



Сергій ПРОЛЕЄВ



Вікторія ШАМРАЙ

УДК: 372.8

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ І ПРОБЛЕМИ

У статті аналізуються потенціал та проблеми визначення змісту освіти на основі компетентностей. Виділені основні колізії цього процесу. Особлива увага приділена реалізації принципу порівнянності в побудові сучасних освітніх стандартів. Проаналізовані суперечності переліку загальних компетентностей з проекту Tuning. В двох таблицях представлені суперечності інтегральної компетентності на трьох освітніх рівнях та загальних компетентностей з двох переліків з проекту Tuning.

Ключові слова: зміст освіти, компетентності, освітній стандарт, порівнянність в освіті.

На сьогодні пріоритетною практикою визначення змісту вищої освіти став компетентнісний підхід. В цій ролі поняття компетенції потіснило узвичаєну діаду «знання-вміння». Його використання покликане вирішити низку освітніх завдань. Серед останніх одне з чільних місць займає створення спільного освітнього простору, передусім в Європі. Образно кажучи, єдині для всіх установ вищої освіти та національних освітніх систем компетентності мають створити спільну мову опису змісту навчального процесу та уможливити взаємну конвертацію навчання в різних країнах. З компетентностями в цьому кореспондує та їх ефект посилює інший ключовий елемент освітніх стандартів – «результати навчання».

Безумовно, прагнення перетворити Європу на єдиний освітній простір, відкритий для студента з будь-якої країни, є конструктивним і від-

повідаеться як умовам глобального світу, так і визначальному для цих умов чиннику мобільності. Можливість розпочати освіту в одному університеті (скажімо, українському), а продовжити її в університеті Франції чи Німеччини, мати диплом, що буде визнаватися в різних країнах і не потребуватиме окремого підтвердження здобутої кваліфікації, це очевидне благо. Разом з тим, прагнення до порівнянності змісту вищої освіти і використання для цього компетентнісного підходу, містить чимало непростих колізій, на які не можна не зважати. Виокремленню деяких з цих колізій і присвячена дана стаття.

Порівнянність versus уніфікація?

Перша з них полягає в тому, що блага прагнення до *порівнянності* змісту навчальних процесів та освітніх стандартів повсякчас породжує примару *уніфікації* освіти в різних країнах. Цю загрозу цілком усвідомлюють прихильники спільного освітнього простору. Зокрема, у документах Проекту TUNING (ТЬЮНІНГ) (ключового на сьогодні формату «гармонізація освітніх структур у Європі»), зазначається: «Порівнянність це не те саме, що одноманітність; при звертанні до академічних і професійних профілів стає ясно, що різноманіття – це не крок назад, а важлива перевага» (Проект TUNING, 2006: 15). Однак ця заувага, на жаль, зовсім не гарантує того, що в конкретній практиці запровадження спільних освітніх стандартів, виражених мовою компетентностей, не візьме гору якраз прагнення уніфікації освіти на всьому європейському культурному просторі.

Подібне прагнення є безумовно шкідливим у двох головних вимірах. Передусім, ним руйнується потенціал існуючих освітніх практик, самобутніх і часто плідних національних та конкретних університетських освітніх традицій та форматів. Освіта – навіть у глобальному світі – це невіддільна частина національної культури, хоч би як ці культури не трансформувалися в умовах глобалізації. Спроба уніфікувати освітні формати в різних країнах – це свідоме нехтування потенціалом національних культур, їх інтелектуальними та науковими традиціями. Звісно, далеко не все у цих традиціях заслуговує на відтворення та збереження. І потугу єдиного освітнього простору цілком доречно використати для подолання національних «культурних хвороб», для посилення конкурентоспроможності кожного суспільства в глобальному світі. Це особливо важливо в ситуації таких країн, як от Україна, де усталилися і діють чимало деструктивних, архаїчних та відверто шкідливих «культурних специфічностей». Однак досвід доводить, що вплив зовнішніх чинників на усталені освітні системи є вельми незначним. Пам'ятаю,

коли лише починалося залучення України у Болонський процес, ми очікували, що це займе дуже тривалий час (наївно уявляючи, що треба ж трансформувати вітчизняну освітню систему з її численними дефектами у відповідності до високих європейських стандартів). Проте, якимось швидко Україна опинилась (юридично) в європейському освітньому просторі, але у житті українських університетів та якості освіти це мало що змінило. Інколи навіть погіршило.

Уніфікація освітніх систем та навчальних процесів, з одного боку нищить креативні елементи в самобутніх освітніх осередках, значно зменшує можливості освітнього пошуку та інновацій, сприяє окостенінню та бюрократизації освітньої ситуації, а з іншого – все одно не має шансів на успіх, і здатна хіба що симулювати єдність, а не забезпечувати її. Природний спротив уніфікації постає як з потужних освітніх інституцій, які часто мають багатовікові традиції і самі стали уособленням університетської освіченості (як от Оксфорд та Кембрідж, Сорбона тощо), так і з місцевих освітніх практик, глибоко інтегрованих в національний соціальний порядок. І як би не намагалися творці спільного освітнього простору наголосити на принципі порівнянності, відмежовуючись від уніфікації освітніх стандартів, реальна практика «гармонізації освітніх структур» оприявнює цю загрозу.

