

**Зореслав САМЧУК**

## **СВІТОГЛЯДНІ ОРІЄНТИРИ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ПЕРЕДУМОВА ГЕНЕРУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ**



*Необхідність створення національної рамки кваліфікацій зумовлена багатьма важливими аспектами ефективного функціонування практично всіх сфер суспільного буття сучасного соціуму. Втім, рух у цьому напрямку істотно утруднений з огляду на нестачу аргументаційно переконливих і концептуально виразних підходів. Розв'язання зазначеної проблеми виявляється можливим насамперед за рахунок надання дискурсу щодо національної рамки кваліфікацій світоглядної рельєфності та аналітичної комплексності.*

Винесена в заголовок статті науково-теоретична і праксеологічна проблема невиразних світоглядних орієнтирів на тлі нагальної необхідності генерування національної рамки кваліфікацій викликає з глибин пам'яті аналогію з дещо курйозним випадком, який є доволі показовим, симптоматичним і евристичним з огляду на потенціал повчальної світоглядної екстраполяції.

Фабула анонсованої бувальщини ось у чому: один з корифеїв вітчизняної суспільної науки у ранзі члена-кореспондента НАН України приніс статтю у збірник наукових праць пересічної академічної установи, проте молоде дівча, яке відповідало за збір матеріалів, відмовилося взяти працю знаного НАУКОВЦЯ на тій підставі, що вона «НЕНАУКОВА». Коли ж шановний академік поцікавився у зухвалого представника підростаючого покоління критеріями науковості, то 20-літня білявка, не відчуваючи іронічного підтексту запитання, менторським тоном відрубала: у науковій статті має бути щонайменше три цитованих посилання, а в запропонованій до друку праці вони відсутні.

Вроджена допитливість і нестримне бажання нових знань спонукали поважного науковця продовжити заповнювати свої освітні прогалини: він вирішив з'ясувати, яким критеріальним і змістовним параметрам мають відповідати наведені в науковій статті посилання. Втім, і на цей випадок

симпатична блондинка мала підготовлену відповідь, яку відчеканила незворушним, як лінія Манергейма, тембром: змістовний акцент цитати не має жодного значення — цілком достатньо обмежитися формальним задоволенням вимоги посилання щонайменше на три джерела.

Академік одразу згадав часи «пізнього Брежнєва», коли основною критеріальною ознакою науковості будь-якої праці вважалися посилання на класиків марксизму-ленінізму і останній з'їзд КПРС. Доходило до відвертого абсурду: людина могла отримати визнання міжнародної наукової спільноти на рівні лауреата Нобелівської премії, проте в СРСР за відсутності посилань на попередній з'їзд КПРС їй не вдалося б захистити навіть кандидатську дисертацію з кібернетики.

Що ж, інерція мислення і використання зручних світоглядних стереотипів — явище надзвичайно потужне, тому навіть упродовж чверті століття не дається викорчувати глибоко вкорінений формалізм, який або не має нічого спільного зі змістовністю і перспективами розвитку науки та суспільства, або — що ще гірше — створює на шляху таких перспектив нездоланні труднощі.

Драматичне осереддя проблеми полягає в тому, що формалізм є не просто одним із багатьох засобів, які паразитують на функціональній зручності — на рівні індивідуальної і суспільної свідомості він набув різних ознак світоглядного, аксіологічного, етичного і навіть деонтологічного рятівного кола, до послуг якого вдаються щоразу, коли неформальний, змістовний, сутнісний підхід виявляється інтелектуально обтяжливим і ресурсно затратним. Тому з-під пера управлінської бюрократії із симптоматичною регулярністю з'являються нормативні документи, котрі з позицій змістовної критеріальності не витримують жодної критики, а з вуст молоденьких коментаторів-білявок звучать узагалі комічно — як кепкування над здоровим глуздом.

