



Сергій КЛЕПКО

доктор філософських наук, доцент,
заступник директора з науково-дослідної
роботи та міжнародного співробітництва
Полтавського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського

УДК 37.04:376:316.454.4
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).04

ПРАКТИЧНА ФІЛОСОФІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

© Клепко С., 2021

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, методологія, моделі компетентностей, професійний стандарт, репрезентація, філософія освіти, таксономія.

Досліджуються підстави компетентнісного підходу як методології професійної підготовки у вищій школі і післядипломної педагогічної освіти, нормативні компетентнісні моделі професійного розвитку педагогічного працівника, що втілені у професійних стандартах, та представлення у них загальних і професійних компетентностей. Обґрунтовується розуміння компетентності як символічної репрезентації і необхідність формування загальної мети моделей компетентностей, що враховує динаміку кластерів компетентностей, та розроблення української компетентології за зразком таксономії освітніх інновацій з відкритим вихідним кодом «Глобальний освітній ландшафт

2021 року». Встановлюється роль філософії в освіті в дослідженні та запровадженні на практиці компетентнісного підходу.

Постановка проблеми. Серед багатьох проблем, які вирішував часопис «Вища освіта України» протягом 20-ти років своєї історії, чи не найбільш затребуваною серед читачів і авторів був компетентнісний дискурс в освіті. Від однієї із перших статей у журналі на цю тему «Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ» [20] дискусія щодо визначення компетентностей, їх природи, структури і компонентів, дихотомії між поняттями компетентностей і знання, уміння, навичок, цінностей триває по цей день.

Мета дослідження, висвітленого в цій статті – порушити дискусію про кризу в дослідженнях теми компетентностей після оприлюднення професійних стандартів педагогічних працівників, що втілюють «сучасний підхід» до визначення переліку та опису їх загальних і професійних компе-

тентностей вчителя. Стаття аналізує кризу через п'ять перспектив.

По-перше, наскільки компетентнісний підхід в освіті заслуговує і може бути методологією професійної підготовки у вищій школі?

Друга перспектива – нормативні компетентнісні моделі професійного розвитку педагогічного працівника, що втілені у професійних стандартах, та міра представлення у них взаємодії загальних і професійних компетентностей.

Третя перспектива – необхідність розуміння компетентності як символічної репрезентації.

Четверта перспектива – формування загальної мети компетентнісних моделей, що враховує динаміку і кризи суспільного життя.

П'ята перспектива – роль загальних компетентностей і філософії в освіті. Нарешті, ці п'ять факторів, взяті разом, показують, що компетентнісний дискурс в освіті України не зможе подолати свою кризу, якщо не буде розроблена практична філософія компетентнісного підходу в освіті, яка сформує вимоги до його методології та розроблення компетентології.

Методом дослідження для цієї статті обирається послідовна постановка концептуальних, нормативних та герменевтико-феноменологічних питань щодо компетентнісного дискурсу в освіті. Ці три типи філософських питань, які зазвичай використовуються у філософських дослідженнях в освіті, нещодавно проаналізувала канадська дослідниця Клавдія В. Руйтенберг у статті, спрямованій на те, щоб допомогти філософії освіти в розробці її власних питань і аргументів, а також сприяти ширшому розумінню та визнанню філософії освіти як форми освітніх досліджень [27].

Виклад основного матеріалу дослідження

1. Наскільки компетентнісний підхід є методологією професійної підготовки у вищій школі?

Компетентнісний підхід в освіті (competence-based education) розцінюється

як сучасна інноваційна стратегія репрезентації знань, вважається ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та європейського освітнього простору загалом. Компетентнісний підхід проголошено «методологією професійної підготовки у вищій школі» (2013) [7], «методологією професійного розвитку працівника освіти» (2020) [8]. У цих статтях В. Луначека зроблено якісний огляд останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми. Утім, заяви про методологічний статус компетентнісного підходу не супроводжуються як необхідним уточненням змісту поняття методології, так і спробами пошуку визначення поняття «компетентнісний підхід», які не містили б хибного кола, були б не тавтологічними чи лише оціночними визначеннями на кшталт «інноваційна стратегія», «методологічний орієнтир».

У статті 2013 р. В. Луначек указує на визначення, за яким компетентнісний підхід є «підхід до проектування результатів освіти, заснований на компетенціях», яке, на нашу думку, є тавтологічним. Роз'яснення, що проектування освітніх програм з погляду компетентнісного підходу є відображенням у системному і цілісному вигляді результатів освіти; їх формування у ВНЗ як ознаку готовності студента / випускника продемонструвати відповідні знання, уміння і цінності; та визначення структури компетенцій, які повинні бути здобуті тими, хто навчається» [7, с.157], при всій правильності намірів породжує більше запитань, ніж надає відповідей.

У визначенні поняття «компетентнісний підхід» В. Луначек відзначає у наукових публікаціях останнього часу формулювання С. Паламар [11], котра компетентнісний підхід трактує як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти, що з дидактичних позицій виступає принципом реорганізації змісту і процесу досягнення освітнього результату у форматі набору ключових компетентностей у різних сферах, а не у формі системи знань, умінь і навичок [8, с. 39]. Проте таких визначень як для прак-

тичної філософії компетентнісного підходу в освіті, так і для педагогічної науки недостатньо.

