

О.В. Гордина, А.И. Гордин

ИНФОРМАЛЬНОЕ И НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

МОНОГРАФИЯ



Министерство образования и науки Российской Федерации
ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия
образования»

Информальное и неформальное
образование взрослых: вопросы теории и
практики

Монография

Иркутск 2010

Выдающимся ученым, стоявшим у истоков исследования и развития образования взрослых в современной России: Вершовскому С.Г., Соколовской Е.А., Сухобской Г.С., Шадринной Т.В., представителям замечательной питерской школы.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемый читатель, эта книга о взрослом человеке, не утратившем интерес к познанию, социально активном, способном к критическому мышлению и глубокой рефлексии. Таков он, обучающийся в сфере информального и неформального образования взрослых. Эта книга о тех, кто создает удивительное образовательное пространство совместных и личных открытий для человека любого возраста. Эта книга о проблемах и перспективах развития информального и неформального образования взрослых - не очень популярных и мало изученных, но чрезвычайно эффективных сфер творческой активности взрослых. Почему мы обратились к этой теме?

Меняющийся человек в меняющемся мире находится в фокусе внимания современного гуманитарного знания. Этот непреходящий процесс и результат обновления всего сущего осознается и исследуется широким кругом специалистов. Все активнее заявляют о себе проблемы смысла, содержания и качества жизни, как отдельного человека, так и человеческого сообщества в целом. Сегодня в нашем прагматичном мире потенциал человека, традиционно воспринимаемый в русской культуре как «искра божья», как некое духовное, собственно человеческое начало, оценивается как мощный экономический ресурс, все активнее используется понятие «человеческий капитал». Таково время. В условиях становления информационного общества на первый план выходят знания, и существенно возрастает роль образования в жизни человека. Оно становится фактором его социализации, профессионального и личностного роста, причем на всех этапах биографии. В русле глобальных цивилизационных процессов - интеграции народов, их экономик, культур, систем образования, технологических прорывов в различных сферах деятельности, увеличения доли пожилых людей в населении развитых стран мира - получила развитие идея *непрерывного образования*. Суть её вытекает все из того же осознания

постоянного движения меняющегося мира и меняющегося в нем человека. Ведущие идеи непрерывного образования на протяжении всей жизни были сформулированы в Гамбургской декларации об обучении взрослых (Пятая Международная конференция по образованию взрослых, ЮНЕСКО, Гамбург, Германия, 14-18 июля 1997г.). В Гамбургской Декларации подчеркивается, что «образование взрослых становится больше чем правом: это ключ к XXI веку» (www.znanie.org/pravo/document.html). Экономическое соревнование государств стремительно перемещается из производственной области в сферу науки, новых технологий и образования. Согласно идее непрерывного образования, человек должен учиться в течение всей жизни. Его движение в образовательном пространстве не может иметь пауз и остановок, поскольку это неминуемо отбросит назад в познании и в развитии. Каков же вектор этого движения? Если говорить о непрерывном образовании, то он задан основными его измерениями: *образование по вертикали, по горизонтали и вглубь* (Р.Кидд). Этим измерениям соответствует принятая ЮНЕСКО классификация форм образования: формальное, неформальное, информальное. Вертикаль – это формальное образование, предполагающее поступательное, линейное продвижение человека по ступеням выстроенной государством системы образования: от дошкольного, до постдипломного. Это базовое и дополнительное образование. Оно носит ретроспективный характер и в силу своей инерционности все время отстаёт от перемен, происходящих в мире, оказываясь в позиции вечного догоняющего. Горизонталь – это неформальное образование во всем его бесконечном многообразии. Оно не зависит от формального образования, от профессии, возраста человека. Неформальное образование являет собой пространство добровольческого взаимодействия людей в целях удовлетворения их потребности в новых, актуальных для них знаниях, потребности в общении и личностном развитии. Здесь нет стандартов, сертификатов, влияющих на карьерный рост. Здесь царят свобода выбора и высокая учебная мотивация. Как правило, неформальное образование благодаря своей гибкости носит опережающий характер и позволяет человеку идти в ногу со временем. Вектор образования вглубь может быть соотнесен с любым из перечисленных выше векторов, поскольку он, прежде всего, связан с качеством обучения. Но по сути своей, предполагающей глубину познания мира и себя, этот вектор, думается, ближе всего к информальному образованию, олицетворяющему готовность к самообразованию, к индивидуальному познанию, лишенному строгой регламентации, пространственных и временных границ.