Аби не залишати проблему цитування у підвишеному світоглядному, аксіологічному та телеологічному стані, звернімо увагу на ключовий курйоз існуючого статус-кво: намагання концептуалізувати ледве не доктринальний підхід за відсутності теоретико-методологічних основ і елементарного розуміння, *в чому, власне, полягає фундаментальне інструментальне покликання будь-якої цитати.*

Щоб подолати наведений недолік, варто прислухатись до рефлексійних акцентів Бертрана Рассела, який півстоліття тому у праці «Мій філософський розвиток» з притиском наголошував: **«Цитата — це не банальність і не аксіома, а доведена кимсь теорема, яку ми залучаємо для підтримки своєї тези чи посилення аргументації» [4; с. 12]. Банальності й аксіоми — безвідносно до того, ким і з якої нагоди вони виголошені — не мають права на легітимацію у вигляді цитування.** Цитата — це діамант, який коректно запозичують з метою увиразнення переваг своєї корони. Погодьтеся: навіть найбільш ексцентричному носію корони не спаде на думку вмонтовувати в настільки претензійний головний убір гусяче пір'я

чи лущиння від картоплі. Чому ж на рівні ЦИТУВАННЯ ми дозволяємо собі подібне блазнювання?!

Безперечно, формальний підхід до цитування — лише частковий випадок, який ілюструє явище, котрому з огляду на межі застосування цілком до снаги претендувати на статус справжнього операціоністського мегатренду, своєрідного доповнення до закону економії мислення Ернста Маха, з яким століття тому Володимир Ульянов вів донкіхотську боротьбу засобом «Матеріалізму та емпіріокритицизму».

Поширеність і труднощі з викоріненням принципу економії мислення зумовлені як його інструментальною зручністю, так і самою природою людського ества, схильного спрощувати складне. За іронією долі на такому світоглядному ґрунті вибудовано фундамент усієї гносеології, генерування і засвоєння ледве не всіх знань, будь-якого усвідомлення і пояснення складного засобом простішого.

З огляду на наведені генеалогічні особливості з надіями на блицкриг щодо викорінення принципу економії мислення та його відгалужень на кшталт формалізму слід розпрощатися. Але розпрощатися не означає капітулювати перед його вадами. Потрібно інтенсифікувати зусилля, спрямовані на прискорене генерування культури і норм етикету науково-го співтовариства — своєрідного імунітету проти будь-яких квазінаукових збочень і зловживань включно з формалізмом.

Актуальність такої потреби не викликає сумніву. Щоб переконатися в цьому, варто кинути хоча б побіжний погляд на зусилля міжнародного співтовариства у царині критеріїв, рейтингів, компетентностей, кваліфікаційних рамок і т. ін. Тут також у непролазних хащах формалізму дуже важко розгледіти якісно-змістовну нитку Аріадни. Приміром, згідно з Шанхайським рейтингом, ключовими показниками якості освіти вузу вважається кількість лауреатів престижних наукових премій у складі його науково-педагогічного колективу та індекс цитування праць співробітників провідними західними науковими виданнями.

Очевидно, не варто витратити зусилля на пояснення, що декілька визнаних міжнародним співтовариством унікумів можуть зовсім не віддзеркалювати «середньої температури по палаті» у науково-освітньому закладі. Тим більше, якщо ці унікуми не підготовлені вузом, а лише зафрахтовані ним (між іншим, нині це надзвичайно поширена практика) на обопільно вигідних засадах: унікум отримує розкішний контракт і протекціоністські можливості науково-дослідницької установи, а вуз — персону, готову приміряти на себе мантию Нобелівського лауреата. Сформулюємо питання руба: до чого тут якість навчання в такому університеті чи інституті?

Адже ні для кого не секрет, що «перевага США у сфері інновацій — це в першу чергу ПРОДУКТ імміграції. Іноземні студенти та емігранти склали понад 50% наукових співробітників США у 2006 році, на їхню частку припадало 40% докторських ступенів у сфері науки і техніки, а також 65% докторських ступенів у сфері комп'ютерного програмування. До 2011

року більше 50% докторських ступенів в усіх сферах знання отримують іноземці, які навчаються у США. В науці ця цифра наблизиться до 75%» [2; с.86].

З цитуванням справа набуває взагалі кумедних конспірологічних обертів. По-перше, ніхто не може аргументовано пояснити, чому статусом легітимності освячений саме такий, а не інший перелік видань, цитування в яких беруться до уваги. По-друге, Європа і США вже знайомі з прецедентами судових позовів, у котрих одні наукові кола звинувачували інші в «нечесній конкурентній боротьбі», суть якої полягає в картельній змові — цитувати лише представників своєї ойкумени. Важко збагнути, що може в більшій мірі дискредитувати критеріальну ознаку індексу цитування.