Аналізуючи динаміку поглядів на сутність компетентнісного підходу в науковій літературі після набуття чинності Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту» В. Лунячек, А. Вігченко, узагальнюючи праці дослідників, виявляють низку прогалин у його запровадженні в системі вищої та післядипломної освіти, зокрема, спрощене розуміння поняття компетентності, її структури, алгоритмів набуття (поглиблення) компетентностей у процесі навчання; відсутність логічної класифікації компетентностей; ігнорування технологічних і діагностичних аспектів реалізації компетентнісного підходу [2], які заважають успішному впровадженню інновацій компетентнісного підходу, і вказують на необхідність створення технологій його запровадження у професійну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Подальший розвиток компетентнісного підходу як методології професійної підготовки у вищій школі та системі післядипломної педагогічної освіти, робить висновки В. Лунячек, передбачає перехід від традиційного розгляду структури компетентностей та їх змістовного наповнення до вивчення процесів індивідуалізації професійного розвитку кожної особистості на компетентнісних засадах його моделювання. Це дозволить сформулювати індивідуальну компетентнісну модель розвитку кожного індивідуума протягом життя, розробити педагогічні технології формування або поліпшення певної компетентності за результатами самооцінювання [2, с. 44].

Тут варто повторити [5, с. 9–14], що поняття методології тлумачиться по-різному і звичне розуміння її як вчення про метод конкурує з широким поняттям методології як універсальної або як інженерної та наукової дисципліни, що розвивається навколо діяльності і мислення [21]. В. Розін виділяє три основні напрями методологічної роботи: панметодологію, часткову методологію і методологію з обмеженою відповідальністю [17].

Часткова методологія – методологічна робота, пов'язана з обслуговуванням окремих конкретних дисциплін, приміром, методологія педагогіки, інженерної діяльності, архітектури тощо. Панметодологія (Г. Щедровицький) – методологічна програма, яка претендує на загальну перебудову мислення, діяльності й організації знання на нових началах. Якщо панметодологія – це ідея про те, що можна «управляти всіма процесами», то методологія з обмеженою відповідальністю, говорить, що мислення, хоч і програмується, конструюється тощо, проте воно водночас і передусім є соціальною структурою. Практичну методологію розробляють Ю. Петров, А. Захаров (2000) [12]. У її коло входить розгляд питань методів запровадження, розвитку і систематизації термінів та запитально-відповідного мислення, методів організації наукової праці, методів обґрунтування істинності суджень, побудови наукових мов і теорій та методів їх гносеологічного аналізу. Наукова робота з погляду практичної методології тлумачиться як окремий випадок запитально-відповідного мислення.

Поняття методу є центральним у трьох наукових галузях – праксеології, методології і методики. У найпоширенішому визначенні метод (грец. шлях дослідження чи пізнання) – спосіб організації практичного і теоретичного освоєння дійсності, стереотипний проект вирішення проблем. Тому посилення в педагогіці праксеологічної і методологічної її компонент є підставою для тези про «методизацію» педагогічної науки, бо мова йде про використання поняття «методу» як фундаменту наукової і педагогічної компетентності, а компетентність, власне, є майстерність у використанні того чи іншого методу.

Джон Равен, О. Яригін та О. Коростельов обґрунтували передумови розробки нової дисципліни, названої ними «компетентологія» [16]. Ці автори резонно зазначають, що до останнього часу дослідження компетентності проводилися переважно

но в рамках компетентнісного підходу в освіті та управління людськими ресурсами, відбулося необґрунтоване звуження і спотворення не тільки термінології, а й самого розуміння предмета дослідження. Автори доцільно пропонують розглядати компетентність як феномен властивий не тільки окремому індивіду, але і організації, і суспільству загалом. Основними джерелами компетентології автори вважають практисеологію (Л. Мізес, Т. Котарбінський), інституційну теорію економічної поведінки (Т. Веблен), матеріалістичну філософію і аксіологію (Е. Фромм), сучасну психологію (Дж. Равен, М. Холодна), а також системний аналіз і соціокібернетику, засновану на системній динаміці. Результати досліджень цих авторів дозволяють зробити припущення про плідність даного підходу до вирішення проблем «некомпетентного суспільства» [16].

Зазначені проблемні питання компетентнісного підходу в освіті ілюструють нормативні компетентнісні моделі професійного розвитку педагогічного працівника, які нещодавно затвердило Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства у професійних стандартах за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (далі – Професійний стандарт вчителя) [10], «Практичний психолог закладу освіти», «Практичний психолог (соціальна сфера)» у Реєстрі професійних стандартів. Ці моделі породжують як концептуальні і нормативні питання, так і герменевтико-феноменологічні питання. Розглянемо їх спочатку за критерієм представлення в них загальних компетентностей.

2. Нормативні моделі компетентностей професійного розвитку педагогічного працівника

Професійний стандарт учителя, як афішують його у ЗМІ, «втілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загаль-

них і професійних компетентностей вчителя». Сучасність підходу, мабуть, убачається в орієнтації профстандарту на Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, яку схвалили Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17 січня 2018 р. У цій Рамковій програмі визначено такі загальні компетентності для навчання протягом життя: 1. Грамотність (Literacy competence); 2. Мовна компетентність (Languages competence); 3. Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering); 4. Цифрова компетентність (Digital competence); 5. Особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence); 6. Громадянська компетентність (Civic competence); 7. Підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence); 8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) [22]. Орієнтуючись на цей перелік, професійний стандарт учителя загальними компетентностями проголосив такі 5 компетентностей, як громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька. До переліку професійних компетентностей уведено 15 компетентностей: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювальна-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя, більшість із яких мають бути визначені як загальні.

