



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 1. Июнь 2013.

Главный редактор

И.А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е.В. Игнатович
В.В. Сериков
С.В. Сигова
И.З. Сковородкина
Е.Э. Смирнова
И.И. Сулима

Редакционная коллегия

Т.А. Бабакова
Е.В. Борзова
А. Виегерова
С.А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е.А. Маралова
А.В. Москвина
А.И. Назаров
Е. Рангелова
А.П. Сманцер

Служба поддержки

А.Г. Марахтанов
Е.Ю. Ермолаева
Т.А. Каракан
Е.В. Петрова
Л.А. Нечаева

ISSN

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

АРХИПОВА Ольга Валерьевна

доктор философских наук, доцент кафедры гостеприимства и межкультурной коммуникации Санкт-Петербургского государственного экономического университета (Санкт-Петербург)

olva@list.ru

ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ: ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Аннотация: Целью статьи явилось введение проблематики образования в течение жизни в философско-культурный контекст рассмотрения. В статье рассматриваются ключевые направления развития современного образования, обосновываются философские и культурологические основания его развития в культуре постнеклассики, раскрывается сущность и специфика актуальных образовательных моделей. Автор выдвигает задачу осмысления современного образования с позиций его адекватности постнеклассической культуре, а также картине мира в целом. В связи с этим анализируется постмодернистский проект педагогики в его противоречивости, делающей практическое приложение постмодернистских идей проблематичным.

Делая вывод о необходимости развивать феноменологические, экзистенциальные, герменевтические формы образовательной практики, автор приводит в качестве примера культуроцентристские концепции образования, ориентированные на человека как субъекта учения, для которого образование является атрибутом всей жизни, пространством, в котором он выбирает свой личностный вариант образования. На этом фоне концепция непрерывного образования понимается как выражение постнеклассических интенций к нелинейности, вариативности, избирательности образовательной траектории. А дополнительное образование – как отражение тяги постнеклассической культуры к приращению знания и вариативности образовательных практик. В целом автор фиксирует факт усиления неформального характера различных видов образования, что свидетельствует о движении к нелинейным, индивидуальным, экзистенциально ориентированным ценностям постнеклассической культуры.

Ключевые слова: непрерывное образование, педагогика, культура, модель образования, философско-культурные основания развития образования.

Arkhipova O. V.

PHILOSOPHICAL AND CULTURAL ROOTS OF EDUCATION DURING THE LIFE PROCESS: CONTEMPORARY CONTEXT

Abstract: The aim of the article is to introduce and consider lifelong education problems in the philosophical and culturological context. The author analyzes the key issues of contemporary education, substantiates philosophical and culturological bases of its development in the post-non-classical context, and reveals the essence and specificity of current educational models. Contemporary education is re-evaluated from the perspective of its appropriateness to post-non-classical culture and to the world view as a whole. The post-modern project of pedagogy is analyzed in its inconsistency that makes problematic the implementation of postmodern ideas.

The author comes to the conclusion that it is necessary to develop phenomenological, existential and hermeneutical forms of educational practices and mentions as an instance the culture- and person-centered concepts in education, where a person is a Subject for whom education is a lifelong learning process in which everyone can choose their own personal educational path.

Lifelong education concept is thought of as being expressed in post-non-classical intents for non-linearity, variation and selectivity of an educational path. An extended education is understood as post-non-classical culture's thirst for knowledge and educational practices variability. The author specifies the gain of informal nature of different types of education which indicates transition toward non-linear, individual and existence-oriented values of post-non-classical culture.

Key words: continuous education, pedagogics, culture, educational model.

На рубеже XX–XXI веков культура вступила в эпоху постнеклассичности, сформировался принципиально иной по отношению к предыдущим, классическому и неклассическому, этапам тип знания и культуры. Реализация идей постнеклассической науки и культуры обусловлена, прежде всего, усилением значения роли субъекта, а постнеклассический идеал познания включает, наряду с эмпирическими и теоретическими средствами, аксиологические и ценностные характеристики бытия.

