

*Г.Є. Аляєв, д.філос.н., професор, завідувач кафедри
філософії і соціально-політичних дисциплін
Полтавський національний технічний
університет імені Юрія Кондратюка*

СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ РАМКАХ КВАЛІФІКАЦІЙ

Розглянуто особливості компетентнісного підходу в сучасній європейській освіті з точки зору включення та універсалізації соціально-гуманітарних компетентностей на різних освітніх рівнях. Проаналізовані документи, пов'язані з введенням еталонних рамок та рамок кваліфікації в європейській освіті.

***Ключові слова:** компетентнісний підхід, соціально-гуманітарні компетентності, рамки кваліфікацій.*

Вступ. Питання інтеграції України в Європу останнім часом набули занадто політизованого, емоційного, а зрештою й трагічного забарвлення. Очевидно, що це є несприятливим тлом для вираженого і відповідального аналізу всіх можливих позитивів, негативів та ризиків інтеграційних процесів, зокрема й у освітній сфері. Юнацький та ідеологічний максималізм, змішаний з ринковим та геополітичним утопізмом, призводить до формування занадто спрощеного образу європейського простору та європейських перспектив, європейських цінностей та європейської освіти, – що зрештою може призвести як до системних прорахунків, так і до глибоких розчарувань.

Одним з конкретних питань, яке час від часу піднімається саме в контексті європейської інтеграції, є питання про доцільність / недоцільність, формат та характер соціально-гуманітарної складової вищої освіти. Непоодинокими є висловлювання – на різних рівнях менеджменту української освіти, а також у викладацькому та студентському середовищі, – відносно того, що соціально-гуманітарна складова у підготовці фахівців технічного, фундаментально-природничого, та навіть і економічного профілю є зайвим тягарем, якимось рудиментом радянської системи чи невиправданою витратою навчального часу. При цьому за ритуальними, але поверхневими посиленнями на європейські цінності та європейській освітній досвід дуже часто переховується або банальне прагматичне бажання зберегти / розширити години фахової підготовки (отже, навантаження і штат), або – на жаль – неадекватність культурного та освітньо-філософського рівня учасників такого дискурсу.

Не викликає сумніву, що проблема співвідношення спеціальної (фахової) і загальноосвітньої, у тому числі соціально-гуманітарної підготовки на різних ступенях освіти є серйозною теоретичною і практичною проблемою, яка має як свою історію, так і різні практики розв'язання – навіть в межах вже оголошеного *єдиного* Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area). Також слід однозначно визнати, що соціально-гуманітарна складова вищої освіти України сьогодні потребує суттєвої модернізації як за своєю формою, так і за змістом. Приймаючи ці упередження без їх детального обґрунтування, ставимо за **мету даної статті** з'ясувати, яким чином на рівні керівних європейських документів, що стосуються освіти, визначаються соціально-гуманітарні компетентності на різних рівнях освіти незалежно від напрямків чи галузей знань.

Основна частина. Перш за все, необхідно підкреслити, що з точки зору філософії освіти за основу європейської освітньої інтеграції фактично був прийнятий так званий компетентнісний підхід, витoki якого можна прослідкувати в американській філософії прагматизму, і в першу чергу – в інструменталізмі Джона Дьюї. Як такий, цей підхід

може викликати (і викликає) різні оцінки і ставлення. Остаточна доцільність та виправданість такого вибору – зрештою, справа досвіду, до пріоритетності якого, власне, палко апелював сам видатний американський філософ та педагог. Для нас зараз важливо зрозуміти цей підхід як ту матрицю, на якій будуються сучасні європейські інтегративні схеми, і показати, яким чином екстраполюються в цій матриці соціально-гуманітарні компетентності.

Компетентнісний підхід в освіті певною мірою опонує тому більш звичному і традиційному в наших умовах освітньому підходу, який орієнтований на накопичення певної (якомога більшої) суми знань (предметний підхід). Хоча ще в радянські часи виникали дискусії з приводу неможливості й недоцільності прагнення завантажити учня чи студента максимальною кількістю знань (які дуже часто виявлялись зайвими у подальшій професійній діяльності), такий «накопичувальний» підхід в цілому ще зберігає свої позиції.

Натомість компетентнісний підхід від початку орієнтований не стільки на обсяг знань, скільки на здатність застосовувати здобуті знання, вміння та навички у професійній діяльності та життєвих ситуаціях, у тому числі на здатність самостійно опановувати знання не стільки, так би мовити, про запас, на всяк випадок, скільки виходячи з конкретних життєвих потреб. Компетентнісний підхід акцентує увагу на понятті «результати навчання» («learning outcomes»), яке означає не суму засвоєної інформації, а здатність діяти в різних ситуаціях, вирішувати професійні завдання різної складності.

