



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

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

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 3 (15).
Autumn 2016

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционная коллегия

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

Редакционный совет

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
В. П. Петров

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

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

КОЛЕСНИКОВА Ирина Аполлоновна
доктор педагогических наук, профессор, дей-
ствительный член Международной академии гу-
манитаризации образования (Санкт-Петербург)
i.a.kolesnikova@yandex.ru

КОНЦЕПТОСФЕРА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЛОГИКА И МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье дан обзор междисциплинарного исследования концептосферы непрерывного образования, выполненного коллективом авторов Петрозаводского государственного университета в 2012–2016 гг. на основе сравнительного анализа русских, английских, немецких, французских источников. Автором обосновывается правомерность использования в педагогике понятия «концептосфера непрерывного образования» и словосочетания «хронотоп непрерывного образования». Концептосфера непрерывного образования определяется как структурированная совокупность (система) концептов, репрезентирующих на разных уровнях общественного сознания представление об образовании в течение жизни. Перечислены подходы и методики, позволяющие при работе с сопоставимыми по смыслу разноязычными лексическими массивами выявлять актуальное состояние, основные тенденции и противоречия развития концептосферы непрерывного образования как в целом, так и отдельных ее компонентов. Раскрыта методология исследования, где использованы системно-синергетический, сравнительно-педагогический, лингво-педагогический, хронотопный подходы; методы теоретического и семантического анализа, частотного анализа терминов, аналогии, а также теоретическое моделирование и Интернет-поиск. Дано описание логики двух первых этапов изучения полиязычного массива информации: лингво-педагогического и хронотопического. Намечены пути дальнейшего изучения различных этапов непрерывного образования с социально-педагогических, хронотопных и лингво-педагогических позиций. Предлагаемые методологические подходы представляют интерес для методологов и исследователей непрерывного образования, лингвистов и переводчиков.

Ключевые слова: концептосфера, непрерывное образование, лингво-педагогический подход, хронотоп непрерывного образования.

Kolesnikova I.

CONCEPT SPHERE OF LIFELONG LEARNING: LOGIC AND METHODOLOGY OF THE STUDY

Abstract: the review of the interdisciplinary study of the concept sphere of lifelong learning accomplished by the team of the authors at the State Petrozavodsk University in 2012–2016 on the basis of comparative analysis of Russian, English, German, French sources is presented. The appropriateness of the terms «concept sphere of lifelong learning» and «chronotope of lifelong learning» is validated by the author. The concept sphere of lifelong learning is defined as the structuralized array (system) of concepts representing the idea of the education in the course of life on the different levels of the social consciousness. The author enumerates the approaches and methods, allowing readers to reveal the actual status, main tendencies and contradictions of the concept sphere development both in total and separate components with the use of the lexical corpus comparable by the meaning. The methodology of the study is revealed through the systematic-synergetic, comparative-pedagogical, linguo-pedagogical, chronotope approaches; the methods of theoretical and semantic analysis, frequency term analysis, analogies, and also theoretical modeling and the Internet search. The description of the logic of the first two stages of the study of poly-linguistic array of the infor-

mation – linguo-pedagogical and chronotopic – is presented. The guide lines of the further study of various stages of lifelong learning from social-pedagogical, chronotopic, and linguo-pedagogical positions are outlined. The suggested methodological approaches are of interest for methodologists and researches of lifelong learning, linguists, interpreters, and translators.

Key words: concept sphere (sphere of concepts), lifelong learning, linguo-pedagogical approach, chronotope of lifelong learning.

Введение в проблему. Образование в течение жизни является одной из характерных примет современного общества, а научные и бытовые представления об этом явлении становятся неотъемлемой принадлежностью картины мира цивилизованного человека. На фоне перехода к многоуровневому обучению и развития академической и профессиональной мобильности словосочетание «непрерывное образование» все шире применяется в мире в качестве термина. Из стихийно накапливающегося в общем информационном пространстве массива разнородных и разноязычных данных постепенно складывается единое поле социально-педагогических представлений о непрерывном образовании как глобальном явлении. Совокупные понятия о природе и способах обучения в течение жизни, формируясь на разных уровнях общественного сознания, со временем получают то или иное концептуальное оформление. Однако, несмотря на распространение в мире идеи обучения в течение всей жизни и постепенного формирования неких общих образовательных принципов такого обучения, единой педагогической концепции непрерывного образования пока не сформировалось. Как нет для него единого смыслового толкования. Однако изучение массива разноязычных источников показывает, что некая концептуальная сфера, описывающая данное явление, уже сложилась, а значит, достойна стать предметом специального изучения. Таким образом, возникает потребность в научно-педагогическом осмыслении представлений о реалиях непрерывного образования, складывающихся в культуре человечества в целом.

За термином «концептосфера», введенным академиком Д. С. Лихачевым, стоит предположение о существовании определенным образом структурированных областей совокупных знаний (представлений) членов того или иного социума, нации, формирующихся по мере упорядочения коллективного когнитивного пространства [1, с. 3–9]. Близкие по жизненным функциям концептосферы разных народов отличаются по содержательному наполнению и словесному выражению в силу разницы культур, ментальности, исторической судьбы. Пересечение национальных концептов, сопоставленных аналогичным культурным явлениям, создает условия для их смыслового сближения и интеграции. Сравнительное изучение национальных концептосфер позволяет выявлять специфику концептуализации сходных явлений разными народами [2, с. 61; 3], а также находить общие тенденции в теоретическом осмыслении конкретных процессов. Основываясь на данном понимании, **концептосферу непрерывного образования можно определить как структурированную совокупность (систему) концептов, репрезентирующих целостное представление об образовании в течение жизни.** Носители такого представления могут быть вариативны по своей социально-культурной природе и масштабу. Глобализация образовательного пространства при сохранении в культуре разных стран и народов

национальной специфики воспитания и обучения, отраженной, в том числе, в языке, требует формирования новой методологии исследования реалий обучения в течение жизни. Решение этой задачи требует создания понятийно-терминологического метапространства, т. е. привлечения педагогической наукой лингвистического ресурса.

