



<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 (5).
Spring 2014

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
Е. И. Соколова
А. Б. Бигдан

ISSN 2308-7234

Адрес редакции

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

КОЛЕСНИКОВА Ирина Аполлоновна

доктор педагогических наук, профессор, директор АНО «Агентство “Комениус”», руководитель Лаборатории непрерывного образования ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет» (Санкт-Петербург)

I.A.Kolesnikova@yandex.ru

КУЛЬТУРА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ОБОСНОВАНИЮ ПОНЯТИЯ

Аннотация: цель статьи – дать формулировку и обосновать введение понятия «культура непрерывного образования» как атрибута современного обучающегося общества, а также охарактеризовать социально-педагогические реалии, соответствующие данному понятию. Используются следующие методы: а) теоретический анализ терминологических слово-сочетаний, интегрирующих культурные и образовательные смыслы; анализ массива публикаций и высказываний, размещенных в свободном сетевом доступе, отражающих комплекс проблем непрерывного образования; б) рефлексия авторского опыта работы в системе непрерывного образования; в) локальные опросы.

Культура непрерывного образования формируется в обществе по мере накопления и распространения способов свободного перманентного развития людей средствами образования. Применительно к отдельному человеку культура непрерывного образования выступает как интегративная характеристика способности к личностному развитию через преемственность образовательных практик, отражая объем и качество накопленных в этой области компетентностей. Возможность непрерывного образования выдвигает перед людьми разных возрастов новые задачи, решение которых требует специфических компетенций, обеспечивающих перманентную готовность и способность продолжать обучение в формах, адекватных уровню культурного развития общества. Автор рассматривает эти задачи, придерживаясь логики разделения системы непрерывного образования на формальное (общее и профессиональное), неформальное и информальное (спонтанное), выделяя типовые образовательные ситуации, культура прохождения которых важна для перспективы продолжения учения и адекватной организации своего поведения в образовательной сфере. Понятие культуры непрерывного образования связывается в статье также со сферой управления многоуровневым образованием.

В качестве научных результатов предложены новые теоретические представления об индивидуальной культуре непрерывного образования и ее структуре на уровне компонентного состава. Выделен комплекс типовых задач, решение которых требует формирования компетенций, определяющих культуру непрерывного образования на стороне субъекта учения. Развитие современной практики менеджмента образования соотнесено с контекстом непрерывности и преемственности образования, где каждая ступень обучения воспринимается как часть более широкой целостности. Выделены системные действия, определяющие формирование культуры непрерывного образования, а также необходимые для этого социальные условия.

Ключевые слова: непрерывное образование, культура, культура непрерывного образования, преемственность образования, поведение в сфере образования, менеджмент непрерывного образования.

THE CULTURE OF LIFELONG LEARNING: RATIONALE OF THE CONCEPT

Kolesnikova I. A.

Abstract: this paper aims to propose and substantiate the concept of lifelong learning culture pertaining to modern learning society and characterize social and pedagogical environment appropriate for this concept. The following methods were used: a) theoretical analysis of terminological phrases integrating cultural and educational meanings; analysis of publications and statements freely available on the Internet which reflect a range of lifelong learning issues; b) the author's reflection on the experience of working in the system of lifelong learning; c) local polls.

The culture of lifelong learning is evolving in society along with the accumulation and spreading of ways of free continuing education. Relating to an individual, the culture of lifelong learning is an integrative characteristic of capacity for personal development through continuing education. It reflects the extent and quality of competencies in this field. An opportunity of lifelong learning sets new tasks in front of people of different ages. They need to have specific competencies and be constantly able to continue their education, whilst the educational forms should be in line with a cultural level of society. The author adheres to the logic of considering lifelong education to be comprised of formal (basic and professional), non-formal, and informal (spontaneous) and outlines typical educational situations. These situations require certain «culture» which defines the prospects of lifelong education and a strategy of one's behavior in the educational setting. The culture of lifelong learning is also connected in the article with the control of multilevel education.

As a result of the study, new theoretical ideas on individual culture of lifelong learning and its components are offered. The typical tasks which require the building of competencies to define a culture of lifelong learning from the perspective of a learner are outlined. Modern educational management is related in the article to the continuity of education, while each stage of education is considered as a part of the whole. Actions and social conditions essential for building the culture of lifelong learning are determined.

Key words: lifelong learning, culture, culture of lifelong learning, continuity of education, behavior in the educational setting, management of lifelong education.

Постановка проблемы. Реализация идеи непрерывного образования в глобальном масштабе или на уровне отдельной страны требует не только развития соответствующих государственно-общественных инфраструктур, но также готовности и способности населения к продолжению учения, (само) воспитания на протяжении всей жизни. Исследование, выполненное в России в 2007 году с использованием методики статистической службы Европейского союза, зафиксировало участие в непрерывном образовании около четверти респондентов в возрасте от 25 до 64 лет. (В европейских странах соответствующая цифра на тот момент составляла 50 % взрослого населения.) Вместе с тем приобрести дополнительно те или иные знания и навыки хотело бы более половины опрошенных [1]. Многолетние личные наблюдения в позиции преподавателя и данные локальных опросов, проведенных автором статьи, указывают на низкую готовность людей разных возрастов к включению в пожизненное обучение, слабое понимание специфики непрерывности образования как принципиально нового явления. Далеко не все умеют использовать информационный и технологический потенциал открытого общества для своего развития, дифференцировать цели и результаты формального, неформального, информального обра-

зования; грамотно выстраивать поведение в качестве участников процесса непрерывного образования.

По известному определению Ю. М. Лотмана: «Культура – совокупность генетически ненаследуемой информации в области поведения человека». *Поведение в сфере образования* (по аналогии с часто употребляемыми понятиями: «информационное поведение», «цифровое поведение», «экономическое поведение», «поведение в сети») можно выделить в качестве специфического объекта научно-педагогического рассмотрения. На практике оно оказывается самым разным: стихийным и целенаправленным, добровольно-принудительным и свободным, продуктивным и имитационным и пр. Соответственно может рассматриваться по разным основаниям. В русле тематики данной статьи представляет интерес: а) культура поведения участника образования, превращающего его из *homo sapiens* в *homo semper studiosus*; б) культура менеджмента непрерывного образования.

В числе активно развивающихся направлений междисциплинарного рассмотрения современных проблем обучения и воспитания находятся культурология образования (И. Е. Видт, Н.Б. Крылова, Ф. Я. Флиер) и педагогическая культурология (М. А. Ариарский, Н. В. Буров, В. В. Кирсанов). Использование «культурологической методологии» (А. С. Запесоцкий) дает возможность соотнесения ценностей, целей, методов, результатов образовательных процессов и педагогической деятельности с многогранной социокультурной картиной мира. Смысловое пересечение понятий *культура* и *образование* закреплено в таких устойчивых словосочетаниях, как: образовательная культура, образовательная культура общества, культурно-образовательное пространство воспитания и обучения, культура образования и др. [2]. С учетом множественности научных трактовок категории «культура» конкретизируем авторский контекст рассуждений. Мы исходим из понимания культуры как феномена, производного от творческой активности субъекта и несущего на себе отпечаток своеобразия его жизнедеятельности. В культуре аккумулируются опыт и знания человека (сообщества людей), приобретенные в различных сферах. Ее специфика заложена в смыслах, целях, способах, качестве исполнения деятельности, в особенностях человеческого поведения в той или иной области. Диапазон накопления культуры как «общего объема творчества» (Д. Андреев) может простирается от индивида до масштабов человечества. В области образования (как и в любой другой) такое творчество всегда исторически детерминировано.