Надмірна абстрактність у визначенні компетентностей

Друга колізія полягає у *високому рівні абстрактності* визначення компетентностей, що покликані зафіксувати зміст освіти та сприяти усталенню спільних (порівнянних) освітніх стандартів. Такими є практично всі загальні компетентності з переліку Тьюнінг. Як от «здатність до усного й письмового спілкування рідною мовою» (Ability to communicate both orally and through the written word in first language) чи «здатність діяти на основі етичних міркувань/підстав» (Ability to act on the basis of ethical reasoning). Вже школяр має здатність до усного та письмового спілкування рідною мовою, так само як вже дитині не чужі моральні підстави вчинків, й навіть цілком реальні етичні рефлексії. Тоді про що йдеться у цих формулах, які фіксують надбання *випускника університету*? Яким має бути рівень володіння рідною мовою, які тексти має вміти писати випускник? І серед усього розмаїття моральних цінностей чому треба віддавати перевагу?

Подібну картину спостерігаємо не лише у переліку загальних, але й спеціальних компетентностей. Чого вартує, наприклад, «знання стародавніх мов» (Knowledge of ancient languages) чи «знання історії своєї країни» (Knowledge of one's country's history) в освітньому стандарті іс-

торика? Знов-таки, вже випускник школи щось-таки знає про історію своєї країни – не один рік вивчав. А у знанні «стародавніх мов» з якої точки починається власне їх «знання», і до якої – то лише обізнаність? Знов-таки дошкульне питання рівня володіння, обсягу, можливостей використання.

Вочевидь, висока абстрактність формулювань компетентностей з необхідністю виникає з потреби досягти спільного розуміння та уникнути неприйняттого для багатьох освітніх інституцій припису щодо їх освітніх форматів. Звісно, вимога «знати історію своєї країни» чи «діяти на моральних засадах» настільки загальна, що важко уявити людину, яка б їй не відповідала. Однак тоді виникає питання щодо плідності цих вимог, їх регулятивного ефекту щодо навчальних процесів та освітніх стандартів. Можна слідувати одній системі моральних цінностей, можна іншій, але не віднайти особи, яка б не слідувала хоч би якійсь (навіть у злочинному середовищі є свій «етос»). То яка вага подібної компетентності? Як вона здатна спрямувати освітні зусилля? Яким чином сприяти «гармонізації освітніх структур»? Вочевидь, це лише порожня, фіктивна суголосність освітніх зусиль в різних країнах. Не створюючи реальної спільної парадигми, вона продукує лише ілюзію її наявності.

Доходимо висновку: через свою високу абстрактність визначення компетентностей цілком зрозумілі, це так, однак зміст їх практично порожній, що не дозволяє використовувати їх як дієві регулятиви навчального процесу та освітніх стандартів. Для того, щоб цей позитивний ефект в них з'явився, компетентності в кожному реальному освітньому стандарті мають бути конкретизовані, наповнені дієвим сенсом. Адже вони покликані бути керівництвом для дії, а не абстрактними формулами, під які підпадають надто відмінні величини.

Окрім цього, прагнення в абстрактній формулі зафіксувати потужний і складний зміст освіченості, призводить інколи навіть до очевидної втрати сенсу, перетворюючи орієнтири і критерії освіченості на просту гру словами. Щоб це продемонструвати, звернімося до офіційних визначень так званої «інтегральної компетентності», які містяться в нормативних документах МОН України і на сьогодні включаються в усі нові освітні стандарти вищої освіти. Порівняємо визначення інтегральної компетентності для основних освітніх рівнів. Для наочності зведемо ці визначення у таблицю (с. 200).

Підкресленнями позначаємо відмінності у компетентності на різних освітніх рівнях. Жирним виділяємо конкретні відмінності – власне, їх ключові визначники – на кожному з рівнів. Що отримуємо в підсумку? Попередній висновок такий.

Інтегральна компетентність: співставлення рівнів

	Молодший бакалавр (рівень 5)	Бакалавр (рівень 6):	Магістр (рівень 7):	Доктор філософії (рівень 8):
визначення	Здатність розв'язувати <u>типові спеціалізовані задачі</u> в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування <u>положень і методів</u> відповідної науки і характеризується <u>певною невизначеністю умов</u> .	Здатність розв'язувати <u>складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми</u> у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування <u>певних теорій та методів</u> відповідної науки і характеризується <u>комплексністю та невизначеністю умов</u>	Здатність розв'язувати <u>складні задачі і проблеми</u> у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає <u>проведення досліджень та/або здійснення інновацій</u> та характеризується <u>невизначеністю умов і вимог</u>	Здатність розв'язувати <u>комплексні проблеми</u> в галузі професійної, у тому числі дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає <u>глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики</u>
відмінності	(розв'язувати) типові спеціалізовані задачі (застосування) положень і методів	складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми певних теорій та методів	складні задачі і проблеми проведення досліджень та/або здійснення інновацій	комплексні проблеми глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики
	певною невизначеністю (умов)	комплексністю та невизначеністю	невизначеністю (умов і вимог)	- 0 -