Профстандарт «Практичний психолог закладу освіти» вводить 9 загальних компетентностей, а його проєкт передбачав 19 загальних компетентностей. До п'ятих вищеназаних загальних компетентностей із профстандарту вчителя – громадянська, соціальна, культурна обізнаність і самовираження, лідерська та підприємницька

– у ньому додано ще чотири загальні компетентності – «мовна», «цифрова»; «етична» і «особиста та навчальна компетентність». Остання трактується як здатність до професійного розвитку, навчання протягом життя, самопрезентації та результатів своєї професійної діяльності, планування та управління своїм власним робочим часом» [14], тобто ті компетентності, які у профстандарті вчителя віднесено до професійних.

Профстандарт «Практичний психолог (соціальна сфера)» увів 13 загальних компетентностей [15]. Проект Професійного стандарту на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор» передбачає вже 24 загальні компетентності [13], а основну мету професійної діяльності викладачів ЗВО визначає як «формування професійних, світоглядних і громадянських компетентностей, морально-етичних цінностей у здобувачів вищої освіти».

Ці нормативні компетентнісні моделі професійного розвитку педагогічного працівника, профстандарті, розроблялися з урахуванням відомого загальноєвропейського проекту ТЮНІНГ / TUNING (Налаштування). Цей проект розрізняє три типи загальних компетенцій:

1) інструментальні компетентності: пізнавальні здатності, методичні здатності, технологічні здібності та мовні здатності;

2) міжособистісні компетенції: індивідуальні здатності, такі як соціальні навички (соціальна взаємодія та співпраця);

3) системні компетенції: здатності та навички щодо цілих систем (поєднання розуміння, чутливості та знань; необхідне попереднє здобуття інструментальних та міжособистісних компетенцій) [23].

Загалом Перелік загальних компетентностей проекту ТЮНІНГ містить 31 одиницю, який наводиться у Методичних рекомендаціях для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання [9]. Нормативні компетентнісні моделі практичного психолога (соціальна

сфера) та викладача ЗВО наслідують Перелік загальних компетентностей проекту ТЮНІНГ з окремими стилістичними поправками, які інколи красномовно вказують на особливості української освітньої політики.

Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок від 21.08.2019 № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» монополізувала і дедемонізувала післядипломну педагогічну освіту, дозволивши плюралізм форм, видів і суб'єктів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [3]. Ця постанова запровадила для педагогічних і науково-педагогічних працівників модель своєрідного «післядипломного безвізу», але поняттям «загальна компетентність» вона не оперує, визначаючи такі основні напрями підвищення кваліфікації:

1) розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій, психолого-фізіологічних особливостей здобувачів освіти, основ андрагогіки та галузевого спрямування);

2) формування «спільних для ключових компетентностей вмінь», визначених частиною першою статті 12 Закону України «Про освіту»; а саме: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми;

3) мовленнєва компетентність;

4) цифрова компетентність;

5) комунікаційна компетентність;

6) інклюзивна компетентність;

7) емоційно-етична компетентність;

8) управлінська компетентність.

Постанова задає профіль сучасних педагогічних і науково-педагогічних працівників, який фокусується навколо мети підвищення кваліфікації педагогічних і науково-

педагогічних працівників – їх професійного розвитку відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти (як про це заявлено у п. 3 Постанови). Який же вчитель постає за цим профілем?

Фактично Постанова акцентує увагу на конгломераті компетентностей і завуальовує питання про необхідність розвитку в учителя ключових загальних компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності відповідно до статті 12 Закону України «Про освіту», зокрема таких як екологічна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність; інноваційність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність. Можливо, автори Постанови вважають, що ці компетентності вже сформовані в учителя і не потребують подальшого розвитку, або що і без їх розвитку учитель може бути успішним професіоналом? Які б не були гіпотези щодо мотивів такого бачення у Постанові, легко помітити переважання суб'єктивності в моделях компетентностей педагогічного працівника, неузгодженості між собою їх профстандартів і нормативних документів узагалі.

Як бачимо, таксономізація компетентностей проводиться за сферами діяльності, суспільства, виробництва, способів життя. Дисциплінарний поділ світу і наукового знання, який визначав компетентності за дисциплінарними технологіями освоєння світу, відходить на другий план, не турбуючись, що професіоналізм страждатиме внаслідок маргіналізації фундаментальних питань. Сьогодні завзято з'являються нові гуру в медіаосвіті, громадянській освіті, інших модних освітніх інтегративних трендах, натомість відсуваються в освітньому дискурсі ті дисципліни, які тисячоліттями визначали прогрес суспільства, бо вони навіть у стані доктринерському чи за-

ідеологізованому переховували зерно істини, своїми вільними чи невільними помилками вказували на це зерно, шлях до нього. Інше питання, чому не всі виходили на цей шлях, але це питання і до наших сучасників, яким безпрецедентно розкрилися можливості ортогонального бачення світу, та вони традиційно обирають ліву або праву його опцію, чи віддають перевагу міопії, або навіть повній сліпоті і глухоті.

Проведений аналіз нормативних моделей компетентностей показує як різнобій в офіційних документах у визначеннях номенклатури загальних компетентностей, так і те, що їх визначення є наслідком договірної знання, домовленостей груп авторів, дослідників, розробників.

3. Від гри зі словом «компетентність» до розуміння її як символічної репрезентації

Ще у 2009 р. автор цієї статті зазначав, що «поширення поняття "компетентність" як в освітньому просторі, так і у бізнес-середовищі пояснюється бажанням підкреслити використання прогресивних освітніх методів і найкращих управлінських інструментів. Незважаючи на зростаючу популярність компетентнісного підходу в освіті, усе ще немає загальноприйнятого визначення і не знайдено точку відліку, щодо якої можна оцінювати різні підходи у визначенні і використанні терміна "компетентність"» і підкреслював, що нідерландські фахівці слушно вказують, що «гра зі словом «компетентність»... викликає тривогу не тільки серед учнів і студентів, що навчаються за компетентнісними освітніми програмами, але й серед розроблювачів методів навчання і управління, заснованих на компетентностях» [19].