Тот или иной вид культуры выступает своеобразным фильтром имеющихся образовательных возможностей государства и общества (традиции воспитания, инфраструктура образования, экономические ресурсы и др.). Он обуславливает избирательность внешней поддержки личностных проявлений, связанных с желанием учиться. Отсюда возникает принадлежность целых поколений к образовательной культуре своего времени. В силу этого сочетание *образовательная культура* соотносимо с масштабом конкретной эпохи, с жизнедеятельностью общества в целом, с исторически сложившимися типами образователь-

ных институтов¹. Адаптация человека к официально принятой в его окружении образовательной культуре связана с обязательностью приобщения к определенным ценностям, целям, способам учения (воспитания). Так, воспитание в рамках религиозной культуры требует принятия соответствующих обрядовых правил жизни. Соответствие образовательной культуре информационного общества невозможно без овладения рядом специальных технических умений и навыков и др. Образовательная культура эпохи глобализации находится в стадии становления, приобретая свои очертания по мере постановки и решения человечеством принципиально новых задач обучения и воспитания.

В рамках той или иной образовательной системы специфику способов активности людей задают культурные практики и формы деятельности, которые они используют (создают) в рамках учебно-воспитательных процессов. «Деятельность культурного человека характеризуется умением “обращаться” с культурой и в культуре; способностью к воспроизводству и преумножению культуры, а также к самопроизводству в культуре» [3]. В силу этого понятие «культура образования»² указывает на качество образовательной практики конкретного (индивидуального или совокупного) субъекта. Эта культура складывается под влиянием природы образовательных процессов, в которые оказываются вовлеченными обучающиеся.

Образование является одним из средств культурного самовыражения. Право на образование в любом возрасте признается цивилизованным миром как *одно из неотъемлемых культурных прав человека*. В свою очередь, степень владения человеком способами реализации этого права определяет уровень его индивидуальной культуры. В интерпретации В. С. Библера, процесс обучения – «некое проецирование доминанты “человека образованного” в сферу “человека культурного” и обратно – доминанты “человека культурного” в сферу “человека образованного”» [4]. Подобная трактовка соответствует тенденции усиления личностного аспекта в понимании культуры, которая прослеживается в международных документах последних лет. Так, в «Декларации культурных прав», принятой в швейцарском городе Фрибурге в 2007 году [5], подчеркнуто, что термин *культура* «включает в себя ценности, верования, убеждения, язык, знания и искусства, традиции, институты и образ жизни, в которых человек или группа выражают свою человечность, а также смыслы, определяющие их существование и развитие».

Поскольку одной из ключевых особенностей XXI века провозглашается необходимость учения в течение жизни, представляется логичным обогащение научно-педагогического контекста таким понятием, как *культура непрерывного образования*. Будучи совокупным «продуктом» обучающегося общества (learning society), данный вид культуры формируется по мере накопления и распространения в мире способов свободного перманентного развития людей

¹ Смысловая доминанта, в данном случае, связана с ответом на вопрос: *какая именно культура имеется в виду в социально-историческом плане (образовательная культура эпохи Ренессанса, образовательная культура университетского типа и др.)?*

² Смысловая доминанта связана с ответом на вопрос *о степени культурной оформленности деятельности субъекта в сфере образования*.

средствами образования. Применительно к отдельному человеку культура непрерывного образования выступает как *интегративная характеристика его способности к личностному развитию через преемственность образовательных практик*, отражая объем и качество накопленных в этой области компетентностей.

Учение как любое социальное действие «по предполагаемому действующим лицом смыслу соотносится с действиями других людей и ориентируется на него» (М. Вебер). Субъектами непрерывного образования как социально-педагогического процесса, протекающего в вариативных культурных формах, с одной стороны, оказываются конкретные люди, продолжающие учиться в течение жизни. С другой стороны, это система организаций и лиц, которые обеспечивают им такую возможность. Там, где образованность является безусловной ценностью для государства и общества, складывается особый культурный фон обучения и позитивное отношение к стремлению человека учиться в любом возрасте. Это находит выражение в устоявшихся (укорененных в опыте страны, региона, учреждения, сообщества) формах, традициях организации и поддержки преемственности в обучении. Таким образом, говорить о вкладе в формирование культуры непрерывного образования следует применительно как к непосредственным его участникам, так и к организаторам.

Принятие идеи непрерывного образования предполагает появление в структуре культурной идентичности представления о себе как потенциальном «пожизненном учащемся», допущение для себя возможности ученичества в любом возрасте. Признание возможности постоянного развития путем обучения и воспитания сопряжено с реализацией некоего жизненного проекта, где на каждом этапе есть место образованию. Культура «встраивания» учения в личную биографию связана с умением выдвигать цели обучения и самовоспитания, делать осознанный выбор образовательного маршрута; понимать, зачем в определенный отрезок времени нужно то или иное знание, где и в каких формах стоит его получать, как лучше использовать. В значительной мере культура непрерывного образования отражена в смыслах, которыми человек наполняет свою деятельность в сфере обучения, в способах проявления познавательной активности на разных этапах жизненного становления. В том, *как именно*, насколько продуктивно и этически приемлемо он выстраивает свое поведение в образовательном пространстве. Иными словами, возможность непрерывного образования выдвигает перед человеком новые задачи, решение которых требует *дополнительных компетенций*, призванных обеспечивать перманентную готовность к обучению и способность продолжать его в формах, адекватных уровню культурного развития общества. Рассмотрим некоторые из таких задач, придерживаясь логики принятого деления «пожизненного» образования на формальное, неформальное и информальное (спонтанное).

Культурные задачи многоуровневого формального образования. В любой структуре непрерывного обучения, изменчивой и уникальной применительно к конкретному человеку, присутствует лишь один постоянный «компонент», он сам в позиции ученичества. Поэтому задачи формального образования, ориентированного на продолжение учения, смещаются с передачи уча-

щимся определенного объема содержания на помощь в освоении базовых способов работы с информацией, которые в дальнейшем смогут быть использованы в разных ситуациях. Отсюда появление в современной педагогике понятий «универсальные учебные действия», «метапредметные результаты», «компетенции», которые можно рассматривать как принадлежность культуры непрерывного образования. Сегодня увеличение доли самостоятельной работы в школьной и вузовской подготовке служит своеобразной подготовкой к переходу от привычных моделей обучения (teaching models) к моделям собственно учения (learning models), включая внеаудиторный (неформальный) опыт работы с различными информационными устройствами. Моделирование типовых способов познания и овладение основными «интеллектуальными клише» становятся одной из форм подготовки учащихся к осознанному управлению собственной интеллектуальной деятельностью на последующих жизненных этапах. В то же время вне сферы внимания пока остается целый ряд типовых жизненных ситуаций, культура прохождения которых не менее важна для перспективы продолжения образования. Остановимся на этом более подробно.