Відмінності у інтегральній компетентності освітніх рівнів присутні у трьох складових визначення компетентності: а) у здатності суб'єкта; б) у застосовуваних ним засобах (науковому інструментарії); в) і доволі непевних умовах – за іронією ситуації невизначеність стосується не лише умов, а невизначеність стосується **ВИЗНАЧЕННЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ УМОВ**. Адже зворот «і характеризується» незрозуміло (невизначено) до чого відсилає: що «характеризується невизначеністю умов»? – застосування наукового інструментарію? чи невизначеність умов відноситься до здатності? Двосмисленість очевидна.

Перша відмінність – «здатність розв'язувати...»

Тепер співставимо кожну з трьох відмінностей. Спочатку – здатність до розв'язання... чого? У молодшого бакалавра це «**типові** спеціалізовані задачі»; у бакалавра це вже «**складні**» спеціалізовані задачі, до яких додаються «**практичні проблеми**» (які чомусь невідомі молодшому бакалавру, і які ж то проблеми? – але не будемо ставити зайвих запитань, далі цікавіше). Магістр вже, виявляється, не розв'язує «**спеціалізовані**», себто – як маємо розуміти – віднесені до його фаху задачі. Він, як і бакалавр, розв'язує «**складні**» задачі, але, мабуть, вже будь-якого гатунку. І може, наприклад, порадити зацікавленим шляхи до щастя чи ще щось таке складеньке. Не важливо при цьому, фізик він, чи історик, чи то мікробіолог. Просто – складні задачі, без спеціалізованості, то його фах. А, ще до задач додані «проблеми». Які, на відміну від бакалавра, перестали бути практичними, і є просто такими собі «складними проблемами». Надзвичайно цінна компетентність! Досить стати магістром, і всі складні задачі й проблеми у Вашій компетентності! Просто чудово, от тільки як цього досягти? Автори формулювання, мабуть, знають і можуть. Хай поділяться досвідом.

У докторів (PhD) задачі вже щезають. Ну от не розв'язують доктори задач – самі лише проблеми! І які ж то проблеми? – «**Комплексні**»! Чудово: замість складних – комплексні. Тобто комплексні, слід розуміти, то вже не складні (бо інакше так би й написали – «складні комплексні»). Мабуть, комплексні – то найскладніші! Щоправда все ж муляє – а куди ж поділися «задачі»? Доктори ними гордують? Ну то грець з ними. Але бентежить ще більше, це те, що «комплексний», це і є складний – з тієї самої «общепонятной» англійської мови, знати яку не те що так-сяк, а не менш як на рівні B2 (вільне розуміння і мовлення) вимагають нові міністерські вимоги до всіх українських науковців. Читаємо: складний – то і є complex (complicated) в англійській. Страшна підозра: то невже ж інтегральну компетентність формулювали не вчені?! Як же ж так?

І чому, не полишає нас збентеженість, з усіх освітніх (й освітньо-наукових!) рівнів, лише бакалавр здатен розв'язувати «практичні проблеми», а от всі інші раптом втрачають цю спроможність. Що з ними відбувається, яка дивна метаморфоза? І чому саме бакалавру – не магістру, не доктору – таке почесне призначення? Так мимоволі й вихоплюється «дивны дела Твои, Господи!», бо ж второпати це середнім умам ніяк не під силу.

До речі, у докторів з царини, де існують «задачі і проблеми» зник «процес навчання». Наголос зроблено на «дослідницько-інноваційній діяльності», що ми особисто лише вітаємо. Однак тепер новація PhD-програм, на відміну від попередньої аспірантури якраз і полягає у появі потужного освітнього модуля. Старих кандидатських іспитів тепер замало, маємо купу кредитів, й загалом перейменування **наукового** ступеня в

науково-освітній. Маю великий сумнів, що це на добре (особливо в наших лихих і злиднених умовах), але якщо вже визначили, то куди з PhD подівся процес навчання? Логіка тут, мабуть, суто нелінійна.

Друга відмінність – «застосування...»

