

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

УДК 371.035

О ЦЕЛЯХ И ИДЕАЛАХ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ «КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ»

О.Р. Каюмов

Филиал Омского государственного
педагогического университета,
Тара, Россия

oleg_kayumov@mail.ru

Проведенные за последние пятнадцать лет реформы в системе образования РФ связаны не с открытиями в педагогике, а с изменением социальных ориентиров, которые продиктованы внешними «болонскими обязательствами». Введенный директивно «компетентностный подход» к планированию обучения в высшей школе породил множество трудностей, поскольку оказался фактически не совместимым с российской традицией. Освоение «компетентностной» риторики на уровне отчетности почти не повлияло на методику преподавания в отечественных вузах, однако кардинально изменились цели и идеалы образования. Сейчас они формулируются не обществом и государством, а условными «работодателями», за которыми, в конце концов, стоят транснациональные корпорации. Вместо «всестороннего гармоничного развития личности» компетентностный подход фактически предусматривает подготовку личности к выходу на рынок трудовых ресурсов с последующей продажей человеческих качеств. Расширение сферы того, что продается и покупается, является следствием процессов глобализации, на пути которых сегодня стоят лишь государственные суверенитеты, а внутри традиционных обществ – структурные ячейки в виде «семьи и школы». Постепенное превращение традиционной педагогики в «рыночную педагогику» в статье рассматривается с точки зрения современного межцивилизационного противостояния. Автор полагает, что связанное с внедрением компетентностного подхода заимствование в отечественную систему образования целей и идеалов из чужих культур препятствует ее естественному развитию в интересах российского общества и государства.

Ключевые слова: Болонский процесс, компетентностный подход, цели и идеалы системы образования, межцивилизационное противостояние.

DOI: 10.17212/2075-0862-2017-4.1-95-104

С Болонским процессом в Россию проникла новая педагогическая доктрина, обозначаемая как «компетентностный подход в образовании». В некоторых статьях он объявляется новой «парадигмой», хотя, строго говоря, таковым не является. Во-первых, потому что ему не предшествовало никаких значительных открытий в педагогике. Во-вторых, потому что этот подход был ди-

рективно навязан педагогическому сообществу извне [6]. Его истоки – в менеджменте отбора (и оценивания качества) работников на европейском рынке трудовых ресурсов, т. е. первоначально эта частная практика не выходила за пределы бизнес-среды. В работах Д. МакКлелланда [16] и других психологов были экспериментально выявлены базовые качества личности, влияющие на

успешность производственной (коммерческой) деятельности. Эти человеческие качества в виде «моделей компетенций» были классифицированы по видам и уровням их освоения и использовались в процедурах профессионального отбора на рынке трудовых ресурсов. Компетентностный подход позволял экспертам выявлять самых эффективных кандидатов для исполнительской деятельности.

Со временем эти рыночные качества исполнителей («паспорта компетенций» тех, кто выставлялся на рынке труда) были объявлены главными целями европейской системы высшего образования. Инициатором реформ стал Европейский круглый стол промышленников (ЕКС), включающий крупнейшие корпорации Европы. Начиная с 80-х годов «...ЕКС работал над изменением образовательной системы и научных исследований в Европе, однако крайне важную роль сыграл его доклад 1989 г., названный “Образование и компетенции в Европе”. С этого момента перестали говорить о “знаниях” и “знании”, на смену которым пришли “компетенции» [15]. Появление этой доктрины, зафиксированной впоследствии в приложениях к Болонской декларации 1999 г., было весьма неожиданным (для европейских ректоров) дополнением к проекту унификации системы образования ЕС. Оно было детищем не педагогического сообщества, а брюссельской бюрократии, выполнявшей волю транснациональных корпораций (ТНК).

Болонскую декларацию не стали подписывать самые престижные центры науки (Оксфорд, Кембридж, Парижский институт политических наук и т. п.), включая и Болонский университет. В их лице Запад сохранил для себя возможность подготовки элиты, тогда как большинство европейских

вузов, а также все университеты России, подчиненные Министерству образования, были принуждены готовить «бакалавров». Термин «происходит от средневекового слова *Vassalaria*, обозначающего во времена позднего Средневековья маленький участок земли, взятый в аренду, а позже так называли молодого вассала» [2, с. 164].

