

---

## Национальная высшая школа в условиях мировой интеграции

*В.Д. Верескун<sup>1</sup>, Ю.Д. Мишин<sup>2</sup>, П.М. Постников<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Ростовский государственный университет путей сообщения*

<sup>2</sup>*Сибирский государственный университет путей сообщения*

**Аннотация:** Статья анализирует современное состояние государственного управления и организации процесса обучения в высшей школе и тенденции его развития в условиях глобальных интеграционных процессов. Отмечается сформировавшаяся в современном российском образовании диспропорция в отношении двух сторон этого процесса, имеющая своим следствием явное превалирование ориентации на интеграцию в мировую образовательную среду в ущерб сохранению национальных позитивных особенностей. Анализируются традиционные специфические особенности организации учебного процесса в российской высшей школе, обеспечившее ей достижения мирового уровня в качестве подготовки специалистов. Подчеркивается присущее ей соединение в образовательном процессе его собственно образовательной и воспитательной сторон и обосновывается необходимость поворота в сторону углубления гуманитарной подготовки специалиста, обеспечивающей его формирование как достойного гражданина своего отечества. Предпринимается попытка построения теоретической схемы взаимозависимости национально-особенного и глобально-всеобщего в области совершенствования профессионально-образовательной деятельности. Доказывается важность дифференцированного подхода к подготовке кадров управленцев и отраслевых специалистов: в первом случае это зона ответственности административных структур, во втором – профессионального сообщества, обладающего академическими свободами и экономическими привилегиями.

**Ключевые слова:** история, национальная история, транснациональная история, интеграция, глобализация, образование, личностная модель, компетентностная модель.

Президент Российской Федерации В.В. Путин с середины 2010-х годов взял под личный контроль процесс конкурсного формирования кадрового резерва для совершенствования управления производственными и социальными программами развития страны. Возможность выбора управленческих кадров высшего звена – важный показатель общественной зрелости, но остается смежная проблема: уровень качественной готовности тех, кем будут управлять избранные по конкурсам руководители. Управленческие кадры федерального уровня – это элита, которую готовят ведущие университеты страны, имеющие больше академической свободы, финансовых ресурсов, профессионального опыта в разработке целей, средств и методов осуществления образовательной деятельности. Им предстоит взаимодействовать с управлен-

цами нижестоящих уровней, которые готовятся преимущественно вузами, существенно ограниченными в финансовых, организационных и кадровых ресурсах, а также вынужденными подчиняться политике, разрабатываемой без участия профессионально-образовательного сообщества. Вехи этой политики были заложены в 1990-е годы, когда пути реформирования административной системы России искали в зарубежной практике, равняясь на достижения Западной Европы и Северной Америки. Необходимость реформ объяснялась назревшими глобальными изменениями.

В научной и публицистической литературе термин «глобальный» нередко употребляется как синоним интеграции. При таком понимании содержания данного понятия происходит отождествление политической практики достаточно условной и относительной с объективной тенденцией развития мирового процесса, характеризующейся центристемительностью. Действительная история национально разделенного человечества выстраивается в соответствии с необходимостью более тесного взаимодействия, позволяющего народам и цивилизациям полнее реализовать свой потенциал, сохранять свои особенности и приобщаться к богатству всемирной культуры. Глобализация, уничтожающая национально особенное губительна, а интеграция служит оптимальным условием национального расцвета. Подтверждением сказанного в отношении политики глобализации и участия в интеграции является история отечественного образования. Авторы предприняли попытку выстроить естественноисторические основания теоретической схемы взаимозависимости особенного и общего в области совершенствования профессионально-образовательной деятельности. Доказывается важность дифференцированного подхода к подготовке кадров: качество кадров управляющих – предмет административной работы; качество специалистов - область ответственности профессионального сообщества, обладающего академическими свободами и экономическими привилегиями.

---

В год юбилея Великой Победы, отдавая должное тем, кто отстаивал наше право на продолжение национальной истории на основе экономической, политической и социокультурной самостоятельности, важно сознавать всю меру собственной ответственности за настоящее и будущее. Интеграция в мировой истории неизбежна, ибо глобальное человечество подчиняется общим закономерностям исторического развития. При изучении истории в философском аспекте возникает вопрос о единстве, посредством которого человечество составляет одно целое. Он вполне ясно сформулирован, писал К. Ясперс, в христианской философии истории, в учении Гегеля, Маркса, Канта и др. [1, с. 264]. Каждый народ остается нацией до тех пор, пока идет общим путем по-своему. Найти оптимальное сочетание общего и особенного – задача политики, однако политические лидеры часто оказываются неспособными ее решить. Политика, выстраиваемая в национальных интересах, должна быть продуктом совместной рефлексии людей, наделенных властью, и народа, представленного профессиональными сообществами, наиболее компетентными структурами в своих направлениях общественного развития.