Молодший бакалавр застосовує **«положення і методи»** певної науки. А от бакалавр вже – замість «положень» – теорії. Прогрес очевидний (хоч не зовсім зрозуміло, що то за наукові положення без теорії, але не будемо присікуватися). У магістра – якісно новий рівень. Він вже не «застосовує», а **«проводить дослідження»** (та/або **«здійснює інновації»**). Просто наповнюєш гордістю за українського магістра! Щоправда, якось водночас не по собі – чи не занадто великий тягар на бідолаху? Прямо от так – проводити дослідження, здійснювати інновації! А доктору тоді що робити? Доктор, читаємо, **«глибоко переосмислює наявні та створює нові цілісні знання та/або професійні практики»**. Ну про **«професійні практики»** шанобливо промовчимо – просто не відаємо, що то воно таке. Якби ж там якісь «методи дослідження», або «експериментальні методики», або «техніко-інженерні розробки та винаходи» тощо, то могли б зрозуміти. А от професійні практики щось дуже високе, просто схилимо перед ними голову і приймемо як даність. А от що хотілося б зрозуміти – як виміряти «глибину» переосмислення «наявних знань»? Де глибоко, а де не-глибоко? Так само: де «цілісне» нове знання, а де не-цілісне? Це ж важливо, навіть принципово! От ти переосмислиш, а тобі скажуть – «не глибоко!» І ти вже не доктор. Чи досягнеш-таки нового знання, може навіть відкриття зробиш. І ніхто навіть заперечувати не буде: «Так, скажуть, нове, дійсно. Молодець. Але не цілісне». І знов ти не доктор. Дуже нервова, стресова ситуація. І яка ж інстанція визначить оту «глибину» і «цілісність»?

І ще одне непокоїть – все ж таки у визначенні інтегральної компетентності саме доктору віддана прерогатива діяти у сфері «у тому числі дослідницько-інноваційної діяльності». Про магістра нічого подібного навіть не згадано. Але саме магістр за тим самим визначенням **«проводить дослідження та/або здійснює інновації»**. Доктор, натомість, лише **«переосмислює та створює знання»**. Якось невідповідність, вам не здається? Таке враження, наче магістр і доктор перекидають один одному **«дослідження та інновації»**, як кульку у пінг-понгу. Чи ми чогось не розуміємо?

Нарешті третя відмінність – «умови...»

Про те, що не зовсім зрозуміло, умови чого – здатності чи застосування – ми вже казали. Але будемо вважати, що застосування (діяльності). Які ж ці умови? У молодшого бакалавра вони відрізняються

«певною [мабуть, все ж таки «деякою»?] невизначеністю». У бакалавра до невизначеності додається «комплексність» (читай з англійської – «складність») умов. Загалом логічно, рівень труднощів зростає. Однак у магістра раптом значне полегшення: комплексність зникла, залишилась сама невизначеність, але тепер вже не тільки умов, але й «вимог(?)». І тут знов, воля ваша, легкий ступор. Якщо про невизначеність умов ми розуміємо, звідки списано (хто тільки не писав про «невизначеність» сучасного глобалізованого світу – від У. Бека до А. Гіденса *etc.*), то «невизначеність вимог» очевидне вітчизняне ноу-хау. Себто невідомо, що від дівця вимагається? Невідомо, що фахівцю треба досягнути? Може, невизначеність вимог простягається до того, що невідомо, яким і ким йому бути? Дуже сильна теза! Що діяльність відбувається у ситуації, яку не можна прорахувати, це можна уявити. А от коли невідомо, що хіміку, математику чи психологу взагалі робити, якому запиту (вимогам) він має відповідати в своїй діяльності – це вже називається повна безпорадність. То чий ж ці «невизначені вимоги» в яких має діяти фахівець? Як би хотілося дізнатися цю тайну. Тим більш, що для доктора невизначеність чи то умов, чи то вимог повністю зникає! Навіть згадки про неї немає. Мабуть, якогось нового рівня дійсності досягає доктор. Вся невизначеність залишається на нижчих щаблях (а ми от думали, що це ознака сьогодення), а от PhD, як просвітлений десь у буддизмі, вже діє в цілковитій ясності і певності. Можна лише позаздрити.

Цей розгляд оприявнив, що здатність «інтегральної компетентності» в даному вигляді щось змістовне визначити та встановити відмінність освітніх рівнів (а не замінити її плутаниною слів) наближується до нуля. І це, мабуть, не стільки провина тих, хто розробляв дані формулювання (не знаю навіть, це запозичення з іноземних джерел, чи вітчизняна творчість), скільки наслідок хибно поставленої задачі.

Сума компетентностей: система чи простий перелік?

Наступна – то вже третя – колізія, що виникає при застосуванні компетентнісного підходу для створення спільних освітніх вимог та регулятивів, стосується ансамблю компетентностей. Розглянемо приклад загальних компетентностей. Їх у переліку проекту Тьюнінг 31. Однак критерій необхідності й достатності включених до нього компетентностей залишається неясним. З одного боку, за такого підходу (корисні й важливі якості) він може продовжуватися майже нескінченно, з іншого, незрозуміло, чи не перетинаються змістовно ці компетентності, чи насправді (і наскільки) вони потрібні фахівцю, і зрештою чи можуть вони бути досягнуті в доволі обмеженому форматі освітнього процесу фахової

підготовки (без ясності в останньому пункті вони перетворюються на абстрактні декларації, які нікого ні до чого не можуть зобов'язувати).