Установленная болонскими соглашениями «крупномасштабная студенческая мобильность» была призвана решить (в том числе за счет стран бывшего СССР) демографические проблемы стареющей Европы. Ей требуются многие миллионы «компетентных исполнителей» (лаборантов, техников и т. п.), уровень которых соответствует бакалаврам. Весьма поучителен следующий факт: после 2014 г. ни одно из «болонских преимуществ» России не было подвергнуто экономическим санкциям. Очевидно, потому что отечественная система образования хорошо приспособлена к обслуживанию хозяев глобального рынка. Им удалось: «...1) превратить ее в доходную отрасль капиталистического производства, расходы на которую несет российское государство, а прибыль от которой присваивается этим корпоративным субъектом; 2) настроить ее на производство “человеческого капитала”, инвестируемого в глобальное мировое производство в интересах транснационального субъекта» [12].

В рамках «болонских обязательств» российские университеты были принуждены к болезненному переходу на новые стандарты, выраженные в «компетенциях». Все эти процессы сопровождались оптимистической риторикой, в которой «компетентностный подход» выдавался за результат развития педагогической науки. Однако попытки его реализации в отечественной высшей школе фактически были за-

ранее обречены на провал ввиду глубоких (цивилизационных) различий в системах образования в России и в Западной Европе [6]. Тому есть две основные причины. Первая заключается в том, что на Западе совсем другой порядок обучения: сначала осваиваются прикладные умения, а потом, на старшей ступени, даются теоретические знания. Эта европейская традиция (в которой мастер не спешит вырастить из подмастерьев потенциальных конкурентов) фактически породила бакалавриат и магистратуру. В результате западного бакалавра легче описывать в терминах компетенций, чем отечественного младшекурсника, осваивающего фундамент науки.

Вторая причина тесно связана с первой: энтузиасты компетентного подхода в России изначально толковали компетенции слишком «расширительно» [4]. Они включали в эти «психологические новообразования» [5] не только простейшие уровни социализации подростков или результаты тренингов, как это было принято на Западе, но и «знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений» [5]. В итоге получилось, что сформулированные в ФГОС компетенции «не специфичны, не измеряемы и лишь иногда записаны в поведенческих терминах» [4, с. 44]. Компетентный подход породил «крайне некачественные стандарты и матрицы соответствий, не ведущие ни к какому результату, кроме методического пенообразования» [Там же, с. 36]. За время действия новых стандартов ожидаемая «компетентная дидактика» так и не реализовалась, а процессы «формирования компетенций» выполнялись только в виртуальном мире отчетной документации. Никто до сих пор не измеряет компетенции абитуриентов, поступивших в универ-

ситеты, чтобы сравнить их с результатами «на выходе». Исключение составляют лишь вузы театральные или спортивные, для которых компетентный подход всегда был естественным, так как они готовят исполнителей, а не мыслителей.

Педагогическая теория завязла в противоречиях, но для тех, кто выразил новые цели образования в экономических категориях (компетенциях), это и не важно. Им всё равно, какими учебными программами трудовые ресурсы будут подготовлены и выставлены на рынок. Важнее то, что хозяева этого рынка незаметно потеснили общество и государство, отняв у них суверенное право формулировать свои идеалы в системе образования. Со времен «Великой дидактики» Яна Амоса Коменского школа выполняла воспитательные функции и являлась (наряду с институтом семьи) социальным институтом, воспроизводящим культурно-исторические коды общества, обеспечивая его развитие на основе традиций. Стержнем педагогической традиции России, унаследованной из византийской культуры и затем органично впитавшей «Великую дидактику», всегда были идеалы «всестороннего гармоничного развития личности». Но сейчас в сфере целеполагания произошло качественное изменение: классическая педагогика стала вырождаться в «рыночную педагогику», а трехсотлетнее наследие Коменского некоторые идеологи поспешили назвать «устаревшим». На этом перекрестке, где выбираются цели системы образования, мы далее остановимся подробнее.