Наведені недоліки і проблемні аспекти не ставлять під сумнів саму потребу генерування універсальних, транснаціональних критеріїв, але вони загострюють аргументаційну, об'єктивістську складову одиниць виміру різних аспектів сучасної суспільної дійсності. Добре це чи погано, але сучасність не може дозволити собі розкіш репресивного догматизму часів Мойсея, якому Бог на горі Синай вручив скрижалі із заповідями: користуйся — і більше не май ніякого клопоту. Не те, щоб сьогодні мало ознаки адвоката диявола чи категорично заперечувало істини в останній інстанції; просто воно вже достатньо суверенне й амбітне, аби здійснити прокурорське розслідування чергової «благої вісті». Тим паче, що претендентів на роль Бога розплодилося занадто багато. Як казав у таких випадках устами одного зі своїх героїв Федір Достоєвський, «широк человек — я бы сузил».

У зв'язку з формуванням єдиного європейського освітнього простору в обіг було введено поняття *рамка кваліфікацій* — системне і структуроване за рівнями змалювання визнаних (конвенційно легітимізованих) кваліфікацій. Розмежовують транснаціональні, національні та галузеві рамки кваліфікацій. Порівнюючи їх, можна встановити відповідність кваліфікації, набутої в одній країні, кваліфікаційному рівню, прийнятому в іншій. Іншими словами, *рамка кваліфікацій* має критеріально-уніфікаційне значення і функції.

Національна система кваліфікацій — це сукупність механізмів правового та інституційного регулювання попиту на кваліфікації робітників з боку ринку праці. Вона є одним з ключових аспектів нагальної проблеми генерування концепції, моделі, змісту і функцій державного стандарту. Йдеться про ієрархію кваліфікацій в діапазоні від робітника до доктора наук. Національна кваліфікаційна рамка є інструментом для класифікації кваліфікацій відповідно до низки критеріїв для зазначених освітніх рівнів, мета якого полягає в інтеграції та координації національних підсистем кваліфікацій, а також у підвищенні рівня прозорості, доступності, якості й розвитку кваліфікацій відповідно до потреб ринку праці та громадянського суспільства. Генерування національних рамок покликане

підвищити мобільність суб'єктів освітнього процесу як всередині країн, так і на міжнародному ринку праці.

Що стосується власне *кваліфікацій*, то вони охоплюють широкий спектр результатів навчання, теоретичні знання, практичні та технічні навички, а також соціальну компетентність, вміння працювати з іншими. Кваліфікація означає офіційний результат, здобутий у процесі оцінювання за умови, що компетентний орган виявив відповідність встановленим стандартам результатів навчання. При цьому слід мати на увазі, що фактичний статус-кво кваліфікації не залежить від її легітимізації у вигляді оцінювання «компетентним органом».

Кваліфікація віддзеркалює насамперед чиясь *якість*. Це сукупність соціальних і професійних кваліфікаційних вимог, які пред'являють до соціальних і професійних здібностей людини. Вона характеризує *СТУПІНЬ* оволодіння предметом (спеціальністю). Відтак, цілком природною є її структуризація та ієрархізація на низьку, середню і високу. Забезпечення якості кваліфікацій здійснюють процедури оцінювання — сертифікації кваліфікацій, освоєних в процесі формальної освіти, неформального навчання та трудового досвіду. Таким чином, кваліфікація — це офіційно визнана, підтверджена у вигляді диплома чи сертифіката наявність в індивіда компетентностей, котрі відповідають вимогам до виконання трудових функцій в межах конкретного виду професійної діяльності, сформованих у процесі освіти, навчання або трудової діяльності.