В преамбуле к Европейскому словарю образования (2005) сказано: «Каждая система образования использует собственную специфическую терминологию для описания характеристик ее организации и функционирования. Пытаясь понять и сравнить различные системы образования стран Европы, мы часто сталкиваемся с терминологическими проблемами. Образование касается каждого, но оно включает в себя специализированную лексику и терминологию, которая может быть непрозрачной и незнакомой для новичков в этой области. В расширяющейся Европе, где мобильность преподавателей и студентов, а также открытие системы профессионального образования внешнему миру являются важными задачами сотрудничества, разработка более точных справочных материалов и ссылок имеет все большее значение для лучшего взаимопонимания и коммуникации на высшем уровне» [4, с. 5]. В полной мере это утверждение относится к сопоставительному лингво-педагогическому анализу концептосферы непрерывного образования.

Вопрос адекватного понимания и поиска терминологического соответствия для иноязычных образовательных дискурсов чрезвычайно актуален для международного педагогического сообщества. Об этом свидетельствует стремление к составлению соответствующих словарей. Например, Словарь образования под ред. Сьюзен Уоллес¹, ориентированный на реалии Великобритании, содержит четкие и краткие определения 1250 терминов, которые должен принимать во внимание каждый, кто изучает образование или работает в этой области. Словарь охватывает все сферы образования: дошкольное, начальное, среднее, высшее, профессиональную подготовку, образование взрослых и др. Многоязычный глоссарий *Terminology of European education and training policy*² определяет 130 ключевых терминов, используемых в области европейского образования и разработки образовательной политики. В нем учтены новые приоритеты политики Европейского союза, преимущественно в области компетентности и квалификации. Новые определения разработаны совместно с экспертами *Cedefop's «Research and policy analysis»*. Ярким примером осознания педагогами различий в концептуальном понимании образовательных реалий разных стран и стремления их разъяснить служит сравнительный глоссарий основных понятий дошкольного и начального образования, составленный специалистами Франции и Германии³. Этот перечень можно продолжить, поскольку ученые разных стран постоянно ищут новые подходы к адекватному пониманию и переводу иноязычных терминов и понятий в области образования [5].

¹ A Dictionary of Education / Ed. by Susan Wallace. Oxford: Oxford University Press Print Publication Date, 2009. (Print ISBN-13: 9780199212064. Published online: 2009. Current Online Version: 2014). DOI: 10.1093/acref/9780199212064.001.0001

² Terminology of European education and training policy URL: <http://europass.cedefop.europa.eu/en/education-and-training-glossary> (дата обращения 21.08.2016).

³ Ecole maternelle et elementaire Kindergarten und Grundschule. OFAJ / DFJW. Paris; Berlin, 2010

Логика исследования. В Институте непрерывного образования Петрозаводского государственного университета в рамках Программы стратегического развития с 2012 по 2016 г. действует Лаборатория непрерывного образования, одним из направлений работы которой стал *комплексный анализ концептосферы непрерывного образования*, в том числе на основе изучения английского, немецкого, русского, французского информационных массивов¹. Его целью стало сопоставление представлений о непрерывном образовании и его организации в России и англо-немецко-франкоязычных странах Европы (частично США и Канаде), являющихся признанными лидерами в развитии современного рынка образовательных услуг. В центре внимания оказались реалии обучения в течение жизни в контексте лексики, отражающей динамику и трансформацию этих реалий. Работа над проблемой включала поиск и апробацию возможных направлений и способов моделирования концептосферы и построения *полилингвального дискурса непрерывного образования*. Долгосрочное исследование, носящее междисциплинарный характер, предполагает поэтапное продвижение в изучении состояния концептосферы непрерывного образования. Конечным итогом должен стать выход на метауровень рассмотрения данного феномена как порождения глобальной культуры современного мира, имеющего свою концептуальную репрезентацию в полиязычном пространстве.

I. Лингво-педагогический этап. На первом этапе исследования (2013–2015) методологическую основу изучения концептосферы НО составили сравнительно-педагогический и лингво-педагогический подходы, а также положения онтоterminологии Кристофа Роша², ориентирующие на различение в ходе терминологического анализа лингвистического и концептуального измерений [6, с. 1–22]. По мнению этого французского ученого, терминология является не только наукой о терминах, но также наукой о явлениях. В силу этого терминологический анализ требует: а) предварительного обращения к информативному представлению той или иной концептуальной системы; б) поиска «истинных слов» (нормативных терминов); в) идентификации узуализованных терминов в соотношении с концептуальной моделью и специальными дискурсами [7, с. 5–8]. В соответствии с этим лингвистический анализ ключевых понятий, отражающих состояние представлений о непрерывном образовании в каждом из языков, проводился с учетом их педагогического смысла.

Концептосфера непрерывного образования была рассмотрена как динамическая система, образующая по мере самоорганизации на уровне общественного сознания совокупное представление об образовании в течение жизни. Подобное понимание потребовало использования системно-синергетического подхода [8; 9] (М. С. Каган, В. Г. Виненко, В. А. Куц), учитывающего как системные свойства изучаемого объекта, так и его способность к самоорганизации. В соответствии с системными свойствами в концептосфере непрерывного

¹ В коллектив исследователей вошли: Н. С. Барымова, М. С. Гвоздева, Е. В. Игнатович, И. А. Колесникова, И. А. Котюрова, И. В. Кренёва, С. Р. Недбайлик, Л. А. Нечаева, Е. И. Соколова, Н. И. Токко.