В систему непрерывного образования можно «многократно входить в качестве обучающегося и многократно выходить в качестве обученного» [6]. Отсюда возникает задача культурного оформления ситуаций «входа и выхода». В соответствии с законодательством время вступления в систему формального образования задано в определенном диапазоне. Момент, когда ребенка впервые «отдают» в дошкольное образовательное учреждение или школу, не зависит от его воли и определяется семьей¹. Равно как и первые образовательные модели, внутри которых он оказывается. Именно семья стоит у истоков формирования культуры непрерывного образования. То или иное отношение родителей к школе, мотивация ими ребенка на начало обучения закладывают общие установки на ценность образования вообще.

Родители изначально совершают выбор, во многом определяющий то, как сложится впоследствии учебно-воспитательный маршрут их детей. При этом у значительной части отцов и матерей отсутствует то, что можно назвать *культурой выбора времени и места обучения*. Показательно, что в социальных сетях идет активный обмен мнениями по поводу возраста, в котором ребенка лучше отдавать в школу, оценками работы того или иного учебного заведения. По большей части споры разворачиваются на уровне здравого смысла и личных впечатлений, и нередко уже на этом этапе совершаются ошибки. Вот несколько характерных примеров, взятых из случайной выборки высказываний на сайтах, где постоянно идет общественное обсуждение проблем входа в систему школьного обучения².

«Я пожалела, что отдала (ребенка в школу) рано, в итоге при смене школы еще раз сходили в третий класс».

¹ В данном случае речь идет о типовых ситуациях, когда ребенок растет в семье.

² Использованы материалы сайтов для родителей и семейные форумы. Поиск проводился в период с 1 по 10 февраля 2014 года в системах Яндекс, Google, Bing по ключевой фразе: «когда (лучше) отдавать ребенка в школу». Найдены ответы в диапазоне от 11 млн. до 470 000. В каждом случае рассматривались первые 20 ссылок.

«Я пожалела, что МЕНЯ так (поздно) отдали. Потому что училась с абсолютно нулевой мотивацией, и еще надолго у меня осталось отношение к преподающему лицу как к попугаю, который повторяет давно известные истины».

«Я сама школу окончила в 15 лет (пошла в 6+, перескочила через класс), институт – в 20, никаких особых бонусов от этого не заметила¹».

Нельзя унаследовать непосредственно от своих предков тягу к продолжению образования. Необходимо наличие дополнительных факторов, источников культивирования потребности в учении. В мотивах обучения и выборе определенного варианта образования находит отражение его *субъективная культурная ценность*. Показательно, что массив Интернет-высказываний неизменно обнаруживает значительное число людей, для которых формальное образование не представляется жизненно важным.

«Я, например, вообще не понимаю той общественной значимости, которую отдают обучению. В нашей жизни, конечно, можно добиться высот посредством обучения, но зачастую это происходит либо волей случая, либо благодаря природным данным человека. В нашем мире высоких технологий, когда в любую секунду можно узнать ответ на любой вопрос, уже как-то старо и неактуально выглядят школьные предметы».

«Высшее образование вгоняет в рамки, за которые потом трудно выйти. Теряется “живость” ума. Я считаю, что сейчас нет смысла учиться в высших учебных заведениях, т. к. там преподают в основном люди с устаревшими знаниями, полученными из книг. Преподавателей-практиков там почти нет. К тому же на диплом никто не смотрит, гораздо больше ценятся нужные качества и умения».

«Давно пора как-то осовременить наше образование... Я бы вообще сделал его дистанционным. Сколько бы это сэкономило времени? Ну, не школы, конечно, лучше вузы. А в это время люди уже смогут найти себе работу и продолжать обучение. А то я отучился 5 лет... и выяснилось теперь, что знания все эти мне в общем-то и не нужны».

Отношение к образованию и перспективам его продолжения во многом определяется социальным фоном начальных этапов обучения. Так, исследования последних лет показывают, что социальная дифференциация обуславливает разный познавательный опыт дошкольников и разную систему мотивов относительно школы и дальнейших образовательных притязаний [7]. Помимо этого, позитивная (негативная) ретроспектива отношения родителей к собственному опыту обучения нередко переносится на образовательную перспективу детей.

«Так ненавидела ходить в сад, что готова была хоть в школу, хоть в вуз, лишь бы сад закончился».

«До сих пор помню день, когда я окончила школу, было такое ощущение, что после десятилетнего заточения на волю вырвалась».

«Я понимаю, что меньше всего хочу, чтобы она (дочь) пошла в школу. Форма, уроки, подъем в 7 утра, продленка, неквалифицированные учителя (сама, кстати, учитель по профессии)... Мне школа не дала ничего. Родители учиться не заставляли, и все 10 лет я боролась с собой. То училась, то не училась. Бунтовала против формы. Ну, короче, сложный был период. Знания, которыми обладаю, появились благодаря самообразованию и репетиторам. Зачем тратить лучшие детские годы на это пустое занятие?»

«Я отдаю дочь в ту же школу, в которой училась сама. Никогда школа не была для меня каторгой. И все знания, которые у меня есть, получены именно там. Ни разу со мной не занимался репетитор. Я самостоятельно поступила в университет, приобре-

¹ См. URL: <http://eva.ru/jsf/forum/print-all.jsp?topicId=2905679>

ла профессию и все навыки для жизни... я отдаю ее со спокойным сердцем и радуюсь вместе с ней¹».

Многоуровневость образования способствует накоплению действий, переживаний, состояний, связанных с многократностью переходов из одной системы обучения в другую. Позитивные переживания от успешно пройденного этапа обучения, ассоциируясь с новыми жизненными перспективами, становятся стимулом для дальнейшего образовательного шага. Формальность, эмоциональная «смазанность» перехода с одной ступени обучения на другую, напротив, нарушают ощущение его преемственности. Не случайно моменты входа и выхода из отдельных образовательных подсистем исторически приобрели культурное оформление и ритуальный характер. О начале/завершении нормативного этапа обучения свидетельствуют праздники первого и последнего звонка, «посвящение в студенты», выпускные испытания. Получение символических знаков принадлежности к определенной образовательной культуре: школьная форма, университетский значок, мантия магистра, диплом профессора воспринимаются как некие культурные маркеры. Если некий «культурный ключ» к входу на следующую ступень не будет внутренне принят, эстафета передачи образовательной традиции прервется.

Помимо эмоциональных переживаний, получение доступа к той или иной ступени формального образования сопряжено с необходимостью следовать принятым типовым нормам и формам поведения, самопрезентацией в позиции абитуриента (соискателя), «учащегося» или «обученного». Например, при вступительном собеседовании, сдаче ЕГЭ, защите дипломного проекта. При этом воспроизводятся исторически сложившиеся культурные коды, определяющие поведение человека в той или иной ситуации ученичества, а значит, можно говорить о наличии универсальных компетенций, формирующих «*культуру образовательного перехода*» и целесообразности их включения в содержание формального обучения на каждом из его этапов.