Кваліфікації (між іншим, як і компетентності) можуть бути ключовими та професійними (спеціальними). Причому, професійні кваліфікації здебільшого відрекомендують просто кваліфікаціями, а ключові кваліфікації наділяють такими характерними ознаками і функціональними особливостями:

- загальнопрофесійні знання, уміння, навички і здібності, необхідні для виконання ефективних функцій у відповідній професійній сфері;
- екстрафункціональні знання і вміння, котрі виходять за межі професійної підготовки;
- міжкультурні та міжгалузеві знання, вміння і здібності, необхідні й достатні для ефективної адаптації і продуктивної діяльності в різних професійних співтовариствах.

Не слід заперечувати детермінативний вплив освіти на кваліфікацію. Разом з тим некоректно зводити кваліфікацію виключно до освітнього рівня. Ототожнення кваліфікації людини із суто професійною складовою також є неприйнятним редуціонізмом, оскільки людська життєдіяльність у всій повноті своїх виявів виходить далеко за межі виконання суто професійних функцій. Тим не менше, в більшості західних країн вимоги працедавців систематизовані за допомогою системи стандартів, котра враховує корелятивну залежність професійної кваліфікації робітників від рівня освіти.

Попри очевидну інструментальну потребу, кваліфікаційне розмежування є доволі делікатним аксіологічним, мотиваційно-психологічним і загалом соціальним фактором, який категорично заперечує доцільність розв'язання проблем у цій царині методом кавалерійського наскоку. Наведену тезу можна проілюструвати на прикладі Швеції, де диференціацію дітей за ознаками навчальних досягнень заборонено законодавчо. Як наслідок — під заборону потрапило ранжування дошкільних і середніх учбових закладів. Школам також не дозволяють здійснювати відбір учнів на спеціальні курси для інтенсивного вивчення того чи іншого предмета. Абсолютна більшість вчителів Швеції вважає наведений підхід оптимальним як із суто педагогічного, так і з загально-соціального погляду.

Доречним виявиться ще один приклад: у Швейцарії вже тривалий час існує заборона на використання орденів і медалей з двох міркувань. По-перше, щоб дотриматися маніфестованого конституцією положення про рівність усіх громадян перед законом, по-друге, щоб не викликала психологічного дискомфорту і напруги ієрархізація значущості та компетентності окремих осіб.

У кожному разі академічна якість і стандарти транснаціональних освітніх програм мають бути, по-перше, сумірними програмам навчальних закладів, які присуджують кваліфікації, по-друге, відповідати учбовим програмам вузів країни перебування. Установи, що присуджують кваліфікації і надають освітні послуги, є підзвітними і несуть всю відповідальність за забезпечення якості та контролю. Процедури і рішення щодо обсягу і якості освітніх послуг, котрі надаються на транснаціональному рівні, мають базуватися на особливих критеріях — прозорих, планомірних і відкритих для вичерпного дослідження.

Навчальний заклад, що присуджує кваліфікації, повинен гарантувати наявність ефективних засобів контролю компетентності співробітників, які здійснюють навчання за програмами, передбаченими відповідними кваліфікаціями. Оціночні вимоги у сфері освітніх послуг, котрі надають на основі транснаціональних закладів, мають бути еквівалентними аналогічним або сумісним (когерентним) програмам, наданим учбовими закладами, що присуджують кваліфікації.

Академічне навантаження у транснаціональних програмах навчання, виражене у залікових одиницях та інших показниках, повинно відповідати академічним навантаженням програм учбового закладу, котрий присуджує кваліфікації, а будь-яка відмінність в цьому відношенні потребує чіткого роз'яснення його обґрунтованості й наслідків для визнання кваліфікацій. Незалежно від процедур, прийнятих для організації і надання освітніх послуг, вузи мають відповідати стандартам проведення навчального процесу, зумовленим як теперішнім станом, так і перспективним розвитком знань, технологій та ринку праці.

Сучасний стан справ з якістю української освіти блискучим відрекондувати важко. Він — цілком об'єктивний і закономірний результат не

стільки неефективності освітян зокрема й освітньої сфери загалом, скільки недостатньо високої репутації якісної освіти і кваліфікованості в цілому. Погодьтеся: якщо найвищі посади в державі раз-у-раз обіймають суб'єкти, з якими за критерієм освіченості можуть успішно конкурувати випускники початкової школи, то навіть найталановитіший педагог не зможе переконати учня чи студента в тому, що якість освіти — це альфа і омега як особистісних, так і загальносуспільних перспектив.