Як повідомляють автори опитування, проведеного в рамках проекту Тьюнінг у 2006 р., спочатку було виділено 85 загальних компетентностей (Проект TUNING, 2006: 18). Кінцевий варіант анкет включав 30 з них. При цьому підстави відбору не вказуються. Єдине, що зазначається: до переліку «намагалися збалансовано включити компетентності з усіх трьох груп: інструментальні, міжособистісні і системні» (Проект TUNING, 2006: 19). Виділення названих трьох типів загальних компетентностей вносить елемент системності у перелік, і надає списку деякої структурованості. Але все ж впевнитись у повноті списку з одного боку, і необхідності присутності тих чи тих компетентностей у ньому (не кажучи про їх змістовний зв'язок між собою) не виявляється можливим. При цьому автори зауважують: «Можна було б включити інші цікаві компетентності» (Проект TUNING, 2006: 20), що породжує додаткові питання. Якщо можна, то чому не включили? Що то за ознака – «цікавість»? Чесно кажучи, це виглядає доволі легковажно. Адже йдеться про нормативні вимоги до освітніх стандартів різних спеціальностей.

Далі, як то кажуть – більше. Список загальних компетентностей з «Загальної брошури проекту Тьюнінг» (яка і на сьогодні, перекладена різними мовами, міститься на офіційному сайті проекту і є головним документом для ознайомлення з його концепцією, методологією та цілями) виявляється не є єдиним! Поруч з ним (називатимемо його список-1) розміщено в іншій опції (Competences) інший перелік (назвемо його список-2), який істотно відрізняється від першого. Їх співставлення тягне за собою деякі висновки, які оприявнюють ще одну колізію, властиву створенню спільного освітнього простору на основі компетентнісного підходу. Перед тим, як перейти до неї, зазначимо: вразливою рисою переліків компетентностей є відсутність єдиної системи, яку вони мали б утворити і яка репрезентує цілісність отриманої фахової підготовки (її повноту і достатність для виконання фахових задач). Основою такої цілісності мала б служити концептуальна модель фахівця, з якої випливало б, які саме компетентності і для чого йому потрібні для забезпечення фахової успішності. Але про таку модель ніде в документах Тьюнінгу не йдеться – відчувається, що всі переліки мають суто емпіричний характер. Серед іншого, це не дозволяє виявити якісь зв'язки між окремими компетентностями у переліку. Це створює враження, що компетентності існують як окремі, незалежні одна від одної властивості. Чи треба пояснювати, яку шкідливу й методологічно хибну оптику освіченості створює такий підхід? Адже зрозуміло, що фахівцю треба мати не ту чи ту властивість, а ефективно діяти у своїй предметній царині, що перед-

бачає *інтегративний ефект* всіх набутих компетентностей. І вони не лише діють цілісно, спільно, а й набуваються лише у взаємозв'язку одна з одною. Про всі ці очевидні в досвіді навчання та фахової роботи речі годі здогадатися, дивлячись на переліки (на жаль, такі прості переліки, а не комплекси, концептуально обґрунтовані ансамблі компетентностей). Втім, перейдемо до переліків, які оприявнюють четверту колізію.

Плинність змісту

Офіційний сайт проекту Tuning (див. Tuning Educational Structures in Europe: 2017) продукує конфлікт інтерпретацій щонайменше щодо переліку загальних компетентностей (відмінність між списком-1 та списком-2). Проаналізуємо ці відмінності і спробуємо з'ясувати, про що вони свідчать. Для об'єктивності картини наведемо обидва списки (як мовою оригіналу, так і в офіційному перекладі українською – перший перекладено на самому сайті, а другий – у «Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти» (див. Методичні рекомендації, 2016); вчиняємо так, щоб уникнути закидів щодо неадекватної передачі сенсу оригіналу в перекладі – хоча, до слова, офіційний переклад не завжди бездоганний, а в одному випадку передає оригінал з точністю до навпаки: там, де йдеться про не-фахівців (*non-experts of one's field*), з'являються, натомість, «експерти з інших галузей знань/видів економічної діяльності» (Методичні рекомендації, 2016: 14). Також в українському варіанті послідовність компетентностей чомусь змінена, жодна позиція переліку Тьюнінг не співпадає з українським варіантом «Методичних рекомендацій» (своє припущення з цього приводу зробимо згодом). Але ми відтворимо офіційний порядок Тьюнінгу. Результати представлено в наступній таблиці (с. 206).

Узагальнимо відмінності офіційних Тьюнінгових списків 1 та 2 («Загальна брошура...» та поточний перелік відповідно). По-перше, відмінна загальна кількість компетентностей – 31 у другому списку проти 30 у першому. По-друге, у 10 (третина!) формулювань компетентностей з списку-2 є істотні відмінності від формулювань списку-1 (здебільшого вони полягають у доповненні, розширенні визначень) – виділено напівжирним курсивом. По-третє, і це вкрай показово: структура загальних компетентностей першого списку, яка розподіляла їх по трьох категоріях (інструментальні, міжособистісні та системні) у поточному списку просто зникає! В новому переліку колишні компетентності з різних категорій перемішані між собою. До речі, український варіант наближає порядок загальних компетентностей до послідовності списку-1, чим і зумовлена, вірогідно, його відмінність від порядку оригіналу. Тобто ма-