Производство, включая общественный транспорт, – материальная основа национального продвижения по пути прогресса, культура – направляющая сила его и гарантия достижения лучшего будущего. Будущее опирается на настоящее, настоящее вырастает из прошлого. Известный герой В. Шекспира был прав, осознав, что распавшаяся связь времен, – главный фактор кризиса личности и народа [2, с. 162]. Культура, обеспечивает «связь времен», с помощью основных своих инструментов – образования и просвещения.

Понимание актуальности социально-экономической и политической функций культуры, ее системообразующей роли в становлении личности и национальной идентичности - важнейшее условие успешной деятельности как институтов управления, так и профессиональных сообществ, сосредоточенных в общеобразовательной школе, в технических училищах, техникумах,

вузах, учреждениях науки и просвещения.

В 2020 год Российская Федерация вступила с новым составом правительства, политические приоритеты которого в области внутренней политики могут измениться в сторону большей поддержки производственного, а не банковско-финансового сектора. Деньги реально работают только в связке с производством товаров и в интересах обеспечения всенародной доступности к социокультурным ценностям и благам. Правительство «плюшкиных» не способно управлять прогрессивным движением, оно воспроизводит стагнацию [3].

Попытки либеральных политиков продвинуть образ «общества потребителей» пока не сломали отечественный менталитет, ориентированный на творчество в производящем труде. Сам факт размеров России говорит о характере предков россиян. Вузы устали от образовательной политики, озабоченной не развитием содержания педагогического процесса, а составлением бесконечного числа отчетов. Мы называем такую политику «принуждением к отчуждению». Она чужда общественным интересам, лишает образовательную деятельность целевой причины, лишает ее национальной специфики, высоко оцененный зарубежными учеными, деятелями искусства, политическими авторитетами. С официальным подключением к Европейской программе развития высшего образования в 1999 году из отечественного образовательного процесса стали планомерно выдавливать его гуманитарную составляющую. Началось активное наступление на академические свободы, загоняющее процесс вузовского самоуправления в пространство риторических спекуляций, прикрывающих политику тотальной экономической целесообразности [4, с. 84-95].

Смена образовательной парадигмы с личностной модели на компетентностную была закреплена вхождением в ВТО, которая однозначно квалифицирует образование как социальную услугу. ЕС, участвуя в ВТО, четко пропи-

сала в своих документах два радикальных положения: во-первых, недопустимость сведения образования к сфере экономики, во-вторых, возможность принятия решений в пользу национальных интересов, если невозможен компромисс между ними и требованиями общего назначения [5, с. 236-240].

Единая Европа учится гармонии национального и транснационального. Этому нужно было учиться и российской политической «элите», вместо того, чтобы торопиться понравиться европейцам ценой капитальной ломки национальных достижений. Европейцы приступили к разработке интегрирующей систему высшего образования политики еще в 1953 году и пошагово, не без просчетов, шли намеченным путем. Российские политики, напротив, проигнорировали подмеченную еще Н.В. Гоголем нашу особенность организации движения и, «не закладывая обстоятельно», рванули «птицей тройкой» вперед, отрабатывая западные инвестиции в организационно-методических мероприятиях в рамках Болонского соглашения.

Демреформаторы вместе с СССР спешили покончить с общенационального культурным наследием. С этой целью они убедили Ельцина, подобно Петру I, управлять с помощью указов, и одним из первых стал указ, лишивший образование идеологической составляющей вопреки мировой практике и российской традиции. Петр I в свое время разобрался в ситуации и решил: начинать строить современную Россию из Руси надо с коренных реформ в образовании. Для чего следовало поставить профессиональную подготовку на научную, а не религиозную платформу, и воспитывать у обучающихся любовь к Отечеству, преданность земле великих предков. Реформой образования Петр I «рулил» лично, как и своим первенцем кораблем. Первый российский император прекрасно осознал и роль транспорта в общественном прогрессе. Берег Невы для столицы он выбрал с учетом необходимости развернуть строительство новой России, используя достижения западной цивилизации, однако, дважды посетив с посольствами наиболее развитие евро-

---

пейские государства, он только еще более укрепился в своем толковании стратегии отечественного прогресса, – не копировать, а адаптировать чужеземный социальный опыт. Точно так во второй половине XX столетия, то есть спустя 300 лет, поступили в КНР, Японии и Южной Корее.

