

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ И ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

М. Р. ИЛАКАВИЧУС

Новейшая история развитых стран позволяет говорить о неформальном образовании одновременно как о ресурсе социально-экономического и личностного развития. Теоретические исследования позволяют определить сущность истинного образовательного взаимодействия с помощью его атрибута — неформальности. Он онтологически укоренен в особой форме передачи традиции — *личной встрече*. В ней сохранены параметры построения взаимодействия, влияющие на формирование родового человеческого качества с сохранением специфики определенной культуры. На основании предпринятого онтологического и историко-педагогического анализа феномена образовательного взаимодействия автор предлагает адекватную его природе систему организационно-педагогических условий. К ней относятся реализация свободы выбора сообщества, мастера, места, времени образовательных встреч, меры участия и занимаемой позиции. Автор обосновывает инструментальную ценность понятия «неформальные образовательные практики», переводящего научно-педагогический взгляд на уровень самоорганизующихся несистемных сообществ, в среде которых воспроизводятся все элементы атрибута неформальности. Изучение подобного опыта позволяет обогатить эффективный инструментарий формального образования, существенно продвинуться в решении проблемы поддержания высокой образовательной мотивации.

Термин «неформальное образование» вошел в отечественный педагогический тезаурус относительно недавно, однако сам феномен образовательного взаимодействия, ориентированного на удовлетворение запросов участников, учитывающего их индивидуальные особенности и не предполагающего жесткую регламентацию, появился не вчера. Корни уходят в древние времена, когда в нем был закреплен традицией человекообразный способ познания и обучения — образовательное взаимодействие во всей полноте заложенного языком значения. Передаваясь из поколения в поколение, он сохранял соразмерный образовательным целям и природе человека опыт организации процесса познания, благодаря чему продолжает свое существование и поныне. Онтологически выверенную, антропологически сообразную сущность инварианта образовательного взаимодействия, оформившегося тысячелетия назад, мы предлагаем понимать как

атрибут неформальности. В этом слове сама морфология подчеркивает ясное отрицание центрации на форме акта познания. Не-формальность — отсутствие формализма, ориентация на содержательной стороне акта познания. Из этого следует, что не каждую ситуацию встречи (принудительной либо добровольной) учащего и учащегося можно идентифицировать как образовательное взаимодействие. Если атрибут неформальности явлен в реальности — да, это искомое взаимодействие, если основные параметры проигнорированы либо редуцированы — перед нами его симулякр, неэффективный и вредоносный.

Выходя из колыбели, человечество вынуждено было решать новые задачи. Настало время, когда потребовался жестко регламентированный, конвейерный процесс обучения, и образовательное взаимодействие подверглось трансформации, «упрощению», «усреднению». В наименее искаженном виде оно воспроизводилось на периферии образовательного пространства. Такие исторические варианты нашли свое отражение в терминологии (например, *внешкольное, дополнительное образование*). Освоение современного понятия — *неформальное образование* — означает необходимость таких практик познания, которые компенсируют нарастающие тенденции стандартизации и регламентации, воссоздавая онтологически укорененную, исторически апробированную образовательную среду, сообразную человеческой природе¹. Сегодня мы наблюдаем рост интереса педагогических работников системы образования к этому феномену. Попытки встроить его в жесткую формальную структуру зачастую приводят к существенному снижению эффективности осваиваемого опыта, что обусловлено непониманием самой сущности неформальности и, как следствие, ущербностью моделируемых организационно-педагогических условий. Выявить сообразные природе неформального образования условия возможно, основываясь на его онтологизации и обращении к истории педагогики и образования.