² Кристоф Рош (Christophe Roche), профессор Университета Савойи, исследователь лингвистического центра исследований Нового университета Лиссабона, участник «Condillac Research Group» «Онтология и терминология».

образования отражены общие свойства составляющих ее концептов. К таким свойствам, исходя из имеющихся исследований отечественных авторов, можно отнести:

- отсутствие жесткой структуры, позволяющее концептуальным представлениям постоянно трансформироваться (Н. Н. Болдырев) [10, с. 29–38];
- образность и возможность вариативной интерпретации (З. Д. Попова, И. А. Стернин) [11, с. 74–80];
- детерминированность особенностями лингвокультурного сообщества, закрепленными в национальной картине мира (Ю. Е. Прохоров) [12, с. 159];
- сжатый отпечаток следов истории, дополненный современными ассоциациями и оценками (Ю. С. Степанов) [13, с. 43].

Наряду с этим, в соответствии с принципами синергетики, становление концептосферы НО как самоорганизующийся процесс характеризуется нелинейностью, неустойчивостью, незамкнутостью, наблюдаемостью. При этом один из важнейших наблюдаемых признаков – лингвистическое выражение представлений об обучении в течение жизни. Иными словами, принятые в той или иной культуре педагогические понятия, термины, описания образовательных реалий. Изучение и оценка образовательных явлений, отмеченных спецификой других стран и языков, потребовали знакомства с особенностями «чужих» концептов и выхода на их смысловое понимание.

В начале исследования необходимо было сформировать исходное **теоретическое представление об общей структуре концептосферы НО** как объекта научно-педагогического анализа. Основой для этого послужили нормативные и рекомендательные документы международных организаций, классические теоретические работы, международные отчеты и обзоры, касающиеся актуального состояния непрерывного образования, т. е. доступные в разных странах официальные источники информации, циркулирующие внутри международного социально-педагогического сообщества, так или иначе задающие глобальную стратегию и форматы развития образования в течение жизни.

Далее был выделен **основной круг сопоставимых по смыслу понятий**, отражающих в разных языках значимые компоненты концептосферы и вошедшие в повседневный национальный лексикон. Основной источниковой базой при этом служили национальные нормативные документы в области образования, мультилингвальные и частотные тематические словари, сайты ведущих образовательных учреждений и организаций, релевантные Интернет-источники. Работа с массивом понятий и терминов, описывающих феномен непрерывного образования, позволила выявить **анalogии в концептуальных представлениях об обучении в течение жизни** в России и англо-немецко-франкоязычных странах, а также зафиксировать ряд национальных особенностей в восприятии и описании данного феномена. Это помогло выделить **общее и специфическое в понимании реалий непрерывного образования** на интернациональном и национальном уровнях.

На основе полученного массива информации был создан **рабочий вариант модели концептосферы непрерывного образования** в виде минимального набора исходных концептов, позволяющего описывать и интерпретировать кар-

тину образовательной действительности на межкультурном уровне с удержанием смыслового единства и педагогического дискурса. Данная модель была использована как теоретический инструмент уровневой организации научного знания о непрерывном образовании. Исследование показало, что каждый ее компонент способен обрести свое содержательное наполнение в зависимости от культурной и языковой специфики той или иной страны.

Исходя из лингво-когнитивных и лингво-коммуникативных представлений о строении концептов, представленных в исследованиях Н. Ф. Алефиренко, О. И. Лыткиной, З. Д. Поповой, И. А. Стернина, Ю. С. Степанова, которые по разным основаниям выделяют в них: ядро, базовые слои и периферию, **в модели концептосферы непрерывного образования были разграничены:**

1. **Глобальная область**, которую формируют лексически узнаваемые в разных странах понятия, определения, идеи, положения, связанные с обучением в течение жизни, законодательно закрепленные в международных документах и реализующиеся в международной образовательной практике.

2. **Национальная область**, специфику которой определяют образовательные реалии, сопоставимые по смыслу, но вариативные по содержанию и форме в силу культурно-исторических особенностей организации обучения и воспитания в каждой стране.

3. **Локальная область**, где сконцентрированы специфические для отдельных стран образовательные явления и объекты, не имеющие аналогов в других культурах и языках.

4. **Область актуального развития**, порожденная инновационными образовательными процессами, находящими специфическое лексическое отражение на уровне метафор, неологизмов и др.

Общий контекст рассмотрения изначально был задан кругом понятий, стратегически определяющих глобальную область концептосферы непрерывного образования: *общество знаний, образовательный капитал, обучающееся общество*. На этом фоне была проанализирована специфика отражения в разных языках представления о непрерывном образовании (общепринятая международная аббревиатура «LLL» – *lifelong learning*) в трех его измерениях, в трех направлениях возможного продвижения личности по образовательному пути в современном цивилизованном мире:

- а) вверх по ступеням общего и профессионального образования;
- б) вширь, дополняя диапазон направлений и видов деятельности на одной и той же ступени образования;
- в) «вглубь» с целью саморазвития и самосовершенствования.

Наращивание и интеграция достижений по каждому направлению в течение жизни обуславливает сегодня специфику и качество результатов обучения и воспитания в любой стране. При этом особый исследовательский интерес представляют типовые *пространственно-временные отношения* современного человека с образованием на протяжении жизни (хронотоп непрерывного образования), а также социально-педагогические предпосылки свободного «пожиз-

ненно» передвижения личности в образовательном пространстве (образовательная мобильность)¹.

С учетом того, что в сознании каждого народа бытуют представления, связанные с реально существующими в его опыте этапами обучения, образовательными институтами, функциональными позициями участников образовательных процессов, оценкой качества обучения, в ходе исследования был выделен минимальный для изучения концептосферы «набор» концептов, в который вошли:

1. Субъекты образовательного процесса «разного масштаба» (учащиеся, преподающие, «поддерживающие», сопровождающие службы и др.).