Базисные основания постнеклассической культуры – это корреляция антропологического измерения с конкретно-исторической ситуацией, усиление «человеческих ориентаций» в культуре и науке (как в методах и средствах исследования, так и в общекультурном и философском осмыслении), междисциплинарный характер научного поиска и «стягивание» различных векторов к объекту исследования и познания в целом. Объект постнеклассики, включая сложные саморазвивающиеся системы, принципиально ориентируется на человека¹. Вовсе не случайно основная особенность постнеклассики обозначается термином «человекоразмерность» или «человекомерность». В постнеклассической культуре происходит очевидная трансформация практически всех структур. Это находит свое выражение в изменении классической категориально-понятийной сетки: на первый план выходит экзистенциальное вместо эссенциального, перцепты занимают место концептов, «симулякры» и «ризомы» занимают положение категорий и представлений. Культура становится принципиально плюралистичной и герменевтической.

Герменевтическая сущность постнеклассической культуры, а значит, и системы образования в целом, есть выражение стремления к пониманию и удержанию смыслов. Расширение потока информации до несоизмеримых масштабов (неведомых в классической и неклассической культуре) приводит к тому, что человек оказывается в полисмысловом пространстве. Обилие информации поглощает опыт человечества, и одновременно на массиве этой информации крепнет и утверждается некий культурный монолит с иными смыслами или, точнее, с возможностью выбора смыслов. В подобной ситуации обнаружение личностных смыслов, их проверки на прочность, отделение истинных смыслов от ложных становится для личности постоянной проблемой. Соответственно система образования должна выступать своего рода «помощником», выполнять функцию проводника в мир негарантированных смыслов, по сути, вновь обра-

¹ См.: Степин В. С. Теоретическое знание. М., 2000; Он же. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия // Постнеклассика: философия, наука, культура / Отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. СПб., 2009; Попов В. В., Щеглов Б. С. Теория рациональности (неклассический и постнеклассический подходы): Учеб. пособие. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. ун-та, 2006; Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры // Вопросы философии. 1992. № 6; Порус В. Н. Рациональность. Наука. Культура. М., 2002.

тяться к сократовскому методу майевтики, принимая участие в построении человеком собственных смыслов на протяжении всей жизни. Потому **в настоящее время должны быть актуализированы непрерывные феноменологические, экзистенциальные, герменевтические формы образовательной практики.** При этом атрибутом образования должны выступать акты, конституирующие, прежде всего, *индивидуальные смыслы*, а также выражающие ценностные категории культуры.

Все это ставит систему образования на всех ее уровнях перед труднейшей проблемой: как, посредством каких процедур закреплять смыслы и значения, и, что немаловажно, следует ли это делать вообще? Другая проблема, которая, вероятно, по значимости превосходит обозначенную выше, это отыскание смыслов образовательной деятельности в целом. Не секрет, что современная система образования находится в тупике именно по причине неясности и неопределенности целей и смыслов образовательной деятельности. Эти смыслы неясны для всех участников процесса: и для учителей, и для учащихся, и для родителей, и для общества, и для государства в целом. Поэтому любая экстраполяция современных педагогических концепций в недалекое будущее порождает проблему их неукорененности, зыбкости и безосновательности на почве культуры. Это в полной мере относится к имеющимся концепциям непрерывного образования.

Потому сегодня **представляется необходимым определить философские и культурологические основания образования в контексте постнеклассической культуры.** Под этими основаниями мы понимаем соотношение интенций реальной педагогической практики и векторов развития образования с доминирующими ценностными ориентациями и типом рациональности современной культуры. Необходимо также осмыслить современное образование с позиций его адекватности постнеклассической культуре, а также картине мира в целом. Именно осмыслить, ведь, как говорил М. Хайдеггер в докладе «Время картины мира», «осмысление есть мужественная решимость ставить под вопрос, прежде всего, истинность принятых предпосылок и уместность поставленных целей» [1, с. 93–103].

Современные тенденции развития образования свидетельствуют о доминировании его прагматической направленности» [2]. В качестве главного ориентира современной политики реформ средней и высшей школы выбрана стратегия образования «рыночного» типа. Образование в данной традиции понимается как сфера услуг для удовлетворения потребностей населения и производственных структур, ориентированная на личностный выбор в зависимости от индивидуальных целей, социальных притязаний и финансовых возможностей граждан. Образовательное учреждение (организация) «рыночного типа» становится, прежде всего, управленческой структурой, предприятием [3, с. 39].