	Список-1	Список-2	
Інструментальні компетентності	Знання другої мови (Knowledge of a second language)	Здатність спілкуватися іноземною мовою (Ability to communicate in a second language)	1
	Засвоєння основних базових знань з професії (Grounding in basic knowledge of the profession)	Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності (Knowledge and understanding of the subject area and understanding of the profession)	15
	Усне та письмове спілкування рідною мовою (Oral and written communication in your native language)	Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово (Ability to communicate both orally and through the written word in first language)	3
	Елементарні комп'ютерні навички (Elementary computing skills)	Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій (Skills in the use of information and communications technologies)	27
	Здатність до організації та планування (Capacity for organisation and planning)	Здатність планувати та управляти часом (Ability to plan and manage time)	5
	Здатність до аналізу та синтезу (Capacity for analysis and synthesis)	Здатність до абстрактного мислення , аналізу та синтезу (Ability for abstract thinking, analysis and synthesis)	19
	Розв'язання проблем (Problem solving)	Вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми (Ability to identify, pose and resolve problems)	10
	Навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел) (Information management skills (ability to retrieve and analyse information from different sources))	Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел (Ability to search for, process and analyse information from a variety of sources)	8
	Прийняття рішень (Decision-making)	Здатність приймати обґрунтовані рішення (Ability to make reasoned decisions)	12
	А. Базові загальні знання (Basic general knowledge)	-	-
	Здатність до критики та самокритики (Critical and self-critical abilities)	Здатність бути критичним і самокритичним (Ability to be critical and self-critical)	4
	Взаємодія (робота в команді) (Teamwork)	Здатність працювати в команді (Ability to work in a team)	14

Міжособистісні компетентності	Міжособистісні навички та вміння (Interpersonal skills)	Навички міжособистісної взаємодії (Interpersonal and interaction skills)	21
	(Б.) Здатність спілкуватися з експертами з інших галузей (Ability to communicate with experts in other fields)	Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності) (Ability to communicate with non-experts of one's field)	18
	Позитивне ставлення до не-схожості та інших культур (Appreciation of diversity and multiculturality)	Цінування та повага різноманітності та мультикультурності (Appreciation of and respect for diversity and multiculturality)	25
	Здатність працювати в міжнародному середовищі (Ability to work in an international context)	Здатність працювати в міжнародному контексті (Ability to work in an international context)	16
	Етичні зобов'язання (Ethical commitment)	Здатність діяти на основі етичних міркувань (<i>мотивів</i>) (Ability to act on the basis of ethical reasoning)	17
	В. Здатність працювати в між-дисциплінарній команді (Ability to work in an interdisciplinary team)	-	-
Системні компетентності	Ініціативність та дух підприємництва (Initiative and entrepreneurial spirit)	Здатність виявляти ініціативу та підприємливість (Spirit of enterprise, ability to take initiative)	20
	Дослідницькі навички і уміння (Research skills)	Здатність проведення досліджень <i>на відповідному рівні</i> (Ability to undertake research at an appropriate level)	13
	Планування і управління проектами (Project design and management)	Здатність розробляти та управляти проектами (Ability to design and manage projects)	22
	Здатність породжувати нові ідеї (креативність) (Capacity for generating new ideas (creativity))	Здатність генерувати нові ідеї (креативність) (Capacity to generate new ideas (creativity))	7
	Здатність застосовувати знання на практиці (Capacity for applying knowledge in practice)	Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях (Ability to apply knowledge in practical situations)	11
	Здатність працювати самостійно (Ability to work autonomously)	Здатність працювати автономно (Ability to work autonomously)	26
	Здатність до навчання (Capacity to learn)	Здатність вчитися і <i>оволодівати сучасними знаннями</i> (Capacity to learn and stay up-to-date with learning)	2

	Здатність пристосовуватись до нових ситуацій (Capacity to adapt to new situations)	Здатність до адаптації та дії в новій ситуації (Ability to adapt to and act in new situations)	29
	Турбота про якість (Concern for quality)	Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт (Ability to evaluate and maintain the quality of work produced)	30
	Лідерські якості (Leadership)	Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети (Ability to motivate people and move toward common goals)	31
	Г. Бажання досягти успіху (Will to succeed)	Здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми (Ability to show awareness of equal opportunities and gender issues)	6
	Д. Розуміння культури та звичаїв інших країн (Understanding of cultures and customs of other countries)	Навики здійснення безпечної діяльності (Commitment to safety)	9
		Здатність діяти соціально відповідально та свідомо (Ability to act with social responsibility and civic awareness)	23
		Визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків (Determination and perseverance in the tasks given and responsibilities taken)	24
		Прагнення до збереження навколишнього середовища (Commitment to the conservation of the environment)	28

ємо дійти висновку: поточний перелік загальних компетентностей втрапив залишки системності, які ще існували у списку-1. І найбільш інтригуючи: чи означає це взагалі відмову від концептуального і методологічного розрізнення трьох типів загальних компетентностей? Виходить, що не встигли ініціатори спільного освітнього простору дійти згоди щодо структури загальних компетентностей (начебто на основі тривалого системного аналізу, в який був залучений досвід десятків країн), як вистачило лише кількох років, щоб цілковито відмовитися від цього результату? Хоч не хоч, а це інспірує недовіру до засад «гармонізації освітніх структур». Якщо від начебто ґрунтовних і виношених концептуальних рішень так швидко відмовляються, то наскільки виправданими є існуючі настанови? Може завтра вони також опиняться у кошику для сміття?