Идея непрерывного образования предполагает активное развитие всех форм образования взрослых. О каких же формах речь идет конкретно? Как идет процесс институционализации информального и неформального, образования взрослых в России, каковы его истоки, исторические предпосылки? Какими видятся перспективы? Об этом мы приглашаем Вас, наш уважаемый читатель, поразмышлять вместе с нами. Не претендуя на исчерпывающее освещение проблемы развития российского образования взрослых, функционирующего за границами системы формального образования, а именно: информального и неформального образования, мы, тем не менее, попытались высказать свою профессиональную позицию, опирающуюся на исследовательский и преподавательский опыт в сфере образования взрослых.

Авторы

Глава I.

ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОЛЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

1.1. Через информальное образование к личностному осмыслению социального бытия

Интенсивное расширение российского образовательного пространства, связанное с переходом нашей страны к полифункциональной модели образования, сопровождается появлением новых его институциональных форм и, соответственно, расширением понятийно-категориального аппарата, который помогает осмысливать духовное и утилитарное значение в деятельности человека. К таким «новым понятиям» можно отнести «информальное образование». Этот научный термин на современном этапе развития педагогической науки не имеет устойчивого классического определения. В общих чертах известно лишь то, что информальное образование направлено на создание необходимых условий для становления социально мобильной личности, ориентированной на внутреннее самосовершенствование, на основе стабильных общечеловеческих ценностей и потребности в саморазвитии, т.е. способной ставить перед собой многообразные цели и принимать жизненно важные решения относительно свободно¹.

Это указывает на то, что информальное образование непосредственно связано с самообразованием, но им не ограничивается, так как подразумевает формирование на его основе у личности с помощью самоидентификации, социальной идентификации и идентификации с окружающей природной средой социального интеллекта. Это способствует созданию его индивидуально личностного поля, которое по определению социологов «механизм интеграции индивида в окружающую общественную (социальную) среду» (В.И.Ильин). Это тот случай, когда индивид конструирует свою биографию по собственному проекту, но опираясь на ресурсы, культурную программу и язык полей, в которые он включён². В свою очередь этого осуществить невозможно без потенцированного мышления, которое есть предпосылкой к потенцированию бытию и рождению нового смысла улучшения социального самочувствия,

¹ Лесохина, Л.Н. К обществу образованных людей: теория и практика образования взрослых. – СПб., 1998.

² Ильин, В.И. Драматургия качественного полевого исследования. – СПб, 2006. – 256 с.

связанного с «интегральной характеристикой реализации жизненной стратегии личности, синдромом сознания, отражающий отношение к взаимосвязи между уровнем притязаний и степенью удовлетворения смысло-жизненных потребностей (удовлетворенность реализованностью жизненной стратегии)»³.

Г.А.Ключарев утверждает, что важнейшим признаком информального образования является то, что оно включает в себя все виды учебной деятельности, не попадающие под определения формального и неформального образования. Это образовательная деятельность во всех ее видах и формах, самостоятельно организуемая и избирательно направленная личностью или группой лиц⁴.

Особенностью получения такого образования является то, что человек включенный в его процесс, образно говоря, «сам себе режиссёр», а, точнее, сам себе андрагог. Методы, средства и формы образования он выбирает под воздействием различных жизненных обстоятельств самостоятельно.

При этом *метод, как образовательный путь* достижения какой-то инструментальной (карьера, получение необходимых знаний, умений, навыков и т.п.) или терминальной (самообразование, саморазвитие, самоидентификация и т.п.) цели, характеризуется в информальном образовании в основном как способ андрагогического информационного взаимодействие с другими людьми в процессе непосредственного или опосредованного через различные информационные каналы. При этом интерактивные методы не исключаются, если только они не специально организованы в рамках неформального и тем более формального образования. Важным методом является и перцепция, поскольку эмоциональное воздействие на сознание человека, способствует более продуктивному усвоению транслируемой информации. А в отдельных случаях, когда речь идёт о произведениях литературы и искусство – это становится важнейшим фактором формирования ценностного самоопределения человека.

