”项目成效调研,仅针对参加过该项目的学生。

2. 问卷发放和采集。课题组通过网络平台面向全校学生发放问卷,共回收有效问卷501份:男生252人,女生249人;本科生265人(52.9%)、硕士生156人(31.1%)、博士生80人(16%);工科类(44.1%)、人文社会科学类(31.1%)、理科类(10.4%)、生命科学类(11.8%)、其他类(2.6%)。其中参加过“全球挑战计划”的学生为209人,未参加的为292人(他们形成对比参照组)。

(二)访谈

课题组对八位带队教师和17名参与过该项目的学生围绕九个方面问题展开个别访谈,访谈时间每场30分钟,现场记录访谈内容,并追问问卷无法深入问及的问题及背后原因。选择被访者采用“最大差异化”原则,尽量兼顾不同性别、年级、专业、生源地和家庭所在地。

四、成效分析

(一)参与学生的全球胜任力水平占显著优势

研究人员对有无参与过“全球挑战计划”的学生进行全球胜任力评估,其平均得分分别为28.75和27.37分。独立样本T检验显示,两类学生“全球胜任力”差异显著,参加过的学生得分明显高于未参加的学生(见表1)。

学生在调研和访谈中的反馈也印证了以上数据统计结果。参加过的学生普遍反馈多方面能力得到提升:78.5%的学生认为国际视野和认知水平得到提升,78.0%的学生认为跨文化团队中的组织协调能力提升,71.8%的学生认为跨文化理解

表1 全球胜任力群体差异

因素	参加过“全球挑战计划” (N=209)	未参加“全球挑战计划” (N=292)	t	p
全球胜任力(总分)	28.75±2.72	27.37±3.72	-4.802	<0.05
全球意识	2.89±0.57	2.71±0.61	-3.42	<0.05
历史视角	2.85±0.61	2.72±0.65	-2.34	<0.05
同理心	4.20±0.55	3.92±0.78	-4.74	<0.05
关注多样性	3.45±0.50	3.21±0.61	-4.57	<0.05
开放思维	3.55±0.47	3.37±0.61	-3.62	<0.05
跨文化沟通和理解能力	3.27±0.39	3.09±0.53	-4.21	<0.05
跨文化知识和语言能力	3.56±0.71	3.44±0.77	-1.75	>0.05
自我意识	3.15±0.49	3.09±0.52	-1.27	>0.05
行动力	1.84±0.24	1.83±0.24	-0.43	>0.05

和学习能力有所提升,半数以上同学认为自己在跨文化环境中的应变及适应能力、跨文化沟通和英语表达能力、同理心方面有所提升(见表2)。

(二)项目对学生全球胜任力影响因子的作用程度不一

课题组比较了有无参加过“全球挑战计划”学生在九个影响因子上的差异(见表1)。

参加“全球挑战计划”的学生的全球意识、历史视角、同理心、关注多样性、开放思维、跨文化沟通和理解能力六个维度得分和全球胜任力(总分)均高于未参加的学生,且两者差异显著,独立样本T检验P值均小于0.05。由此可见,参加“全球挑战计划”显著影响大学生的全球意识、历史

表2 全球胜任力提升情况

	响应个案数	响应百分比(%)	个案百分比(%)
国际视野和认知水平	164	19.0	78.5
跨文化沟通和英语表达能力	126	14.6	60.3
跨文化理解和学习能力	150	17.4	71.8
跨文化环境中的应变及适应能力	140	16.3	67.0
跨文化团队中的组织协调能力	163	18.9	78.0
同理心	116	13.5	55.5
其他	2	0.2	1.0
总计	861	100.0	412.0

视角、同理心、关注多样性、开放思维、跨文化沟通和理解能力,进而影响其全球胜任力水平。

在跨文化知识和语言能力、自我意识和行动力三个维度上,参加的学生得分的绝对值虽然也高于未参加的学生,但不存在显著差异,独立样本T检验P值均大于0.05。由此可见,参加“全球挑战计划”不会显著影响大学生的跨文化知识和语言能力、自我意识和行动力。