Однак відмінності цим не обмежуються. По-четверте, п'ять (майже 20%) компетентностей зі списку-1 просто відсутні у списку-2. Своєю

чергою, у списку-2 з'являються 6 компетентностей, відсутніх у першому списку (виділені напівжирним та підкресленням). Разом це складає третину (!) всього обсягу переліку (11 з 31). Додавши до цього ще третину тих, формулювання яких були доповнені, маємо констатувати, що зберегли сталість лише приблизно третина компетентностей з визначених поважною спільнотою міжнародних експертів. І це приблизно за 7-8 років. Якщо ж зважити (приймаючи такий темп змін постійним), що повний цикл отримання вищої освіти охоплює не менше 9 років (навіть за умови лише річної магістратури), то вийде, що студент розпочинає свій шлях отримання вищої освіти з одним набором загальних компетентностей (спеціальних ми тут не торкаємося), а закінчує з майже повністю іншим. І яка тут порівнянність, яка узгодженість змісту освітніх стандартів? Питання риторичне.

До зазначеної колізії додає гостроти та обставина, що в конкретних освітніх стандартах присутні не всі 31 загальна компетентність. Українські «Методичні рекомендації», наприклад, вказують на число 5-15 (Методичні рекомендації, 2016: 13). Можемо уявити ситуацію, що в освітньому стандарті спеціальності (фаху) українського університету присутні компетентності №1-15, а у французькому, де бажає продовжити навчання студент, включено компетентності №16-30. Що тут навіть формально спільного в змісті освіти? Звісно, уявна ситуація є штучною й малоймовірною, однак хай і не повна відмінність, а дуже суттєва цілком може мати місце. І як бути тоді з порівнянністю? А кількість комбінацій (навіть по 15 з 31) чималенька – тисячі і тисячі.

Зміст у відповідності до освітнього рівня

Ще одна колізія, характерна для визначення компетентностей проекту Тьюнінг, полягає у коректності їх змісту. Це стосується випадків, коли – як от у наведених прикладах зі стандарту історика – компетентність визначається як «знання». Цілком очевидно, що зведення компетентності до знання збіднює її зміст і навіть позбавляє сенсу як концепт. Також у загальних компетентностях знаходимо й інші невідповідності. Наприклад, пункт 15 поточного переліку загальних (!) компетентностей передбачає «Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності» (не краще виглядає і його попередня версія: «Засвоєння основних базових знань з професії»/список-1). Але ж очевидно, що така якість – як засвідчує її визначення – відноситься до спеціальних, фахових компетентностей, але аж ніяк не до загальних. Помилка укладачів у цьому пункті цілком наочна і не потребує подальших роз'яснень.

Подібна колізія і з п. 13 – «Здатність проведення досліджень на відповідному рівні» («Дослідницькі навички і уміння»). Наскільки ми розуміємо, проведення досліджень передбачає фаховість. То чому ж ця якість потрапила у загальні компетентності, а не спеціальні? Але навіть якщо винести за дужки цю заувагу, виникає інше питання. Список загальних компетентностей однаковий для всіх трьох освітніх рівнів. Рівень бакалавра аж ніяк не передбачає «проведення досліджень», це не відповідає освітнім цілям рівня (тут може йтися хіба що про навички пошуково-аналітичної роботи). Хоча для рівнів магістра та аспіранта стає цілком доречним (і набуває сенсу уточнення «відповідного рівня»). Звісно, ніхто не примушує вносити у переліки конкретного освітнього стандарту бакалаврату цю компетентність, але сама наявність подібних позицій у переліку вносить відчутну дезорієнтацію. Подібна двосмислена ситуація виникає й з деякими іншими компетентностями, наприклад п.18: «Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності)».

Взагалі суттєвою концептуальною вадою Тьюнінгових переліків загальних компетентностей є цілковите ігнорування ними відмінностей у рівнях освіти. Цілковито очевидно, що навіть одна й та ж за змістом і спрямованістю компетентність не може бути сформульована однаково для бакалаврів та магістрів (не кажучи вже про докторантів). Адже між цими рівнями існує як неодмінна освітня й змістова спадковість, так і з необхідністю виникаюча відмінність. Якщо бакалавр вже опанував певну компетентність у визначеному форматі, то поява того ж формулювання (по суті, тієї ж цілі та освітньої вимоги) на наступних рівнях (магістр, докторант) означитиме або повну недолугість студента, який на всіх рівнях має оволодівати тими самими компетентностями (вочевидь, без жодного прогресу – то може тоді зразу кинути цю безнадійну справу?), або цілковите фіаско освітньої системи, не здатної забезпечити результат і тому змушеної весь час ставити перед студентом однієї й ті самі завдання.