Эти информационные каналы – *своеобразное андрагогическое средство* или педагогических инструментарий, с помощью которых человек черпает самостоятельно необходимые знания, умения и навыки. Таким «инструментарием» является, прежде всего, сам человек и результаты его социокультурной деятельности: книги, средства информации как массовые (газеты, радио, телевидение, Интернет, телефон и др.), так и качественные (малотиражные публицистические издания), произведения искусства, тетра, кино

³ Давыдова Е.В. Измерение социального самочувствия молодежи. М.: Институт социологии РАН, 1992; Тощенко Ж.Т., Харченко С. Социальное настроение. М., 1996.

⁴ Непрерывное образование и потребности в нем: монография / отв. ред. Г.А. Ключарев. – М. : Наука, 2005. – 173 с.

и многое другое. Но немаловажным «педагогическим средством» является и природная нерукотворная среда, которая остаётся важным источником получения научной информации. Человечеству известно, что многие фундаментальные научные открытия были сделаны человечеством благодаря наблюдению отдельных его представителей за живой природой.

Согласно логике, если можно так выразиться, организации информального образования в его практике в основном используются *индивидуальные андрагогические формы*: эссе, зарисовки, научные доклады, дневники наблюдения, индивидуальные творческие работы в виде книг, статей, живописных полотен, сценариев, пьес, образцов народного прикладного творчества и много другого. Как андрагогическая форма специально не используются в процессе информального образования взрослых групповые или коллективные методы, которые являются в данном случае «епархией» неформального образования. Но, ситуативно, непреднамеренно, в контексте, например, дискуссий, организации и проведения культурно-массовых мероприятий и в контексте других групповых или коллективно-творческих дел, человек как свободный субъект образования, может получать дополнительные знания, умения и навыки.

С.Г. Вершловский уточняет, что под информальным образованием (т.е. находящемся вне какой-либо формы) подразумевается обучение, «встроенное» в течение жизни: осуществляемое в ходе общения, происходящее под влиянием средств массовой информации, просветительской акции, при чтении книг, при осмыслении собственного опыта и опыта других. Образование взрослых всегда рассматривалось в контексте жизненного пути человека, где «университетами становятся не только учебные аудитории и библиотеки, но коллеги, друзья, дети, средства массовой информации».⁵ Недаром многие из состоявшихся личностей «разговор с умным человеком» воспринимают как феномен, имеющий непосредственное отношение к образованию⁶. Самым «революционным» с точки зрения классической теории называет информальное образование С.И.Змеев. Оно, по мнению этого ученого, отличается невысоким уровнем организации и может происходить как на индивидуальном уровне (например, самообразование), так и на групповом (например, на рабочем месте или в семье)⁷. Далее С.И.Змеев пишет:

«Информальное образование трудно поддается эмпирическому и статистическому анализу. Однако именно оно наиболее эффективно изменяет

⁵ Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: монография. – СПб.: СПб АППО, 2008. – 155 с.

⁶ Колесникова, И.А. Основы андрагогики. – М.: Академия. – 2003. – С.37-38.

⁷ Змеев, С.И. Основы андрагогики. – М.: Наука, 1999.

установки и модели поведения людей в повседневной жизни. Информальное образование иногда называют университетами жизни - местом, где мы учимся сами, не понимая, что это делаем. «Во время разговора с друзьями, близкими или просто с попутчиками мы узнаем новые вещи. Пытаясь сделать что-то впервые, мы также учимся. Учебой можно считать просмотр телевизионных передач, посещение музея, чтение книг, прогулки по Интернету, просто размышления на тему. Насколько такое учение тривиально или имеет исключительное значение - второстепенный вопрос. Главное, что в этом широком смысле мы становимся учащимися на протяжении всей жизни», - пишет известный теоретик образования Дж. Филд»⁸.