Определимся с понятийным аппаратом. Под *онтологизацией* мы понимаем «работу по прояснению основополагающих начал тех локальных сфер бытия, которые служат местом устроения феноменов, действующих или проектируемых в сферах созданного человеком, т. е. социокультурных феноменов... Принципиальной является соотнесенность проекта феномена именно с основанием его бытия, а не с основаниями его существования»². Понятие «неформальное образование» в отечественной педагогике следует отнести к развивающимся понятиям, поскольку сегодня мы видим формирование его содержания за счет результатов теоретических и практических изысканий. Определим с помощью данного понятия полуструктурированный процесс освоения значимого для участников опыта в максимально ориентированной на их запросы и образ жизни среде, протекающий за пределами стандартизированного (формального) образования, не предполагающий выдачи по окончании сертификата установленного образца. Феномен является частью триады непрерывности (формальное, неформальное и информальное) — наиболее адекватной современным вызовам

¹ См.: Илакавичус М. Р. Неформальность как атрибут образовательного взаимодействия // Европейский журнал социальных наук. 2015. № 7. С. 235–240.

² Карпов А. О. Онтологизация, «онтологизация» и образование // Вопросы философии. 2013. № 9. С. 38.

характеристики образования. Под *образованием* мы понимаем нелинейный полипроцесс освоения социального опыта, самоопределения в аксиологическом пространстве культуры, развития способности самостоятельного решения проблем разного уровня (В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). «Атом образования» — *образовательное взаимодействие*. Оно реализует субъект-субъектную модель и фиксирует не только совместность действия, но и взаимовлияние участников (взаимо-действие), что обеспечивает личности условия для саморазвития, самоактуализации (В. И. Загвязинский, Л. А. Левшин, Х. Й. Лийметс). *Неформальность* мы определяем как атрибут (существенное свойство) образовательного взаимодействия. Смысловое поле неформальности продуцируется ценностью культуросообразной самореализации каждого и разворачивает свой потенциал в человекообразной (А. В. Хуторской) идеологии образования. Важными аспектами неформальности являются свобода выбора места, времени, сообщества, меры участия; высокая образовательная мотивация, обусловленная желанием решить жизненно важную проблему.

Массовое проектирование образовательного взаимодействия в поверхностно понятой логике неформального образования грозит размножением его симулякров, что не только извратит идею человекообразности, но и лишит отечественное образование мощного ресурса развития человеческого потенциала. «Реальность “растягивает” бытие феномена во времени. Чтобы подступиться к такому бытию, следует иметь дело с диахроническим измерением феномена и темпоральной динамикой его сущности. Вместе с тем это позволяет прояснить онтологию не только социально созданного, но и делаемого, т. е. создаваемого; не только онтологизировать вот-бытие сущего, но и социотехнически выстраивать из него феноменально новое, т. е. конструировать онтологически допустимые трансформации феномена»³. Понимая определенную степень гипотетичности искомым выводов, обратимся к истории педагогики и образования, а также антропологии, этнологии и палеопсихологии (именно они указываются в фундаментальной работе академика В. П. Алексеева «Становление человечества» как содержащие достоверные сведения в данной области) и зададимся вопросом, из какого же «зерна» выросло образовательное взаимодействие, атрибутом которого является неформальность.

Содержательно прояснить историческое движение от «нулевой точки» позволяет изучаемая зоологами ситуация демонстрационного манипулирования у млекопитающих. Их исследования доказывают: в основе праобразовательного акта лежит механизм подражания как приобретение собственного опыта на основании освоения опыта других умеющих. Так особь, получившая опыт эффективного орудийного действия, по собственной инициативе демонстрирует свое умение всем желающим (собравшимся для наблюдения) сородичам. К. Э. Фарби подчеркивает наличие в этом акте, наряду с активацией видотипичного действия, индивидуально изменчивого научения новым действиям⁴. Изыскания в области этологии выявили значимость подражания в индивидуальном развитии

³ Карнов. Указ. соч. С. 34.

⁴ См.: Фарби К. Э. О подражании у животных // Вопросы философии. 1974. № 2. С. 104–115.