Вірогідно, укладачі списків мали на увазі, що одна й та сама компетентність може засвоюватися в більш чи менш розвинутому вигляді. Вдосконалювати «навички міжособистісної взаємодії» чи «вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми» справді можна (і потрібно) все життя. Однак йдеться про формулювання освітніх параметрів та вимог. Якись імпліцитні припущення, на кшталт висловленого, тут не до місця. Або, щонайменше, має бути чітко заявлено у методиці створення освітніх стандартів на основі зазначених списків, що однаковість формулювання не передбачає однаковості змісту і припускає його розвиток. Але замість подібних хитромудростей значно логічніше і конструктивніше сформулювати явно, в чому ж полягає розвиток певної компетентності

на різних освітніх рівнях – який вигляд вона має в бакалавраті, який в магістеріумі, і який в докторантурі. Відтак в освітніх стандартах має бути закладений принцип змістовного розвитку загальних компетентностей відповідно до рівня освіти за умови збереження та спадковості їх загальної смислової структури (переліку). Відповідно до цього принципу на рівні магістра порівняно з бакалавром та ж сама компетентність набуває більш потужного і поглибленого виразу, набуває нових конкретних формувань. Така стратегія перетворює загальні компетентності на єдину систему прогресуючих здібностей студента/докторанта.

Зробимо загальний висновок зі здійсненого розгляду. Звісно, всі перераховані колізії не означають невдачі проекту Тьюнінг у частині визначення ним компетентностей, чи навіть загальних компетентностей. Не має сумніву у нагальній потребі «гармонізації освітніх структур», чи, ліпше сказати, створення єдиного відкритого освітнього простору навіть не європейського, а світового масштабу. Однак виникає питання оптимальної стратегії для цього процесу. І, можливо, деякі рішення, концепції та принципи, якими скеровується цей процес сьогодні, потребують відчутної корекції чи навіть цілковитого перегляду. Перелік компетентностей лише тоді буде дієвим, якщо його смислова структура цілком зрозуміла, коли самі компетентності утворюють системне ціле і між ними можна простежити смислові зв'язки та підпорядкування, коли їх зміст визначено досить конкретно (і створена можливість для подальшої конкретизації та практичної екстраполяції у формат освітнього процесу). Компетентності мають бути не ідеальними побажаннями, якоюсь освітньою утопією, а дієвими регулятивами навчального процесу та освітньої політики університету. Це, до речі, є однією з ключових вимог-принципів самого проекту TUNING.

Література:

1. Методичні рекомендації (2016): Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. – К., 2016. – 30 с.
2. Проект TUNING (2006) (ТЬЮНІНГ) – гармонізація освітніх структур у Європі: Внесок університетів у Болонський процес. Загальна брошура: українська версія. – режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>.
3. Tuning Educational Structures in Europe (2017) – режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>.

Сергей Пролеев, Виктория Шамрай. Компетентностный подход в философии образования: возможности и проблемы

В статье анализируются потенциал и проблемы определения содержания образования на основе компетенций. Выделены основные коллизии этого процесса. Особое внимание уделено реализации принципа со-

поставимости в построении современных образовательных стандартов. Проанализированы противоречия перечня общих компетенций из проекта Tuning. В двух таблицах представлены противоречия интегральной компетентности на трех образовательных уровнях и общих компетентностей из двух перечней проекта Tuning.

Ключевые слова: *содержание образования, компетентности, образовательный стандарт, сопоставимость в образовании.*

Sergii Proleiev, Victoria Shamrai. Competence approach in the philosophy of education: capabilities and problems

This article analyzes the potential and problems of determining the content of education based on competencies. Were identified the main impacts of this process. Particular attention is paid to the implementation of the principle of comparability in the construction of modern educational standards. Analyzed the contradictions of General competences of the project Tuning. In the two tables are integrated contradiction competence on three educational levels and general competencies two lists of project Tuning.

Keywords: *educational content, competency, educational standard, comparable education.*

Пролєєв Сергій Вікторович, доктор філософських наук, професор, Президент Українського філософського фонду, головний редактор часопису «Філософська думка», провідний науковий співробітник Інституту філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України, професор Національного університету «Києво-Могилянська академія».

E-mail: uffon@ukr.net.

Serhiy Proleyev, Doctor of philosophical sciences, Professor, President of the Ukrainian Philosophical Foundation, chief editor of the journal «Philosophical Thought», leading researcher of NAS H.S. Skovoroda Institute of Philosophy, Professor of the National University «Kyiv-Mohyla Academy».

Вікторія Шамрай, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник відділу соціальної філософії Інституту філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України.

E-mail: uffon@ukr.net

Victoria Shamrai, candidate of philosophical sciences, senior researcher of social philosophy department of H. S. Skovoroda Institute of Philosophy of NAS of Ukraine.