На невских берегах закончилась история Руси и началась история России, страны, которую никто не смог силой покорить и подчинить. Хорошо известно выражение Фридриха Великого: российского солдата надо убить дважды, иначе он продолжит воевать и мертвым. «Железный» канцлер Бисмарк завещал: никогда не идите войной на Россию. Наполеон, с трудом преодолев сомнения, рискнул и закончил бесславно свою блестящую карьеру. Гитлер знал историю, однако и его история не убедила. Конец своей истории и он нашел на просторах СССР. Вопрос: почему? Ведь учили в Европе никак не хуже, европейский след и в отечественном образовании четко виден со времен реформ Перта I. В России работали немцы, англичане, шотландцы, итальянцы, австрийцы, французы, испанцы. Вклад иностранных специалистов в организацию нашего общего и профессионального образования весьма значителен и национальная память его запечатлела. В знак заслуг французского подданного испанского происхождения А. Бетанкура в создании в 1809 году первого действительно высшего инженерного института – Санкт-Петербургского института корпуса инженеров путей сообщения была отчеканена медаль, которой награждали за особые заслуги в деле подготовки кадров для транспорта. Ответ на вопрос, в чем особая сила россиянина, не только воина, но и строителя, нужно искать именно в идеологии. Она вооружала россиян силой духа, верой в правду и преданностью Отечеству.

Системообразующим фактором организации профессионального образования и мотивацией строительства его качества является идея нацеленности образовательного процесса на формирование личности. Положение личности как центра притяжения всех сил, заложенных в образование, разработали еще

в «Осевое время» одновременно на Западе и Востоке. Эта мысль обоснована Сократом, Платоном, Аристотелем, Эпикуром, Буддой, Конфуцием. Конфуций говорил ученикам: «Если, достигнув знания (истины, законов), мы не в состоянии будем хранить его при помощи гуманности, но будем управлять без соблюдения внешнего достоинства, то народ не будет уважать нас». И пояснял: «Если у кого есть искреннее стремление к гуманности, тот не сделает зла» [6, с. 283 и 67]. Ученики записали за Конфуцием фразу, которую вполне можно представить формулой, описывающей суть положения Учителя в образовательном процессе: «На святость и гуманность я не смею претендовать: но что я ненасытно стремлюсь к этому и просвещаю людей, не зная усталости, то это можно сказать обо мне, но только это!» [6, с. 133].

Великий китайский учитель учил четырем предметам: письменам, обеспечивающим доступ ученика к образованию, поступкам (нравственности), преданности отечеству и верности (честности). В разработанном же арсенале компетентности названа только грамотность.

В личностной форме выражения человеческой индивидуальности находят гармонизацию противоположности всеобщего и единичного: национального и глобального, профессионального и универсального. Качество жизни индивида зависит от качества его личностного развития. Личность – это социальный образ индивида, обеспечивающий его общественный статус. Качество личности обуславливает качество вхождения индивида в общественное устройство человеческой жизни, поэтому справедливо утверждать вслед за Сократом что сущность человеческого выражения зафиксирована в личности.

На развитие личности, ее структуры – способности мышления, нравственных начал, эстетических чувств, ответственности за совершенствование общественных отношений, готовности к общественно-полезному труду - должно быть направлено образование. Причем следует иметь в виду, что знания – всего лишь сырье и полуфабрикат. Они призваны возбудить и заста-

вить работать мышление. Аристотель писал: «учить нужно не мыслям, а мыслить».

Номо sapiens рождается с потенциальным мышлением в виде способности мыслить. Задача общества и индивида - способствовать актуализации мышления и его совершенствованию. Социальный инструмент этой деятельности представлен образованием, имеющего социальную цену, мерой которой является эффективность личностной его направленности.

Политики, разрабатывающие модели отечественного образования, формально, признают значение мышления, и одновременно всячески тормозят процесс его совершенствования, исходя из экономических соображений. На образовании и науке старались не экономить даже в самые тяжелые военные времена. Создается впечатление, что делается это в интересах прибыли олигархического капитала, а не по причине нехватки финансов. В 2019 году по данным А. Л. Кудрина остался не реализованным 1 триллион рублей при профицитном бюджете.

Чиновники вряд ли придерживаются положения Гераклита: «Многознание уму не научает» [7, с. 195]. Знания нужны, чтобы развивать ум. Направляющая сила, способная организовать инновационность мышления, дана учителю или рефлексизирующему преподавателю, не делегирующему эту функцию методичкам и компьютеру. Методички и компьютер, какими бы улучшенными они не были, останутся навсегда искусственным приложением к способности личности мыслить. Формула достижения образовательного успеха описывается как «глаза в глаза», а не «глаза в экран». Экран и методичка важны в качестве дополнительных условий мышления, ибо они не могут быть сами в составе мышления.

Ориентацию отечественного образования на личность учащегося Петр I практически воплотил при организации специализированных учебных заведений, в частности, в программе первенца транспортного образования Мор-



ской (Адмиралтейской) академии, а также первого в России Академического университета [8, с. 324-329]. Стратегическую идею Петра I, как могли, продвигали его дочь Елизавета Петровна, сменившая Елизавету Петровну на троне Екатерина II, ее внук Александр I и все последующие самодержцы.

Октябрьская революция 1917 г., изменив общественное устройство, сохранила прежние принципы построения деятельности высшей школы. В частности, остались академические свободы в организации учебного процесса, вектор образования, нацеленный на социализацию индивида, формирование патриотизма и неприятия национализма во всех его разновидностях, в том числе и в виде великодержавного шовинизма.

«Компетентность» классической педагогикой традиционно рассматривалась совсем в ином контексте. Имелось понятие «профессионально важные качества», использовавшееся для характеристики профессиональной культуры специалиста и его узкого профиля работы [9, с. 68-101]. Специалист узкого профиля вне широкого социального формата считался издержкой образованности личности. Козьма Прутков высмеял его в афоризме: «Специалист подобен флюсу: полнота его односторонняя» [10, с. 90].

Мерилом профессиональной качественности являлась способность специалиста жить и трудиться в условиях социальной реальности, умение действовать в команде, активировать свой социокультурный потенциал. Вершиной профессиональной подготовки полагали служение Отечеству. П. Базен, обращаясь к выпускникам С-Петербургского института корпуса инженеров путей сообщения 1832 года в статусе ректора, призывал не забывать главный профессионально-образовательный посыл. «Более всего, - наставлял он, - стремимся мы внушать, что на поприще службы, столь справедливо названном поприщем чести, знание есть только орудие; что обладание оным не увольняет от исполнения никакой обязанности; что даже обширнейшие сведения соделываются тщетными без поведения неукоризненного и что надоб-

---

но сперва быть честным человеком, дабы соделаться впоследствии полезным гражданином» [11, с. 23].

В.И. Даль педагогику определял как «греческую науку о воспитании и обучении детей и молодежи» [12, с. 27]. Творцами педагогической науки были признанные во всем мире античные мыслители. Образование они рассматривали как социальный инструмент, наделенный двумя базовыми функциями: выставить ученика на путь жизни и помочь ученику подготовиться идти этим путем. Если зарождавшиеся в то время науки о природе условно были в составе философии, образуя «натурфилософию», то педагогика весь путь становления прошла внутри самой философии, отражая ее завоевания и проблемы. Демократические и гуманистические идеи в педагогической науке развили и философы, прокладывая путь революционной буржуазии. Именно они помогли вновь поставить образование на рельсы по маршруту всестороннего использования культурного наследия, они призывали сделать образование школой социализации индивида. Даже проблемная мысль о том, что изначально сознание человека есть «table rasa», была издержкой абсолютизации культурного фактора в совершенствовании образования.

Сложность нынешней ситуации заключается в ее политическом оформлении. Управляющие бюрократические структуры узурпировали право наставлять профессиональное сообщество, учить учителей, как и чему нужно учить студентов. С логической точки зрения это абсурд. Лишь в конце 2000-х годов началось исправление положения в ряде направлений политики. Политики вспомнили, что и в новом виде Россия остается великой державой, а наше место в историческом пантеоне народов не в конце порядка. Образование же по-прежнему эпизодически интересует ведущих политиков, оно продолжает быть вотчиной чиновников и послушной им Академии образования. Идеология официально проникает в образование в форме абстрактных идей либералов, противопоставивших диалектическому методу спекуляции софистиче-

---

ского типа. Идет ничем не прикрытая фальсификация понятий, определяющих ход образовательной деятельности:

- «совершенствование» подменяется «модернизацией»;
- «образование» упрощается до «компетентности»;
- «интеграция» рассматривается как «глобализация»;
- «цифровое производство» объявляется «цифровой экономикой», «решающий статус субъекта труда» упраздняется, экономика теряет человеческую сущность.
- «преподавателя» отождествляют с «педагогом», хотя историческое толкование преподавателя характеризует его как учителя – наставника, открывающего ученику путь жизни;
- «профессионально-важные качества» представили «компетенциями».

Научные конференции остались наиболее эффективным из доступных инструментов противодействия «принуждению к отчуждению» профессионального образования в вузе от воспроизводства демократических и гуманистических ценностей, национальных завоеваний, академической автономности. Противостоять натиску этиатизации способны только элитные вузы. Им предоставили особые права. Это опасно, так как автономность головных организаций создает бюрократии большую свободу. Нет необходимости опасаться «тяжеловесов».

Конференции актуальны в качестве школы для нового поколения преподавателей. Они в основном имеют только профильную подготовку, редко обладают разносторонним производственным опытом, являются, как правило, питомцами специальных аспирантур. Надо быть честным и признать, за три последних десятилетия мы заметно растеряли качество профессионального образования. Виноваты в этом результате не европейские агенты влияния, а наши политики, согласившиеся с рекомендациями ВТО квалифицировать образование как род экономической деятельности, рассматривать его не как со-

---

циокультурное благо, а в качестве услуг, наряду с банно-прачечными заведениями, химчистками и торговлей.

Великие учителя никогда не стремились в процессе своей работы все до конца «раскладывать по полочкам». Они сознавали главную истину образования: оно эффективно только во взаимодействии учителя и ученика. Для этого учитель должен не удивить ученика своими знаниями, а заставлять его быть сотворцом искомого знания; учить ставить вопросы и быть готовым к трудностям в поиске ответов на них, управлять самостоятельностью движения мысли ученики. Радость от того, что всё, требуемое заданием, ты нашел на странице методички или на сайте в компьютере, не имеет к образованию никакого гносеологического и эмоционального отношения.

Качество образования обычно измеряют значениями ответов на три вопроса: кто учит, кого учит и как учит? Первые два ответа характеризуют субъектов процесса, третий, – показывает технику отношений – информационно-методическое и материально-техническое обеспечение процесса. Но есть еще один вопрос – чему и для чего учат? Именно данный вопрос и определяет требования, которые должны предъявляться в вузе к субъектам образовательной деятельности.

Либеральные специалисты в области образовательной инженерии детально расписали, кому и что можно доверять, но не объяснили, как высококвалифицированные профессора и доценты могут это сделать в условиях того секвестирования предметов и программного материала, которое чиновники осуществили с помощью переподчинения им организационно-методических советов, комиссий и совещаний.

Не менее актуален и вопрос, как и где «учиться» на доцента или профессора? Решение проблемы преемственности в движении кадров остается в подвешенном состоянии. Бюрократы, игнорируя мнения профессионального сообщества, вместо порядка породили хаос, упакованный в бесконечные

формальные отчеты. Похоже, у нас сосуществуют две реальности образования: та, которая действительно есть, и та, которая есть в кабинетах управляющих чиновников. Формализуется не только организация образовательного процесса, формализм оккупировал и сам образовательный процесс, гносеологическая нагрузка которого упрощается.

Знания существуют в двух формах: «иметь» и «быть». Оба состояния знаний реальны и по-своему значимы, но они сосуществуют не параллельно. Их отношения объективно коррелируются. Знания, «имеющиеся», не закреплены системно. По сути, это полуфабрикат, подлежащий осмыслению и системному определению. Они показывают исключительно эрудицию субъекта. Что с ними делать, как и в каких пределах они должны использоваться, пока ему не понятно. Знания в статусе «быть» – то, на что мы опираемся в отношениях с миром, они отличаются действенностью, однако не так просто трансформировать знания из множества «иметь» в состояние «быть». Такое превращение и есть качественный признак профессионализма. Из знаний «быть» формируется мировоззрение личности, его национальный менталитет. Знания в статусе «быть» - продукт размышлений, они определяют убеждения человека, в них раскрывается его умственная зрелость и социальное качество.

Модернизаторы нашего высшего образования весьма тенденциозно представляют зарубежную рефлексию. Основоположник концепции «нового индустриального общества» Дж. Гэлбрейт утверждал в середине 1950-х годов: «Важнейшее – в долговременной перспективе – значение для эмансипации человеческой личности явно имеет образование, особенно высшее. Помимо всего прочего, образование представляет собой орудие разрушения слепой веры и ее замены более критическими убеждениями. Индустриальная система, в рамках которой обученные и образованные кадры превратились в решающий фактор производства, нуждается в высокоразвитой системе образования». И далее он делает принципиальное признание: «Если система обра-

зования содействует в целом укреплению системы взглядов, угодных индустриальной системе (а именно так и трактуют наши реформаторы систему компетенций – авт.), влияние и нивелирующий характер последней усиливается. Это служит лишним доказательством того, что, будучи поставлена в более высокое и независимое положение по отношению к индустриальной системе, система образования могла бы стать необходимой питательной средой для скептицизма, эмансипации и плюрализма [13, с. 430-431]. Вероятно, тема дефектов в развитии высшего образования была очень близка известному американскому ученому и политическому деятелю. Выразившись вполне определенно, он посчитал необходимым вернуться к сказанному и уточнить: «Нужды индустриальной системы должны иметь второстепенное значение по сравнению с задачами общего духовного и интеллектуального развития». [13, с. 432]

Глава Франкфуртской школы социологов Э. Фромм полстолетия назад поставил диагноз состоянию образования в Европе: «Если верно, что умный человек – это прежде всего тот, кто способен удивляться, то это утверждение – печальный комментарий по поводу ума современного человека. Мы думаем, что важнее всего найти правильный ответ, а задать правильный вопрос не так существенно» [14, с. 10-11]. Нерефлексирующий человек очень удобен бюрократам. Они чувствуют себя диспетчерами. Вот только для производства и общества такие специалисты не актуальны. Они на прогресс работают в последнюю очередь, кочуя в поисках большей выгоды для себя.

Европейские идеологи реформирования образования избегают употребления термина «модернизация». В понятие «модернизация» на Западе заложено конкретно-историческое содержание. В пояснении авторитетной английской энциклопедии «Britannic(a)» отмечается: ... «При модернизации общества значимость индивидуума становится все более важной, постепенно вытесняя такие единицы общества, как семья, община или профессиональная группа...

На смену власти традиций и обычаев приходит управление в соответствии с абстрактными принципами, сформулированными для целей. Отличительные черты культуры и традиционные религиозные верования часто утрачивают важность» [15, с. 1216].

Социально-экономический взлет Японии в 1970-80-е годы, когда она существенно потеснила США в тех секторах мирового рынка, где они чувствовали себя сверхуверенно, был продуктом коренного отличия в базовой установке управления качеством производства. США, абсолютизируется значение конкуренции, делали ставку на активизацию отдельно взятой личности, а японцы, следуя своему менталитету, – на принцип партисипативности в управлении. В итоге они сумели многократно опередить американцев в активизации творческого потенциала рабочих и инженерного состава.

Под прикрытием идеи свободы индивидуального развития либерализм стремится снять с личности часть социальной ответственности, а с индивида – естественные эволюционные ограничения, нашедшие вторичное подтверждение в культурных феноменах – нравственности, религии, искусстве. И весь этот идеологический ералаш протаскивается в качестве миссионерской функции образования, реанимируя старый кинический лозунг: «Без дома, без семьи, без Отечества»! Либералы вряд ли читали размышления Ф.М. Достоевского, который говорил: «Там, где образование начиналось с техники, никогда не появлялись Аристотели. Напротив, замечалось необычное суживание и скудность мысли. Там же, где начиналось с Аристотеля, тотчас же дело сопровождалось великими техническими открытиями ... и расширением человеческой мысли...».[16, с. 312].

Готовя приложение к монографии «Искусство инженерного дела», мы в очередной раз убедились, что творчество выдающихся отечественных инженеров было не столько обусловлено компетенциями, сколько их личностными достоинствами. Об этой стороне научного и технического новаторства

---

свидетельствовало следующее:

а) многие представители российской инженерной гвардии вообще были самоучками: А.К. Нартов, И.П. Кулибин, И.И. Ползунов, Е.А. и М.Е. Черепановы, К.Д. Фролов, К.К. Ушков, Р. Глинков, В.А. Яковлев, Ф.А. Блинов, М.К. Курако, М. А. Бонч-Бруевич, К.Э. Циолковский, П. А. Титов;

б) многие - П.П. Аносов, В.В. Петров, П. Л. Шиллинг, Б.С. Якоби, А.Ф. Можайский, Н.Н. Бенардос, В.П. Горячкин, Е.О. Патон - проявили себя не в тех компетенциях, которые были заложены в программы обучения специальности;

в) талант человека многогранен и проявляется его разносторонность тогда, когда сформировалась личность, основным измерением качества которой служит отношение к развитию общества. В подтверждение этого тезиса можно в качестве примера привести всех вышеперечисленных, а также многих других: А.К. Нартова, И.П. Кулибина, П.К. Фролова, П.А. Зарубина, С.П. Власова, А.А. Столярова, П.П. Мельникова, Н.О. Крафта, А.Ф. Можайского, Ф.А. Блинова, Н.Е. Жуковского, Н.Г. Гарина–Михайловского, В.Г. Шухова, К.Э. Циолковского, М.О. Доливо–Добровольского, А.Н. Крылова, П.Н. Лебедева, В.П. Горячкина, М.К. Курако, Я.М. Гаккеля, А.Н. Туполева, С.П. Сыромятникова, П. Л. Капицу, И.В. Курчатова, С.П. Королева, Н.В. Никитина, Ю.В. Кондратюка.

История научно-технического творчества однозначно подтверждает заключение Ф.М. Достоевского и требует восстановления в правах традиционной нацеленности образования на совершенствование личности, рассматривая компетенции в контексте их зависимости от личностного становления. Компетенции – это содержание деятельности личности, у них нет собственной значимости, так как личность является их социальным субстратом.

Стремиться акцентировать образовательную деятельность на формирование компетенций у студентов в социокультурном контексте непрофессио-



нально, а в нравственно–правовом опасно. Компетенции – это характеристики мышления, которое принадлежит личности и ею управляется. Образование в истории педагогики традиционно понималось как единый процесс воспитания и обучения. Ректор СПб ГУП, член-корр. РАН А.С. Запесоцкий выразил обязанность вуза в форме афоризмов: «высокий уровень общего культурного развития не менее важен, чем знания по конкретной специальности» и «университет, где нет воспитания, – не университет, а лекторий» [17, с. 7].

В Великобритании нет дипломов государственного образца, как нет и эталистского прессинга, вузы разрабатывают сами программы профессиональной подготовки специалистов. Но при такой свободе они несут и всю ответственность за качество своей работы. Профессиональная ответственность должна быть у всех. И у тех, кто учит, и у тех, кого учат, и у регулятора. Только в таком проявлении ответственности возможен качественный итог.

Совсем не обязательно повторять английский опыт и тем более в национальном масштабе. Наши университеты различаются по образовательному потенциалу. Но, выстраивая систему вузовской профессиональной подготовки, необходимо исходить из того, чтобы все вузы гарантировали обеспечение:

- достаточных условий совершенствования личности будущего специалиста;
- приобщения к особенностям национального социокультурного развития;
- воспитания толерантности по отношению к тому, что возникло как позитивный итог биологической и естественно–исторической (социальной) эволюции;
- приобщения к научным достижениям и техническому прогрессу.

Ни бумажные, ни электронные компетенции качество профессиональной подготовки не повысят. В них прописаны цели и порядок, то есть процедурная сторона действия. Если потерять за компетенциями процесс формирова-

---

ния личности, то вполне можно получить обученного террориста или расиста. Качество профессионального образования обеспечивают три силы: профессиональная культура, национальная культура и культура, выстроенная на уважении к общечеловеческим ценностям. Но эти силы забывают чиновники, управляющие процессом образования. А европейцы, китайцы, японцы, похоже, помнят о них всегда.

В настоящее время появились симптомы выздоровления политики в отношении науки и технического прогресса, а с ними и надежда на возвращение науки в приоритетные факторы национального развития. Наука, став непосредственной производительной силой, во многом сама воздействует на политиков. Культура – форма «мягкой силы». Она встраивается в прогресс менее энергично, поэтому политики еще не осознали, что культура, наравне с наукой, трансформировалась в производительную силу. Более того, культура раскрылась в качестве необходимого условия продуктивного научного творчества. Политикам пора развернуть политику в сторону организации полномасштабного культурного обеспечения образования в школьной форме его организации.

### **Литература:**

1. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Пер. с нем. - М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
2. Шекспир В. Собр. соч.: Гамлет. Пер. с англ. М.: Мир кн., Лит-ра, 2007. - 416 с.
3. Фейковый труд. // Аргументы и факты, № 6, 2020. URL: [aif.ru/money/business/feykovyy\\_trud\\_pochemu\\_sportsmeny\\_i\\_artisty\\_zarabatyvayut\\_bolshe\\_inzhenerov](http://aif.ru/money/business/feykovyy_trud_pochemu_sportsmeny_i_artisty_zarabatyvayut_bolshe_inzhenerov)
4. Мишин Ю.Д., Демина О.А., Постников П.М. Модернизация высшего образования и национальные интересы России // Концепт. М.: МГИМО (ун-



- т), 2018, № 1(5), с. 84-95.
5. Мишин Ю.Д., Постников П.М. История российской концепции инженерного образования: методологический, социокультурный и практически-педагогический контекст. Новосибирск: Изд - во СГУПС, 2015. – 260 с.
  6. Конфуций. Беседы и суждения: трактат. Пер. с кит. М.: Мир кн., Литра, 2006. – 352 с.
  7. Фрагменты ранних греческих философов. Ч.1. М.: Изд-во «Наука», 1989. – 575 с.
  8. Указ Петра I «Об учреждении Академии». 28.01.1724. Жажда познания. Век XVIII. Век просвещения: документы, мемуары, литературные памятники, с. 324-329. М.: Молодая гвардия, 1986. – 669 с.
  9. Шадриков В.Д. Профессионально-важные качества, с. 68-101. // Деятельность и способности. М.: Издательство «Логос», 1994. – 320 с.
  10. Сочинения Козьмы Пруткова. М.: Сов. Россия, 1981. – 304 с.
  11. Журнал Министерства путей сообщения. Т. 2. Кн. 25. -СПб. 1833.
  12. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка. Т 1- 4. М.: Рус. яз. 1981-1982. Т.4. 1982. – 683 с.
  13. Гэлбрайт Дж. Новое индустриальное общество. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1969. – 480 с.
  14. Фромм Э. Забытый язык. Пер. с англ. М.: Астрель, 2010. – 315 с.
  15. Энциклопедия Британника. В 2 т. М.: АСТ - Астрель, 2008. т II. – 2325 с.
  16. Достоевский Ф.М. Литературное наследство. Неизданный Достоевский. М.: Наука, 1971. – 312 с.
  17. Запесоцкий А. Как не ошибиться при выборе вуза. // Комсомольская правда, 26 июня - 3 июля 2019. URL: [rostov.kp.ru/daily/26995.4/4055852/](http://rostov.kp.ru/daily/26995.4/4055852/)