животных (опыты с обезьянами Г. И. Ширковой, Дж. Ван Лавик-Гудолл). Наблюдающееся поныне у стадных приматов «имитационное научение» в процессе эволюции было дополнено коммуникативной вокализацией и жестовой коммуникацией и превратилось у наших предков в коммуникативно-познавательный акт. Этот праинвариант образовательного взаимодействия может быть разложен на «зародыши» элементов, знакомых всем педагогическим работникам. Налицо образовательное целеполагание (передать опыт — освоить опыт); субъектная позиция участников, активная роль которых объясняется явно прослеживаемой мотивацией; содержание образования (эффективные способы жизнедеятельности); определенная последовательность действий (демонстрация — освоение). И все это при минимальной жесткости ролевой структуры: сегодня один член общины демонстрирует найденный им эффективный способ решения общезначимой проблемы, завтра — другой. С течением времени выделились такие члены, на которых возлагалась обязанность передавать важнейший опыт. Они относились к интеллектуальному «вековому типу» (Я. Я. Рогинский). Ярчайшими чертами таких людей являлись мудрость, новаторство в определенном технологическом процессе. Осознание их ценности обусловило начало становления знакового для всей истории образования института наставничества.

В первых опытах познания человека учила сама жизнь, опыт разных представителей общины становился содержанием обучения. Формировалась и культура — вторая натура человека, кристаллизовалось ее ценностное ядро, также подлежащее передаче всем своим. Ученые относят первые практики организованного воспитания (магические практики тотемизма) к эпохе неолита (первый этап становления человека разумного — 45–35 тыс. лет назад). Они состояли в подражании повадкам тотемического животного, а затем и героя-предка. В ритуальной имитации будущего акта охоты либо рыбной ловли явили себя и были закреплены традицией значимые аспекты неформальности. Это ориентация на жизненные проблемы обучающегося, активизация переживаний, стирание границ между обучением и реальностью. Необходимость их воспроизведения в современном образовательном процессе осознается особенно остро. Подвергаются переосмыслению и иные условия, бывшие для тех доисторических времен частью образовательной повседневности, которая не замечалась до момента исчезновения: обучение в живом (в эмоциональном, эмпатийном плане) общении, рефлексивная среда сообщества.

Сформированный веками инвариант образовательного взаимодействия позднее был искажен и заформализован до полной нечеловеческообразности. В крайней точке этого процесса, описанной в работе П. Бурдьё и Ж.-К. Пассерона (Jean-Claude Passeron) «Воспроизводство: элементы теории системы образования», школьное образование в целом рассматривается как институт подавления воли и творческого начала, место принуждения к усвоению существующего социального и идеологического порядка. Толчок к зарождению формального образования, по мнению специалистов, был дан формированием традиции принимать взрослеющих в мир взрослых, дееспособных членов общины путем проведения обряда инициации (своеобразного экзамена, завершающего курс освоения важных для жизни общины знаний и умений). Анализируя этнологический

и исторический контексты этого факта, Б. М. Бим-Бад указывает дошедшие до наших дней из первобытно-родовой культуры без существенных изменений черты формального образования. К ним относятся закрепление за образованием функции подготовки к участию в социальной жизни как дополнения усилий семьи; специфика его содержания, состоящего в диаде практического показа и усвоения концентрированной теории; наличие более или менее осознанных целей и принципов отбора содержания; организация образования в виде школы как институции, обеспечивающей обязательную встречу учителей и учащихся; использование опосредованного метода, технологий обучения; наличие итоговых испытаний как проверки результатов образования. Постепенно структура образовательного процесса становилась все более жесткой, появлялись и закреплялись процедуры обучения и контроля, массово осваивалась классно-урочная система. Индустриальная эпоха довела идею унификации образовательного взаимодействия до экстремума «школы-фабрики», ориентация на среднего ученика решала задачу массового обучения. А в прошлом веке стало ясно: обезличенный процесс отвечает на вопросы, которые не задавали его участники, ученик всех возрастов продолжает мыслиться с помощью модели пустого сосуда, его жизненный мир и опыт не принимаются во внимание. В такой ситуации пришедшая к нам вслед за андрагогическим направлением европейская практика неформального образования была обречена на повышенный интерес теоретиков и практиков.