2. Образовательное пространство как специфическим образом организованная среда, допускающая вариативность путей обучения в течение жизни.

3. Этапы образования, реализующиеся на конкретных отрезках жизни.

4. Образовательные институты и виды обучения (формального, неформального, информального).

5. Критерии качества образования.

Следующим логическим шагом в исследовании стал **сравнительный лингво-педагогический анализ** категориально-понятийного поля выделенных компонентов концептосферы с выходом на построение сравнительного тезауруса по каждому из них. Последовательно были рассмотрены понятия и термины, отражающие многообразие и специфику акторов современных образовательных процессов; выявлена общая динамика представлений, связанных с характеристиками пространства непрерывного образования (европейское, глобальное, сетевое и др.). Показано, как исторически обусловленная философская идея образовательного странствия трансформируется в современном мире в понятие «образовательный путь», рождая такие термины, как «образовательный маршрут» и «образовательная траектория». На получившейся многомерной концептуальной «картине» феномен непрерывного образования оказался органично «вписанным» в глобальное пространство информационно-образовательного общества. В этом пространстве люди XXI в. прокладывают вариативные пути обучения, формируя тем самым свои уникальные образовательные биографии.

Научное знание, полученное в ходе сопоставительного лингво-педагогического анализа, позволяет говорить о концептосфере непрерывного образования как о глобальном многоуровневом ментальном конструкте, находящемся в стадии интенсивного развития, вызванного стратегической направленностью образовательной политики экономически развитых стран на обучение в течение жизни. Общие и национальные особенности этого развития находят объективное отражение в развитии лексикона непрерывного образования. В лексике каждого из рассмотренных языков были зафиксированы аналогичные изменения, позволяющие говорить о некоторых социально-педагогических тен-

¹ Рабочее понятие «образовательная мобильность», в данном случае, объединяет все виды мобильности, обусловленные изменением образовательного статуса человека.

денциях и закономерностях, связанных с концептуализацией представлений о непрерывном образовании.

1. Прежде всего, зафиксировано наличие двух встречных линий развития и распространения в мире представлений о феномене непрерывного образования:

– от глобальных идей и принципов организации обучения в течение жизни к сопоставимому по смыслу опыту их конкретного воплощения в разных педагогических культурах, сопряженному с постепенным формированием общей системы представлений и терминов;

– от локальных национальных и территориальных инициатив непрерывного обучения населения, получающих оригинальные словесные воплощения, к транскультурному (трансграничному) переносу инновационного опыта вместе с лексикой.

Наиболее ярко первая линия проявляется в сфере высшего образования, где с конца XX в. на основе интеграции опыта международного обмена происходит интенсивное сближение педагогических представлений и рождается интернациональная педагогическая лексика. В качестве примера можно привести проникновение во все европейские языки терминов «компетентностный подход», «академическая мобильность», «модуляризация», «билингвальное образование», «кредиты» и многих других¹.

2. Очевиден также факт содержательного расширения отдельных концептов, формирующих структуру концептосферы НО, за счет присоединения понятий, означающих новых участников образовательных процессов, новые педагогические функции, новые территории обучения, новые образовательные пути, новые грани теоретического понимания непрерывности. Наглядной иллюстрацией этому может служить повсеместное обогащение терминологии, обозначающей субъектов преподавания (тьютор, фасилитатор, коуч, модератор и пр.).

3. Параллельно идут развитие и трансформация внутренней структуры концептов за счет смыслового «укрупнения» и дифференциации отдельных значений. Например, педагогический анализ современной национальной номенклатуры названий детских дошкольных учреждений показывает, что традиционный, заимствованный многими странами из немецкого языка термин «детский сад» (*Kindergarten*), введенный Ф. Фребелем, постоянно дополняется новыми понятиями и терминами, отражающими многообразие современных реалий дошкольного образования.

4. Можно также отметить отсутствие четко выраженных социокультурных ограничений для заимствования педагогикой новых понятий, своеобразную открытость внешних границ концептосферы НО для «лексической экспансии» со стороны смежных сфер. Например, все шире употребляются в образовательной сфере такие исходно «внепедагогические» понятия, как акторы и стейкхолдеры образования, дорожная карта, портфолио, образовательная траектория и др.

¹ Объем статьи не позволяет здесь и далее приводить иноязычные варианты указанных терминов. С ними можно ознакомиться в тексте коллективной монографии. «Концептосфера непрерывного образования: опыт лингво-педагогического анализа» (Петрозаводск, 2016). Электронный текст: URL: <http://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=25855> (дата обращения 18.08.2016).

На лингво-педагогическом уровне сопоставление базовых понятий и терминов, которые сегодня используются для описания феномена НО в русскоязычных, англоязычных, немецкоязычных, франкоязычных странах, обнаружило явления:

– **концептуальной омонимии:** в силу культурно-исторических или иных причин носителей разных языков за близкими по звучанию педагогическими терминами могут скрываться вариативные смыслы (*лицей, колледж, академия, профессор*);

– **концептуальной интеграции:** объединения разноязычных представлений в единые по смыслу педагогические концепты (*информальное образование, образовательный менеджмент*);

– **концептуальной дифференциации:** эффекта «дробления», разветвления, конкретизации значений одного и того же термина вслед за усложнением видов деятельности и образовательных структур (*последнее нетретьичное образование, короткий цикл третьичного образования, различного рода «сопровождения» и др.*);

– **концептуальной метафоризации:** образного, символического представления образовательного феномена без вербализации его определения (*серебряный возраст, школа второго шанса, третья миссия*);

– **концептуальной неопределенности:** смешения понятий вплоть до полного неразличения их значений в силу отсутствия или непонимания реалий, стоящих за термином; существования в родном языке иного устоявшегося значения слова, фонетической близости двух разных понятий, обнаруживающейся при переводе и пр. (например, в отечественной педагогике идет постоянная путаница в трактовке терминов «компетенция» и «компетентность»; понятий «метод», «методика», «технология»).