На любом отрезке жизни *культура выбора* дальнейшего пути в системе образования во многом определена степенью информированности о наличии таких путей, широтой взгляда на мир, которую обеспечивает культурное разнообразие пространства обучения. Определенную роль в этом играет система детского дополнительного образования. Ранняя «избыточность» культурно-образовательного опыта открывает перед человеком потенциальные возможности для «ветвления» последующих целей обучения и путей развития, принося не только непосредственные результаты, но и отсроченный эффект. Случается, что полученные в детстве и «замершие» на какое-то время знания, умения, навыки, ценностные ориентации (иногда нереализованные образовательные мечты) актуализируются в зрелом возрасте.

Желание перейти на новую ступень обучения требует также объективности самооценки своего соответствия требованиям, которые предъявляются тем или иным образовательным учреждением, умения соотносить личностные притязания с актуальным уровнем подготовки. Поэтому культуру непрерывного

¹ См.: URL: <http://www.volgo-mama.ru/forum/index.php?showtopic=178296>

образования выпускника школы (вуза) определяет не только владение стандартизированным содержанием, но также:

– представление о своих сильных и слабых сторонах как субъекта учебной деятельности (психофизиологические характеристики, приоритетные способы познания, уровень способности к волевым усилиям и др.);

– объективная самооценка накопленных универсальных учебных действий (культура чтения, информационная грамотность, коммуникативные умения и др.);

– осознание себя как человека, готового (или не готового) к продолжению образования;

– личностная ориентация в перспективах профессиональной подготовки и(ли) трудовой деятельности;

– способность к самоопределению в образовательном пространстве.

Сама идея непрерывности в любой момент времени допускает неполноту обученности (воспитанности). В этом случае знание о собственном незнании или неумении; осознание незавершенности своего образа (в личностном и профессиональном плане) становятся культурным ограничителем сферы дозволенной компетенции¹ действий, а также импульсом к продолжению образования. Данное утверждение справедливо для любого сознательного возраста.

В качестве примера приведу два недавно услышанных высказывания реальных персонажей. Первое принадлежит известному кинорежиссеру, второе – четырехлетней девочке, но их образовательный смысл аналогичен, поскольку связан с осознанием границ собственного актуального умения/неумения. 1. Сама бы я не стала писать сценарий, потому что это не моя профессия, это у меня не получается. 2. Бабушка, не нужно мне помогать, это я уже умею делать сама. А вот здесь помоги, у меня самой не получится, потому что я еще маленькая...

С определенного возраста человеку необходимо учиться различать смысл и функции различных ступеней формального образования, дифференцируя их применительно к собственным жизненным целям. В этом случае он не станет тратить время и усилия на получение высшего образования или ученой степени, если нет такой личностной потребности. Став бакалавром, не будет стремиться «учиться на магистра», если не понимает между ними разницы. И напротив, имея четкое представление о необходимом для достижения заветной жизненной цели уровне образования, будет упорно искать возможности его получить. *Осознанность запроса на определенный образовательный уровень* является значимым культурным показателем, связанным с пониманием перспективы прохождения необходимых этапов обучения и культивирования требующихся для этого личностных характеристик. Аналогичным показателем является *способность продуктивно участвовать в построении преемственного индивидуального образовательного маршрута*, в том числе ведущего к освоению определенной профессии.

Культурные задачи непрерывного профессионального образования. В связи со стремительной трансформацией мира профессий возникает необходи-

¹ В данном случае слово «компетенция» употреблено в значении «совокупность установленных полномочий, прав и обязанностей должностного лица, определяющих его место в системе профессиональной деятельности».

мость в поиске новых подходов к их классификации, новых стратегий профессиональной ориентации школьников, новой методологии понимания процесса профессионального становления¹. Эти вопросы требуют отдельного рассмотрения и выходят за рамки данной статьи. Коснемся лишь моментов, связанных с культурой непрерывного *профессионального* образования. В нашем представлении, она формируется на основе изначальной целостности представления молодого человека о потенциальном поле своей профессиональной активности и возможных траекториях личного продвижения в этом поле [8]. Границы такого поля для каждого направления подготовки и конкретной ситуации определены уровнем развития наук, составляющих методологическую основу профессиональной деятельности, и инновационным опытом как наиболее продвинутым в будущее практическим образцом этой деятельности.

В этом случае содержание подготовки может быть задано проекцией индивидуальной траектории продвижения в образовательном пространстве на пространство теоретического и практического опыта, накопленного в целом по конкретному направлению подготовки. В качестве важнейшего условия эффективности любого уровня и этапа обучения, в нашем понимании, выступает способность самоопределиваться в пространстве профессии и готовность к перманентному наращиванию объема профессиональной компетентности на основе знания о диапазоне теоретических и практических задач, доступных для решения «здесь и сейчас». К сожалению, действующие отечественные стандарты профессионального образования идут «от компетенций», а не от типологии реальных задач, для решения которых эти компетенции могут понадобиться тому или иному специалисту. Во многом это затрудняет проектирование образовательных программ, обеспечивающих преемственность подготовки по аналогичным направлениям. Особенно актуален сегодня вопрос непрерывности профессионально-личностного роста по линии «бакалавр – магистр».

Культура непрерывного образования в его формальной части во многом обусловлена *культурой нормирования* и степенью преемственности стандартов. Грамотно составленные и «стыкованные» стандарты обучения сами по себе становятся инструментом личностного и профессионального развития, обеспечивают устойчивость и преемственность образовательного процесса, позволяют максимально снижать риски оценочных процедур. Помимо преемственности, стандарты образования должны носить опережающий характер, то есть ориентировать на формирование компетенций, необходимых для решения проблем, которые, согласно прогнозам, появятся в перспективе. При этом (особенно в сфере гуманитарного образования) важно понимать, *что именно* должно и может быть нормировано. В отечественном образовании вопрос о качестве новых стандартов в последние годы стал одним из самых болезненных и дискуссионных.

¹ Например, развитие профессиологии, научной дисциплины на стыке философии, социологии, психологии и ряда других наук, которая изучает закономерности и тенденции профессионализации.

Обратимся в качестве иллюстрации к проекту «Профессионального стандарта педагога» [9]¹. Авторы указывают на вариативность способов получения указанных знаний и умений: образование в классических и педагогических университетах на уровне бакалавриата и профильных программ магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование»; последипломное образование в педагогической и психолого-педагогической интернатуре; профессиональная переподготовка с дополнительной квалификацией, программы повышения квалификации. Все это базовые компоненты системы непрерывного педагогического образования. Однако причастности к культуре непрерывного образования в документе не ощущается. В частности потому, что многие выделенные компоненты профессионализма невозможно распознать, а предлагаемые критерии оценки в силу неопределенности трудно применить на практике. Таким образом, они не могут стать ориентиром для наращивания профессиональной компетентности, расширения диапазона профессиональных действий, увеличения степени осмысленности профессионального поведения.