Но у России другие традиции. Отечественное образование исторически было делом государства и церкви, определялось идеей образования «совершенного человека», духовного воспитания гражданина. Традиция эта глубоко укоренена в русской культуре, и подлинное образование в России – это, прежде всего и изначально *просвещение* в самом глубоком и точном смысле этого слова. С этих позиций образование не может мыслиться как институт предоставле-

ния образовательных услуг. Оно, прежде всего, есть форма передачи культуры, способ трансляции культурных образцов, норм и ценностей новым поколениям людей, а также формирование посредством педагогического влияния определенного идеала человека. Подлинное образовательное взаимодействие может быть охарактеризовано как феноменальное, уникальное, неповторимое, ситуативное. А оказание «услуги» подразумевает ее развертывание в ограниченном отрезке времени, получение «здесь и сейчас». Но человек не формируется «по заказу» и наверняка. По словам М. К. Мамардашвили, человек «рождается дважды: первый раз как биологический вид, и второй – как человек. Второе рождение может и не произойти, так как оно всецело зависит от стремления к этому самого субъекта» [4].

С другой стороны, в современной культуре колоссально преобразуется отношение к Логосу, Знанию как ценности. Знание теперь не абсолют, не та независимая объективная субстанция, характерная для классической образовательной парадигмы. Оно становится живым, трансформирующимся, гибким, зависимым от множества факторов, как экзогенных, так и эндогенных, в том числе от установок самого познающего субъекта («эффект наблюдателя»). Исходя из этого, современное образование на всех уровнях должно ориентироваться не на знание, а на мысль; не на передачу информации, а на личность как учителя, так и ученика, на формирование «человека культуры», способного на протяжении жизни работать со знаниями, с разными типами мышления, с идеями различных культур.

Наконец, в современной культуре происходит **расширение самого понятия образования**. Образование перестает отождествляться с формальным обучением. Любая деятельность ныне трактуется как образовательная, если она имеет своей целью сформировать или изменить установки и модели поведения личности путем передачи новых знаний, развития новых умений и навыков. Дело в том, что постнеклассическая культура, признавая органичность просветительских воззрений на социально-гуманитарные феномены, постепенно «трезвея» от упоительных просветительских прогнозов, рационалистических претензий, находится в поиске соразмерных ей институций и феноменов. На смену монотонно одномерным концепциям прогрессивного развития человечества приходят многомерные, вариативные и принципиально «нелинейные» взгляды на историю культуры. Потому в современных условиях актуализирован поиск адекватных постнеклассической культуре образовательных моделей.

Так, в рамках философии образования – исследовательской области, призванной «выявлять исторические формы соотношения образовательного знания с философией» (В. В. Платонов) уделяется большое внимание дискуссиям о реконструкции рационализма и «деконструкции» всех классических педагогических теорий, связанных с антипедагогикой и постмодернизмом [5, с. 4]. В противовес прежним представлениям об образовании, отождествляемом с «педагогикой угнетения» или с «логоцентризмом», на первый план выдвигаются многообразные «*сети получения знаний*» («антипедагогика») или *плюрализм групповых ценностей*, разрыв с историей и рациональностью науки во имя *мифов и эстетизации* сознания (постмодернистская философия образования). Все эти

концепции образования по-разному определяют и субъект, и процедуры образования, его содержание и направленность [5, с. 7]. «Век плюрализма» дает возможность полноценно осуществиться каждой из этих концепций. Рассмотрим наиболее яркие из них.

Постмодернизм, или «новая философия», понимается в широком смысле как критика классического разума и попытка построить образ философии, принципиально и по всем пунктам отличающейся от прежней европейской философии [6, с. 348]. Классическая традиция, основанная на культе Разума, опровергается нигилистическими установками постмодерна, требующими деконструкции логоцентрического дискурса. Непримиемые разногласия пролегают между классическим рационализмом Нового времени, просветительской идеологией прогресса, науки и свободы и ценностями постмодернизма. Антигуманистические, нигилистские, антинаучные, деконструктивистские идеи постмодернизма оказываются релевантными своему времени, поскольку выражают неприятие процессов глобализации современного мира, оскудения и омассовления современной культуры, инфляции образования.