Результаты данного этапа исследования (2014–2015) подробно представлены в коллективной монографии «**Концептосфера непрерывного образования: опыт лингво-педагогического анализа**», с которой можно ознакомиться в электронной библиотеке Карелии [14].

II. Этап хронотопического рассмотрения. Дальнейшая логика исследования связана с изучением:

– временного измерения образовательного пути на уровне типовых этапов, продвижение по которым в течение жизни обеспечивают формальные образовательные учреждения и организации;

– вариантов неформального и информального обучения, актуальных в разные возрастные периоды;

– специфики организационно-технологической стороны непрерывного образования в разных странах;

– критериев оценки качества различных видов образования.

На этом этапе исследования концептосферы непрерывного образования указанные ранее подходы логично дополняются хронотопным¹. Введение и использование понятия «*хронотоп непрерывного образования*» представляется уместным по нескольким основаниям. Прежде всего, пространство и время атрибутивны для любых явлений и событий, в том числе образовательных. Поэтому утверждение М. М. Бахтина о том, что «вступление и сферу смыслов совершается только через ворота хронотопа» [15, с. 406], в полной мере можно отнести к изучению сферы образования, принадлежащего разным культурам, цель которого – смысловое соотнесение разноязычных педагогических представлений.

Хронотоп рассматривается сегодня рядом ученых как основной элемент педагогического дискурса [16, с. 57–60], поскольку в любой системе образования заданы отрезки времени, структурирующие учебно-воспитательный процесс (урок, лекция, семестр, учебный год) и место, где он происходит (учебная аудитория, цифровая сеть и др.) [17]. Не случайно данное понятие фигурирует в научных публикациях, посвященных разным уровням и видам обучения: *хронотоп детства* (Й. Макьюэн), *хронотоп школы*², *университет как хронотоп творчества* (И. М. Наливайко), *хронотоп учебной деятельности студента* (Е. В. Абраменко, Р. В. Ященко), *хронотоп субъекта образования*. Сформулированы «*хронотопный принцип образования и хронотопный подход в обучении*» [18, с. 41–46; 19]. По мнению С. А. Назарова, жизненный хронотоп субъекта образования представляет собой объективное пространственно-временное единство человеческого универсума, являясь результатом креативного взаимодействия субъекта с культуросообразной образовательной средой [20].

Свойство *транскультурности хронотопа*, выделяемое некоторыми исследователями, позволяет проследивать взаимодействие сопоставимых педагогических понятий, бытующих в разных языковых контекстах [21, с. 98–103]. А понятие *переводческий хронотоп*, введенное в научный оборот Л. В. Кушпиной [22, с. 77–88], открывает возможности для сопоставительного рассмотрения пространственно-временных смыслов в переводческом дискурсе. По справедливому замечанию Н. Ю. Георгиевой, «Переводческий хронотоп... приводит к порождению гармоничного текста перевода, способного интегрироваться в принимающую культуру и обогатить ее» [23].

Перечисленные предпосылки делают правомерным анализ специфики пространственно-временных характеристик и преемственности различных этапов и видов обучения в разных культурах. При этом можно увидеть, как на фоне глобализации и модернизации системы образования по мере изменения ее общей структуры (многоуровневость, диверсификация, кластеризация) одни хронотопы образования сменяются другими; как появляются инновационные формы обучения с иной регламентацией пространственно-временных взаимодействий

¹ Термин «хронотоп» введен физиологом А. А. Ухтомским. После перенесения М. М. Бахтиным в область литературоведения и эстетики получил широкое распространение в гуманитарной сфере (А. Гуревич, С. А. Азаренко, Г. В. Елизарова, Ю. М. Лотман, В. А. Лукин, В. Н. Топоров, Б. А. Успенский).

² См. например, материалы сайта «Диалог культур» URL: <http://www.culturedialogue.org/drupal/ru/Vocabularies/5/25/28> (дата обращения 21.08.2016); Блог «Chronotope» <http://chronotopeblog.com/about/> (дата обращения 21.08.2016).

педагогов и учащихся, взрослых и детей. Все это с неизбежностью отражается в языке и влияет на динамику концептуальных представлений о непрерывном образовании.

Интерес к разработке концепции пространства / времени в различных педагогических традициях, теориях, подходах существует издавна и проявляется в нескольких аспектах. *Философский аспект* касается взаимодействия человека со временем как жизненным ресурсом образования. Так эффект ускорения времени по мере развития цивилизационных процессов влияет на сроки и интенсивность обучения. Например, раннее физическое взросление (акселерация) вносит коррективы в процессы развития современного человека. С другой стороны, население многих регионов Земли стремительно стареет, в образовательный процесс вовлекаются люди весьма зрелого возраста, стремящиеся не отстать от новых веяний времени.

Социокультурный аспект связан с конкретизацией пространственно-временных рамок получения образования в той или иной культурной традиции, в той или иной стране. С выделением типовых этапов (ступеней) формального образования, времени, отведенного на пребывание в том или ином типе образовательных учреждений, возрастных границ получения дошкольного, среднего, высшего образования. По способу отношения к времени культуры принято разделять на *монокронные* и *полихронные*. В монокронных время понимается линейно, выступая организационным фактором жизнедеятельности. Люди последовательно переходят от одного вида деятельности к другому. Поэтому пунктуальность, размеренность, своевременность воспринимаются в обществе как ценность. Полихронные культуры ориентируются на систему взаимоотношений, свободно развивающуюся во времени. Здесь допускается одновременное выполнение нескольких видов деятельности с подвижностью сроков, а восприятие времени не формализовано [24]. То или иное понимание откладывает отпечаток и на систему образования.