Сегодня осмысление неформального образования как инновационного ресурса обусловлено обнаружением в его практиках сохранившихся знаний о таких условиях образовательного взаимодействия, в которых осваиваются не только знания, умения и навыки, но и развивается человеческое качество — особь получает возможность стать человеком, представителем определенной культуры. В этом смысловом контексте мы можем обозначить древние практики образования как практики неформальные в силу воспроизведения в них условий, объединенных атрибутом неформальности образовательного взаимодействия. Именно он позволил им длить свое существование в веках, даже когда назрела необходимость реализации модели формального образования (был накоплен целый пласт важнейшего опыта, освоение которого требовало специальной организации процесса). Это объясняется наличием как минимум двух линий их функциональной эффективности — массовое просвещение и развитие личности.

Так, первая целевая аудитория формального образования — «духовная интеллигенция» (служители культов и культуры), которая позже пополнилась представителями власти имущих. А неимущих обслуживало неформальное образование (пример — обучение после работы китайских крестьян по инициативе богатых землевладельцев в древней истории, традиции «мастеров грамоты» на Руси, практики начетничества). Оно же практиковалось в тех сферах, где личностная уникальность является основой профессии, — это сферы мастерства и творчества. Отсутствие специальной организации, соблюдения строгих правил характеризуют обе функциональные линии: в первой «семена знаний» разбрасываются ради приобщения к истине как можно большего числа непросвещенных; вторая предполагает признание за каждым учеником права на личный темп

продвижения по пути мастерства. Повторимся: эффективность оформившегося тысячелетия назад инварианта образовательного взаимодействия демонстрируется и поныне и объясняется воссозданием человекообразных условий, обеспечивающих высокую образовательную мотивацию участников. Современные примеры — просветительские проекты в развивающихся странах, гражданское образование в странах постсоветского пространства, религиозное просвещение.

Исследования в области современного неформального образования доказали инструментальную значимость понятия «неформальные образовательные практики», поскольку предполагают погружение в многоликость разноплановых вариантов самоорганизации несистемных сообществ, удовлетворяющих потребность самых разных социальных групп. Рост их числа — тренд последнего десятилетия. Они появляются преимущественно как частные (индивидуальные либо коллективные) инициативы некоммерческого характера и решают задачи, осознаваемые обществом, но не охваченные заботой государства. Примером могут служить многочисленные сообщества культурно-досуговой сферы, в которых происходит передача опыта области традиционного уклада (домоводство, ремесла, музыкальное и танцевальное народное творчество), поддержания здоровья, формирования функциональной грамотности и т. д. Как правило, они носят разновозрастный характер, что позволило нам охарактеризовать их как феномен социальной самоорганизации, служащий для восполнения существенных «недостач» в воспроизводстве системы общей жизни эпохи постмодерна. Нами выявлен особый класс сообществ, целью которых является организация площадок для межпоколенческого взаимодействия, одинаково значимого для представителей разных поколений и для общества в целом. В опубликованных ранее статьях описаны как сами феномены, так и эффекты (личностный и социальный) их действия, дана их классификация. Наблюдение за образовательной средой сообществ неформального образования позволило выделить обязательные для образовательного взаимодействия и продолжения их истории условия. К ним отнесены свобода выбора объединения в целом, мастера/тьютора в частности; предоставление участникам свободы выбора места и времени, режима занятий; активное их включение в планирование и организацию образовательного взаимодействия; полипредметность содержания образования (выход за рамки изначально заявленного предметного направления, возможность выбрать актуальные аспекты содержания). Соблюдение этих условий в повседневности самоорганизующихся сообществ неформального образования не случайно. Игнорирование онтологически выверенных параметров организации неизбежно ведет к окончанию их истории, поскольку в этом случае процесс превращается из неформального в доведенный до формализованной крайности формальный. Сами сообщества отмечены динамикой состава; относительной неопределенностью временного параметра существования; формированием событийной сети («кочеванием» участников по сообществам и образовательным событиям, информация о которых появлялась). Эти особенности проблематизируют поверхностное конструирование интеграции формального и неформального образования, порождая симулякры, не заряженные живой энергией образовательной мотивации.