У дисертаційній праці Анжели Стуф «Інструменти для ідентифікації та опису компетентностей» (2005) [28] та низці її статей зі співавторами проаналізовано компетентнісний дискурс і внесено конструктивні для нього ідеї.

По-перше, А. Стуф та її колеги труднощі визначення поняття «компетентність»

пояснюють тим, що воно є «символічною репрезентацією». Різноманіття визначень компетентності є результатом символічної природи самого поняття. Набагато простіше досягти угоди в тім, що називати «птахом», ніж у тім, як визначати «компетентність», «інтелект», «любов» або «красу». Компетентності не несуть у собі співвідношення з реально існуючими об'єктами, що стоять за ними, на відміну від аналогових репрезентацій, таких як поняття «птахи». За спробами відобразити значення слова «компетентність» не знаходиться ніяких конкретних прикладів, які могли б бути використані як початкова точка, тільки непрямі вказівки, у яких поняття компетентності пов'язане з конкретними особистостями. На компетентність не можна вказати. Сама по собі вона ніщо.

По-друге, на питання «що є компетентність», як вважає А. Стуф, неможливо дати відповідь з позиції об'єктивізму, тобто знаходження єдиного й абсолютно істинного визначення. Аналізуючи історію поняття компетентності і коло його визначень у галузі навчання, освіти й менеджменту людських ресурсів, пропонується використати конструктивістський підхід, що описує межі поняття компетентності (boundary approach). Цей підхід застосовується як регулятивна структура, що встановлює різноманіття визначень і підходів до компетентності. «Граничний підхід» може додати розуміння того, що таке компетентність, і спрямувати розгляд компетентності в контексті ситуації. Граничний підхід до компетентності допомагає виробити візуальну і концептуальну репрезентацію цього поняття. Границі можна визначати двома шляхами. Перший – шлях зсередини, він встановлює межі шляхом розгляду шести різних аспектів компетентностей: британський й американський підходи, індивідуальні й розподілені компетентності, спеціальні і загальні компетентності, рівні компетентності й компетентності як рівні, питання про те, чи можна навчити компетентностей, статичні і динамічні компетентності. Ці аспекти можна назвати екстремума-

ми, розташованими на межах поняття, тоді як шукане визначення може перебувати десь між ними. Ще один спосіб визначити компетентність – шлях «зовні», що позначає розходження компетентності й близьких до нього понять: дія, кваліфікація, здатність, обдарованість, комплекс знань, навичок і відношень.

Зрештою, судячи з викладеної позиції конструктивізму, компетентність можна визначити будь-яким можливим способом. Однак це не так. Межі поняття компетентності не нескінченні. У людей є уявлення про те, що означає компетентність, але це уявлення важко піддається поясненню і вербалізації, утім, є якийсь розуміння змісту поняття компетентності, прийняте всіма, хоча б частково. Конструктивістська відповідь полягає в тому, що відповідей може бути багато, залежно від позиції авторів, мети, контексту визначення компетентності як складових проєктів, таких як розробка компетентнісної моделі навчання, поліпшення процедур набору і оцінки персоналу або допомоги в організації тренінгів [6].

Успіх цих проєктів залежить від того, наскільки життєздатними будуть визначення компетентності та загальна мета запропонованих моделей компетентностей.

4. Яка загальна мета моделі компетентностей?

Про мету різних моделей компетентностей не завжди прямо повідомляється, здається, це переважно довільні сукупності, які відповідають смакам і досвіду укладачів нормативних актів. Адитивна і договірна природа компетентностей надає можливість фасувати їх у які завгодно комбінації, фасети, класи, кластери тощо і кожна із цих компетентностей буде правильною і необхідною. Більше того, будь яка компетентність є залежною від інших, що вимагає інтегрованого їх формування і розвитку.

На фоні згаданих вище нормативних моделей компетентностей конструктивно вирізняється модель системи соціальних компетентностей Оскара Негта. У неї встановлена загальна мета здобуття цих компе-

тентностей – вихід суспільства з глибокої кризи праці, для чого необхідні такі ключові компетентності:

- 1) компетентність ідентичності (сприйняття самого себе і оточуючих) / міжкультурна компетентність;
- 2) технологічна компетентність;
- 3) компетентність справедливості;
- 4) екологічна компетентність;
- 5) історична компетентність;
- 6) економічна компетентність;
- 7) комунікативна компетентність («здатність інтегрувати» або «встановлювати зв'язки»).

Ці соціальні компетентності були представлені Негтом у 1986 р. як продовження теоретико-практичного проекту з освіти і політичної освіти робітників, який Негт розробив у 1966 р. у публікації «Соціологічна фантазія та зразкове навчання» [25]. В історичному контексті соціальних потрясінь 1980-х та початку 1990-х років Негт прагнув забезпечити людей орієнтаціями, які могли б підтримати у них розвиток індивідуального розуміння світу через освіту та їх суб'єктне становлення [26, р. 657]. Цього потрібно досягти шляхом набуття компетентностей, які допомагають людям «...розпізнавати основні зв'язки в сучасному світі та піддавати існуючю реальність практичній критиці з точки зору її необхідної трансформації» [26, р. 662]. Важливо, що виділені соціальні компетентності пропонувалося розуміти як змістовну мету політичної освіти, а не як методологічно-дидактичний принцип.