Например, в сравнительном франко-немецком глоссарии понятий дошкольного образования обращено внимание на то, что *монокронное понимание детского развития* в Германии предполагает, что ребенок должен «созреть» для поступления в начальную школу. Отсюда время детства для немцев – своего рода замкнутое пространство, которое должно оставаться защищенным от взрослого мира. Во Франции же, напротив, в русле *полихронного понимания* действует педагогическая практика достаточно ранней социализации, вписывающей детскую активность в континуум жизни взрослого общества, а понятия *ребенок, учащийся* и *гражданин* совмещены во времени.

Организационный аспект обусловлен традициями нормирования времени, отведенного для конкретных форм обучения / воспитания (понятия планирования, расписания, полного / неполного дня). Существует разное структурирование времени в образовательных системах разных стран и разных моделях обучения / воспитания: от строгой социально-педагогической регламентации любых форм образовательного взаимодействия до свободного естественного течения педагогического процесса.

Технологический аспект – это то, что можно обозначить как технологии работы со временем (ритмизация, тайм-менеджмент, методики ускоренного обучения, преодоления задержки в развитии, гармонизация педагогической работы с естественными природными ритмами и циклами развития). Характерно, что в разных странах в настоящее время идут активное обсуждение и пересмотр *организации ритма жизни* дошкольных учреждений и начальной школы. Отличается в плане пространственно-временной технологической инструментовки сетевое обучение «on-line» и «off-line».

Одна из общих проблем восприятия обществом межпоколенных временных отношений в сфере образования – это *расхождение хронотопов педагогов и учащихся, взрослых и детей*, лежащая в основе вечного сюжета «отцы и дети». Например, в Интернете можно встретить множество разноязычных высказываний, фиксирующих принципиальное непонимание молодежью значимости содержания классического образования «вчерашнего дня», которое так ценится взрослыми преподавателями. Не менее интересна *хронотопная специфика образовательных инноваций, отраженная в лексике*, где будущее время фактически оказывается сопряженным с пространством сегодняшнего дня через внедрение новой системы понятий.

Как показывает изучение историко-педагогического материала, несмотря на значительную национальную разницу менталитетов, основаниями для сближения современного межкультурного понимания пространственно-временного сегмента концептосферы непрерывного образования могут служить:

1. Существование канонических историко-культурных систем и форм обучения / воспитания, «законсервированных» во времени. Они могут быть классическими (гимназия, лицей, академия) или авторскими (вальдорфская система, детский сад Фрёбеля, педагогика Френе, школа Монтессори и др.). Подобные пространственно-временные формы организации образовательной активности для людей разного возраста, описание которых закреплено во множестве общедоступных источников, до сих пор остаются социально-педагогическими образцами (моделями) для воспроизведения в различных культурах со своей специфической лексикой.

2. Появление международных документов, задающих общие целевые ориентиры и критерии для оценки качества формального образования на различных его уровнях, в том числе в пространственно-временных координатах. Как правило, в таких документах предлагаются новые термины и понятия, в том числе связанные с новым пониманием пространственно-временных форматов обучения.

3. Наличие в международном опыте общего корпуса **образовательных технологий**, в которых закреплены универсальные механизмы педагогического взаимодействия в пространстве–времени, в том числе дистанционные. Названия таких технологий (часто выраженные аббревиатурой) в подавляющем большинстве узнаваемы в любой стране и носят интернациональный характер.

4. Реализация международных образовательных проектов, формирующих интернациональный лингво-педагогический дискурс непрерывного образования с учетом возможности академической и профессиональной мобильно-

сти, одновременного освоения нескольких образовательных программ, создания контента, открытого всем возрастам.

В содержании концептосферы НО объективно заложено отношение и требования общества (семьи, государства, представителей науки и бизнеса) к формальным структурам обучения. В нем находит отражение общее представление о необходимом для каждой эпохи образовательном цензе, качестве образовательного пространства и пр. Как справедливо замечает российский педагог и психолог А. Савенков, в любом обществе, вне зависимости от его национальных особенностей и культурно-образовательных традиций, существуют стойкие стереотипы, указывающие на ограничение возможностей человека в плане обучения. Этими стереотипами определяются объем содержания образования и темп его усвоения [25].

В целом в современном мире четко проявляется общая тенденция к расширению (раздвижению) пространства-времени непрерывного образования за счет отнесения его начала к все более ранней возрастной точке, вовлечения в различные виды обучения пожилых людей, ветвящейся системы неформального и информального образования. Наиболее общие представления об этапах формального обучения и единое терминологическое поле для их обозначения (гlossарий) задает сегодня **Международная стандартная классификация образования (МСКО-2011)**, принятая ЮНЕСКО в 2014 г.¹ В этом документе непрерывное образование представлено от нулевого (образование детей младшего возраста) до восьмого уровня (докторантура или ее эквивалент)².

Каждый из типовых (формальных) этапов образования (как важнейший компонент концептосферы непрерывного образования) в каждой из рассматриваемых стран целесообразно анализировать:

а) с социально-педагогических позиций (понимание его социальной миссии, специфики вклада в развитие человека путем обучения и воспитания, критериев эффективности);

б) с хронотопных позиций (пространственно-временной организации, преемственности с предыдущими и последующими ступенями образования);

в) с лингво-педагогических позиций (интернациональная и национальная лексика, общее и специфическое).

При, казалось бы, упорядоченной международной терминологии сравнительный анализ национальных систем формального обучения показывает, что в понимании представителями разных стран жизненного назначения отдельных этапов образования сохраняется значительная разница, зафиксированная в том числе в лексике. Особенно наглядно это прослеживается в части дошкольного образования. Как подчеркивается в брошюре целевой группы по программе раннего обучения «Лучший старт» (Канада, Онтарио) [26], часто самые простые термины, связанные с уходом за детьми, развитием, обучением, учебными

¹ См. русский текст документа на сайте ЮНЕСКО. URL: <http://www.uis.unesco.org/education/documents/iscled-2011-ru.pdf> (дата обращения 15.08.2016).