(三)工科学生的全球意识表现偏弱

对比分析参与调研的501位学生的专业发现,不同专业学生的全球意识差异显著($P=0.002<0.05$),但历史视角、同理心、关注多样性、开放思维、跨文化沟通和理解、跨文化合作、自我意识、行动力和全球胜任力(总分)等无显著差异(见表3)。

最小显著差异(Least Significant Difference, LSD)显示,在全球意识维度上,人文社会科学类学生得分2.88,工科类学生得分2.68,且 $P=0.010<0.05$,存在显著性差异。这说明人文社会科学类学生的

表3 全球胜任力专业差异

因素	人文、社会科学类 (N=143)	理学类 (N=51)	生命科学类 (N=47)	工科类 (N=209)	其他 (N=10)	F	显著水平
全球意识	2.88±0.56	2.85±0.62	2.91±0.56	2.68±0.61	2.54±0.65	4.187	0.002
历史视角	2.81±0.62	2.91±0.61	2.77±0.63	2.74±0.65	2.46±0.65	1.664	0.157
同理心	4.12±0.60	4.08±0.76	4.12±0.63	3.96±0.77	3.80±0.93	1.728	0.142
关注多样性	3.40±0.53	3.24±0.67	3.32±0.54	3.27±0.58	3.04±0.84	2.149	0.074
开放思维	3.50±0.50	3.40±0.62	3.49±0.47	3.41±0.59	3.48±0.72	0.852	0.493
跨文化沟通和理解能力	3.23±0.40	3.11±0.57	3.22±0.44	3.12±0.53	3.15±0.52	1.499	0.201
跨文化知识和语言能力	3.47±0.69	3.39±0.84	3.75±0.57	3.46±0.81	3.46±0.65	2.164	0.072
自我意识	3.12±0.51	3.08±0.56	3.21±0.42	3.09±0.51	3.12±0.56	0.729	0.572
行动力	1.84±0.21	1.83±0.22	1.84±0.25	1.82±0.26	1.86±0.14	0.337	0.853

全球意识明显强于工科类学生。

上海交通大学是一所以工科见长的综合性大学。工科类学生数是人文社科类学生数的4倍,但参与“全球挑战计划”的工科生与人文社科生的比例仅1.1:1。“西南民族地区非物质文化遗产设计扶贫”项目负责人韩老师和“一带一路——中国文化在保加利亚”项目负责人张老师均表示,项目团队人员都公开面向全校征召,但会优先选择语言能力强、大型活动筹备组织经验丰富、团队协作和应变能力强的学生。参加访谈的17名学生中,对联合国可持续发展目标有所了解并能说出三个目标名称的只有1名工科生。访谈显示,有些工科生做事相对单向,组织、逻辑、团队协作能力以及表达能力、从不同角度与不同文化的人对接能力等有待加强。

(四)项目以国际服务学习的独特模式实现学生全球胜任力和高校全球声誉提升双赢

在被问及“与您曾参与的国际(含港澳台)交流交换项目相比,‘全球挑战计划’在提升全球胜任力方面的优势主要体现在哪里?”时,40名既参与过“全球挑战计划”又参与过其他国际项目的同学中,多数学生认为,“针对当地实际问题,采取积极有效的行动,提出改进现状的方案并得到当地的认可和积极的反馈”是该项目最大的不同。参加该项目的209名学生中,有208名学生表示“会推荐同学参加上海交通大学‘全球挑战计划’项目”。

在被问及“您参与的项目在当地的反馈如何?”时,209名学生中,86.1%认为“非常好、为当地解决了实际问题”或者“较好、为当地问题的解决提供了可行性建议或方案”。

项目得到积极反馈。例如,“肯尼亚吸引外资法律环境评估及改进建议——以中国改革开放40年吸引外资的成功经验为参照”项目负责人张老师提到:“当地的反馈非常积极,当地政府更关注中资企业,并保证提供相关法律保护;我们同内罗毕大学建立起长效沟通机制,并设立了交换生项目。”“中马城市可持续发展与资源循环利用”项目参与学生说:“项目将城市可持续发展及资源循环利用的理念更深刻地传递给更多的人,并在生活中实践。项目在当地反应良好。”“西南民族地区非物质文化遗产设计扶贫”项目负责人韩老师说:

“当地反馈非常好,电视台基本全程跟踪,因为我们将非遗传承的文化价值转化为商品价值。”