Например, стандарт требует от педагога *«обнаруживать ценностный аспект учебного знания и информации и обеспечивать его понимание и переживание учащимися»* (Раздел 4.2.9). Общепедагогический компонент ИКТ-компетентности учителя включает: *«предсказание, проектирование и относительное оценивание индивидуального прогресса учащегося, исходя из текущего состояния, характеристик личности, предшествующей истории, накопленной ранее статистической информации о различных учащихся»*, а также *«учет общественного информационного пространства, в частности молодежного»* и др. (Приложение № 1).

Высокая оценка (педагога дошкольного образования) включает сочетание показателей динамики развития интегративных качеств ребенка, положительного отношения ребенка к детскому саду и высокой степени активности и вовлеченности родителей в решение образовательных задач и жизнь детского сада (Раздел 5.1).

Культура непрерывного образования работающего специалиста проявляется в способности различать и здраво оценивать свой уровень профессионализма, чтобы осознанно продвигаться в обучении от простого соответствия квалификационным требованиям к расширению актуальной сферы профессиональной компетентности и далее – к мастерству. На уровне повышения квалификации и переподготовки это связано со смысловым разграничением и разнонаправленностью профессионального продвижения. В одном случае речь пойдет об углублении имеющейся подготовки (движение от прикладных знаний и умений к освоению технологий и теории профессии). В другом – о расширении профиля деятельности (получении дополнительной специализации, приобщения к иной профессиональной культуре). В третьем – об освоении вершин профессии, связанных с обобщением опыта, передачей своего мастерства. Поскольку в высокотехнологичной среде увеличивается влияние человеческого фактора, профессиональное образование включает непрерывное профессиональное (само)воспитание, связанное с принятием на себя моральных обязательств и нравственной ответственности за качество и последствия исполнения

¹ К слову сказать, объектом стандартизации здесь «по определению» заявлен непосредственно человек, педагог (не его работа или деятельность), что сразу позиционирует документ как негуманитарный.

профессиональной деятельности. Иными словами, за культуру применения на практике имеющихся и вновь приобретаемых компетенций.

Проектирование дальних и ближних перспектив профессионального роста, ориентация на конкретный результат обучения, всегда имеющий промежуточный характер, является необходимым компонентом индивидуальной и корпоративной культуры образования, если речь идет о его непрерывности. Многолетний (с 1992 года по настоящее время) опыт работы автора статьи в системе образования взрослых позволяет констатировать устойчиво низкую культуру образовательного запроса со стороны участников повышения квалификации (переподготовки). Поскольку потенциальные потребители образовательных услуг часто не знают, чего именно хотят, изучение их информационных запросов часто не дает адекватной картины реальных потребностей в повышении квалификации. Как следствие, в системе непрерывного образования не работает маркетинговый подход, а учащиеся (слушатели) пассивно следуют за имеющимися предложениями. Одной из самых сложных проблем для них при этом становится свободный выбор тематики курсов, темы исследования, эссе или статьи, которую предлагается написать. Итак, вопрос о культуре выбора возникает на новом образовательном уровне и в новом контексте.

Культура неформального образования и самообразования. Известно, что освоение культуры имеет избирательный характер. Массовый, нормативный сценарий обучения подходит не всем. Некоторые люди с детства по разным причинам не вписываются в систему формального образования или достаточно рано оказываются вне ее рамок, поскольку в какой-то момент осознанно выходят (иногда изгоняются) из сферы официального обучения. Не секрет, что среди них впоследствии встречается немало ярких и социально успешных личностей. Демократизация общества, динамика и усложнение жизненных задач, встающих перед людьми, развитие открытых образовательных ресурсов ведут к постепенному увеличению развивающего потенциала неформального, информального образования и самостоятельного обучения.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», каждая семья имеет право самостоятельно выбирать школу: государственную, муниципальную или частную, но наряду с этим может организовать обучение ребенка самостоятельно, в качестве одной из форм используя семейное образование. Практика семейного обучения многообразна по своим социальным функциям и имеет многовековую историю. Но в современном мире оно все чаще воспринимается как альтернатива формализму массового школьного обучения (ср. международные понятия «*homeschooling*» и «*antischooling*»)¹.

По данным на 2011 год, в США было зарегистрировано около 2 миллионов хоум-скулеров, это число увеличивается примерно на 10 процентов ежегодно. По официальной статистике, в 2007 году вне образовательных учреждений в России учились 100 тыс. детей: 19,5 тыс. – на экстернате, 3,9 тыс. – на семейной форме обучения и 79,2 тыс. детей получали индивидуальное обучение на дому (надомное обучение)².

¹ Термин «анскулинг» введен в 1977 году реформатором американской системы образования Джоном Холтом, основавшим журнал по семейному образованию «*Growing without schooling*» («Растем без школы»).

² См.: URL: <http://freedu.ru/modx/domashnee-obrazovanie-v-ssha-i-kanade-ot-ekstrima-k-mejnstrimu>, а также статистику домашнего обучения в различных странах на сайте <http://extern-mos.ru/homeschooling-1-8-forms/>

Изучение хоумскулинга, образующего особую неформальную субкультуру непрерывного образования, ведется в мире уже в течение тридцати лет. В нашей стране таких исследований практически нет, хотя существуют неформальные группы, активно обсуждающие практику обучения детей вне школ. Например, сообщество «Свобода в образовании» создано для обмена опытом между русскоязычными семьями, живущими в разных концах света и обучающими своих детей дома¹. В рамках культуры непрерывного образования интересно выяснить, какие специфические задачи приходится решать родителям и детям, решившимся на обучение вне стен школы, какие факторы, какой круг компетенций определяют успех такого обучения.

Не меньший интерес для педагогической науки приобретает изучение культурных практик неформальных (замкнутых и открытых) образовательных сообществ, таких как учебные кружки, открытые университеты, сетевые объединения и др. Одна из причин входа в подобное сообщество – это желание стать частью группы, являющееся одной из глубинных потребностей человека. В данном случае речь идет о потребности в совместности свободного обучения, в стремлении к групповой идентичности как набору культурных референций, посредством которого человек самоопределяется в составе образовательного сообщества. Свободно выбранное учебное сообщество становится, таким образом, пространством культурной идентификации, предлагающим свой, иногда уникальный образовательный опыт в цепи непрерывного образования.

Ситуативность, отсутствие формальных ограничителей делают сферу неформального образования зоной риска, поскольку среди альтернативных образовательных субкультур могут оказаться и диссоциальные [10]. Уровень знаний и достоверность информации, полученной неформальным путем, могут быть сомнительными. Поэтому важным компонентом культуры непрерывного образования становится *способность к оценке и различению качества образовательных сообществ, а также достоверности источников информации*.