Крістін Цойнер [30] зазначає, що модифікована модель «Соціальні компетентності» Негта стала основою навчальних програм, розроблених у рамках проекту Грундтвіг «Політична участь через соціальну компетентність: розробка навчальної програми для базової політичної освіти», який проводився в рамках програми Сократ Європейського Союзу з 2003 по 2005 рік. У рамках проекту створені навчальні посібники, за допомогою яких зацікавлені можуть не тільки пасивно здобувати знання про компетентності, а й дізнатися, як ці

знання можна впроваджувати в активні політичні та соціальні дії [24].

На жаль, про модель системи соціальних компетентностей Оскара Негта знають дуже мало і вона не використовується в українській освіті. Бачимо, що нормативні моделі компетентностей професійних стандартів є випадковими і такими, що вимагають не лише серйозної корекції, а і кардинальної переробки їх системи. Тут важливо наголосити, усі компетентнісні моделі необхідно розуміти як змістовну мету професійної підготовки у вищій школі та системі післядипломної педагогічної освіти, а не як методологічно-дидактичний принцип освіти. Тому організація навчального процесу у ЗВО чи на курсах підвищення кваліфікації (КПК) за структурою компетентностей затверджених професійних стандартів нагадує швидше про бажання отримати чи надати рибу, а не вудку. Вудка – це теорії, дисципліни, методи, методика, відповідна практика, що формують компетентності, а не нова компетентнісна структура діяльності, що пропонується взамін дисциплінарної матриці науки і практики.

5. Роль загальних компетентностей і філософії в освіті

Проблема гармонії загальних і професійних, специфічних компетентностей відображається у сучасній «суперечці» наукової та професійної підготовки в університеті, на що вказує, наприклад, В. Хромець. Така суперечка зосереджується навколо дихотомічних питань: На підготовку кого має бути спрямований університет? На підготовку професіоналів для ринку праці чи науковців, які здійснюють дослідження, зважаючи на власний науковий інтерес? Чи треба готувати людей до професійної діяльності чи до наукової? В українському освітньому законодавстві напруження між наукою та професійною підготовкою вирішується розмежуванням освітньо-професійних та освітньо-наукових програм. Ці дві лінії університетської освіти не взаємовиключають одна одну, хоча наукове дослідження має пронизувати також осмислен-

ня предметної сфери підготовки професіоналів. Отже, не «або-або», а «і-і» [18].

Фактично, українські нормативні моделі компетентностей, що переводять загальні компетентності в розряд професійних, специфічних, принижують роль філософії та інших фундаментальних знань в освіті і прирікають практику на лабіринт без теорії.

Розглянемо цю колізію на прикладі **філософії освіти**. Філософські дисципліни у ЗВО, дискурс з філософії освіти з-поміж працівників освіти в післядипломній педагогічній освіті (ППО) залежать від бюрократів, які можуть ліквідувати їх кафедри, курси, модулі і піддавати замовчуванню взагалі тему філософії в освіті, оскільки її артикуляція вимагає звернення до етики, аналізу глибинних мотивів людської діяльності, що не є комфортним для них. Натомість, безпрограшно пропагувати ремісництво, вузький професіоналізм за координатами довільно обраних компетентностей. Особливо гостра ситуація в ППО. З наростанням педагогічного стажу потреба педагогічних працівників у філософії освіти зростає, бо настає час «збирати каміння» у педагогічній практиці, осмислювати її цілісно, натомість замість інтегруючих підходів у підвищенні кваліфікації посилюється диференціація їх змісту і педагогічної майстерності. Єжи Аксер говорив, що «єдине справжнє навчання – це філософствування» [1, с. 24]. Але від такого справжнього навчання, необхідного інтелектуального напруження, намагаються позбавити як сучасного вчителя, так і учнів.

Тут я не збираюсь розгортати захист філософії. Для читачів журналу «Вища освіта України» такий захист, як на мою думку, не потрібний, лише наведу цитату, яка пояснює, чому відбувається напад на філософію у ЗВО сучасного українського суспільства. Це пояснення надав ще І. Кант (1798). Обговорюючи місце філософського факультету в освіті, Кант писав про нього: «Але те, що такий факультет, незважаючи на велику перевагу (свободу), все ж іменується нижчим, пояснюється особливостями людської природи: той, хто може наказувати, хоча б

він був смиренним слугою іншого, уявляє себе важливішим, ніж інший, який, правда, вільний, але не може нікому наказувати» [4].

Кожна професійна компетентність є синтезом, комбінацією загальних. Дбаючи про компетентнісний капітал працівників освіти, навчальний модуль «Філософія освіти XXI ст.» був спрямований на розвиток у вчителів загальних компетентностей, до яких, за проектом «Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі», зараховують інструментальні, міжособистісні та системні.

Потрібне розуміння, що жодна професійна компетентність чи конкретна майстерність не приведе педагога до успіху, лише певний спосіб мислення. Тому необхідна практична філософія компетентнісного підходу в освіті, яка б допомагала розв'язувати складні проблеми укладання програм навчання і КПК відповідних сучасним викликам. Навчальні програми мають бути міждисциплінарними, проектними, дослідницькими, пов'язаними з проблемами місцевої громади, державним, національним і глобальним контекстом. Слухачі КПК повинні залучатися до співпраці з людьми з усього світу в різних проектах. Навчальна програма має включати навички мислення вищого рівня, множинний інтелект, технології та мультимедіа, множинну грамотність 21 століття і автентичні оцінки. Настав час переосмислення співвідношення між шириною і глибиною загальних і професійних компетентностей. Ключова майстерність сьогодення і майбутнього – це широкий, нестандартний і гнучкий підхід, філософія та спосіб мислення. Аудиторія слухачів у ЗВО чи в академіях / інститутах післядипломної педагогічної освіти повинна розширюватися, включаючи більше співтовариство практики і науки. Студенти / слухачі повинні мати змогу бути самостійними і працювати незалежно один від одного. Навчальна програма не має бути заснованою на підручниках чи фрагментизованою, а повинна мати тематичний, проектний і комплексний ха-

рактер. Навички і зміст КПК подаються не як самоціль, а як способи діяльності, які слухачі вивчають у ході досліджень і застосування у своїх проєктах тощо.