Насправді в подальшому усвідомленні матриці компетентнісного підходу можливі два шляхи. Примітивно витлумачений інструменталістський підхід буде провокувати зведення сукупності бажаних компетенцій до кола суто професійних, спеціальних вмінь і навичок. Такий підхід в наших умовах може бути природною реакцією на застарілі вади вітчизняної вищої освіти, випускники якої дуже часто, з початком трудової діяльності вимушені були перенавчатися або, власне, вчитися наново, яким чином застосовувати набуті знання на практиці. Культурні та соціально-гуманітарні компетентності в межах такого тлумачення виявляються також суто професійними, а, отже, й непотрібними фахівцям негуманітарного профілю.

Але є й інший шлях усвідомлення та втілення компетентнісного підходу. Наприклад, у відомій доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття – комісії Жака Делора, – доповіді, яка мала промовисту назву «Освіта: прихований скарб» («Learning: The Treasure Within»), – не тільки робиться акцент на переході від «кваліфікацій» до «компетентностей» («from skill to competence») як орієнтиру професійного навчання («компетентність дає можливість впоратися з різними ситуаціями, багато з яких неможливо передбачити, що полегшує роботу у групі» [5, p.21]), але й наголошується на таких «чотирьох стовпах» («four pillars»), які мають складати основу сучасної освіти: навчання пізнавати, навчання діяти, навчання жити разом і навчання бути (learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be [5, p.37]). При цьому, наприклад, навчання пізнавати тлумачилось як «поєднання достатньо широкої загальної освіти із можливістю поглибленої роботи в обмеженому колі предметів» [5, p.21]. До речі, можна зазначити, що, за оцінками експертів, гуманістичний та інтегративний погляд на освіту, представлений у доповіді комісії Делора, суттєво відрізнявся від домінуючих в середині 90-х років утилітарно-ринкових підходів [7, p.4].

Отже, компетентнісний підхід цілком може розроблятися як підхід інтегративний, в якому поєднані вимоги до формування як спеціальних та загальнопрофесійних, так і загальнокультурних та соціально-комунікативних компетентностей. Аналіз деяких документів, прийнятих європейськими інституціями в рамках процесів освітньої інтеграції, показує, що саме такий підхід, зрештою, береться за основу.

Зокрема, звернемося до Рекомендації керівних органів Європейського Союзу від

18 грудня 2006 р. «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя», якою були схвалені так звані «Європейські еталонні рамки» («A European Reference Framework») [3]. Йдеться про компетентності, які необхідні кожній людині для нормального свідомого життя у сучасному суспільстві, тобто, які визначають мінімальний рівень освіченості, необхідний у глобалізованому світі. При цьому освіта сприймається не у вузькому тлумаченні здобуття певної суми знань та вмінь заради відповідної фахової підготовки, – освіта тлумачиться як інструмент, який «допомагає зберегти та відновити загальний культурний рівень суспільства і прищепити важливі соціальні та громадянські цінності, такі як громадянство, рівність, толерантність та повагу» («education contributes to preserving and renewing the common cultural background in society and to learning essential social and civic values such as citizenship, equality, tolerance and respect»), які є особливо важливими в умовах «зростання соціального та культурного різноманіття». Відповідно, основні компетенції тлумачаться як такі, що «необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування»: «Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment».

Компетенції визначаються у цій Рекомендації, як набір знань, навичок та відношень, що стосуються ситуації («a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context»). Тобто, вже у визначенні дескрипторів, якими характеризується інтегративне поняття «компетентність», формується діяльнісний, активний підхід, налаштований на застосування здобутих знань і навичок у конкретних відносинах. У визначенні всіх ключових компетентностей в документі також застосовуються такі характеристики, як критичне мислення, творчість, ініціативність, вміння вирішувати проблеми, оцінка ризику, вміння приймати рішення та вміння конструктивно керувати емоціями.

Отже, до ключових компетенцій, які мають характеризувати освіту протягом усього життя, Європейські еталонні рамки відносять:

- 1) спілкування рідною мовою;
- 2) спілкування іноземними мовами;
- 3) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки;
- 4) навички роботи з цифровими носіями;
- 5) навчання заради здобуття знань;
- 6) соціальні та громадянські навички;
- 7) ініціативність та практичність;
- 8) обізнаність та самовираження у сфері культури.

Отже, вже з одного переліку зрозуміло, що документ орієнтує на поєднання в освіченості людини різноманітних загальнокультурних цінностей, що поруч, наприклад з абсолютно необхідними сучасній людині спроможностями використовувати здобутки сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій стоять так само абсолютно необхідні навички соціального і громадянського життя, можливості самовираження в культурі.