Уникальным феноменом пожизненного ученичества можно считать «учащего-себя» человека (В. С. Библер) как пример аутопоззиса (Ф. Варела, У. Матурана), самотворения посредством образования. Самоучки, или аутодидакты², будучи максимально свободными в образовательном пространстве, выступают творцами *культуры самообразования*. Некоторые авторы расценивают их как особый не только психологический, но и культурно-исторический тип одаренной личности, развитие и профессиональное становление которой определяется главным образом самообучением, самовоспитанием. Такие люди сами определяют формы, критерии и направления своего развития, самостоятельно поддерживая личностный рост, решая задачу отбора содержания обучения. Можно предположить, что качество этого отбора во многом зависит от того, что Э. Тоффлер назвал «повышенной чувствительностью к ходу времени». Речь идет об осознанном добровольном обращении человека к социально необходи-

¹ См: URL: <http://freeedu.livejournal.com/> <http://www.domrebenok.ru>

² *Аутодидакт* (греч. autos – сам, didaktikos – поучительный) – индивид, выучившийся чему-либо путем самообразования.

мым и перспективным образовательным темам и сценариям. Обозначим некоторые из них.

Обучение как культурная деятельность требует освоения образовательных технологий, соответствующих времени, и активного использования новых технических возможностей, связанных с получением и обработкой информации. Так, в последнее время принципиально новой задачей для педагогов и учащихся разных возрастов стали выбор и применение в образовательных целях того, что получило название *эпистемических вещей*¹. Среди них гаджеты: планшеты, ридеры, мобильные устройства (телефон, карманный компьютер), помогающие получать и передавать учебную информацию с использованием WAP или GPRS технологий («mobile learning»).

Еще одно образовательное направление связано с развитием языковой культуры. Во всем мире в связи с миграционными процессами актуализируются проблемы, обусловленные плохим знанием языка титульной нации (государственного языка) представителями некоренных национальностей. Хотя культурная адаптация к месту жительства входит в круг объективно необходимых образовательных задач, многие не дают себе труда ставить ее перед собой и решать. Формирование академической и профессиональной мобильности как характеристик, обеспечивающих конкурентоспособность в международном образовательном пространстве и на рынке труда, также требует владения хотя бы одним из иностранных языков, имеющих международный статус.

Применительно к любому возрасту культура непрерывного образования включает умение сохранять здоровье, не допускать разрушительности учения. Не секрет, что болезни некоторых людей (снижение зрения, сколиоз, запаздывание в развитии некоторых психофизиологических параметров и др.) становятся своеобразной расплатой за образованность. Ситуация усугубляется в связи с расширением использования в обучении электронно-цифровых средств. Таким образом, среди объективно важных направлений обучения, определяющих культуру непрерывного образования в любом возрасте и для любой профессии, можно назвать *освоение современных технических средств обучения и ИКТ, изучение языков, сбережение здоровья*.

Культура выбора тематики неформального и информального обучения особенно ярко проявляется в ситуации познавательной свободы и в зрелом возрасте, например, у людей, вышедших на пенсию. Именно в момент исчезновения формальной необходимости учиться обнаруживается наличие добровольной мотивации на продолжение ученичества, возвышение (или редукция) содержания образовательных потребностей по времени, культура использования свободного времени для саморазвития, поддержки развития других людей².

Культура преемственности образовательных результатов. Стоит заметить, что свойство «непрерывности» применительно к образовательному пути –

¹ Термин «эпистемическая вещь» предложен Х. И. Райнбергером. Эпистемические вещи – сложные артефакты, прошедшие эволюцию от вещей-инструментов, приспособленных для человека, до вещей, «взявших» изменить человека под себя. К ним можно отнести: компьютер, мобильный телефон, гаджеты и пр.

² Интересна в этом отношении теория «когнитивного избытка» Клея Ширки, подсчитавшего, что ежегодно человечество обладает триллионом часов свободного времени. См.: Clay Shirky «Cognitive Surplus: Creativity and Generosity in a Connected Age», 2010.

это некая научная метафора. На самом деле длящийся на протяжении жизни процесс обучения имеет прерывистый и нелинейный характер. Неоднородность (гетерогенность) культурных пространств, в которые человек попадает по мере образовательного продвижения, возможность их пересечения, наложения, интеграции порождают задачу наследования образовательного опыта. Например, при переходе из системы семейного или альтернативного обучения в государственную систему общего образования или профессиональной подготовки. Нелинейность образовательного пути требует обеспечения преемственности достижений именно на уровне субъекта учения. Речь идет о *культуре сохранения результатов обучения и воспитания*, включающей возможность осознанного отказа от полученного опыта на основе его пересмотра и переоценки. Об освоении позиционной динамики в образовательных процессах (учиться у кого-то, учиться самому, учить других). О возрастной и иной трансформации образовательных потребностей и предпочтительных форм их удовлетворения. Образование, длящееся в осмысленных окультуренных формах, позволяет синтезировать объем полученного в разные моменты жизни образовательного опыта, интегрируя его в процесс позитивного самоизменения.

В этом случае образование в течение жизни становится одним из источников жизненной энергии и наращивания потенциала развития как для индивидуального, так и для совокупного субъекта обучения (воспитания)¹. Чтобы это произошло, на стороне самого обучающегося должно присутствовать четкое представление о том, какие задачи могут быть решены на том или ином его этапе, какие конкретно результаты ожидаются. Однако объективно существуют трудности в определении и дифференциации личностных результатов образования, полученного формальным, неформальным и неформальным путями.

Например, пилотажный опрос, проведенный в 2013 году среди преподавателей ПетрГУ, показал, что наличие официального документа (аттестат, диплом, удостоверение) продолжает подсознательно восприниматься как главный результат того или иного этапа обучения. То есть ценностью оказывается не способность выполнять какую-то работу, а диплом о высшем образовании; не освоение новых производственных функций, а удостоверение о повышении квалификации, не приобретенное умение водить автомобиль, а получение водительских прав и пр.

Безусловный социальный приоритет ценности официального документа об образовании (нередко без учета реального уровня общей культуры и профессионализма) становится одной из предпосылок появления своего рода контркультуры непрерывного образования или *субкультуры имитации образования* на всех уровнях формального обучения. Свидетельством ее общественной легализации являются многочисленные объявления, находящиеся в свободном доступе. Вот одно из таких сетевых объявлений, психологически ориентированное на студента, оказавшегося в ситуации перехода из одной образовательной системы в другую.

Обучение в вузе существенно отличается от учебы в школе. Новый коллектив, абсолютно новые преподаватели. Они не знают про вашу славу прилежного ученика они оценивают только ваши новые достижения в рамках университетской программы. И вчерашний троечник, который привык не надеяться на себя, привык списывать, под-

¹ В. А. Куц, кроме того, выделяет защитную функцию непрерывного образования [11].

смаковать и хитрить, легко и просто может сходу завоевать репутацию старательного студента – регулярно **заказывая курсовые работы**. Тогда как отличники и хорошисты, понадеявшись на собственные силы, рискуют попасть в черные списки студентов-должников, отказываясь от такой ценной услуги, как **курсовая на заказ**. Получение высшего образования – не тест на порядочность¹.