² Стоит обратить внимание на то, что здесь впервые обозначены две новые категории программ: развивающие программы для детей от рождения до двух лет и программы дошкольного образования для детей с трех лет и до начала обучения по программе начального образования.

программами, нормами и оценкой детей младшего возраста, становятся источниками неточных коннотаций и разночтений в зависимости от того, кто и как их понимает. Поэтому при анализе концептосферы НО важным моментом является рассмотрение «простых терминов», являющихся неотъемлемой частью представлений общества о воспитании и обучении. Поясним это на примере двух существенных для хронологического анализа непрерывного образования понятий «детство» и «взрослость».

Разница в социально-педагогическом понимании смысла типовых этапов обучения в разных педагогических культурах во многом обусловлена вариативностью трактовки категории «детство». С одной стороны, *теоретические представления* о детстве, о природе развития ребенка, способах, которыми он познает мир и осваивает социальные нормы, для западной культуры являются сходными, поскольку складываются на основе взглядов классических авторов (психологов, философов, педагогов), труды которых изучаются практически во всех странах: Л. Выготский, Дж. Дьюи, Д. Колб, Ж. Пиаже, З. Фрейд. С другой стороны, аналогичные *социальные представления* варьируются в каждой из стран, о чем свидетельствуют нормативные документы.

Так, согласно Конвенции о правах ребенка (1989), детством считается период от рождения до 18 лет. Но в тексте английского «Закона об уходе за детьми» понятие «ребенок» относится к периоду от рождения человека до 1 сентября, следующего после даты, когда ему исполнилось 5 лет. Здесь термин строго «привязан» к моменту поступления в школу, социализирован. В то же время, согласно Закону об охране прав молодежи ФРГ, «*дети* – это люди, которым еще нет 14 лет». А в Законе об охране прав молодежи Франции сказано, что «*дети* – это люди, которым еще нет 18 лет», т. е. речь идет о произвольном (конвенциональном) выборе границ детства, надежной научной картины которого на настоящий момент не существует. Есть общность обыденного представления, сложившегося в каждой из стран на уровне народных традиций и личного (семейного) опыта обучения и воспитания детей.

Из интеграции различных представлений в структуре концептосферы непрерывного образования формируется то, что в разных языках приобрело аналогичный смысл: «образ ребенка». Именно этот образ во многом определяет стратегию воспитания и обучения человека на ранних этапах его жизни, обуславливая вариативность организации системы дошкольного образования в разных странах. В целом западное общество прошло путь от восприятия ребенка как пассивного существа («ребенок как чистая доска» у Дж. Локка), неполноценного по сравнению со взрослым, до современного представления о ребенке как актере, активном участнике собственной жизнедеятельности, способном к независимости действий. Однако, судя по педагогическим текстам разных жанров, в обществе во многом сохраняются традиции подходов к пониманию детства первой половины XX в. Ни на уровне лексики, ни на уровне формулировки идей не просматривается заметного влияния современного научного знания о ребенке. Тем не менее интуитивно понимаемый период, который принято обозначать данным понятием, постепенно занимает полноправное место в концептосфере непрерывного образования, а дошкольное детство все чаще трактуется

как социально конструируемое и структурированное явление. Раннее (1–3 года) и дошкольное (3–7 лет) детство во всех развитых экономически странах сегодня расценивается как национальный ресурс и благоприятный период для начала воспитания определенного мировоззрения.

Еще один общий вопрос, обсуждаемый сегодня во всех странах, – это преемственность, предполагающая готовность ребенка к систематическому обучению в школе и его успешную адаптацию к новым пространственно-временным условиям. В стратегическом плане здесь характерны два основных тренда: а) ориентация на природный ход развития ребенка; б) ускоренное развитие на основе раннего обучения. В любом случае речь идет о формах социально-педагогической организации *перехода от домашней обстановки*, преимущественно связанной с игрой и внутрисемейной деятельностью, *к по-иному социально структурированной среде* к большой группе сверстников во главе со взрослыми, не являющимися их родителями. Это *период подготовки к начальному образованию*, основными целями которого являются социализация, развитие речи, счета и графики. При этом преемственность хронотопа для ребенка в каждой стране (иногда даже в различных частях страны) обеспечивается по-разному.

Не менее дискуссионным в контексте непрерывности образования является и понятие «взрослости». На законодательном уровне речь, как правило, идет о полноте реализации социальных прав (возможности вступать в брак, голосовать, совершать экономические сделки, иметь водительские права, покупать алкоголь и др.). Поскольку в каждой стране нижние границы взрослого возраста варьируются (иногда существенно), бытуют разные представления о том, *что хронологически считать началом образования человека во взрослой позиции*. Например, студент вуза – уже взрослый учащийся или еще не совсем?

Несомненным остается одно: в современном мире формируются совершенно новые общественные и научно-педагогические представления о взрослом (в том числе пожилым) как «человеке, учащемся» с особой спецификой содержания, форм и технологий обучения. В связи с серьезными изменениями в структуре взрослых субъектов учения различные образовательные учреждения и организации осваивают принципиально новые андрагогические функции, ранее для них не свойственные. В педагогических текстах появляются новые понятия и метафоры (*университеты пожилых, проекты обучения людей «лучшего возраста», «третья миссия»* и пр.). Сформулированы и реализуются в различных формах общие ключевые принципы развития образования взрослых в современных условиях

Общественно-государственные представления о детстве и взрослости задают тот или иной рамочный формат развития концептосферы непрерывного образования в каждой из стран. Вместе с тем в качестве общих социально значимых показателей результата получения образования на различных его этапах с конца XX в. в мире повсеместно стали использоваться такие понятия, как *грамотность* (в ее различных проявлениях) и *(профессиональная) компетентность...*