Зупинимось докладніше на деяких позиціях. Так, перша компетентність – «спілкування рідною мовою» – крім звичних і зрозумілих знань і навичок визначається як можливість «відповідно і творчо взаємодіяти на мовному рівні у всіх соціальних та культурних контекстах», при цьому позитивне ставлення до спілкування рідною мовою передбачає «вміння вести критичний та конструктивний діалог, оцінку естетичних якостей та бажання їх досягти та зацікавленість у спілкуванні з іншими». Спілкування рідною мовою, таким чином, постає не просто як грамотність, необхідна самій людині для життя, а як її «відповідальність перед суспільством». Подібні характеристики – тільки вже у контексті міжкультурного діалогу – містяться й у визначенні

компетентності «спілкування іноземними мовами».

Слід звернути особливу увагу на шосту позицію наведеного переліку – «вміння соціального та громадського характеру». Ці вміння, як говориться у визначенні, включають вміння особистого, міжособистісного та міжкультурного характеру і стосуються всіх форм поведінки, які застосовуються для ефективної та конструктивної участі особи у соціальному та трудовому житті, особливо, у суспільстві, яке стає дедалі різноманітнішим, та у вирішенні конфліктів, якщо це потрібно. Вміння громадського характеру допомагають в повній мірі бути учасником громадського життя, заснованого на знанні соціальних та політичних концепцій та структур, що зобов'язує брати активну участь у демократичному процесі.

Вміння соціального характеру включають у себе, між іншим, необхідність зрозуміти соціальні коди поведінки та звичаїв, що є загальноприйнятими у різних суспільствах та середовищах, а також знання основних концепцій щодо людей, груп людей, трудових організацій, гендерної рівності та недискримінації, суспільства та культури.

Що ж до вмінь громадського характеру, то вони, згідно з цим документом, базуються на знанні концепцій демократії, справедливості, рівності, громадянства та громадянських прав. Це включає як обізнаність у подіях сьогодення, так і у основних подіях і тенденціях у державній, європейській та всесвітній історії. Крім того, необхідна обізнаність у цілях, цінностях та політиках соціальних та політичних рухів.

Вміння громадського характеру передбачає вміння взаємодіяти з іншими у державній сфері, критичне та творче осмислення і конструктивну участь у діяльності та прийнятті рішень на всіх рівнях, від регіонального до державного та європейського, особливо участь у виборах. Ця компетентність вимагає від людини цілковитого дотримання прав людини, включно з правом на рівність, як основи демократії, оцінки та розуміння різниці між системами цінностей різних релігійних та етнічних груп є основами позитивного ставлення. Конструктивна участь також включає громадську активність, підтримку соціального різноманіття, єдність та стабільний розвиток, та готовність поважати цінності та приватне життя інших.

Ще одна позиція, яку можна цілком розглядати як соціально-гуманітарну компетентність, формулюється як «обізнаність у сфері культури та вміння творчо самовиражатись». Йдеться про здатність давати оцінку важливості творчого вираження ідей, досвіду та емоцій у всіх видах засобів масової інформації, включаючи музику, виконавчі різновиди мистецтва, літературу та образотворче мистецтво. Це означає знання місцевого, державного та європейського культурного спадку та його місця в світі. Це включає основні знання видатних культурних праць, в тому числі популярної сучасної культури. Необхідно розуміти культурне та мовне різноманіття Європи та інших частин світу, бажання зберегти його та важливість естетичної факторів у повсякденному житті. Підкреслений і такий момент, який означає не протиставлення, а взаємодоповнення професійних і соціально-гуманітарних компетентностей: «культурне вираження необхідне для розвитку творчих здібностей, які можуть знайти широке застосування в професійній діяльності».

Інструментом забезпечення порівнянності та прозорості освітніх систем європейських країн у рамках Болонського та Копенгагенського процесів вважаються національні рамки кваліфікацій (National Framework for Qualification), сформульовані у термінах результатів навчання. Рамка кваліфікацій – це «інструмент класифікації та визначення кваліфікацій, поданих у вигляді переліків дескрипторів – узагальнених описів результатів навчання, що містять чітко сформульовані критерії («точки відліку») приналежності до кваліфікацій» [1]. Питання про створення зведених кваліфікаційних рамок Європейського простору вищої освіти було поставлене на Берлінській конференції 2003 року. Була створена робоча група, яка підготувала розлогий документ

Кваліфікаційні рамки Європейського простору вищої освіти, що був затверджений на Бергенській конференції 2005 року (скорочено називається «Болонська рамка кваліфікацій») [4].

Основою «болонського» еталону була дублінська модель універсальних описів результатів навчання - *Dublin Descriptor*, розроблені протягом 2002–2004 років. Дублінські дескриптори описують сутність і природу кваліфікацій у цілому за такими критеріями: знання та розуміння; застосування знань та розуміння; формулювання суджень; комунікативні навички; здатність до самостійного навчання.