В настоящее время ценности постмодернизма оказывают большое влияние на образование [7, с. 41]. Постмодернистское мировоззрение и мироощущение нашли свое воплощение в форме *постмодернистского проекта педагогики, или «антипедагогики»*. Постмодернистская философия образования, восприняв идеи постмодернизма в философии и культуре (идея демократизации культуры, распад и «понижение» высших ценностей, отказ от трансцендентных идеалов и пр.), подвергает сомнению непоколебимость существующих теорий, концепций и систем в педагогике, провозглашает главной ценностью образования «возможность завоевания внутренней духовной свободы отдельным человеком» (Ж. Маритен), возможность выявления собственных, сингулярных дискурсов в процессе образования. Отказываясь от каких-либо форм самоидентификации и провозглашая «смерть человека» (М. Фуко), постмодернистский проект педагогики выдвигает новый образ образования – неустойчивый, пластичный, перманентно изменяющийся, находящийся в вечном «потоке», в постоянном становлении. Постмодернистский проект педагогики выступает с последовательной критикой всех классических устоев образования, таких как: гиперрационализм, абсолютизм знания, процессуальный монологизм, диалектическая выверенность, систематизация и классификация, регулярность, иерархичность ценностных представлений и пр. Сокрушительным нападкам подвергаются любые институционализированные формы образования – школы, лицеи, университеты. Постмодернизм трактует их как репрессивные, дисциплинарные институты, являющиеся своего рода «смирительными рубашками» для личности.

Парадоксальность постмодернистской педагогики заключается в том, что, отвергая, по сути, все ценности и установки педагогики как науки, решительно сокрушая классические представления об образовании и воспитании, истолковывая любую школу как «тюрьму» (М. Фуко), антипедагогика должна утвердить собственное воспитующее здание. И постмодернизм, продолжая свои проповеди *инога*, претендуя на глобальное изменение педагогики, формирует свое новое видение «педагогической архитектуры» (В. А. Конев). Что это за «зда-

ние» и по законам какой «архитектуры» оно выстраивается – вопрос отнюдь не праздный, поскольку постмодернизм «отрицает реальность существования целого как пережиток метафизики» [7, с. 111], и, значит, «новое здание» антипедагогике противостоит целостности, устойчивости, стабильности. Его «каркас» так же зыбок и так же стремится к деконструкции, как и вся постмодернистская философия. Потому в антипедагогике происходит культивирование постоянных трансформаций, разногласий, «игр», парадоксов и пр. Особенности постмодернистского подхода к педагогике выражаются в предельном плюрализме, принципиальном и радикальном эклектизме, признании равноправия приемов и методик, неопозиционности, провозглашении возможности многих, зачастую противоречащих друг другу решений одной и той же проблемы.

Педагогика постмодерна отвергает понимание человека как «чистой доски», как продукта «обстоятельств и воспитания», как существа, безусловно детерминированного условиями собственной жизни, внешними влияниями и воздействиями [8, с. 254]. В такой педагогике учителю отводится роль не руководителя, но лишь помощника. Эта позиция теперь позволяет достигать общие и частные цели педагогического общения. Эти цели также размыты и неустойчивы, что неудивительно, поскольку для педагогики постмодерна отрицательный опыт не менее ценен, чем положительный. Г. Б. Корнетов точно отмечает, что «педагогика постмодерна протестует против техноморфности образования. Она не приемлет перенос машинообразных моделей на способы организации жизни людей, их развития, воспитания и обучения, жесткого простраивания и самих этих процессов, и их результатов. Педагогика постмодерна культуроморфна. Модель контекстного, диалогичного культурного бытия она привносит в образование, которое трактуется как окультуривание» [8, с. 257].

Таким образом, постмодернистский проект педагогики выразил идейные позиции «новой философии». Однако практическое приложение постмодернистских идей оказалось довольно проблематичным [5, с. 446]. Это связано, прежде всего, с тем, что в рамках постмодернистской философии так и не сложилось системного взгляда на образование. Фрагментарность и внутренняя конфликтность в отсутствие рациональных системных построений отразились на возможности реализации постмодернистских сюжетов в педагогике, в том числе и для концепции непрерывного образования. По сути, сработал механизм внутренней «дисквалификации» педагогики постмодернизма, а призыв к «деконструкции» обернулся «деструкцией» общего теоретического базиса постмодернистского проекта образования.