В данном случае перед нами пример совмещения современных технических возможностей обучения с искаженной системой ценностей. Многообразные средства имитации обученности, которые активно позиционируются в последнее время в системе формального образования в качестве особого культурного явления, могут помочь в сдаче ЕГЭ или вузовских экзаменов, но не в состоянии заполнить реальных пробелов в подготовке, которые транслируются на следующую ступень образования, дополняясь опытом социального обмана. Таким образом, имитационная субкультура является разрушительной не только в плане снижения качества обучения, но и в плане содействия личностной деформации. На этом фоне актуализируется педагогическая задача воспитания с детских лет (как атрибута культуры непрерывного образования) свойств личности, обеспечивающих нравственную устойчивость перед соблазном имитации образованности.

Перечислим еще раз комплекс типовых задач, решение которых требует формирования компетенций, определяющих культуру непрерывного образования на стороне субъекта учения:

- вход в образовательную систему определенного типа и выход из нее;
- выбор образовательного сценария (построение индивидуального образовательного маршрута);
- переход из одной образовательной системы в другую;
- формирование информационного запроса на продолжение (возобновление) обучения;
- дифференциация целей и результатов обучения в системах формального, неформального, информального образования;
- оценка образовательных рисков в ситуации неформального и самостоятельного обучения;
- «удержание» и интеграция образовательных результатов, полученных в разных системах;
- самооценка актуального уровня обученности и профессиональной компетентности;
- сохранение здоровья в процессе обучения.

Структурируя на этой основе теоретическое представление о культуре непрерывного образования, в качестве значимых ее составляющих выделим:

1. **Ценностный компонент.** Проявляется в отношении к познанию (установка, место в структуре ценностей, готовность продолжать обучение), в наличии смысла продолжения обучения.

2. **Перспективно-целевой компонент.** Проявляется в осознании себя в качестве субъекта учения, воспитания, восприятию позиции ученичества в лю-

¹ URI: <http://quirinus.ru/kursovaya-rabota>

бом возрасте; в наличии перспектив продолжения образования и информированности об этих перспективах.

3. Праксеологический компонент. Проявляется в «правильности» осуществления познавательной (учебной) деятельности; в освоенности продуктивных способов работы с учебной информацией в соотношении с актуальными цивилизационными возможностями и принятыми в конкретной среде культурными формами обучения; в способности сохранять здоровье в образовательном процессе.

4. Продуктивный компонент. Проявляется в качестве интеллектуального и иного «продукта», который субъект способен производить на основе имеющегося образования, в уровне жизненных и профессиональных задач, которые способен успешно решать.

5. Рефлексивно-оценочный компонент. Проявляется в способности рефлексировать по поводу своего образовательного поведения и опыта, оценивать его на основании объективных показателей.

6. Нравственно-этический компонент. Проявляется в характере и направленности использования имеющихся знаний, умений, навыков на практике.

7. Идентификационный компонент. Проявляется на уровне культурного самоопределения в образовательном пространстве, в устойчивом следовании определенным традициям обучения и воспитания.

8. Компонент самоорганизации. Проявляется в опыте самостоятельного построения маршрута в открытом образовательном пространстве, в приложении волевых усилий к достижению образовательных целей.

Эти компоненты могут быть интерпретированы также для совокупных субъектов обучения (например, обучающаяся организация), что выходит за рамки данной статьи.

Культура менеджмента непрерывного образования. Новая эпоха формирует *инновационный тип управленческой культуры*, соотнесенный с контекстом непрерывного образования, требующий применения новых форм менеджмента, когда каждая ступень обучения воспринимается как часть более широкой целостности. Классическая ситуация «забудьте все, чему учили в школе (в колледже, в институте, у предыдущего преподавателя)» вступает в противоречие с принципами непрерывного образования. На уровне управления возникает необходимость диагностического знания причин обрыва преемственности в точках перехода: а) из школы в вуз; б) из бакалавриата в магистратуру; в) из вуза в сферу профессиональной деятельности. Помимо несовершенства системы ЕГЭ, имеет смысл учитывать тот факт, что в системе многоуровневого профессионального обучения пока не сложилось культуры «сквозного» проектирования преемственных программ профессионального обучения. Десятилетний опыт работы автора в рамках корпоративного повышения квалификации с руководителями учреждений СПО России и профессорско-преподавательским составом региональных университетов свидетельствует о том, что существуют типовые трудности:

- в разграничении целей и функций подготовки для каждого из уровней, вплоть до непонимания, к каким видам деятельности и каким существующим на рынке труда должностям должны быть готовы выпускники;
- в определении конкретного вклада той или иной учебной дисциплины в подготовку специалиста (бакалавра, магистра) по заданному направлению;
- в отсутствии методологии самостоятельного моделирования программ, адаптированных к ситуации поуровневого продвижения в профессии;
- в отсутствии опыта командной работы представителей различных подразделений по созданию образовательных программ и учебных планов с учетом принципов непрерывности, преемственности, интеграции профессиональной подготовки.

Отсутствие «привязки» профессиональной квалификации, полученной в ходе формального образования, к ситуации трудоустройства выпускника создает проблему несоответствия содержания обучения в системе ВПО и сферы реального применения полученной в вузе подготовки.

По данным Центра исследований постиндустриального общества, менее 50 % выпускников российских вузов начинают карьеру по той специальности, по которой учились, 24 % устраиваются на должности, вообще не требующие высшего образования¹. 167 университетов России ежегодно выпускают в среднем около 100 тысяч будущих педагогов. Из них, по данным соцопросов, лишь 10 % согласны работать в школе. 80 % абитуриентов признались, что идут учиться не для того, чтобы потом сеять умное, доброе, вечное, а ради диплома и общего гуманитарного высшего образования, с которым всегда можно куда-нибудь устроиться на работу [12].

Отсюда возникает потребность в организации социального партнерства (привлечение представителей производства, бизнеса, менеджмента и др.) при проектировании и реализации программ среднего и высшего профессионального образования. Появление в образовательном пространстве новых субъектов влияния, не обладающих педагогическим опытом, является принадлежностью становящейся культуры непрерывного образования и требует специального рассмотрения, в первую очередь, в рамках образовательного менеджмента.

Будучи одним из промежуточных звеньев в системе пожизненного образования, университеты всего мира вынуждены расширять спектр образовательных услуг за счет программ, ориентированных на обучение других возрастных групп и категорий. Школьников (профессиональная ориентация, допрофессиональная подготовка); взрослых (повышение квалификации), широких слоев населения (просветительские курсы, открытые образовательные ресурсы). Так называемая «третья миссия университетов» – наглядный пример развития культуры непрерывного образования [13, 14]. На уровне внутривузовского менеджмента это повсеместно сопровождается созданием специализированных структур, координирующих и сопровождающих в научно-методическом плане развитие вариативных форм, обеспечивающих преемственность обучения и воспитания.