Заключение. Объем журнальной публикации не позволяет раскрыть имеющиеся исследовательские результаты и перспективы в полном объеме. В данном случае важно было показать общую логику развития комплексного изучения концептосферы непрерывного образования, которое в текущий момент продолжается. Уже накопленный опыт показывает, что интеграция усилий специалистов различных гуманитарных областей (педагогов, филологов, лингвистов-переводчиков) вокруг изучения концептуальных представлений о непрерывном образовании в межкультурном полилингвальном дискурсе позволяет:

- разрабатывать и апробировать новые методологические подходы к сравнительному изучению и систематизации фактического материала о непрерывном образовании, представленного на разных языках;

- получать принципиально новое метазнание о данном феномене как реальности глобального мира;

- обнаруживать и исправлять смысловые несоответствия и ошибки, характерные для ситуаций прямого переноса сугубо национального восприятия на толкование «знакомых», на первый взгляд, образовательных реалий, бытующих в других странах;

- целевым образом формировать сравнительные педагогические тезаурусы по каждому из компонентов концептосферы непрерывного образования;

- создавать дополнительные лингво-педагогические предпосылки для развития «понимающей» межкультурной коммуникации во всех сферах образования в течение жизни.

Педагогическая интерпретация результатов изучения концептосферы непрерывного образования представляется также полезной в плане выработки рекомендаций для педагогов-исследователей, использующих иноязычные источники; для российских авторов, пишущих педагогические работы на иностранном языке, а также переводчиков научно-педагогической литературы.

Список литературы

1. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН. СЛЯ. 1993. № 1. С. 3–9.
2. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003. С. 61.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. URL: <http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika/> (дата обращения 30.11.2015).
4. Glossare zum Bildungswesen URL: <http://www.bildung-weltweit.de/-Glossare-zum-Bildungswesen-6696.html> (дата обращения 20.08.2016).
5. Roman Lewicki. TECHNIK, STRATEGIE, PROZEDUR, METHODE. TERMINOLOGISCH-KONZEPTUELLE PROBLEME DER TRANSLATIONS DIDAKTIK UND – FORSCHUNG. Schlüsselwörter: Translationsdidaktik und – forschung, Technik, Strategie, Prozedur, Methode / Polilog. Studia Neofilologiczne nr 1 • 2011 Uniwersytet Wrocławski Wrocław URL: <http://www.apsl.edu.pl/polilog/pliki/nr1/18.pdf> (дата обращения 21.08.2016).
6. Roche Christophe (2008): «Terme et concept: fondements pour une ontoterminologie», Actes de la première conférence TOTh 2007, Terminologie & Ontologie: Théories et applications / Christophe Roche éd. Annecy: Institut Porphyre, 2008. P. 1–22, Annecy, 1er juin 2007.
7. Christophe Roche, Marie Calberg-Challot, Luc Damas, Philippe Rouard Ontoterminology: a new paradigm for terminology / KEOD-International Conference on Knowledge Engineering and Ontology Development. Madeira October 2009 URL:

http://delicias.dia.fi.upm.es/wiki/images/6/63/Ontoterminology_a_new_paradigm_for_terminology.pdf (дата обращения 21.08.2016).

8. Каган М. С. Метаморфозы бытия и небытия: онтология в системно-синергетическом осмыслении. СПб., 2006.

9. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Педагогика культуры. URL: <http://pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/nauka-na-rubezhe-tysyacheletij/kagan-m-s-sistemno-sinergeticheskij-podkhod-k-postroeniyu-sovremennoj-pedagogicheskoy-teorii> (дата обращения 21.08.2016).

10. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Тамбов, 2002.

11. Попова З. Д., Стернин И. А. Научные концепты // Когнитивная лингвистика. М., 2007.

12. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта. М., 2008.

13. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М., 2007.

14. Концептосфера непрерывного образования: опыт лингво-педагогического анализа: [в 3 ч.] / [И. А. Колесникова [и др.]; Под ред. профессора И. А. Колесниковой]. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2016. Ч. 1. 138 с. URL: <http://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=25855#t20c>

15. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.

16. Тленкопачева М. Н. Основные элементы педагогического дискурса // Актуальные вопросы филологических наук: материалы III междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). Казань: Бук, 2015.

17. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999

18. Богословский В. И., Извозчиков В. А., Потемкин М. П. Информационно-образовательное пространство или информационно-образовательный хронотоп // Наука и школа. 2000. № 5.

19. Дидактические заметки В. И. Лузянина. Блог В. И. Лузянина. URL: http://potok-obraz.blogspot.ru/2011/11/blog-post_21.html (дата обращения 21.08.2016).

20. Назаров С. А. Формирование культурно образовательной среды вуза в условиях глобальной информатизации URL: http://www.iubip.ru/branch/donetsk/sotrud/gum_nauka/Назаров%20С.А.%20ФОРМИРОВАНИЕ.rtf (дата обращения 21.08.2016).

21. Логинова И. О. Хронотипические характеристики жизненного самоосуществления человека // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7 (19).

22. Кушнина Л. В. Переводческий хронотоп: творчество vs стереотип // Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. М. П. Котуровой; Перм. ун-т. Вып. 11. Пермь, 2007.

23. Георгиева Н. Ю. Переводческий хронотоп как отражение переводческой картины мира // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7449> (дата обращения: 17.02.2016).

24. Hahn Harley. Time Sense: Polychronicity and Monochronicity URL: <http://www.harley.com/writing/time-sense.html> (дата обращения 21.08.2016).

25. Савенков А. Раннее развитие и обучение. Сайт 1 september.ru издательский дом «Первое сентября» URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=201000210 (дата обращения 21.08.16).

26. L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario. Ontario, 2008 URL: <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/oelf/continuum/continuumf.pdf> (дата обращения 21.08.2016).