До чого призводить низька репутація якісної освіти на рівні стереотипізму масової свідомості Україна вже добра затишила на тисячах прикладів з власного досвіду. Чи не найбільш наочним, виразним і переконливим з-поміж них є екстенсивний тип економіки, в умовах якого капіталгенерується в результаті розкрадання державного майна, а не залучення ефективних інновацій і дієвих know-how. Очевидно, в даному разі зайве детально розтлумачувати перспективи країни з такими аксіологічними і телеологічними преференціями.

Якщо навіть вітчизняні працедавці здебільшого не довіряють українським дипломам, то що вже говорити про працедавців зарубіжних?! Попри те, що Україна ще в 1997 році підписала європейську угоду про взаємне визнання вищої освіти, нострифікація наших дипломів у європейських країнах відбувається з багатьма труднощами. Зокрема, в разі продовження навчання в Європі український диплом, як правило, визнається лише частково: його власнику пропонують пройти спеціальний підготовчий курс або скласти щонайменше ті предмети, яких у цьому дипломі бракує.

Тим не менше, Україна володіє потужними освітніми традиціями, які хоч і за інерцією, але все ще забезпечують підготовку спеціалістів високого гатунку. Та попри таку особливість, ми часто ігноруємо свій дорожчий досвід і намагаємось почати все з чистого аркуша. Це викликає іронічні посмішки навіть у партнерів по Болонському процесу, бо в Європі освітні процеси вибудовуються на чітких принципах спадковості й традицій. В Україні ж на рівні політико-управлінської горизонталі розуміння значущості такого культивування відсутнє. Як наслідок — ми, з одного боку, продовжуємо втрачати свої конкурентні переваги, а з іншого, — намагаємось комічно скопіювати абстракцію під умовною назвою «західна система освіти», не розуміючи, що копія завжди гірша за оригінал. На пом'якшення сприйняття цієї кепської ситуації можна навести іронічний дотеп Б.Рассела про те, що «в житті часто найважче зробити нібито доволі просте: наприклад, з'ясувати, які мости треба якомога швидше перейти, а які — спалити» [5; с.117].

Останнім часом особливо гостро постала проблема кваліфікації викладачів та їх професійної адекватності. Причому, йдеться про адекватність не лише компетентнісному підходу, а й традиційним уявленням про професійно-педагогічну діяльність. Важливе значення також має суперечливість (чи пак — концептуальні протиріччя) між різними ідеями

та уявленнями, котрі претендують на статус світоглядних маркерів сучасної освіти.

На додаток проблемні аспекти істотно поглиблюються й загострюються внаслідок нерозважливого політичного втручання в освітню сферу. Приміром, на знак подяки одній із церков за підтримку на президентських виборах Кабінет Міністрів України зобов'язав ВАК України розширити перелік спеціальностей філософських наук за рахунок богослов'я. Здавалося б, нічого екстраординарного: наука може мати предметом своїх досліджень що завгодно — міфи, релігійні культу, галюцинації тощо. Є лише одне імперативне «але»: **методи та інструментарій досліджень мають бути не міфічними, не релігійними і не продуктами хворобливого уявлення, а науковими.**

Втім, навіть збіг назви легітимізованої ВАКом спеціальності з її версією, канонізованою духовними академіями і семінаріями, є доволі симптоматичним: він наштовхує на думку, що згодом відбудеться державна акредитація церковних освітніх закладів, і саме вони сформуєть той кістяк докторів і кандидатів наук з богослов'я, які утворять спеціалізовані вчені ради із захисту дисертацій за цією спеціальністю. Важко збагнути, яке відношення матимуть до науки такі «науковці» і «спеціалізовані вчені ради». Ще важче спрогнозувати наслідки для якості освіти, репутації держави і світоглядного стану суспільства державної акредитації лише навчальних закладів союзницької для теперішньої влади церкви (між іншим, у неформальній обстановці саме такий мотив визнається визначальним усіма ініціаторами цієї авантюри).