Компетентнізація освіти – це не відволікання уваги з дійсно гострих суспільних і освітніх проблем на нескінченне вдосконалення особистості та її професіоналізму. Побудова курсів за компетентнісним принципом не забезпечить навчання мистецтва розв’язування проблем, а є швидше камуфляжем, приховуванням принципу самостійної збірки меблів, IKEA-Lego, для рішення проблем, коли зі стандартних блоків конструюється і будується різноманітність.

Для такого навчання може бути використана таксономія освітніх інновацій із відкритим вихідним кодом «Глобальний освітній ландшафт 2021 року» [29], яку розробила компанія HolonIQ. Ця таксономія забезпечує загальну структуру і мову для виявлення, відстеження і розуміння обсягу та складності інновацій, що відбуваються в освіті в усьому світі. Таксономія має чітко визначену, вивірену і доступну сегментацію освітніх інновацій по кластерам: Відкриття знань, Управління освітою, Традиційні моделі освіти, Нові моделі освіти, Досвід навчання, Міжнародна освіта, Підтримка навчання, Оцінювання та перевірка, Робоча сила та талант, Навички та робота. Ця таксономія доступна всім для підтримки своєї роботи у сфері освіти, для визначення пріоритетних галузей або для визначення місця своєї організації і своїх колег в освітньому ландшафті. Використання загальної структури глобального освітнього ландшафту підтримує відкриття інноваційних ініціатив і доступ до них, надає можливості для співпраці та порівняльного аналізу, зменшує перешкоди на шляху до інновацій і дозволяє аналізувати і відображати тенденції всередині або між інноваційними кластерами.

За зразком таксономії «Глобальний освітній ландшафт 2021 року» необхідно розробляти і українську компетентологію, що дасть змогу рухатися від індивідуальних моделей компетентностей до моделей

компетентностей організацій і суспільства загалом.

Висновки Проведений аналіз реалізації компетентнісного підходу в освіті, зокрема, створення нормативних моделей компетентностей професійних стандартів педагогічного працівника, дозволяє сформулювати такі висновки.

1. Необхідна дискусія про кризу в дослідженнях теми компетентностей, яку засвідчують, зокрема, професійні стандарти педагогічних працівників, що надають різнокаліберні переліки їх загальних і професійних компетентностей.

2. Компетентнісний підхід в освіті у сучасному концептуальному вигляді ще не може претендувати на місію методології професійної підготовки у вищій школі. Можемо говорити про з’явлення початків практичної філософії компетентнісного підходу в освіті, яка окреслює зміст поняття «підхід», «методологія», «компетентність» тощо. Компетентнісний підхід в освіті потрібно розробляти в контексті всіх можливих сучасних підходів до організації освітнього процесу – системного, комплексного, особистісно орієнтованого, пошукового, аксіологічного, системно-діяльнісного, антропологічного, дослідницького.

3. Нормативні моделі компетентностей професійного розвитку педагогічного працівника у професійних стандартах вимагають кардинального узгодження їх систем. Переведення загальних компетентностей у розряд професійних прирікають педагогічну практику на лабіринт без теорії визначення пріоритетів. Документи Європейського Союзу мають бути імпульсом для розроблення відповідних українських оглядових праць із метою ідентифікації власне українських потреб з цих питань.

4. Основою практичної філософії компетентнісного підходу в освіті може бути розуміння компетентності як символічної репрезентації та розроблення процедур граничного підходу до визначення компетентності, що допомагатиме виробити візуаль-

ну і концептуальну репрезентацію цього поняття.

5. Кожна розроблювана модель компетентностей вимагає формування і обґрунтування її загальної мети, що враховує динаміку і кризи суспільного життя.

6. У нормативних моделях необхідно підвищувати роль освоєння загальних компетентностей, які є фундаментом здобуття професійних компетентностей; необхідне переосмислення співвідношення між шириною і глибиною загальних і професійних компетентностей з урахуванням, що ключова майстерність професіонала – це широ-

кий, нестандартний і гнучкий підхід, його філософія та спосіб мислення.

7. Для реалізації компетентнісного навчання перспективними є використання таксономії освітніх інновацій з відкритим вихідним кодом «Глобальний освітній ландшафт 2021 року», розроблені української компетентології. Компетентнісний дискурс в освіті України зможе подолати свою кризу, якщо буде розвинута практична філософія компетентнісного підходу в освіті, що сформує зрештою шлях розроблення його методології та компетентології.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Аксер Єжи.** Щоб навчав ти чужих дітей... Кілька думок про долю академічного вчителя / Укладачі В. Кметь, І. Мрака. Редкол.: І. Вакарчук (голова) та ін. Львів, 2008. 56 с. (Серія «Doctor Honoris Causa»).

2. **Вітченко А., Вітченко А.** Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симуляр доби постмодерну? // Вища школа. 2019. № 4 (177). С. 52–67.

3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1133 від 27.12.2019): Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок від 21.08.2019 № 800 // База даних «Законотрактат України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/800-2019-%D0%BF> (дата звернення: 30.04.2020).

4. **Кант І.** Спор факультетов // Соч.: в 6 т. Т. 6. М.: Мысль. 1966. С. 311–349.