Методологическое основание понятия «неформальные образовательные практики» — концепция практик, ставшая одной из главных направлений современной социальной теории. Она усматривает в повседневности реализацию первооснов социального и пытается на основе их выявления создать базу для эффективных проектов поддержания/изменения существующего порядка. В силу привычности, обыденности, практики незаметны и проявляются только в ситуации исчезновения. Л. Витгенштейн утверждал: сокровище от взгляда исследователя за оболочкой незначительного, буквально всем понятного, отсылает нас к важнейшим проблемам. Попытаемся увидеть за обыденностью практик неформального образования ту сущность, деградация, деформация либо исчезновение которой обусловили актуальность неформальности сегодня.

Сегодня возрастает понимание значимости практического знания. В основе практик обучения действию не теоретический нарратив, а матрица «демонстрация — воспроизведение». Издревле первейшая задача подмастерья — не думать (как может показаться поначалу), а делать, подчиняясь авторитету. Онтологическая укорененность такого акта научения приоткрывается в парадоксальном выводе специалистов: что именно осваивает ученик под руководством мастера, до конца не ясно. «Витгенштейна, Райла, Полани и Куна можно назвать сторонниками сильного тезиса относительно природы практического знания. Этот тезис заключается в том, что оно лежит в основе всякого знания, а не является просто сжатым выражением некоторого набора пропозиций и операций... Сильный тезис означает, что иного знания, кроме практического, просто нет, что есть «скальный грунт» или принципиально непроговариваемые основания, на которых надстраиваются все остальные виды знания»⁵. Продолжая эту логику, следует утверждать: любой социальный институт предполагает наличие явных либо неявных практик обучения. Для педагогики это положение обуславливает определение образовательного взаимодействия как фундаментального способа овладения любым знанием. Его отличительными чертами являются личное общение обучаемого и обучающего; обязательная двухфазность процесса: наблюдение за выверенными движениями мастера и многократное их повторение до момента достижения нормативного уровня. Важным является выделение двух аспектов сущности образовательного взаимодействия: первый фиксирует акт (действие) передачи знания *от лица к лицу* (в личной встрече). Второй раскрывает его как *личностное само-строительство* участников. Соответственно освоение практического знания означает освоение технологии и экзистенциальную самоотдачу, предполагающую осознание на смысложизненном уровне достигнутой позиции в сообществе, понимание ответственности перед ним за результаты своего труда. В христианском мировидении это описывается с помощью концептов призвания и служения.

Значимость *личной встречи* взаимодействия, образующего не вообще человека, а члена определенной историко-культурной общности, подтверждает философия традиции. В акте такой встречи осваивается способ общей жизни, аксиосфера культуры, формируется потребность в достижении полноты человеческого качества, создаются условия для него (Е. Шацкий, Г.-Г. Гадамер,

⁵ Волков В. В., Хархордин О. В. Теория практик. СПб., 2008. С. 75.

М. В. Захарченко). Укорененность образовательного взаимодействия в онтологии личной встречи позволила дойти до нашего времени одному из древнейших видов передачи практического знания, о котором мы уже вспоминали, — наставничеству. Обучение мастерству через проживание с мастером всех технологических этапов, подражание, повторение и, возможно, усовершенствование способа как знак высочайшей квалификации — такой метод образования издревле предполагал соблюдение определенной последовательности действий. Однако присущая современности строгая регламентация процесса отсутствовала, а контроль за результатом был специфичен. Кинематографический образ подростка из семьи мастеров колокольных дел в картине А. Тарковского «Рублев» помогает осознать сложность выхода из позиции ученика. Мастерство было признано только после успешного выполнения заказа, ставшего возможным благодаря личному творческому прорыву к тайне ремесла.