Привлекательной стороной компетентного подхода является фиксирование акта применения знаний и умений на практике, когда наступает различие уровней усвоения: от «кажется, что умею» до «хоро-

шо владею» и «готов действовать в похожих ситуациях». Однако этот путь лежит в «горизонтальной плоскости», а не в направлении аристотелевской вертикали *empiria* → *techne* → *episteme* → *sophia* (от «эмпирических представлений» через «технику владения» и «целостное логическое понимание» к «мудрости»). При компетентностном подходе повышается и психологически фиксируется (за счет опережающей деятельности) лишь уровень умений-владений, но не усвоения. Существенная часть знаний вообще не «переваривается», а вытесняется в резервный набор «сведений». Целостная картина мироздания в памяти обучающегося теперь не предусмотрена, понятие «истины» (научной, философской, религиозной) теряет всякую почву, а без нее невозможны научные открытия (т. е. установление новых взаимосвязей в системе накопленных знаний). Образцовым выпускником вуза становится добрый молодец, готовый сделать в буквальном смысле «то, не знаю что», ведь исполнительские компетенции не подразумевают глубокого понимания происходящих процессов и функциональной роли субъекта. Языком компетенций можно описывать только результаты обучения исполнителей, но не творцов, каковыми на самом деле должны быть ученые, инженеры, врачи.

В туманных рассуждениях о «личностно-ориентированной» педагогике сторонники компетентностного подхода намеренно скрывают качественное различие между традиционными идеалами «всестороннего развития гармоничной личности» и, образно говоря, «предпродажной подготовкой личности» для рынка трудовых ресурсов. Ведь «человек компетентностный» — это «человек рыночной ориентации, рассматривающий свои силы и возможности

как товар, отчужденный от него. Такой человек с полным основанием может сказать: «Я таков, каким вы хотите меня видеть». Его успешность в большей мере обусловлена его потребительской стоимостью, которая зависит от того, как он сумеет себя показать ...» [14]. В результате система образования приспособливается «к услугам человека рынка, где люди взаимодействуют уже не как личности, но как взаимозаменяемые товары» [Там же].

В «рыночной педагогике» происходит смещение акцентов с аксиологического ядра личности (ее ответов на взаимосвязанные вопросы «Что ты знаешь?» и «Во что ты веришь?») на периферию, на внешние функциональные проявления, где главным становится ответ на вопрос «Что ты умеешь делать на продажу?». Горизонты субъектности резко сужаются: вместо отношений «личность и мироздание» всё сводится к связке «личность и коммерческий успех». Если раньше оценивались лишь внешние приобретения выпускника вуза, его инструментарий (знания–умения–навыки), то теперь на рынок выставляются описанные в «паспорте компетенций» компоненты самой структуры личности: деловая смекалка, жизненная активность, исполнительская сноровка. В преискурант включается то, что раньше было интимным и относилось к атрибутам неповторимой индивидуальности. Качества души уже не самоценны, они становятся товаром, получают рыночную стоимость подобно тому, как на невольничьем рынке демонстрируется крепость зубов. И хотя обладатель «паспорта компетенций» может и впредь считать себя свободным, но работодатель (как хозяин рынка) уже точно знает, сколько средств потребуются для закупки трудовых ресурсов, ставших обезличенной товарной массой.

Эта обезличенность, т. е. частичная потеря субъектности, уже имела в зародыше в самом «компетентностном подходе» в педагогике. В нем становится лишним всё, что не служит приобретению компетенций, причем именно тех, которые востребованы на рынке и могут дать наибольшую прибыль. Таким образом, «рыночная педагогика» является естественным порождением «рыночной экономики» (с ее стремлением всемерно расширять сферу того, что покупается и продается).

Западный капиталистический дух, когда погоня за прибылью становится настоящей целью жизни, появился в период Реформации и соответствует особенностям протестантской этики, где финансовый успех уравнивался с религиозным служением [1]. Соответствующая экономическая теория Адама Смита придала ореол научной целесообразности либеральной доктрине, которая в XVII веке была выгодна Англии: ее корсары хозяйничали на морских просторах без всяких правил, создавая первоначальный капитал Британской империи. «Смит бездоказательно провозгласил нормальным человеком лишь “экономического человека” (“*homo economicus*”), склонного к торговле, к обмену одного предмета на другой» [9]. В эпоху гегемонии доллара эта доктрина, слегка разбавленная Дж.М. Кейнсом, и либеральная идеология неограниченного «прогресса» приобрели статус «демократических норм» и стали навязываться всему миру политическими и военными средствами. Однако человечеству хватило трехсот лет, чтобы разглядеть масштабы экологических, гуманитарных, биоэтических и других проблем, порождаемых феноменом неограниченного расширения (без него капитализм сразу выдыхается). Эта идеология и сам «дух капитализма» для большинства

современных цивилизаций, за исключением «западной», являются противоестественными.