5. **Клепко С. Ф.** Наукова робота і управління знаннями: навчальний посібник. Полтава: ПОІППО, 2005. 201 с.

6. **Клепко С. Ф.** Травелог про репрезентацію знань в освіті Нідерландів // Постметодика. 2009. № 5–6 (89–90). С. 76–104.

7. **Лунячек В. Е.** Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі // Публічне управління: теорія та практика. 2013. № 1 (13). С. 155–162.

8. **Лунячек В. Е.** Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти // Нова педагогічна думка. Т. 102. № 2 (2020). С. 37–45. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-102-2-37-45>.

9. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання/ пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.

REFERENCES

1. **Akser, Yezhy** (2008). Shchob navchav ty chuzhykh ditei... Kilka dumok pro doliu akademichnoho vchytelia / Ukladachi V. Kmet, I. Mraka. Redkol.: I. Vakarchuk (holova) ta in. [To teach other people's children ... Some thoughts about the fate of an academic teacher / Compilers V. Kmet, I. Mraka. Editor: I. Vakarchuk (chairman) and others] – Lviv, (Serii «Doctor Honoris Causa»). (in Ukrainian)

2. **Vitchenko, Andr., & Vitchenko, Anast.** (2019). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii osviti: osvitnia innovatsiia chy reformatorskyi symuliar doby postmodernu? [Competence approach in modern higher education: educational innovation or a reformist simulator of the postmodern era?]. Vyscha shkola – Higher school. № 4 (177). 52–67. (in Ukrainian)

3. Deiyaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv (iz zminamy, vnesenymy zghidno z Postanovoiu KM № 1133 vid 27.12.2019): Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy; Poriadok vid 21.08.2019 № 800 [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers (With changes made in accordance with the Resolution of the Cabinet of Ministers № 1133 of 27.12.2019): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine; Procedure from 21.08.2019 № 800]. Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy» / Verkhovna Rada Ukrainy. – Database "Legislation of Ukraine" / The Verkhovna Rada of Ukraine. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/800-2019-%D0%BF> (data zvernennia: 30.04.2020). (in Ukrainian)

4. **Kant, Y.** (1966). Spor fakultetov [Dispute of faculties]. Soch. v shesty tomakh. T. 6. – Essays in 6 v. Vol. 6. (pp. 311–349). Moscow: Mysl, 1966. (in Russian)

5. **Klepko, S. F.** (2005). Naukova robota i upravlinnia znanniamy: Navchalnyi posibnyk [Scientific work and knowledge management: a textbook]. Poltava: POIPPO. (in Ukrainian)

6. **Klepko, S. F.** (2009). Traveloh pro reprezentatsiiu znan v osviti Niderlandiv [Travelogue on the representation of knowledge in education in the Netherlands]. Postmetodyka. – Postmethodology. № 5–6, (89–90). 76–104. (in Ukrainian)

7. **Luniachek, V. E.** (2013). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohiia profesiinoyi pidgotovky

10. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільськогосподарства України № 2736 від 23.12.2020 року «Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)"».

11. **Паламар С.** Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти // Освітнологічний дискурс. 2018. № 1/2 (20/21). С. 267–278.

12. **Петров Ю. А., Захаров А. А.** Практическая методология. М., 1999.

13. Проект Професійного стандарту на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2020/01/30/Profstandard_draft_2020.01.30.docx.

14. Професійний стандарт 05.02.2021 «Практичний психолог (соціальна сфера)». URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.

15. Професійний стандарт 26.11.2020 «Практичний психолог закладу освіти». URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.

16. **Равен Джон, Ярыгин О. Н., Коростелев А. А.** Компетентология: от праксеологии до социкибернетики // АНИ: педагогика и психология. 2017. №1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentologiya-ot-prakseologii-do-sotsiokibernetiki> (дата обращения: 24.01.2020).

17. **Розин В. М.** Ознакомительная лекция. Киев, июнь 2002. URL: <http://www.shkp.ru/lib/archive/materials/kyiv2002/2>

18. **Хромець В. Л.** Про "суперечку" наукової та професійної підготовки в університеті. URL: <https://youtu.be/sTUqDLn-miU>

19. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства / Stoof, A., Martens, R.L., Van Merriënboer, J.J.G. (перевод с англ. Е. Орел). Источник: OPEN UNIVERSITY OF THE NETHERLANDS. Дата публикации: 12 мая 2004 года. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2uKSGgNQA6lJ:https://htlab.ru/knowledge/articles/chto-est-kompetentsiya-konstruktivistskiy-podkhod-kak-vykhod-iz-zameshatelstva/+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua&client=piriform>.

20. **Шубін О., Сіменко І., Пальцун І.** Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ // Вища освіта України. 2011. № 3. С. 119–124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2011_3_21

21. **Щедровицкий Г. П.** Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодетерминистского подходов // Избранные труды. М., 1996.

u vyshchii shkoli [Competence approach as a methodology of vocational training in higher education]. Publichne upravlinnia: teoriia ta praktyka – Public administration: theory and practice. № 1 (13). 155–162. (in Ukrainian)

8. **Luniachek, V. E.** (2020). Kompetentnisnyi pidkhd yak metodolohiia profesiinoho rozvytku pratsivnyka osvity [Competence approach as a methodology of professional development of an educator]. Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought. Vol. 102. № 2. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-102-2-37-45>. (in Ukrainian)