五、思考与建议

(一)持续拓展全球胜任力培养项目的广度和深度

“全球挑战计划”以其独特优势在提升学生全球胜任力的核心要素中发挥了积极作用,并受到师生的高度评价,同时也通过解决当地实际问题、参与并贡献当地发展的实际行动,赢得当地的广泛认可,提升了上海交大的国际声誉和影响力。

调研显示,学生对提升全球胜任力的需求巨大,受限于机会、经济状况、学业、安全、导师或家长反对等客观因素的制约,还有相当比例的学生从未参与过国际交流、交换和学习项目,而对开展仅几年的“全球挑战计划”项目,其参与人数也十分有限。疫情后,清华大学、北京大学、浙江大学等国内高校拓展学生海外交流项目,为提升大学生全球胜任力提供了新契机。中国高校尤其是一流高校要继续加大投入力度,丰富全球胜任力培养项目的形式和内容,拓宽地域范围,强化项目实效,鼓励并唤起更多学生提升自身全球胜任力、迎接未来全球化挑战的意识,从而不断提升我国大学生的全球胜任力整体水平。

(二)提升工科学生全球治理参与度,为国家向国际组织的人才输送做好储备

联合国教科文组织中国代表透露:“工作人员最近梳理未来两到三年可能空缺的岗位和任职资格要求发现,最根本的要件是专业背景。除语言外,专业素养要高,工科学生在教科文各领域都可发挥作用。比如,海委会要求有海洋研究专业背景。按我国会费贡献,联合国教科文组织应有47—77名中国员工,实际上我们只有17人。”这一现象在经济合作与发展组织、联合国开发计划署等国际组织也普遍存在。

由此可见,我国对具有全球胜任力工科背景人才的强烈需求和高校工科生全球意识偏弱、国际化项目参与度低的现实形成强烈反差。因此,以工科见长的高校更应重视对这类人才的培养和储备,以适应国家未来发展需要。

不仅如此,该代表还表示,“联合国对员工国

际志愿与实际工作能力十分看重,对文件起草能力、会议组织能力要求高,希望中国青年可以多关注联合国项目,到拉丁美洲、太平洋岛国等联合国优先支持地区,帮助当地人解决实际问题,这是走进国际组织最有效的方式。”这启示我们,中国高校未来可与联合国的项目需求相结合,以得到联合国相关机构的支持和认可,这不仅能有效聚焦全球性问题,也可帮助大学生在校期间积累服务拉丁美洲、太平洋岛国等联合国优先支持地区的经验,为日后输出国际组织人才作准备。

(三)构建国际通识课程矩阵,着眼提升深层次软实力

“全球挑战计划”虽然对学生全球意识等六个维度提升效果显著,但对跨文化知识和语言能力、自我意识、行动力三方面的提升作用并不显著。究其根源,跨文化知识的学习、积累是个长期过程,语言能力的提升更需要周期性、系统性的学习和真实语境的历练,两者均无法在短期内明显提升,但它们在跨文化合作中往往又起到关键作用:自我意识的形成要以跨文化知识的学习和积累、语言能力的提升为前提,要结合实践活动加以丰富和强化,从而形成个人对全球性问题的分析和研判能力,在此基础上,形成有效的行动力,愿意并能够为可持续性发展和人类的集体福祉采取建设性行动。

2023年5月29日,习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时强调加快建设教育强国,加快建设高质量教育体系,增强中国教育的国际影响力和话语权。国际通识教育作为应对全球问题的治理方案和人才培养目标,融合德育共生、跨文化交际和可持续发展的理念,成为促进国家、民族顺畅沟通,助力解决极端主义、恐怖主义、文明冲突、环境破坏等全球性难题的知识导引和手段(李红等,2023)。面向未来,高校需更多借鉴国外高校成功模式,系统规划并建构既能回应全球挑战,又能赋能现代教育的国际通识课程矩阵,并明确学分要求,提高学生的国际知识理解能力、思辨表达能力、国际可迁移专业能力等,为学生走向全球储备好知识和能力。