Принимая во внимание приведенные выше точки зрения ведущих специалистов образования взрослых, нам хотелось бы заметить, что информальное образование напрямую связано с феноменом *непрерывного образования, потенцированного мышления и нравственно-духовным становлением зрелой личности*, которая стремится стать автором своей жизни, т.е. «эффективной причиной происходящего»⁹. Как известно непрерывное образование имеет два основных направления - длину и ширину¹⁰. Образование длиной в жизнь предполагает, что возможности учебы должны быть равномерны на протяжении всей жизни человека и не иметь выраженного начала и конца.

Образование шириной в жизнь означает доступность всех основных форм образования для каждого человека и для всех без исключения социальных групп. По усмотрению самого человека предпочтение отдается либо формальному, либо неформальному и информальному образованию. Самообразование при этом становится одним из основных видов учебной деятельности.

Разработка концепции непрерывного образования активизировалась в середине 1980-х годов. Основная идея заключается в том, что каждый человек в любой период своей жизни должен иметь возможность участия в учебном процессе. На основе непрерывности удалось построить единую модель образования, которая включает в себя профессиональную подготовку, общекультурное развитие и гражданское воспитание.

⁸ Змеев С.И. Учебник «АНДРАГОГИКА: основы теории, истории и технологии обучения взрослых», М.: Наука, 2003.

⁹ Андрагогика. Материалы к глоссарию, СПб, 2004, С.50.

¹⁰ Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: монография [Текст]. – СПб.: СПб АППО, 2008. – 155 с.

Посредством неформального и информального образования учебная деятельность также достигает сферы досуга и гражданского участия¹¹. Информальное образование как способ познания окружающего мира и себя непосредственно связан с понятием взрослости личности. При рассмотрении этого социально-психологического явления нам близка позиция М.Г.Ермолаевой, которая утверждает, что «Период взрослости – наиболее длительный период жизни человека, который наступает, когда несколько образовательных ступеней уже за плечами. В процессе взрослости выделяют три стадии: ранней взрослости (от 20 до 40 лет), средней (от 40 до 60 лет) и поздней (от 60 и старше). Каждая из них обладает своими особенностями и характеристиками.

Однако, когда речь идёт о конкретном человеке, то применить к нему данные возрастные рамки довольно сложно, так как у каждого человека существует субъективное представление о себе и своем возрасте. Кроме того, и субъективное самоощущение, и объективные показатели расцвета или увядания жизненных сил определяются не только хронологическим возрастом. Поэтому очень часто в отношении взрослого человека используется понятие *возрастных часов*. Под данным понятием принято понимать внутренний график жизни, используемый в качестве критерия развития взрослости: он позволяет узнать о том, насколько человек в своем развитии опережает ключевые социальные события, приходящиеся на период взрослости, или отстает от них. К ключевым понятиям принято относить обучение в вузе, вступление в брак, достижение определенного социального статуса и др.»¹².

Итак, «возрастные часы» не всегда совпадают с простой возрастной хронологией и человечество уже давно на интуитивном уровне заметило такую особенность развития человека, что зафиксировано в крылатых выражениях «взрослый ребенок» или «этот ребенок не по годам взрослый». В исключительных случаях либо под воздействием внешних социальных факторов, либо благодаря индивидуальным психофизическим особенностям личности ранний период взрослости может начаться в детстве. Например, как известно, рано пришлось повзрослеть поколению детей Великой Отечественной войны. Известны так же в российской истории случаи раннего взросления наследников престола (Иван Грозный, Петр Первый и др.). Удивительная глубина мышления была свойственна уже в детстве некоторым представителям науки и литературы.

¹¹ ? Змеев С.И. Учебник «АНДРАГОГИКА: основы теории, истории и технологии обучения взрослых», М.: Наука, 2003.

¹² Андрагогика. Материалы к глоссарию, СПб, 2004, С.2.

Непосредственная связь взрослости человека с информальным образованием выражается в его способности к потенцированию своего мышления и как следствие этого потенцированию своего бытия. Здесь и далее под потенцированным мышлением мы будем подразумевать деятельность человека, которая направлена на наиболее полное раскрытие (усиление) потенциальных возможностей его мышления. То есть, продуктивное использование *интеллектуального ресурса* (развитие понятийного линейного (критического) мышления; развитие навыков абстрагирования смысловых единиц - формирование теоретического мышления на материале математики, геометрии, физики и т.п.), *эмоционально-волевого ресурса* (активизация художественно-образного и ассоциативного мышления для придания ему большей объёмности и гибкости; использование в процессе мышления социально-психологических особенностей восприятия и обработки информации (коммуникативных, интерактивных, перцептивных, заражения, внушения, подражания, убеждения).