9. Metodichni rekomendatsii dlia rozblennia profiliv stupeneykh program, vkluchaiuchy programni kompetentnosti ta programni rezultaty navchannia/ per. z anhli. Natsionalnoho eksperta z reformuvannia vyshchoi osvity Prohramy Erasmus+, d-ra tekhn. nauk, prof. Yu.M. Rashkevycha [Methodological recommendations for the development of profiles of degree programs, including program competencies and program learning outcomes / trans. from English National Expert on Higher Education Reform of the Erasmus + Program, Dr. Tech. Sciences, Prof. Yu. M. Rashkevich]. Kyiv: Polygraph Plus LLC, 2016. (in Ukrainian)

10. Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho gospodarstva Ukrainy № 2736 vid 23.12.2020 roku «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiami "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)"» [Order of the Ministry for the Development of Economy, Trade and the Silk State of Ukraine No. 2736 dated 23.12.2020 "About the Hardening of the Professional Standard for Professions young spetsialist"]. (in Ukrainian)

11. **Palamar, S.** (2018). Kompetentnisnyi pidkhd yak metodolohichnyi oryentyr modernizatsii suchasnoi osvity [Competence approach as a methodological guideline for the modernization of modern education]. Osvitlohichnyi dyskurs – Educational discourse. № 1/2 (20/21). 267–278. (in Ukrainian)

12. **Petrov, Yu.A., & Zakharov, A.A.** (1999). Praktycheskaia metodolohiia [Practical methodology]. Moscow (in Russian)

13. Projekt Profesiinoho standartu na posady «Asystent», «Vykladach», «Starshyi vykladach», «Dotsent», «Profesor» [Draft Professional Standard for the positions of "Assistant", "Teacher", "Senior Teacher", "Associate Professor", "Professor"]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2020/01/30/Profstandard_draft_2020.01.30.docx. (in Ukrainian)

14. Profesiinyi standart 05.02.2021 «Praktychnyi psykholoh (sotsialna sfera)» [Professional standard 05.02.2021 "Practical psychologist (social sphere)"]. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>. (in Ukrainian)

15. Profesiinyi standart 26.11.2020 «Praktychnyi psykholoh zakladu osvity» [Professional standard 26.11.2020 "Practical psychologist of an educational institution"]. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&tanderfishPRestriniPRestr>. (in Ukrainian)

16. **Raven, Dzhon; Yaryhyn, O. N., & Korostelev, A. A.** (2017). Kompetentolohiia: ot prakseolohy do sotsyokibernetiky [Competence: from praxeology to

sociocybematics]. ANY: pedahohyka y psykholohyia – ANI: pedagogy and psychology. №1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentologiya-ot-prakseologii-do-sotsiokibernetiki> (in Ukrainian) (Appeal 17-02-2021).

17. **Rozin, V. M.** (2002). Oznakomytelnaia lektsyia. Kyev, yiun 2002 [Introductory lecture. Kyiv, June 2002]. URL: <http://www.shkp.ru/lib/archive/materials/kyiv2002/2>. (in Russian)

18. **Khromets, V. L.** Pro "superechku" naukovoi ta profesiinnoi pidhotovky v universyteti [On the "dispute" of scientific and professional training at the university]. URL: <https://youtu.be/sTUqDLn-miU> (in Ukrainian)

19. Chto est kompetentsyia? Konstruktyvystskiy podkhod kak vykhod yz zameshatelstva // (perevod s anhl. E.Orel). Ystochnyk:/ Stoof, A., Martens, R.L., Van Merrienboer, J.J.G. OPEN UNIVERSITY OF THE NETHERLANDS. Data pablykatsyy: 12 maia 2004 hoda. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2uKSGgNQA6lJ:https://ht-lab.ru/knowledge/articles/chto-est-kompetentsiya-konstruktivistiskiy-podkhod-kak-vykhod-iz-zameshatelstva/+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua&client=piriform>.

20. **Shubin, O., Simenko, I. & Paltsun, I.** (2011). Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu u formuvanni maibutnikh fakhivtsiv yak osnova konkurentospromozhnosti suchasnoho VNZ [Implementation of the competence approach in the formation of future professionals as a basis for the competitiveness of modern universities]. Vyshcha osvita Ukrainy. Higher Education of Ukraine. №3. 119-124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2011_3_21. (in Ukrainian)

21. **Shchedrovyytskyi, H. P.** (1996). Metodolohycheskyi smysl oppozytsyy naturalystycheskoho y systemodeiatelnostnoho podkhodov. Yzbrannyye trudy [Methodological meaning of the opposition of naturalistic and systemic-activity approaches // Selected Works]. Moscow (in Russian)

22. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.

23. Competences. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>

24. Grundtvig-Projekt: „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz“ im Rahmen des Soziales Programmes der EU (2003-2005) Letzte nderung: 27. November 2017. URL: <https://www.hsu-hh.de/eb/grundtvig-projekt>.

25. **Negt Oskar.** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main: Europ ische Verlagsanstalt 1975.

26. **Negt Oskar.** Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. Gewerkschaftliche Monatshefte (1993/11). S. 657–668.

27. **Ruitenber, Claudia.** Raising the Question: The Nature of Philosophical Questions in Educational Research // Zeitschrift f r P dagogik; nov/dec2020, Issue 6, p. 823–838, DOI 10.3262 / ZP2006823.

28. **Stoof A.** Tools for the identification and description of competencies. Open Universiteit Nederland: Heerlen, 2005. 191 p. URL: <http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/1036/1/Dissertation%20Stoof%202005.pdf>.

29. The 2021 Global Learning Landscape. An open source taxonomy for the future of education. Mapping the learning and talent innovation landscape. HolonIQ 2018 (Updated 4 Jan 2019). URL: <https://www.globallearninglandscape.org/>

30. **Zeuner Christine** (2007): Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis f r eine kritische politische Bildung. In: report (30) 3/2007. URL: www.die-bonn.de/doks/zeuner0701.pdf [02.03.2018].