(四)搭建国际服务学习体系,创新全球胜任力培养模式

大学生全球胜任力的提升是一项系统工程,既

需要储备大量的全球化知识,又需要全球性社会实践的历练。20世纪末发源于美国并在加拿大、日本、新加坡等国家广泛实施的服务学习(service learning)就是一种可借鉴的培养模式。它以学生为中心、将社区服务与课堂教学相结合,开展开放式学习,学生在生活情景中运用知识,并从经验反省中获得未来生活所需的知识,进而激发获取知识的动机,同时形成公民的责任(周加仙,2004)。

“全球挑战计划”也是一种跨国服务学习模式,高校可借鉴该项目经验,搭建“国际服务学习”体系,以海外项目、海外中心为依托,通过与海外教育科研机构、政府合作,在全球范围搭建服务学习基地,为学生提供持续的国际服务机会,帮助学生利用所学知识和技能服务地区发展,为全球性问题的解决贡献智慧和方案。

同时,高校还可将国际通识课程作为国际服务学习项目的前置必修课程,明确学分要求,让学生在具有跨文化知识储备的前提下开展国际服务学习实践,以“第一课堂”与“第二课堂”相结合的形式,系统提升大学生的全球胜任力。

[参考文献]

- [1] American Council on Education (2015). Educating for global competence: American's passport to the Future[R/OL]. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421940.pdf>.
- [2] Council on International Educational Exchange (2014). Educational exchange and global competence [R/OL]. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368275.pdf>.
- [3] 丁晓婧(2016). PART I 什么样的学生具有全球胜任力?[J]. 上海教育, (29): 27-29.
- [4] Hunter, W. D. (2004). Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent[D]. Bethlehem: Lehigh University: 114-115.
- [5] 李红,王莉平(2023). 融合与开放:日本国立大学国际通识教育建构研究[J]. 外国教育研究, 50(11): 3-17.
- [6] OECD(2017). Handbook-PISA-2018-global-competence[EB/OL]. <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.
- [7] 滕璐,张婷婷,胡佳怡(2018). 培养学生的“全球胜任力”——美国国际教育的政策变迁与理念转化[J]. 教育研究, 39(1): 142-147+158.
- [8] US Department of Education (2014). Succeeding globally through international education and engagement[R/OL]. <https://www.ed.gov/sites/ed/files/about/inits/ed/internationaleled/international-strategy-2012-16.pdf>.
- [9] Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2012). Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world[M]. New York:

Asia Society: 13.

[11] 周加仙(2004). 美国服务学习理论概述 [J]. 外国教育研究,

[10] 周小勇(2017). 全球化时代呼唤全球素养教育 [J]. 全球教育

(4): 14-18.

展望, 46(9): 25-36.

(编辑: 赵晓丽)

An Empirical Study of Global Competency Development: Based on the "Global Challenge Program" of Shanghai Jiao Tong University

YAO Xue¹, HUANG Kaifeng² & CAO Yang³

- (1. *Paris Elite Institute of Technology, Shanghai Jiao Tong University, Shanghai 200240, China;*
2. *International Affairs Division, Shanghai Jiao Tong University, Shanghai 200240, China;*
3. *School of International and Public Affairs, Shanghai Jiao Tong University, Shanghai 200240, China*)

Abstract: *Enhancing the global competence of college students is essential for China's deep participation in global governance and establishing a new development pattern. To foster students' sense of responsibility of "building a community with a shared future for mankind," broaden their global vision, and develop their diverse capabilities, Shanghai Jiao Tong University launched the "Global Challenge Program" in 2018. Over the past six years, the program has facilitated over 44 teams, over 800 faculty members and students to conduct practical education projects in more than ten countries and regions. To examine its effects and mechanisms for enhancing the global competence of college students, the research conducted detailed analyses through questionnaire surveys, in-depth interviews, and comparative studies and found that students who participated in the Global Challenge Program demonstrated significant improvement in global awareness, historical perspective, empathy, concern for diversity, open-mindedness, and cross-cultural communication and understanding compared to those who have not participated. However, there was no significant improvement in cross-cultural knowledge and language proficiency, self-awareness, and actionability. Additionally, engineering students exhibited weaker global awareness than humanities and social sciences students. Based on these findings, this paper proposes four countermeasures: continuously expanding global competence training programs, reserving engineering talents for international organizations, building an international general education curriculum matrix, and establishing a system of "International Service Learning."*

Key words: *global competence; enhancement path; global challenge program*