Известно, что в современном мире существует несколько «культурно-исторических типов» сообществ [3], т. е. разных «цивилизаций» [13]. Каждая из них характеризуется устойчивой самобытной традицией и неповторимым «менталитетом». Фактически это отдельные миры: индийский, западноевропейский (протестантский и католический), восточноевропейский (православный), арабский, дальневосточный и т. д. Согласно Н.Я. Данилевскому, цивилизации не могут «смешиваться». И пока Запад удерживает мировое лидерство за счет монополии на эмиссию доллара, другие современные цивилизации вынуждены подстраиваться под «рыночные» и «демократические» нормы. Впрочем, западная экспансия везде натывается на препятствия и достигает успехов лишь в той мере, в какой это не противоречит, например, в исламском мире – запрету на ростовщичество, в Японии – традициям пожизненного трудоустройства, в Индии – сакрализации времени, отведенного на практики созерцания, и т. д. Каждая цивилизация бережно ограждает от внешнего воздействия (и от опасных мутаций) свои духовные гены.

Большинство культурно-исторических типов (цивилизаций) основаны на вербализованных духовных принципах, будь то Декалог либо аналогичные заповеди в буддизме и в конфуцианстве, однако каждая интерпретирует их по-своему. Например, восточная традиция (с коммунитарным типом общества и ярко выраженным патернализмом) глубже переживает пятую заповедь («Чти отца и мать»), чем западная, подверженная процессам общественной атомизации и индивидуализации. Сегодня на запа-

де нормы семейного уклада настолько ослабели, что порой явно противоречат седьмой заповеди. Вместе с тем восьмая заповедь («Не укради») и девятая («Не лги») на Западе, по крайней мере, во внешних проявлениях, в большей мере окультурена традициями римского юрицизма до степени, сакрализующей частную собственность и питающей идеологию «правового государства» и «гражданского общества». Напротив, восточное понимание «личности» неотделимо от сакральной цепочки «предков-потомков», среди которых индивидуум осознает себя как «ответственное звено». Представителю западной культуры может показаться иррациональным первенство «благодати» перед «законом», выбор между «внешней» и «внутренней» свободой в пользу второй, и это может наивно восприниматься им как признаки восточного «варварства» и «коррупционности». настолько сильно разнятся идеалы в современных цивилизациях. Всё это неизбежно проявляется и в разном прочтении «общепотребительных» терминов – не только таких экзотических, как «толерантность», но даже и таких вроде бы устоявшихся, как «свобода», «права», «обязанности», «цель жизни». Это значит, что и упомянутые в законе «Об образовании в РФ» принципы, например, «гуманистический характер образования», «приоритет... свободного развития личности», могут быть прочитаны по-разному в зависимости от принятого культурно-исторического контекста.

Таким образом, даже беглый взгляд на особенности разных цивилизаций, имеющих, казалось бы, схожий духовно-нравственный фундамент, вынуждает признать их существенные аксиологические различия в отношении к морально-нравственным установкам, лежащим в основе в том

числе педагогических принципов [7]. Какие-либо межцивилизационные заимствования здесь не только бесплодны, но и опасны для процессов самобытного развития институтов «семьи и школы».

Говоря о целях и идеалах в системе образования, следует воспринимать торжествующую сегодня «экономическую доминанту» не как универсальную «инновацию», а как результат заимствования из «западной» цивилизации, вернее, как результат ее интервенции. Породившая капиталистический уклад и «рыночные идеалы», раскрутившая маховик «глобализации», обладающая практически неограниченными финансами, она стремится расширить перечень того, что продается и покупается. Естественное право человека на бескорыстие сейчас поставлено под сомнение этикой прагматизма, когда власть денег распространяется даже на сферы идеального. Лозунг «Время – деньги», высказанный Бенджаминем Франклином в жанре нравственного поучения, в протестантской этике понимается буквально: считается аморальным тратить время без денежной выгоды. Отсюда происходит идея универсальности стоимостного измерения. В рамках такой «вестернизации» отечественная педагогика лишается традиционного права на идеалы всестороннего развития личности, а бескорыстные мотивы в обучении постепенно становятся незаконными. Через спрос на конкретные компетенции, востребованные на рынке трудовых ресурсов, ТНК влияют на внутреннюю политику государства, размывая его суверенитет. Так в рамках глобализации обеспечивается перетекание через все границы не только капиталов и трудовых ресурсов, но и ценностных установок, которые оказываются неявно вовлеченными в рыночные преискурранты, т. е. «рыноч-

ная педагогика» является результатом целенаправленной западной экспансии.

Драматизм этих процессов усугубляется тем, что в условиях глобального рынка *«речь идет уже не об относительной редкости благ, создаваемых трудом, а об абсолютной редкости планетарных ресурсов»*, *«не о конкуренции производителей, предлагающих неравноценные формы экономического поведения, а о конкуренции потребителей, представляющих неравноценный (по социал-дарвинистским признакам) человеческий материал»* [10, с. 501–502]. Сторонами глобального конфликта становятся уже не отдельные фирмы или государства, а цивилизации. Усилиями глобализаторов *«естественный отбор в открытой глобальной экономике должен лишить права на самостоятельное пользование дефицитными ресурсами планеты тех, кто по современным идеологическим стандартам признан “менее достойным”»* [Гам же, с. 502].

Говоря кратко, столкновение цивилизаций стало сутью современной геополитики. В частности, для России «один из важных факторов угрозы национальной безопасности связан со стремлением США и их партнеров сохранить доминирование в мире через повсеместное насаждение модели глобализации по образцам западной цивилизации как единственного центра глобального управления. Нынешняя модель российского образования является частью проекта по созданию глобальной образовательной модели, выстроенной по заказу западных финансово-политических институтов» [12]. Кроме «перекачки мозгов», эта система настроена на воспроизводство «бездумных исполнителей узких специализированных функций», «лишенных идеалов и ценностей родины и семьи», «удобосклоняемых к потреблению продуктов и услуг глобального рынка», который всё больше занят изобре-

нием «виртуальных и противоестественных потребностей» [12].

Компетентностный подход целенаправленно сужает зону сакрального, бесценного, относящегося к священным культурно-историческим кодам общества. Эти коды могли передаваться институтами «семьи и школы» лишь в категориях «знаний», но не «компетенций». Качественно новое состояние системы образования РФ характеризуется тем, что теперь в ней цели и идеалы инициируют не государство и общество, а внешние структуры, контролирующие в том числе европейский рынок труда. Сторонники компетентностного подхода в образовании простодушно объясняют его как отклик на «запрос профессиональной среды», т. е. заказ системе образования со стороны работодателей, со стороны глобального рынка. При этом, как правило, не обсуждается, был ли внятный запрос со стороны государства и общества. Но если он до сих пор не прозвучал, то почему?

С экономической точки зрения участие России в международном разделении труда, включая «экспорт образования» [11], конечно, оправданно. Однако сейчас речь идет не о краткосрочных выгодах «академического капитализма» или прибылях «предпринимательских университетов» [8], а об осмыслении целей и идеалов образования внутри страны. Очевидно, что они не должны зависеть от того, за какие качества личности согласны доплачивать хозяева европейского рынка. По их произволу в преискуранты могут войти и такие «компетенции», которые не совместимы с духовно-нравственными обычаями нашей страны. Важно помнить, что нынешние экономические трудности России объясняются не локальным конфликтом с НАТО на территории Украины, а глобальным противосто-

янием культурно-исторических типов (цивилизаций). Санкции против нашей страны начались именно после принятия летом 2013 года Закона РФ о запрете пропаганды гомосексуализма среди детей и подростков, т. е. после явных попыток России отстаивать свои суверенные традиции. В ответ мы получили бойкот сочинской зимней Олимпиады и демонстрацию ракетного крейсера США у берегов Крыма еще в первой декаде февраля 2014 года.

Процессы вестернизации в системе образования РФ привели к некритическому копированию из западной педагогики понятийного аппарата, дескрипторов качества образования, образовательных подходов и технологий. Здравый смысл и забота о будущем своего общества и государства требуют прояснения этих понятий в отечественных условиях и профилактики «вербальных недоразумений», ибо кто перенимает чужой язык, тот начинает смотреть на вещи чужими глазами. То, что сегодня идеалы образования в России копируются из западной системы, имеющей иные цивилизационные корни и, соответственно, другие цели образования, может препятствовать естественному развитию отечественной школы в интересах российского общества и государства. В этом смысле компетентностный подход в образовании является фактором разрушительной западной экспансии.

Мы полагаем разумным пересмотреть те из «болонских преимуществ» нашей страны, которых по какой-либо причине не коснулись экономические санкции. В том числе перевести на самообслуживание всех участников «студенческой мобильности», оставив для них (и только для них) приложения к диплому с описанием полученных «образовательных компетенций».

Литература

1. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – С. 61–272.
2. Грудер Г.-У. Болонский процесс в Швейцарии: «новые концепции» обучения – «новый тип» учения? // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 163–168.
3. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. – СПб., 1871.
4. Донских О.А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 36–45.
5. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования?: (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.
6. Каюмов О.Р. О границах применимости компетентностного подхода в образовании // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 150–155.
7. Каюмов О.Р. О проблемах, связанных с междивизиационными заимствованиями в педагогике // Вестник Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. – Вып. 34: Серия «Педагогика» (История и теория математического образования). – С. 7–12.
8. Нефедова А.П. О концептах «академический капитализм» и «предпринимательский университет» // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 75–79.
9. Олейников А.А. Экономическая теория. Политическая экономия национального хозяйства. В 2 ч. Ч. 1. – М.: ТЕИС, 2006. – 553 с.
10. Панарин А.С. Стратегическая нестабильность в XXI веке. – М.: Эксмо, 2004. – 640 с.
11. Развитие экспорта образования станет для России национальной задачей // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. 30 мая 2017 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/10123> (дата обращения: 1.07.2017)
12. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности

ности России и пути его преодоления [Электронный ресурс]: проект / Международный научно-экспертный Совет по духовно-нравственной безопасности при Российском институте стратегических исследований; В.И. Слободчиков и др. – Москва, 2016. – URL: <http://ippdrao.ru/novosti/doklad-sistemnyj-krizis-otechestvennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 17.10.2017).

13. Тойнби А.Дж. Постижение истории. – М.: Рольф, 2001. – 640 с.

14. Чапаев П.Н., Чапаев Н.К. Философия воспитания духовности И.А. Ильина и со-

временность [Электронный ресурс]: доклад на VII Международных Ильинских научно-богословских чтениях (Екатеринбург, 27–28 апреля 2009 года). – URL: http://delorus.com/good/index.php?ELEMENT_ID=3031 (дата обращения: 17.10.2017).

15. Четверикова О.Н. Разрушение будущего: кто и как уничтожает суверенное образование в России. – М., 2015. – 128 с.

16. McClelland D.C. Testing for competence rather than for “intelligence” // *American Psychologist*. – 1973. – Vol. 28. – P. 1–14.

ABOUT THE GOALS AND IDEALS OF EDUCATION APPLYING THE “COMPETENCE APPROACH”

O.R. Kayumov

Tara Branch of Omsk State
Pedagogical University,
Tara, Russian Federation

Oleg_Kayumov@mail.ru

The reforms carried out over the past fifteen years in the RF education system are not related to the discoveries in pedagogy, but to the changes in social orientations, which are imposed by external “Bologna commitments”. The forcefully introduced “competence approach” to the planning of education in higher education gave rise to many difficulties, because it was actually incompatible with the Russian educational tradition. The development of “competence” rhetoric at the reporting level had almost no effect on the methodology of teaching in domestic universities, but the goals and ideals of education have radically changed. Now they are formulated not by the society and the state, but by perspective “employers”, transnational corporations are usually meant by them. Instead of “comprehensive harmonious development of the personality,” the competence approach actually involves preparing a person for the labor market with the subsequent sale of human qualities. Expanding of the buying and selling sphere is the result of the globalization processes, today only state sovereignties can prevent this expansion, and within traditional societies only “family and school” have to stop this expansion. The author considers this gradual transformation of traditional pedagogy into “market pedagogy” from the point of view of modern intercultural confrontation. The triumphant “economic dominant” is not a universal “innovation”, but the result of the expansion of Western civilization. The author substantiates the idea that introducing this competence approach, borrowing the goals and ideals from alien cultures hamper the natural development of our national educational system.

Keywords: Bologna process, competence approach, goals and ideals in the educational system in the cultural and historical context.

DOI: 10.17212/2075-0862-2017-4.1-95-104

References

1. Weber M. Protestantskaya etika i dukh kapitalizma [The Protestant ethic and the spirit of capitalism]. Weber M. *Izbrannye proizvedeniya* [Selected works]. Moscow, Progress Publ., 1990, pp. 61–272. (In Russian).
2. Grunder H.-U. Bolonskii protsess v Shveitsarii: “novye kontseptsii” obucheniya – “novyi tip” ucheniya? [Bologna in Switzerland: “new concepts of training” – “new training”?]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2009, no. 7, pp. 163–168. (In Russian).
3. Danilevskii N.Ya. *Rossiya i Evropa* [Russia and Europe]. St. Petersburg, 1871.
4. Donskikh O.A. Delo o kompetentnostnom podkhode [The case of a competitive approach]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2013, no. 5, pp. 36–45.
5. Zimnyaya I.A. Kompetentnostnyi podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniya?: (teoretiko-metodologicheskii podkhod) [Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological approach)]. *Vyshee obrazovanie segodnya – Higher Education Today*, 2006, no. 8, pp. 21–26.
6. Kayumov O.R. O granitsakh primenimosti kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [On the limits of applicability of the competence approach in education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2016, no. 4, pp. 150–155.
7. Kayumov O.R. O problemakh, svyazannykh s mezhtsivilizatsionnymi zaimstvovaniyami v pedagogike [On the problems associated with intercivilizational borrowing in pedagogy]. *Vestnik Eletskego gosudarstvennogo universiteta im. I.A. Bunina* [Herald of Bunin Yelets State University]. Elec, 2014, iss. 34, pp. 7–12.
8. Nefedova A.I. O kontseptakh “akademicheskii kapitalizm” i “predprinimatel’skii universitet” [On the concepts of “academic capitalism” and “entrepreneurial university”]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2015, no. 6, pp. 75–79.
9. Oleinikov A.A. *Ekonomicheskaya teoriya. Politicheskaya ekonomiya natsional’nogo khozyaistva*. V 2 ch. Ch. 1 [Economic theory. Political economy of the national economy. In 2 pt.]. Moscow, TEIS Publ., 2006. 553 p.
10. Panarin A.S. *Strategicheskaya nestabil’nost’ v XXI veke* [Strategic instability in the 21st century]. Moscow, Eksmo Publ., 2004. 640 p.
11. The development of education exports will become a national task for Russia. May 30, 2017. Available at: <http://минобрнауки.рф/новости/10123> (accessed 1.07.2017). (In Russian).
12. Slobodchikov V.I. et al. *Sistemnyi krizis otechestvennogo obrazovaniya kak ugroza natsional’noi bezopasnosti Rossii i puti ego preodoleniya: proekt* [The systemic crisis of domestic education as a threat to Russia’s national security and ways of its overcoming: report]. International Scientific and Expert Council on Spiritual and Moral Security at the Russian Institute for Strategic Studies. Moscow, 2016. Available at: <http://ippdrao.ru/novosti/doklad-sistemnyj-krizis-otechestvennogo-obrazovaniya> (accessed 17.10.2017).
13. Toynbee A.J. *Postizhenie istorii* [A study of history]. Moscow, Rol’f Publ., 2001. 640 p. (In Russian).
14. Chapaev I.N., Chapaev N.K. *Filosofiya vospitaniya dukhovnosti I.A. Il’ina i sovremenost’: doklad na VII Mezhdunarodnykh Il’inskikh nauchno-bogoslovskikh chteniyakh* [Philosophy of the upbringing of the spirituality of I.A. Il’in and the present time: report on the VII International Ilyinsky scientific and theological readings], Ekaterinburg, 27–28 April 2009. Available at: http://delorus.com/good/index.php?ELEMENT_ID=3031 (accessed 17.10.2017).
15. Chetverikova O.N. *Razrushenie budushchego: kto i kak unichtozhaet suverennoe obrazovanie v Rossii* [Destruction of the Future: who and how destroys the sovereign education in Russia]. Moscow, 2015. 128 p.
16. McClelland D.C. Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 1973, vol. 28, pp. 1–14.