## References

1. YAspers K. Smysl i naznachenie istorii. [The meaning and purpose of history]. Per. s nem. M.: Politizdat, 1991. 527 p.
2. SHekspir V. Sobr. soch.: Gamlet. [Hamlet]. Per. s angl. M.: Mir kn., Lit-ra, 2007. 416 p.
3. Fejkovyj trud. [Fake labor]. Argumenty i fakty, № 6, 2020. URL: [aif.ru/money/business/fejkovyj\\_trud\\_pochemu\\_sportsmeny\\_i\\_artisty\\_zarabatyvayut\\_bolshe\\_inzhenerov](http://aif.ru/money/business/fejkovyj_trud_pochemu_sportsmeny_i_artisty_zarabatyvayut_bolshe_inzhenerov)
4. Mishin YU.D. Demina O.A., Postnikov P.M. Koncept. M.: MGIMO (un-t), 2018, № 1(5), pp. 84-95.
5. Mishin YU.D. Postnikov P.M. Istoriya rossijskoj koncepcii inzhenernogo obrazovaniya: metodologicheskij, sociokul'turnyj i prakticheski-pedagogicheskij kontekst. [History of the Russian concept of engineering education: methodological, sociocultural and practical pedagogical context]. Novosibirsk: Izd - vo SGUPSa, 2015. 260 p.
6. Konfucij. Besedy i suzhdeniya: traktat. [Conversations and judgments: a treatise]. Per. s kit. M.: Mir kn., Lit-ra, 2006. 352 p.
7. Fragmenty rannih grecheskih filosofov. [Fragments of the early Greek philosophers]. CH.1. M.: Izd-vo «Nauka», 1989. 575 p.
8. Ukaz Petra I «Ob uchrezhdenii Akademii». 28.01.1724. ZHazhda poznaniya. Vek XVIII. Vek prosveshcheniya: dokumenty, memuary, literaturnye pamyatniki [Decree of Peter I "On the establishment of the Academy." 28.01.1724. Thirst for knowledge. Century XVIII. The Age of Enlightenment: Documents, Memoirs, Literary Monuments], pp. 324-329. M.: Molodaya gvardiya, 1986. 669 p.



9. SHadrikov V.D. Professional'no-vazhnye kachestva [Professionally important qualities], pp. 68-101. Deyatel'nost' i sposobnosti. M.: Izdatel'stvo «Logos», 1994. 320 p.
10. Sochineniya Koz'my Prutkova. [Works by Kozma Prutkov]. M.: Sov. Rossiya, 1981. 304 p.
11. ZHurnal Ministerstva putej soobshcheniya. [Journal of the Ministry of Railways]. T. 2. Kn. 25. SPb. 1833.
12. Dal' Vladimir. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language]. T. 1- 4. M.: Rus. yaz. 1981-1982. T.4. 1982. 683 p.
13. Gelbrajt Dzh. Novoe industrial'noe obshchestvo. [New industrial society]. Per. s angl. M.: Progress, 1969. 480 p.
14. Fromm E. Zabytyj yazyk. Per. s angl. M.: Astrel', 2010. 315 p.
15. Enciklopediya Britannika. [Encyclopedia Britannica]. V 2 t. M.: AST - Astrel', 2008. T. II. 2325 p.
16. Dostoevskij F.M. Literaturnoe nasledstvo. Neizdannyy Dostoevskij. Literary heritage. Unpublished Dostoevsky. M.: Nauka, 1971. 312 p.
17. Zapesockij A. Kak ne oshibit'sya pri vybore vuza. [How not to be mistaken when choosing a university]. Komsomol'skaya pravda, 26 iyunya - 3 iyulya 2019. URL: [rostov.kp.ru/daily/26995.4/4055852/](http://rostov.kp.ru/daily/26995.4/4055852/)