Болонська рамка визначає три цикли кваліфікацій – бакалавр, магістр та доктор філософії. Нас тут цікавить, власне, те, яким чином визначаються основні компетентності в частині їх соціально-гуманітарної складової. І тут можна сказати, що на кожному рівні поруч із суто професійними ми зустрічаємо формулювання компетентностей, які прямо вказують на необхідність соціально-гуманітарної складової в системі вищої освіти. Зокрема, передбачаються наступні результати навчання за першим циклом – бакалавр: «здатність збирати та інтерпретувати необхідні дані (зазвичай у межах своєї професійної царини), щоб висловлювати судження, які за необхідністю стосуються соціальних, наукових та етичних проблем».

Щодо другого рівня – магістр – то тут подібні дескриптори сформульовані ще більш виразно: «має здатність поєднувати і комплектувати знання, формулювати судження на підставі неповної та обмеженої інформації, включаючи міркування з приводу обов'язків соціального і етичного характеру». Таким чином, Болонська рамка кваліфікацій, на підставі якої мали розроблятися чи трансформуватися національні рамки, чітко визначає необхідність забезпечувати як на першому, так і на другому рівні вищої освіти не тільки вузькопрофесійні можливості, але й здатності людини впливати на соціальний контекст, виявляти свою етичну та соціальну відповідальність. Цілком очевидно, що це передбачає відповідне наповнення навчальних планів і програм підготовки як бакалаврів, так і магістрів.

Схожі формулювання знаходимо в іншому документі з цього ряду. У квітні 2008 р. Європейський парламент і Рада Європейського Союзу ухвалили рекомендації «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» («European Qualifications Framework for Lifelong Learning» – скорочено називається «Європейська рамка кваліфікацій») [2]. Розробники EQF-LLL наголошують, що галузеві рамки, засновані на цьому еталоні, можуть використовуватися як в освітньому секторі, так і в секторах індустрії, тобто EQF-LLL придатна для класифікації і академічних, і професійних кваліфікацій. Перелічені критерії уточнюються таким чином: знання – теоретичні і/або фактичні; уміння – когнітивні і практичні, компетентність – відповідальність та автономія.

Європейська рамка визначає 8 рівнів кваліфікацій – зокрема, 6-й рівень відповідає першому рівню Болонської рамки, тобто кваліфікації «бакалавр», а 7-й рівень відповідає другому рівню Болонської рамки, тобто кваліфікації «магістр». Серед компетентностей 6-го рівня знаходимо, наприклад, «здатність до аналізу теорій і принципів», а також «відповідальність за управління професійним розвитком окремих осіб і груп». На 7-му рівні (магістр) передбачається «здатність до аналізу знань у відповідній сфері і на стику різних областей», а також «спеціалізовані навички, необхідні для вирішення проблем під час наукового дослідження і/або інноваційні ідеї для накопичення нових знань і методів та для об'єднання знань з різних сфер». Зрозуміло, що тут йдеться про загальнометодологічну підготовку, яка неможлива без філософських та загальнокультурних дисциплін.

Висновки. Можна було б і далі цитувати різноманітні документи, так чи інакше пов'язані з європейською освітньою інтеграцією, в яку включилась і Україна. Але

викладеного достатньо, щоб наголосити: серед основних компетентностей, які передбачені для різних рівнів вищої освіти, обов'язково присутні такі, які не можуть бути сформовані без загальноосвітніх соціально-гуманітарних дисциплін. Орієнтація на вузькопрофесійну підготовку, прямолінійний технiцизм в освіті означає невиправдане звужування горизонту мислення майбутніх фахівців, які – згідно з рекомендаціями та вимогами європейської спільноти – мають одночасно бути творчими особистостями, здатними до культурного розвитку, соціальних взаємодій та політичної участі. Європейські рамки кваліфікацій, які введені заради розширення та інтеграції загальноєвропейського ринку праці, передбачають обов'язкову наявність у претендентів на робочі місця відповідної сукупності соціально-гуманітарних компетентностей. Згортання відповідної підготовки в українській вищій освіті означало б насправді рух не в Європу та у світ, а консервацію власної недолугості та обмеження можливих життєвих траєкторій наших випускників.

Література

1. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України №1341 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua>
2. Рекомендація Європейського Парламенту і Ради 2008/С 111/01 "Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя" від 23 квітня 2008 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua>
3. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року (2006/962/ЄС) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_975
4. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
5. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission Education for the Twenty-first Century. – UNESCO PUBLISHING, 1996. – 46 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
6. Recommendation of The European Parliament and of The Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union 30.12.2006 L 394/10–18 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&rid=2>
7. Sobhi Tawil, Marie Cougoureux. Revisiting Learning: The Treasure Within Assessing the influence of the 1996 Delors Report // UNESCO Education Research and Foresight. January 2013. – № 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf>