

**ФУНДАМЕНТАЛЬНО-ИСХОДНЫЕ ОСНОВЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

**Я. С. Турбовской** (Москва)

*Автор считает особенно актуальной проблему профессионального образования. Рассматривает понятия «профессиональное образование», «образовательное пространство», «образовательная среда».*

*Глобализация, неотложная востребованность реальной, а не декларативной конкурентоспособности коренным образом изменяют наше отношение к таким фундаментальным категориям, как «пространство» и «среда». И мы не только вынуждены признать, что «пространство» органически входит в состав «содержания образования», являясь фундаментальной составляющей учебно-воспитательного процесса, но и по-разному соотносится с категорией «среда», ибо «пространство» способно соотноситься и взаимодействовать с разными образовательными средами. Если исходить из того, что образовательная среда является определяющим фактором эффективности, то неотложная озабоченность поисками путей ее исторически востребуемого развития не может не определять функционирования каждого вуза. Это не благое пожелание, а то требование, без выполнения которого вопросы конкурентоспособности отечественного образования будут преимущественно решаться на декларативном уровне.*

*В условиях глобализации «образовательная среда» как фактор, оказывающий решающее воздействие на формирование и развитие личности, объективно превращается в критериальную основу оценки качества и эффективности профессионального образования. В условиях глобализации вуз не может себе позволить руководствоваться формальными критериями, сложившимися формами контроля и экзаменационными проверками. Профессиональное образование с позиций требований конкурентоспособности специалиста не может развиваться, исходя не только из усредненных данных, но и рейтинговых оценок. Профессиональное образование как никакое другое, по сути, не должно быть связано с понятием «большинство», а только с понятием «каждый». В этой связи ему, как представляется, предстоит не только критически отнестись к офи-*

---

© Турбовской Я. С., 2014

**Турбовской Яков Семёнович** – академик, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией философии образования, Институт теории образования и педагогики РАО.

E-mail: turbovskey@itiprao

**Turbovskoi Yakov Semenovich** – Academician, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Head of the Laboratory of Philosophy of Education, Institute of Education Theory and Pedagogy of the RAO.

циально происходящему рейтингованию отечественных вузов, но и признать его тупиковость и историческую бесперспективность.

**Ключевые слова:** фундаментально-исходные основы профессионального образования, глобализация, профессиональное образование, образовательное пространство, образовательная среда.

## FUNDAMENTAL-ORIGINAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

*Ya. S. Turbovskoi* (Moscow)

*The author considers the problem of professional education to be especially urgent. The concepts of «professional education», «educational space» and «educational environment» are considered.*

*Globalization and an urgent demand for real, not declarative competitiveness radically change our attitude towards such fundamental categories as «space» and «environment». Not only do we have to admit that «space» is an organic part of the «educational content», being a fundamental part of the education-upbringing process, but relate in different ways to the category of «environment», because «space» is able to relate and interact with different educational environments. If we assume that educational environment is the decisive factor of efficiency, then the urgent concern for finding ways of its historically claimed development cannot but determine the functioning of each higher education institution. This is not wishful thinking, but the requirement, without answering which the issues of competitiveness of domestic education will be addressed mostly at a declarative level.*

*In the conditions of globalization, the «educational environment» as a factor that has the decisive influence on the formation and development of personality is objectively transformed into a basic criterion for the evaluation of quality and effectiveness of vocational education. In the conditions of globalization, the university cannot afford to be guided by formal criteria, the prevailing forms of control and examination tests. From the standpoint of requirements of professional competitiveness of the expert, vocational education cannot develop on the basis of average data and ratings. Professional education like no other should not be linked to the concept of «majority», but only to the concept of «everyone». In this regard, it seems that it should not only exercise a critical attitude towards the official ratings of the higher education institutions, but also acknowledge its historical dead-end character and lack of the future.*

**Keywords:** *fundamental-original foundations of professional education, globalization, professional education, educational space, educational environment.*

В современных условиях нет, пожалуй, более актуальной по своей исторически-социальной значимости проблемы, чем проблема профессионального образования. И все же, как это ни печально осознавать, эта, всеми признаваемая актуальность, скорее, остается декларативным призывом, нежели воплощаемым в реальной действительности делом. Все признают, все

доказывают необходимость решения столь жизненно важной проблемы, нередко ссылаясь на определенный опыт: написан буквально Монблан монографий и статей, проведены многочисленные структурные преобразования, и при этом мы все щедро одарены чиновничьими обещаниями, а воз, есть все основания это утверждать, к сожалению, и ныне там.

Чтобы не оставаться на уровне декларативных утверждений, есть, наверное, смысл начать от «академической печки» – определения понятий. Из огромного множества определений выберу позволяющее достаточно полно и содержательно отнестись к его пониманию: «Профессиональное образование – процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением, установленными знаниями, умениями, навыками и компетенциями по конкретным специальностям и профессиям» (см.: [1]).

Несмотря на допущенную тавтологичность, данное определение не только системно раскрывает суть понятия, но и, что принципиально важно, включает в себя ряд программно желательных характеристик, априорно выступающих в виде требований и целей.

Однако чтобы придать исследуемому объекту необходимый уровень официального формулирования, сошлемся и на определение, данное в «Законе об образовании»: «Профессиональное образование – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и(или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [2].

Нетрудно заметить, что в тексте Закона нет не только ничего, связанного с «профессиональным становлением и развитием личности», но и нет обязанности «совпадения цели и результата», а ведь нетрудно предположить и даже печально догадаться, что за этими различиями – не просто текстовые несовпадения или формулировочные упущения, а какие-то содержательно не названные проблемы и задачи, которые с одних позиций считаются обязательными, а с других – не только не обязательными, но и, попросту говоря, ненужными. В результате заявляет о себе необходимость не ограничиваться признанием сложившейся гносеологической ситуации, а считать, что эти текстовые различия определений понятия «профессиональное образование» и есть отражение причинной обусловленности, выявляющей реальное состояние и степень посягательств на решение этой проблемы в современных условиях. Забегая вперед, отмечу, что ситуация, при которой существующий разрыв между исходными понятиями и практикой их воплощения признается как данность, порождает и для теоретиков и непосредственно для практиков определенную, но далеко не

безобидную комфортность, ибо именно она в действительности является основным препятствием на пути поиска необходимых решений, действительно способных вести к нужным результатам.

Это психологически легко объяснимо. Ведь все стараются, все делают, что могут, а существующая, образно говоря, параллельность развития теории и практики ничего другого не оставляет, кроме как продолжать исходить из все той же мудрости: «Выше головы не прыгнешь». Этот вывод мне представляется достаточно обоснованным, даже если он преимущественно вытекает из близкого и исследуемого мною *педагогического* профессионального образования. Если исходить из его фундаментальной значимости для всей системы отечественного образования, то без учета его особенностей не обойтись. Это утверждение значимо по двум, как представляется, методологически значимым основаниям. Первое состоит в том, что «педагогическое профессиональное образование» должно соответствовать тем же требованиям, которым призвано соответствовать любое осуществляемое в нашей стране профессиональное образование. Второе же – имеющее ни с чем не сравнимую значимость – состоит в том, что без *эффективного педагогического профессионального образования* не может быть никакого профессионального образования: профессионально неподготовленный педагог изначально не может подготовить нужного стране специалиста, какой бы специальности это ни касалось.

Получается, если исходить из правомерности такой постановки проблемы, то первым и действительно жизненно необходимым шагом, с которого должно начинаться решение проблемы профессионального образования, является настоятельно-неотложная задача системного обеспечения профессиональной подготовки педагога, призванного и гарантированно способного воплощать в жизнь те цели, ради достижения которых он профессионально обучался. Если признать, что определение понятия, воплощает в себе именно эту совокупность исходных требований, то ничего особого и придумывать не надо, кроме как отнестись к самому определению как к критериальной основе выявления степени соответствия программно обеспечиваемого и достигаемого результата. Но при таком, казалось бы, методологически продуктивном подходе проявляется удивительная в своей парадоксальности гносеологическая ситуация. Суть этой парадоксальности состоит в том, что реальная практика профессионального образования не только не соответствует сущностному определению понятия в этих принципиально разных текстовых формулировках, но и удивительно просто и нескрываяемо откровенно игнорирует их.

Таким образом, нам остается признать справедливым одно из вытекающих из этой ситуации суждений: либо реальная практика настолько не соответствует своей сущностной предназначенности, что приходится

удовлетворяются текстовой формулировочностью понятия, либо научная мысль не фиксирует этого несоответствия и тем самым обрекает сложившуюся ситуацию на неизбывную имитационность осуществляемых решений и на сохранение сложившегося status quo.

Действительно, если определение понятия есть его сущностное раскрытие, то элементарное перечисление выделенных характеристик позволяет сразу же зафиксировать, насколько они совпадают не с абстрактными пожеланиями, а с настоящей реально существующей действительностью. Если в Законе о профессиональном образовании перечисляется: «...освоение основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере», то, значит, именно эти требования гарантированно отражают необходимую *априорную готовность специалиста к своей профессиональной деятельности*. Если уровень сформированности этих профессионально исходных требований отсутствует, то никаких особых доказательств его несостоятельности и не требуется.

Естественно, что с позиций другого приведенного определения, неизмеримо более сложного и социально значимого, современное состояние профессионального образования вообще не выдерживает никакой критики, а значит, еще более не совпадает с реальной действительностью, оставаясь при этом не только теоретически обоснованным, но и социально необходимым. Как представляется, необходимо выявить пути преодоления разрыва между практически осуществляемым профессиональным образованием и понятием, воплощающим его сущностную предназначенность.

Таким образом, формулировочное определение понятия «профессиональное образование» объективно является той критериальной основой, с позиций которой решение столь актуальной проблемы превращается в исследовательскую задачу. Именно такая постановка позволяет искать пути ликвидации этого разрыва и стремиться либо признать, что теоретическое определение понятия «профессиональное образование» сугубо умозрительно и не может быть реализовано на практике, либо предельно адекватно выявить и определить, что для этого необходимо и можно сделать? Это в равной степени относится к каждому из приведенных определений.

Если исходить из требований «Закона об образовании», то они предельно конкретно сводятся к «...*освоению основных профессиональных образовательных программ* знаний, умений, навыков и формированию компетенций определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере» [2]. Нетрудно заметить, что в реальной действительности произошло отождествление

принципиально разных понятий: «профессиональная программа» подменена понятием «учебный предмет». И эта подмена не случайна.

Системный анализ позволяет установить, что конструкторам содержания образования вуза как бы по умолчанию представляется, что если эти понятия и не тождественны, то определенная совокупность учебных предметов фактом своего существования образует требуемую «профессиональную программу». Именно такого превращения не только не происходит, но и по определению не может произойти. Дело не только в том, что, образно говоря, «телега поставлена впереди лошади», а в том, что учеными не созданы требуемые профессиональные программы, призванные и способные придать избранной совокупности учебных предметов требуемый уровень формирующей направленности и тем самым превратить всю совокупность учебных предметов в *средство комплексного и при этом целенаправленного формирования специалиста, априорно готового к эффективному осуществлению избранной специальности*.

Сколь угодно необходимый набор учебных предметов, отобранный по разным исходным основаниям, превращая каждый из них в очевидно автономную цель, не образует и образовать не может требуемой комплексности, призванной и способной превратить годы учебы в вузе в единый формирующий процесс. Следовательно, если мы действительно стремимся строить деятельность вуза с позиций требований Закона об образовании, нам придется не только теоретически и сугубо абстрактно признавать формирующую значимость понятия «комплексность», но и находить пути и возможности создания на его основе соответствующих профессиональных программ. Это тем более необходимо, если отнестись к поискам решения проблемы с позиций другой выше приведенной формулировки, согласно которой «профессиональное образование не только программная совокупность определенных требований», но и «процесс и результат профессионального становления и развития личности». И тогда создание требуемой программы окажется, выражаясь языком математики, условием необходимым, но недостаточным. Если выдвигаемая идея о необходимости кардинального изменения отношения к межпредметным связям как методологической основе повышения формирующей целостности учебного процесса для выполнения требований Закона об образовании может оказаться достаточно эффективной, то для воплощения сущностных характеристик данного определения ей с такой задачей не справиться, ибо данная формулировка понятия «профессиональное образование» принципиально изменяет, выводя на другой уровень, всю совокупность проблем, связываемых с такой целью. И нам по необходимости приходится осознать, что программная сконцентрированность на логике сугубо предметного образования не обеспечивает претворения в жизнь сущностного предназначения профессионального образования. Ни с позиций требований Закона по обра-

зованию, ни тем более с позиций не только более расширенной, но и принципиально другой по сути своей формулировки.

Тогда, повторюсь, научному сообществу ничего другого не останется, как отнестись к преодолению недопустимого несоответствия между определением понятия «профессиональное образование» и реально существующей практикой его воплощения в жизнь как неотложной исследовательской задаче. И, что методологически представляется исходно продуктивным, само понятие достаточно определенно позволяет понять, от каких условий столь необходимое решение зависит и что для этого требуется.

Так, если исходить из определения, данного в Законе об образовании, профессиональная подготовка уже находящегося в стенах вуза выпускника как *специалиста*, удостоверяемая официальным государственным дипломом, не может быть признана таковой без овладения исходно необходимой совокупностью умений, навыков и компетенций, без которых он к выполнению своей профессиональной деятельности не подготовлен. Признав это требование исходно необходимым и обязательным, мы оказываемся вынужденными видеть в этом системном перечислении определенную совокупность целей, которые должны быть в вузе гарантированно достигнуты. Именно эта адекватность, *априорно гарантируемая вузом*, является необходимой основой профессионального образования. С таких критериальных позиций, обусловленных требованиями Закона об образовании, вуз еще может, хотя и в определенной степени, оставаться в пределах формальных дидактических требований к образовательному процессу, сводимому к учебной предметной деятельности и контролю за усвоенными знаниями. Но ситуация коренным образом меняется, как только образование определяется как «процесс и результат профессионального становления и развития личности...». Радикальность сущностных различий заключается не в вербальном различии этих определений, а в необходимости признания принципиально других фундаментальных подходов к профессиональному образованию, по сути, коренным образом изменяющему исходную совокупность основ, призванных и способных преобразовать сложившуюся гносеологическую ситуацию.

Естественно, что вариантов поисков преобразования процесса профессионального образования может быть не один и не два. Но при этом есть, как представляется, два исходных условия, которые не могут быть не учтены и которые могут выступать в виде исследовательских задач, стоящих перед научным сообществом. Представлены они могут быть в виде двух взаимосвязанных требующих решения проблем. Первая из них состоит в том, чтобы обеспечить в процессе профессионально осуществляемого образования неразрывность связи между *тремя* принципиально

разными, но в то же время взаимодополняющими дидактическими подходами, способными и призванными в этом единстве обеспечивать формирующую целостность непосредственно образовательного педагогически осуществляемого процесса.

*Первый* дидактический подход включает в себя комплексную совокупность целей и соответствующую им деятельность:

- предметную, призванную обеспечить адекватную содержательность конкретной учебной программы в ее соответствии с действующим стандартом;

- межпредметную, обеспечивающую профессионально необходимое влияние всех программно изучаемых предметов в их формирующей целостности;

- метапредметную, направленную на системное формирование профессионально необходимых профессионалам компетенций и личностной готовности к их проявлению непосредственно в практической деятельности.

*Второй* подход, непосредственно связанный с необходимостью целенаправленного формирования личности, требует для своего осуществления научной и системной разработки превращения профессионального образования в непрерывно формирующее «образовательное пространство».

*Третий* – ориентирован на соревновательно продуктивно функционирующую среду, последовательно из года в год обеспечивающую становление будущего специалиста в органическом единстве с его индивидуальными особенностями и готовностью к творческой конкурентозначимой в условиях глобализационных требований самореализации личности.

Причем перечисленные подходы требуют последовательной системной разработки начиная от методологической и завершая системным учетом особенностей конкретного вуза – процесса превращения проектно создаваемых «пространств» и «среды» в непрерывно и целенаправленно осуществляемую в течение всех лет профессионального обучения деятельность. В связи с этим перед научным сообществом, как представляется, в качестве первоочередной задачи возникает необходимость не только признания неразрывности этих подходов как формирующей основы профессионального образования, но и полного избавления от какой бы то ни было метафоричности и содержательной неопределенности при обращении к таким фундаментальным понятиям, как «образовательное пространство» и «образовательная среда». Но, как это ни странно, особую сложность в процессе обеспечения этих методологических требований создает факт беспрецедентно широкого употребления этих понятий, всеми осознаваемой их фундаментальной значимости, распространяемой на все уровни



государственного и социального бытия. Исходя из существующих смысловых толкований, употребление этих понятий уместно и по отношению к космосу, и ко всему миру, и по отношению к стране, и к системе образования, и учебному учреждению. Считается, что всем понятно, о чем речь. А между тем именно эта бесконечно расширительная содержательность является основным препятствием на пути, который жизненно необходимо пройти образованию вообще, а профессиональному в особенности, ибо в каждом контекстно рассматриваемом случае это принципиально разные по своей сути понятия. Гносеологическая ситуация усугубляется тем, что эти различия не носят ни синонимического, ни омонимического характера. Они, исторически порожденные определенной достаточностью эмпирического понимания, не отвергаемого даже наличием множества философских и общенаучных работ, посвященных им, оказались по своей *смысловой вариативности* разведенными реальной действительностью. Таким образом, не аналитическая рефлексивная деятельность приводит к такому выводу, а объективное существование определенных явлений, специфические особенности которых сущностно не учитываются в этих столь широко употребляемых понятиях.

Так «пространство» смыслово воспринимается и как сугубо социальное географическое понятие, в пределах которого функционирует образование, и как совокупность разнообразных государственных и общественных систем, и как своеобразная система, функционирующая в пределах конкретных стран, и как структурная составляющая таких государственных систем, и, наконец, как отражение обобщенных особенностей учебных учреждений вообще и специфически индивидуальных особенностей каждого из них в отдельности. А ведь это отождествление принципиально разных и при этом объективно существующих явлений действительности.

В подтверждение обратим внимание на то, что в существующих и достаточно широко распространенных формулировках пространство трактуется как:

- всеобщая форма существования материи. Пространство не существует вне материи и независимо от нее. Пространственными характеристиками являются положения относительно других тел (координаты тел), расстояния между ними;
- фундаментальное (наряду со временем) понятие человеческого мышления, отображающее множественный характер существования мира, его неоднородность;
- фундаментальное свойство бытия, которое фиксирует форму и протяженность его существования;

– одна из основных категорий науки. На уровне повседневного восприятия материальное пространство интуитивно понимается как общий контейнер для всех материальных объектов;

– как место, в котором возможно движение, различные положения и взаимные расположения объектов, отношения близости-дальности, понятие направления как арена событий и действий.

Эту совокупность определений представляется уместным дополнить существующим подходом к категории «пространство» со стороны социальной психологии, где это «часть окружающего пространства, в которой живет человек и в пределах которой находятся объекты, влияющие на его психологию и поведение. Так понимаемое пространство не всегда и не вполне точно соответствует физическому пространству, окружающему человека. При этом социальная психология классифицирует пространство на «личное», «личностное», «слуховое» и «социальное» [3, с. 317–318].

Нетрудно и необходимо признать, насколько подходы социальных психологов, с которыми в образовании не считаться недопустимо, существенно отличаются от философских и естественнонаучных определений. При этом ситуация гносеологически намного усложняется, когда речь идет о подходе к проблеме «пространства» с позиций образования и как системы, и как функционирующей деятельности учебного учреждения вообще и конкретного в особенности. У этой сложившейся ситуации есть своя предыстория.

Объективное существование образования безотносительно к степени научного признания предопределяет его имманентные пространственные характеристики. И надо признать, что такое отношение к рассмотрению пространства всегда было и не могло не быть для советской педагогики исходным и методологически обязательным. В мире нет материи, не обладающей пространственно-временными свойствами, как не существует пространства и времени самих по себе, вне материи или независимо от нее. Пространство, что следует из приведенных формулировок, есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах. Эта исключаяющая какую бы то ни было дискуссионность универсальная трактовка пространства, изначально включающая в себя «всё», предопределяла отношение к себе и свою роль непосредственно в сфере образования. Образование, повторяюсь, как и любой другой объект материального мира, характеризовалось, пространственной протяженностью, которая была неотъемлемой формой его существования.

Если пространство – неотъемлемая форма существования любого объекта, естественно, включая образование, то безотносительно к чему бы то ни было желанию или нежеланию оно всегда возникает и сопутст-

вует существующему объекту, не требуя по отношению к себе особого, педагогически проявляемого исследовательского интереса. И это изначально настолько неопровержимо, что от этого самого «пространства» даже при желании избавиться невозможно. Оно (пространство) всегда присутствовало и присутствует, если прибегнуть к образному сравнению, как тень, от которой просто никуда не деться. Этим признанием имманентности пространства как формы бытия всего сущего не только можно, но и нужно ограничиться, поэтому можно констатировать, что категория «пространство» для педагогики как науки никогда самостоятельного исследовательского интереса не представляла и, по сути, представлять не могла. Но в современных условиях, особенно когда речь идет о профессиональном образовании, решение проблемы формирующего влияния пространства приобретает особую актуальность.

С позиции концепции философии образования, разработанной соответствующей лабораторией ИТИП РАО, рассматривающей мир образования как управляемую проектно создаваемую вариативную действительность, проблема пространства может и должна трактоваться как активная имманентная сущностная характеристика учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в определенное время, при определенных условиях и вариативно соответствующего пространства. Следовательно, «образовательное пространство» не может ограничиваться общепедагогическим рассмотрением как имманентно неотъемлемая форма бытия любого объекта, а как объективно проявляющая себя особенность оказываемого формирующего непрерывно происходящего влияния на учебно-воспитательную деятельность, ее организацию, условия протекания.

Благодаря системному обеспечению проектной целенаправленности образовательное пространство превращается в средство лично присваиваемой действительности, в органическом единстве обеспечивающее единство содержательности процесса обучения и формирующего социального бытия специалиста. Но методологическая обоснованность необходимости проектного создания образовательного пространства не может не решаться в органическом единстве с категорией «среда», фундаментальная значимость которой в современных условиях настолько первостепенна, что, по сути, изменяет сложившуюся совокупность подходов к оценке качества и эффективности функционирования каждого учебного учреждения и системы профессионального образования в целом. И это не умозрительный вывод, а исторически возникшая перед страной необходимость, порождаемая неотступными требованиями происходящих в мире глобализационных процессов. Без жизненно востребованного подхода к решению проблемы «образовательная среда» усилия, предпринимаемые для повышения эффективности профессионального образования, могут оказаться тщетными.

В исторически сложившейся ситуации представляется продуктивным из огромного числа наличествующих определений категории «среда» выбрать то, в котором выделен наиболее значимый для образования признак.

Образовательная среда, рассматриваемая как элемент социальной среды, включает в себя «...социальное окружение человека – семью, трудовой, учебный и другие коллективы и группы. Социальная среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности» [4, с. 651] (выделено мной – Я. Т.).

Однако, как видим, раскрытие формирующей и ни с чем не сравнимой роли среды остается на уровне декларативного признания, а в реальной действительности ни научная мысль, ни тем более реальная практика профессионального образования не только не исходят из ее педагогической предназначенности, а даже, если судить по тенденциям, определяющим функционирование вузов, игнорируют это требование и в ряде случаев даже усугубляют в силу разных причин сложившуюся ситуацию. Этому находят два системообразующих объяснения. Первое состоит в том, что образовательная среда как таковая определяется местными и региональными особенностями, в которых приходится функционировать конкретному вузу. Это обстоятельство объективно определяет его подходы к решению этой проблемы. Второе в той, в сути своей, пассивной предназначенности среды, когда рассматриваются и изыскиваются пути повышения формирующей эффективности образования вообще и профессионального образования сугубо с позиций сложившихся традиций, общепедагогической культуры управленческих решений и дидактических средств, используемых профессорско-преподавательским составом.

Известный и всеми признаваемый девиз «кадры решают всё» существовал и продолжает существовать как формальный призыв, не только не находя должного осуществления, но и ограничиваясь фактом самого вербального признания. Если знают и говорят – значит делают.

Глобализация, неотложная востребованность реальной, а не декларативной конкурентоспособности коренным образом изменяют наше отношение к таким фундаментальным категориям, как «пространство» и «среда». И мы не только вынуждены признать, что «пространство» органически входит в состав «содержания образования», являясь фундаментальной составляющей учебно-воспитательного процесса, но и по-разному соотносится с категорией «среда», ибо «пространство» способно соотноситься и взаимодействовать с разными образовательными средами. Если исходить из того, что образовательная среда является определяющим фактором эффективности, то неотложная озабоченность поисками путей ее исторически востребуемого развития не может не определять функционирования каждого вуза. Это не благое пожелание,

а то требование, без выполнения которого вопросы конкурентоспособности отечественного образования будут преимущественно решаться на декларативном уровне.

В условиях глобализации «образовательная среда» как фактор, оказывающий решающее воздействие на формирование и развитие личности, объективно превращается в критериальную основу оценки качества и эффективности профессионального образования. В условиях глобализации вуз не может себе позволить руководствоваться формальными критериями, сложившимися формами контроля и экзаменационными проверками. Профессиональное образование с позиций требований конкурентоспособности специалиста не может развиваться, исходя не только из усредненных данных, но и рейтинговых оценок. Профессиональное образование как никакое другое, по сути, не должно быть связано с понятием «большинство», а только с понятием «каждый». В этой связи ему, как представляется, предстоит не только критически отнестись к официально происходящему рейтингованию отечественных вузов, но и признать его тупиковость и историческую бесперспективность. Ведь если учебное учреждение, сравниваемое с другими вузами, к примеру, занимает 389-е место, то какого специалиста оно выпускает?

Из этой ситуации есть только два выхода. Первый – включиться и продолжать играть в эту откровенно бюрократическую игру, которая, создавая видимость контроля и управления, достаточно удобна для формального чиновничьего управления образованием и непосредственно для многих вузов, ограничивающихся формальной отчетностью. Второй выход, с позиций которого каждый вуз изначально стремится выпускать соответствующего современным требованиям специалиста. Для выполнения этого необходимо видеть неотложность решаемых профессиональным образованием проблем в процессе перехода с 389-го рейтингового места на 388-е, по этой логике трудно даже подсчитать, когда этот вуз станет соответствовать своему предназначению и сравнивать себя с самыми высокими образцами профессионального образования, существующими в стране и мире. Необходимый уровень конкурентоспособности изначально и единственно основан на сравнении, на прямом сопоставлении того, что делается для формирования востребованного временем специалиста и что нужно делать, чего добиваться. Не в рейтинговой очереди друг за другом, а, как когда-то и не совсем глупо говорилось, ухватившись за определенное звено, чтобы вытащить всю цепь. Таким звеном является «образовательная среда», существующая и, что самое основное, создаваемая каждым вузом. В этом подходе основным является не повышение требовательности и контроля, не повышение качества отчетной продукции и даже не повышение профессионального роста преподавателей, что само по себе необходимо, а осознаваемая не-

обходимость целенаправленного создания такой среды, которая на всех уровнях: межличностных отношений, межпредметных связей, кружковой и кафедральной исследовательской деятельности в студенческом и преподавательском коллективах и т. д. – проявляется инновационной творческой энергетикой, рождает идеи, потребность в знаниях как содержательной основе общения, приобщает к исследовательской деятельности и тем самым формирует специалиста как изначально конкурентоспособную личность.

Передо мной не стоит задача системного ответа на вопрос «как этого добиться?» К счастью, порожденная временем актуальность ответа на него в достаточно явном виде существует в нашей действительности: в наличествующей информации об опыте лучших вузов станы мира; огромном количестве выдвигаемых теорией и практикой идей, требующих решения и, может быть, принципиально новых подходов; нескрываемых требованиях, предъявляемых к современному специалисту; демонстрируемых лекциях известных ученых; пусть и несовершенной, но все же существующей практике грантов и разнообразных конкурсов; безграничных возможностях информационного взаимодействия; организации творческих контактов между учебными учреждениями, исследовательскими группами и отдельными преподавателями и студентами; в реальных возможностях адресного научного руководства исследовательской темой, курсовой работой, дипломом, не обязательно ограничиваемого возможностями данного вуза; системно проводимых семинарах, «круглых столах», внутриинститутских СМИ; пропаганде и разноуровневом (ректорат, кафедры, факультеты, группы, исследовательские объединения) обобщении возникающего и заявляющего о себе опыта средового влияния; поддержке и стимулировании предложений, направленных на развитие среды как формирующей основы востребованного временем специалиста.

Разумеется, перечислены не все возможные цели и дела. Да и проблема настолько многопланова, что такого перечисления и быть не может, что позволяет каждому вузу творчески подойти к поискам ее решения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Словарь-справочник** современного российского профессионального образования / авт.-составители: В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков. – Вып. 1. – М., 2010. – [Электронный ресурс]. – URL: [www.firo.ru](http://www.firo.ru) (дата обращения: 23.09.2014).
2. **Федеральный закон** Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 23.09.2014).
3. **Немов Р. С.** Психологический словарь. – М., 2007. – 640 с.
4. **Философский** энциклопедический словарь. – М., 1983.

## REFERENCES

1. **Dictionary** of Modern Russian professional education. – Authors-compilers: V. I. Blinov, I. A. Voloshina, E. Yu. Esenina, A. N. Leibowitch, P. N. Novikov. – Iss. 1. – Moscow, 2010. – [Electronic resource]. – URL: [www.firo.ru](http://www.firo.ru) (date of access: 23.09.2014).
2. **Federal** Law of the Russian Federation of December 29, 2012 N 273-FZ «On Education in the Russian Federation». – [Electronic resource]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (date of access: 23.09.2014).
3. **Nemov R. S.** Psychological Dictionary. – Moscow, 2007. – 640 p.
4. **Philosophical** Encyclopedic Dictionary. – Moscow, 1983.

## BIBLIOGRAPHY

**Kosenko T. S.** Transformation of goals of the modern domestic upbringing. – Professional education in the modern world. – 2012. – No. 3(6). – Pp. 56–61.

**Nalivayko N. V.** The functions of philosophy as a basis for addressing global issues of education in Russia. – Professional education in the modern world. – 2012. – No. 4(7). – Pp. 41–47.

**Nalivayko N. V.** Globalization and the change of value orientations of education in Russia. – Philosophy of Education. – 2012. – No. 6(45). – Pp. 27–32.

**The explanatory** Dictionary of modern Russian language. – Moscow : Eksmo, 2008. – 944 p.

**Turbovskoi Ya. S.** Metamorphosis of science as a threat to the state security. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 1(52). – Pp. 75–92.

**Turbovskoi Ya. S.** Living word of Konstantin Dmitrievich Ushinsky: the text of the speech. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 1(52). – Pp. 201–211.

**Turbovskoi Ya. S.** Modern educational standards: the opinions, ideas, suggestions: the text of the speech. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 2(53). – Pp. 263–285.

**Turbovskoi Ya. S.** School and a modern teenager: the text of the speech. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 3(54). – Pp. 264–279.

**Turbovskoi Ya. S.** Trends in pedagogy: the text of the speech. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 4(55). – Pp. 197–214.

**Turbovskoi Ya. S.** Expert determination of relevance in education: the text of the speech. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 5(56). – Pp. 178–197.

Принята редакцией: 14.11.2014.