Предметом запальних дискусій є теоретико-методологічна інтрига з приводу того, хто має бути уповноваженим з надання і оцінювання кваліфікацій — освітяни чи роботодавці? Так само в повітрі повисає інший аспект: кого повинен готувати вищий навчальний заклад — особистостей чи механізми для ринку праці? За станом на сьогодні в світі поширені обидва підходи: доводиться констатувати наявність вищих навчальних закладів (здебільшого технічних), які готують вузьких спеціалістів (іноді навіть під конкретних працедавців); разом з тим існують навчальні заклади акцентовано особистісної спрямованості, прикладом яких може слугувати коледж Святого Якова у США.

Тут студенти оволодівають знаннями ще за античними і середньовічними методиками. Основна форма навчання — диспути та ораторське мистецтво. Відтак, вивчення Аристотеля тут відбувається древногрецькою, Канта — німецькою, а Паскаля — французькою мовою. З п'ятьох абітурієнтів, яким вдається пройти крізь сито ретельного відбору до цього коледжу, фінішну пряму навчання вдається перетнути лише одному студенту. Але така «спартансько-аракчєєвська модель» має і очевидні переваги: приміром, у рекрутингових агентствах за випускниками подібного навчального закладу вишиковується черга завдовжки в декілька років.



Аксіоматичних ознак набула теза, згідно з якою основним завданням сучасної освіти повинна стати підготовка не лише знаючих, а й мислячих спеціалістів, спроможних до подальшого саморозвитку і самовдосконалення. Як аргументовано довів і виразно проілюстрував Джон Равен, вміння самостійно вчитися, шукати, систематизувати, аналізувати інформацію і ефективно розпоряджатися своїм часом є безальтернативними атрибутами сучасного успішного спеціаліста [3, 52–54].

Очевидно, якщо вуз готує особистостей, то його випускники мають користуватися попитом за особистісними якостями. Та навіть якщо йдеться про підготовку спеціалістів вузького технічного профілю, то важко поставити під сумнів доцільність генерування фахівців якомога вищого особистісного формату, котрий дозволяє максимально кваліфіковано і з якомога вищим рівнем ефективності втілити на практиці потенціал свого профілю.

Виразною новацією Болонського процесу є кредитна система. Під терміном «кредит» розуміють зусилля, які студент витратив у процесі навчання. Як одиниця виміру один кредит дорівнює 36 учбовим годинам. Впродовж року студент має отримати 60 кредитів; щоб стати бакалавром — від 180 до 240 кредитів. Як стверджує ректор Київського національного університету імені Тараса Шевченка Леонід Губерський, «на сьогоднішній день кредитно-модульна система — найбільш реальний метод контролю за систематичною працею студентів. Якщо раніше можна було виступити на семінарі й далі гуляти, то тепер кредитно-модульна система змушує студентів працювати. Вони весь час під контролем і отримують оцінку за кожне заняття. Весь процес прозорий, всі бали підсумовуються і всі студенти знають, скільки балів кожен з них заробив за семестр. Більш універсальна система контролю мені невідома» [1; с.22]. Здавалося б, ціль доволі чітка і потребує лише виконання. Але враховуючи, що насиченість учбового процесу повинна віддзеркалювати ще й реальну складність різних навчальних дисциплін, здійснити перехід на кредитно-модульну систему непросто.

Перспективним вважається введення предметів на вибір студента (зокрема, з наступного року близько чверті предметів українські студенти **МОЖУТЬ** вибирати самостійно). Реалізація такої об'єктивної потреби дозволить зосередитися на дисциплінах, які в більшій мірі відповідають майбутньому професійному напрямку. Втім, тут також є «підводні рифи», адже досвід багатьох європейських країн доводить, що цілком можливі й негативні тенденції, пов'язані як із мотиваційно-аргументаційною неадекватністю під час вибору дисциплін, так і з екстравагантністю викладачів, котрі вдаються до екзотичних засобів задля максимальної популяризації свого учбового курсу.

У масовій свідомості України глибоко вкорінений стереотип «рейтингового вузу», згідно з яким роботодавці звертають увагу передовсім на його випускників і ледве не автоматично беруть їх на роботу. Натомість чи не в кожному конкретному випадку підхід є індивідуальним та ще й із

залученням широкого критеріального діапазону. Причина проста: рейтинг вузу віддзеркалює якість освіти не обов'язково, не завжди і не в повній мірі. Та й червоний диплом не слугує достеменною ознакою високого рівня знань і умінь.

Лева частка власників вакансій уже добряче затишила ці прописні істини: лише декілька корпорацій і банків гарантують високооплачувану роботу найбільш обдарованим випускникам у галузі аудиту, фінансів і кредитування, а решта роботодавців окрім червоного диплому модного вузу керується комплексом багатьох інших факторів — в діапазоні від авторитетних рекомендацій і до вміння претендента на вакансію ефективно комунікувати з членами колективу.

Зрештою, дивуватися такому стану речей не варто, адже навіть сучасний західний університет є насамперед місцем, яке відкриває можливості для вступу в братство плюща, лотоса чи лілії. Це дозволяє випускникам під час сходження кар'єрними шаблями розраховувати не на *формальні оцінки*, а на *детермінативно визначальні відносини, на ставлення до себе*. Відтак, ключового значення набуває особливий різновид соціалізації — соціалізація відносин, яку не в змозі ні забезпечити, ні проілюструвати жоден диплом будь-якого вузу.

Для аналізу і сутнісного розмежування методологічно-концептуальних підходів до побудови європейських рамок кваліфікацій відтворимо мінімально необхідну фактографічну складову. Отже, відповідно до концептуальних вимог Болонського процесу в 2005 році прийнята **рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО)**. Цю метарамку підтримали 46 країн — учасниць Болонського процесу (до яких у 2010 році приєднався Казахстан). Іншими словами, йдеться ледве не про всю Європу, до складу якої входить 49 країн.

У 2008 році схвалена **Європейська кваліфікаційна рамка для навчання впродовж життя (ЄКР НПЖ)**. Вона є довідковою рамкою, котра поєднує кваліфікаційні системи країн і виконує роль своєрідного перекладацького інструменту для перетворення таких кваліфікацій на зрозумілі в різних країнах Європи. ЄКР НПЖ має дві основних мети: сприяти мобільності населення та забезпечити необхідні умови для втілення принципу навчання протягом життя. Згідно з нею, *кваліфікація* означає офіційний результат процесу оцінювання і визнання, який отримано, коли компетентний орган встановив, що особа досягла навчального результату за даними стандартами, а *національна рамка кваліфікацій* тлумачиться інструментом класифікації кваліфікацій за сукупністю критеріїв для визначення рівнів досягнутої навченості.

Не дивлячись на декларовану сумісність, європейські еталонні метарамки — РК ЄПВО та ЄКР НПЖ — використовують різні кваліфікаційні компоненти для ідентифікації кваліфікаційних рівнів. Зокрема, РК ЄПВО базується на компетентностях, котрі тлумачаться як інтегральне та динамічне поєднання знань, розуміння, умінь, цінностей, здатностей та

інших особистих якостей. У межах цієї метарамки компетентності структуризовані на п'ять груп: знання та розуміння; застосування знань та розуміння; формування суджень; комунікація; навчальні вміння (здатності). За такого підходу компетентності набувають ознак узагальнених характеристик різноманітних здатностей та спроможностей кваліфікованого спеціаліста.

Натомість ЄКР НПЖ кваліфікаційними компонентами визнає знання, вміння та компетентності. Причому, компетентності практично уподібнюються компетенціям (повноваженням), оскільки характеризують ступінь відповідальності й самостійності індивіда. Крім того, зазначені метарамки розрізняються за підходом до ієрархічної будови кваліфікацій. Приміром, на протиположності РК ЄПВО, котра використовує відносні дескриптори в термінах «більше», «ширше» і «вище», ЄКР НПЖ відносні маркери не застосовує, а вдається до послуг лише абсолютних.

В Україні національна рамка кваліфікацій перебуває лише в стадії розробки. Під час її формування необхідно насамперед визначитися з тим, який формат вона матиме — загальний (для життєдіяльності в цілому) чи суто професійний (для ринку праці — і тільки). Очевидно, типологічно-конкретизаційний маркер кваліфікації при цьому має доповнювати абстрактну аббревіатуру НРК.

Створення Україною власної рамки кваліфікацій — надзвичайно складна і комплексна проблема, розв'язання якої потребує значного ресурсного забезпечення, фінансування, часу, людських, технічних, організаційних, інформаційних та інших ресурсів. Формат проблеми може проілюструвати той факт, що дві європейські метарамки після майже десятилітньої розробки і апробації все ще по-різному тлумачать компетентності. Зокрема, метарамка ЄПВО витлумачує компетентності в розумінні динамічної комбінації знань, розуміння, умінь, цінностей, здатностей та інших особистих якостей. Тут компетентність змістовно віддзеркалює всі якості, яких людина, по-перше, набуває в процесі життєдіяльності і які, по-друге, допомагають їй вирішувати не лише актуальні, а й перспективні завдання. У цьому випадку компетентність постає інтегральною характеристикою, котра складається зі знань та інших компонентів.

Метарамка для ЄКР НПЖ тлумачить компетентності інакше. Вона розмежовує знання, вміння та компетентності, витлумачуючи останні насамперед як здатність людини діяти автономно та відповідально. У контексті ЄКР НПЖ знання є результатом засвоєння інформації в процесі навчання. Воно включає факти, принципи, теорії і практики, що пов'язані зі сферою роботи або навчання. А от вміння означають здатність застосовувати знання для вирішення завдань. ЄКР НПЖ розмежовує вміння *когнітивні* (пов'язані з використанням логічного, інтуїтивного і творчого мислення) та *практичні* (ефективність застосування методів, матеріалів, інструментів і приладів). З точки зору цієї концепції компетентності репрезентують функціональні якості людини, а компетенції —

її повноваження. Логіка такого підходу полягає в наступному: спроможність людини діяти автономно і відповідально автоматично означає можливість наділення її відповідними повноваженнями. Втім, будьмо відвертими: на практиці такий причинно-наслідковий зв'язок аж ніяк не обов'язковий — він не має імперативних ознак.

Таким чином, формування Україною національної рамки кваліфікацій набуває виразних ознак світоглядної інтриги, оскільки навіть тривіальний вибір на користь одного з домінуючих нині підходів до цього аспекту має супроводжуватися не формальними репліками про «необхідність слідувати найліпшим цивілізаційним і критеріальним зразкам», а змістовною, аргументованою і концептуалізованою позицією про переваги та недоліки, пріоритети і преференції, можливості та небезпеки. Лише такий ґрунтовний аналіз надає достатні підстави для концептуальної визначеності щодо особливостей формування Україною національної рамки кваліфікацій.

#### **Література:**

1. Губерский Л. Сегодня качество образования — главная задача вузов // Профиль. — №24 (142-143). — 12.06.2010. — С.20-25.
2. Мысль. Декабрь—январь 2009/10. — 210 с.
3. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. — М., 2001. — 318 с.
4. Рассел Б. Исследование значения и истины / Общ. науч. ред. и примеч. Е.Е.Ледникова. — М.: Идея-Пресс: Дом интеллектуал. кн., 1996. — 682 с.
5. Розанова М.С. Современная философия и литература. Творчество Бертрана Рассела / Под ред. Б.Г.Соколова. — СПб.: Изд. дом С.-Петербур. гос. ун-та, 2004. — 410 с.

***Зореслав Самчук.* Мировоззренческие ориентиры как концептуальное условие генерирования национальной рамки квалификаций.**

Необходимость создания национальной рамки квалификаций обусловлена многими важными аспектами эффективного функционирования практически всех сфер общественного бытия современного социума. Однако движение в этом направлении существенно усложнено ввиду дефицита аргументационно убедительных и концептуально выразительных подходов. Решение указанной проблемы оказывается возможным в первую очередь за счет придания дискурсу, посвященному национальным рамкам квалификаций, мировоззренческой рельефности и аналитической комплексности.

***Zoreslav Samchuk.* Outlook Guidelines as a Conceptual Premise of Generating of the National Qualifications Framework.**

The need to create a national qualifications framework is due to many important aspects of effective functioning of almost all fields of social life of contemporary society. However, movement in this direction considerably difficult because of the lack of convincing argumentation and conceptually expressive approaches. Solving this problem it is possible primarily by providing discourse about the national qualifications framework of intellectual relief and analytical complexity.