Итак, с большой долей вероятности можно утверждать, что найденный путем проб и ошибок нашими предками способ образования — образовательное взаимодействие — давал возможность решать две глобальные задачи: формирования и развития человеческого потенциала и овладения значимым социальным опытом. Эффективность была обусловлена воспроизведением системы условий онтологически выверенной, человекообразной организации, зафиксированной атрибутом неформальности. Смысловое ядро системы онтологически укоренено в личной встрече — форме передачи традиции. В ней субъектная позиция участника обусловлена свободой выбора сообщества в целом и мастера/тьютора в частности, места, времени, меры и темпа участия. Субъектность поддерживается высокой образовательной мотивацией, опосредованной желанием участника решить жизненно важную проблему и встречной ориентацией на нее организатора, полипредметностью предлагаемого к освоению содержания образования. Она проявляется в активном включении участников в планирование и организацию, сменой ролей. Среда образовательного взаимодействия характеризуется как живое (в эмоциональном, эмпатийном плане) общение, принципиально материально немотивированное. В ней возможно стирание границ между обучением и реальностью, что активизирует переживание и рефлекссию, запускает глубинные процессы субъективной реальности каждого из участников — развивает его.

Сегодня системе образования и педагогической науке дан социальный заказ на инновационные решения проблемы освоения обществом режима устойчивого развития. Предложений достаточно, однако ценность смысла педагогического феномена всегда измерялась его заданной изначально «природой», а не декларируемой, внешней по отношению к ней целью. Для современного российского общества, которое в очередной раз вынуждено отвечать на вызовы истории, важно, являются ли предлагаемые наукой и практикой варианты образовательного взаимодействия ресурсами сохранения и развития человеческого потенциала. Завет А. Солженицына «сберечь народ» продолжает быть актуальным. Понимание сущности истинного образовательного взаимодействия позволяет сконцентрироваться на организации адекватных ему условий, что может служить залогом сбывания образования как становления образа человека на всей протяженности его жизни.

Ключевые слова: неформальное образование, неформальные образовательные практики, образовательное взаимодействие, человекообразные условия образования, личная встреча, традиция.

ONTOLOGICAL AND HISTORICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF NON-FORMAL EDUCATIONAL PRACTICES

M. ILAKAVICHUS

Recent history of developed countries attests to the fact that non-formal education may be considered as assets both in socioeconomic and personal development. Studies of this phenomenon allow to define the essence of educational interaction through its attribute — non-formality. It is ontologically rooted in the specific form of tradition conveyance — a personal meeting. It maintains the settings of interaction development affecting the generic human quality formation while preserving the specific cultural features. The author conducted ontological, historical and pedagogical analysis of non-formal education practices. On this basis the system has been defined in terms of organization, in line with the nature of the phenomenon. It includes the freedom of choice of community and the master, place, time, extent of involvement and participation in educational meetings, as well as one's position. The author justifies the instrumental value of the term “non-formal educational practices” transitioning the academic view to the level of self organizing non-system communities which recreate all elements of the non-formality attribute. Researching this experience allows to enrich the efficient apparatus of formal education, substantially advance in dealing with the issue of maintaining high educational motivation.

Keywords: non-formal education; non-formal educational practices; educational interaction; conditions of education, adequate to human nature; personal meeting, tradition.

Список литературы

1. Волков В. В., Хархордин О. В. Теория практик. СПб., 2008.
2. Илакавичус М. Р. Неформальность как атрибут образовательного взаимодействия // Европейский журнал социальных наук. 2015. № 7. С. 235–240.
3. Карпов А. О. Онтологизация, «онтологизация» и образование // Вопросы философии. 2013. № 9. С. 38.
4. Фарби К. Э. О подражании у животных // Вопросы философии. 1974. № 2. С. 104–115.