Экономисты также начинают анализировать современную ситуацию на рынке образовательных услуг «в ракурсе системы непрерывного образования, понимая под ней не только концепцию “обучения через всю жизнь”, но и взаи-

¹ URL: <http://postindustrial.net/2010/11/devalvaciya-znaniy-4/>

мосвязи между различными уровнями обучения» [15]. Хотя учебные заведения в борьбе за школьника, за абитуриента, за гранты вынуждены использовать те или иные *модели конкурентного поведения*, некоторые специалисты считают, что в рыночной среде возможно длительное развитие вне конкурентной борьбы, сопровождающееся активными инновационными процессами (Г. Б. Клейнер). Стратегия внеконкурентного развития возможна для учреждения, способного предлагать уникальные услуги в сфере обучения и воспитания, например авторская школа, работа которой построена на собственной педагогической концепции. На практике существуют также варианты кооперации образовательного потенциала на основе моделей упорядоченного эффективного взаимодействия и сотрудничества (ресурсные центры, транснациональное образование, образовательные комплексы). *Коокурентные* отношения как результат объединения группы владельцев образовательных ресурсов, вступающих в отношения цивилизованного обмена, также можно отнести к проявлениям культуры непрерывного образования [15].

В настоящее время международным педагогическим сообществом широко обсуждается возможность институционализации результатов обучения, полученных самостоятельно, на основе открытых образовательных ресурсов, в неформальных образовательных структурах. С переходом к обучению, ориентированному на наработку компетенций, становится возможной независимая экспертиза по факту имеющегося уровня подготовки. В этом случае логично проверять не объем полученных знаний, а умение их использовать в профессиональном (социальном) контексте при решении определенных типов интеллектуальных и(ли) практических задач. Аналогом может служить международная практика универсальных уровневых испытаний на знание иностранного языка. Но здесь мы снова возвращаемся к проблеме четкого определения реального круга типовых задач, которые способен и должен решать человек на том или ином уровне образования (квалификации), и соответствующего им круга компетенций.

Таким образом, развитие культуры менеджмента непрерывного образования требует системных действий, в частности:

- обеспечения многоуровневого обучения на основе проектирования системы преемственных образовательных программ;
- включения в содержание формального образования компонентов, обеспечивающих индивидуальную готовность к обучению в течение жизни и культуру перехода с одной ступени обучения на другую;
- создания научно-методических структур, в научном и практическом плане поддерживающих реализацию идеи непрерывного образования (центры, институты непрерывного образования, службы мониторинга и др.);
- расширения практики предоставления населению открытых образовательных ресурсов;
- кооперации и социального партнерства субъектов, предоставляющих услуги в сфере формального и неформального образования;
- институционализации результатов обучения, полученных по разным каналам;

– социально-педагогического противодействия распространению имитационной культуры образования.

Обозначенные в статье вопросы формирования культуры непрерывного образования могут быть включены в сферу внимания таких интегративных областей знания и образовательной практики, как:

- *акмеология* (проектирование пути к жизненным вершинам);
- *андрагогика* (теория и практика образования взрослых людей);
- *медиа-образование* (обучение ориентации в СМИ, СМК и их использованию в образовательных целях);
- *педагогическая валеология*, область знания, ныне находящаяся в забвении, но еще 10 лет назад успешно изучавшая вопросы обучения и воспитания человека, имеющего жизненную установку на здоровье и здоровый образ жизни на различных возрастных этапах развития¹;
- *образовательный менеджмент*, теория и практика развития организаций различного типа как обучающихся организаций и др.

В основе «обучения длиною в жизнь» лежит последовательное преобразование во времени и пространстве потребности в ученичестве. Историческое развитие любой социальной потребности происходит по мере изменения порождающих ее причин и способов удовлетворения. Этот процесс происходит как на уровне общества в целом, так и на уровне становления человеческой индивидуальности. Для формирования культуры непрерывного образования нужны определенные социальные условия, предполагающие:

- а) признание государством и обществом образования как безусловной ценности для любого периода жизни;
- б) наличие вариативной доступной, институционализированной системы обучения, способной обеспечить его преемственность и возобновление на любом возрастном этапе;
- в) повсеместное распространение форм общественно-государственной поддержки стремления людей в продолжении образования;
- г) соответствие принятых нормативов учебной и преподавательской деятельности актуальному уровню развития цивилизации;
- д) возможность культурного «оборота знаний» в социально-образовательных системах разного вида, уровня и масштаба.

Вопрос о правомерности введения понятия «культура непрерывного образования» в контекст гуманитарного знания и о реалиях, которые за ним стоят, является фундаментальным и требует дальнейшего обоснования.

Список литературы

1. Из интервью с Г. А. Балыхиним, членом Комитета ГД РФ по образованию, доктором экономических наук, кандидатом технических наук 20.07.2012 // Эл. журнал «Аккредитация в образовании». URL: http://www.akvobr.ru/balyhin_o_nepreryvnov_obrazovanii.html Доступ 14.02.2014

¹ Сегодня вместо научно определенного термина «валеология», имеющего свои культурно-исторические корни, в педагогике используют неуклюжее с точки зрения русского языка понятие «здоровьесбережение».

2. Радугина О. А. Образовательная культура общества как целостный социальный феномен // *Философия и общество*. 2011. Вып. № 1 (61).
3. URL: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/131879/> Доступ 07.02.2014.
4. Бенин В. Л., Жукова Е. Д. Культура, образование и Болонский процесс: комментарии к размышлению. URL: <http://www.culturalnet.ru/main/getfile/1861> Доступ 07.02.2014.
5. См.: Библиер В. С. Культура образования // *На гранях логики культуры*. Тезис 6.4. URL: http://www.bibler.ru/bim_ng_kultura_i.html Доступ 14.02.2014.
6. Les droits culturels. Déclaration de Fribourg. 2007. Ст. 2, п. а. URL: <http://www.unifr.ch/iiedh/fr/> Доступ 14.02.2014.
7. Мониторинг непрерывного образования. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/174/695/1219/glava_3.pdf Доступ 14.02.2014.
8. Башманова Л. А. Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики: Дис. ... д-ра пед. наук. Спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Курск, 2012.
9. Подробно применительно к педагогической профессии см.: Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991 (гл. 4).
10. Профессиональный стандарт педагога. URL: http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_%28проект%29.pdf
11. Колесникова И. А. Разные обличья диссоциального воспитания // *Вопросы воспитания*. 2010. № 4 (5) С. 118–124.
12. В. А. Куц. Непрерывное образование как защита от непрерывных вызовов цивилизации (технико-гуманитарное исследование) // *Непрерывное образование: XXI век*. Эл. журнал. 2013. № 3. URL: <http://11121.petsu.ru/journal/atricle.php?id=2141>
13. Розе А. Осторожно, учитель! Почему 167 вузов не могут подготовить сильных педагогов // *RG. RU Российская газета* 2014. 21 янв. URL: <http://rg.ru/2014/01/21/kod.html>
14. Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов // *Непрерывное образование: XXI век*. Эл. журнал. 2013. № 1. URL: <http://11121.petsu.ru/journal/atricle.php?id=1949>
15. Игнатович Е. В. Социально-педагогическая миссия институтов непрерывного образования // *Непрерывное образование: XXI век*. Эл. журнал. 2013. № 2. URL: <http://11121.petsu.ru/journal/atricle.php?id=2085>
16. Лукашенко М. Конкуренция на рынке образовательных услуг // *Высшее образование в России*. 2006. № 9. Цит. по: <http://lib.znate.ru/docs/index-214948.html> Дата конвертации 14.12.2012.