Культуроцентристские концепции образования, ориентирующиеся на его культурформирующие потенции, его творческие и эвристические компоненты, разрабатываются в настоящее время довольно активно. Например, школа А. В. Хуторского [9], в которой реализуется концепция эвристического обучения. Некоммерческое научно-образовательное учреждение «Институт образования человека», созданный Хуторским в 2011 году, провозглашает своей миссией развитие и реализацию человекообразного образования, переход на новый уровень его развития. Слоган: «Человек – это ЧЕЛЮ ВЕКОВ, ум столетий» отражает направленность научно-педагогических исканий данной школы. В ее

основе лежит идея о неисчерпаемых скрытых возможностях человека и образовании как средстве реализации этих возможностей. Научная школа имеет сетевой, распределенный характер и видит своей целью проектирование и реализацию таких типов и форм образования, которые обеспечивают личностную культурно-историческую самореализацию человека на основе эвристической, продуктивной, рефлексивной деятельности. Достижениями школы являются такие педагогические направления, как личностная ориентация образования; введение профильности, индивидуальных образовательных программ учащихся; развитие и расширение эвристического обучения.

Особое место среди культуроцентристских направлений развития образования занимает Ассоциация культуротворческих школ, которая рождена потребностью педагогических коллективов в обновлении содержания и форм образовательной работы, в обмене опытом с другими школами, работающими по этой модели. Культуротворческая модель – не особый тип школы, а способ эффективного выполнения стандартной программы, где обучение и воспитание представляют собой единый процесс, связанный с созданием культуротворческих уроков-событий (А. П. Валицкая). Главная идея такой школы – это построение целостного образовательного процесса, ориентированного на возрастные особенности мировосприятия ребенка. Эта целостность достигается на путях междисциплинарной интеграции, когда предметы естественнонаучного, социогуманитарного и художественно-эстетического циклов решают общую задачу – построение целостного образа мира и человека в нем. Основной принцип культуротворческой школы – «презумпция личности» ребенка, признание ценности и уникальности его мира, его права на слово и молчание, его интересов, потребностей и устремлений. Образовательная программа такой школы строится по принципу расширяющейся ойкумены: от родной (этно-региональной, городской, сельской) культуры – к культуре отечественной и далее – к мировой культуре.

Культуроцентристские концепции являются ответом на вызовы современной культурно-образовательной ситуации². Живой опыт подобных школ свидетельствует о вызревании гуманитарной ветви педагогики, где главным направлением модификации образования выступает переориентация образовательной парадигмы: от передачи непреложной системы знаний и умений, свойственной классической парадигме, к «аккультурации – осознанному “вхождению” человека в смысловой универсум культуры и выявлению его культурформирующего и личностного потенциала» [10].

При таком подходе культура понимается не просто как «культурное наследие» или «культурный багаж», а как условие осуществления человеческого в человеке. Понимая образование как форму постижения и выстраивания бытия, мира, культуры и формирования образа человека, осознающего себя частью культуры, культуроцентристские концепции обладают уникальным потенциа-

² Одним из самых агрессивных вызовов социально-культурной и культурно-образовательной ситуации современности являются проблемы ксенофобии, национальной нетерпимости, этнодискриминации. И решение этих проблем во многом связано с ролью образования и просвещения (См.: Голик Н. В. Философия образования и императив толерантности // Актуальные проблемы философии образования и искусства. Вестник СПб Государственного университета. Сер. 6. Вып. 1. СПб., 2010).

лом для реализации концепции непрерывного образования. Именно в рамках культуротворческих моделей возможно формирование пространства, ориентированного на человека как субъекта, сознательно актуализирующего образование как непреходящий атрибут всей своей жизни, пространство, в котором человек выбирает сугубо свой личностный вариант образования.

Концепция непрерывного образования (lifelong learning) [11], активно развивающаяся с конца XX века, стала одной из доминирующих теорий и практик педагогики современности. Этот подход подразумевает наличие определенной социальной и личностной потребности в постоянном возвращении людей в организованный процесс образования [12]. Непрерывное образование может быть представлено различными моделями, формами, практиками. Оно ориентировано на слушателей разного возраста, социального положения. По сути, концепция непрерывного образования выражает постнеклассические интенции к нелинейности, вариативности, избирательности образовательной траектории. «Образование и есть жизнь, а жизнь и есть образование» – эти слова В. В. Горшковой отражают значение образования, позволяющего «каждому человеку оставаться в динамике поиска, открытости, незавершенности...» [13, с. 11].

Характерным и небезынтересным преломлением концепции непрерывного образования представляется *дистанционное образование, или дистанционная педагогика*. Возникнув на волне развития новых мультимедийных технологий, дистанционное образование заняло свою нишу в современных концепциях образования «без границ». Дистанционное образование, по определению, происходит в особом формате взаимоотношений учащегося и учителя, когда границы времени и пространства, по сути, нивелируются. В любое время и в любой точке мира открыт доступ к «образовательному контенту». Безусловно, дистанционные формы образования во многом соответствуют динамично меняющимся потребностям современного человека в прикладных знаниях. Существенным недостатком при этом является ограничение роли и значения учителя, неполнота экзистенциальности, а также невозможность осуществления собственно педагогической, пайдейвтической ситуации. А ведь «встреча ученика с учителем – акт чрезвычайный» (!) [14, с. 23–34]. По нашему глубокому убеждению, гуманитаризация («очеловечивание») образования невозможна вне диалога учителя и ученика, вне конструирования *реального, наполненного душевно-телесными энергиями взаимодействия и действительного живого и живущего образовательного пространства*.

Концепция дополнительного образования как компонента непрерывного выражает, по нашему мнению, тягу постнеклассической культуры к приращению знания и вариативности, вариабельности образовательных практик. Активное развитие дополнительных форм образования (как институционализированных, так и неформальных) для людей самого разного возраста и социального положения свидетельствует об удовлетворении потребности культуры в формировании широкого, плюралистичного пространства образования [15].

Особенностью всех рассмотренных концепций является усиление компоненты *неформального характера образования*, что свидетельствует об их соответствии нелинейным, индивидуальным, экзистенциально ориентированным

ценностям постнеклассической культуры. В данных подходах закрепляются и соответственные информальные механизмы³. Включение фактора информальности также свидетельствует об отражении в педагогике постнеклассических идеалов и ценностей, таких как индивидуализация, ориентация на субъективные потребности личности, человекомерность. Для понимания статуса неформальных педагогических практик в современной культуре важно, что неустойчивый, вариативный и ценностно заданный характер целеориентированных действий субъекта в процессе образования отражает новые грани рациональности постнеклассической культуры.

Мультипарадигмальность образовательного пространства современности и стремление к обеспечению непрерывности обучения обуславливают диверсификацию целей и содержания образования, а вызовы постнеклассической культуры в целом вызывают к жизни проблему определения *идеалов, ценностей и целей образования*, актуальных для общества. Постнеклассической культурой востребованы индивидуальные, экзистенциально ориентированные подходы, а масштаб и границы образования диктуются их соразмерностью человеку, его духовно-телесному осуществлению.

Список литературы

1. Хайдеггер М. Время картины мира // Новая технократическая волна на Западе. М., 1966.
2. См.: Субетто А. И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы. Ч. 4 // Академия Тринитаризма. М., Эл № 77-6567, публ. 11628, 10.11.2004. URL: trinitas.ru>rus/doc/0012/001a/00120200.htm/
3. Афанасьев Ю. Н. Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. 2000. № 7.
4. Мамардашвили М. К. Введение в философию. СПб.: Азбука-классика, 2002.
5. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004.
6. Неретина С. С., Огурцов А. П. Постмодернизм и новый нигилизм // История культурологии: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук // Под редакцией д-ра филос. наук, проф. А. П. Огурцова. М.: Гардарики, 2006.
7. Марача В. Образование на рубеже веков: методологические соображения // Образование XXI века: достижения и перспективы. Рига, 2002.
8. Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли». М., 2002.
9. Программа Научной школы А. В. Хуторского // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru> (дата обращения 01. 02.2011).
10. Савелова Е. В. Миф и образование в структуре человеческого бытия и культуры: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2011.
11. См. об этом: Lifelong learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. A World Bank Report (2003). Washington D. C., 2003.
12. Касаткина Н. Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995.

³ Информальное образование и информальные образовательные технологии сегодня выступают предметом изучения. Под информальным образованием понимается индивидуальная познавательная деятельность, не обязательно носящая целенаправленный характер, спонтанное образование, реализующееся за счет активности человека в насыщенной культурно-образовательной среде (См. об этом: Москвин Д. Е. Организация неформального и информального образования современного политолога // Без темы. 2009. № 2 (12). С. 18–22).

13. Горшкова В. В. Диалог в образовании человека. СПб.: СПбГУП, 2009.
14. Зинченко В. П. Дистанционное образование: к постановке проблемы // Педагогика. 2000. № 2. С. 23–34.
15. См. об этом: Buhert L. Formation For all: whether this dream is achievable // Prospects: quarterly review of comparative education. 2012. Vol. 32. № 1.