Говоря языком В. Соловьёва — это способ осознания уникальности явления чрез различение его от всех остальных, что тем самым усиливает его восприятие¹³. *Потенцированное мышление* способствует созданию индивидуального образа мышления, которое определяет социальное поведение человека и способствует его жизненному самоопределению. Потенцированная организация процесса мыслительной деятельности способствует также формированию жизненной позиции, позитивному типу мышления. Потенцированное мышление развивает в человеке веру в свои возможности, способствует пониманию смысла жизни, заключенного в сознательном достижении инструментальных и терминальных целей, которые не должны противоречить общечеловеческим ценностям. Такая организация мыслительной деятельности, характеризуется в образовании мышлением полного спектра, связанного с расширением горизонта мышления и развитием его многовекторности. Эти и упоминаемые выше качества позволяют личности выйти на уровень потенцированного бытия.

Потенцированное бытие – это создание (проецирование) новых смыслов жизни как творческого акта, направленного на размывание замкнутых границ традиционных представлений человека о смысле его жизни. Потенцировать бытие — это значит не переделывать мир, а открывать его новые возможности. Это, по словам М.К.Мамардашвили, «способность человека держать время» «реализуя какое-то условие бытия как целого»¹⁴. С.Л.Франк замечает, что

¹³ .Соловьёв В.С. Собрание сочинений: в 10 т., СПб., 1911-1914., 10 Т.

¹⁴ Мамардашвили М.К.. Эстетика мышления. СПб, 2003.

«потенцирование вводит нас в совершенно новую область бытия, в своеобразную всеобъемлющую полноту мировосприятия»¹⁵. В.Соловьев потенцированное бытие охарактеризовал как «простор бытия в разных предметах и явлениях»¹⁶. Потенцировать, или «овозможивать» предмет - значит раскрыть в нем возможности, которые предшествовали его действительному бытию или вытекают из него. Высшее потенцированное проявление бытия заключается в «первоначальном безобразии» - хаосе, который трактуется как творческий вселенский беспорядок, из которого и рождается по определению Ф.Ницше «танцующая звезда». Считается, что бытие и время оставляет для человека две возможности. Либо двигаться в его потенцированном поле, т.е., философствуя, творчески определяя вектор своего движения, либо стать рабом обстоятельств, которые конструируются его механическим, линейным типом мышления, превращая человека, который по предназначению своему выше ангела (В.Соловьев), в биоробота. Т.е. уничтожение бытия сознания человека с помощью социально-психологического зомбирования, целью которого является исключительно удовлетворение утилитарных потребностей индивида или группы индивидов, которые именуют себя обществом. Этот процесс приводит к уничтожению индивидуального потенцированного поля бытия человека, его деперсонализации. Т.е. к социальному, интеллектуальному и духовному вырождению и превращению человека и его жизнедеятельности в механически функционирующий придаток, в которой общая цель всегда оправдывает частные средства её достижения. При этом цели могут меняться (любое ортодоксальное вероисповедание, национал социализм, коммунизм, цифровизация и т.п.), а принципы деперсонализации личности остаются одни и те же. Главное, чтобы личностное начало было подавлено настолько в человек, насколько это требует конкретная программа социальной стерилизации индивидуального сознания человека.

Такой страх перед индивидуально-личностным полем человека, свидетельствует о том, что человеческое сознание может гораздо сильнее влияет на бытие, чем социальные действия. Об этом неплохо осведомлены «архитекторы деперсонализации», хотя бы потому что, сами являясь продуктом трансгуманизма, претендуют на исключительность своего сознания, отказывая в этом праве тем своим современникам, которое мыслится ими как необходимо управляемое большинство.

Поясняя, что такое трансгуманизм исследователь О. Четверикова пишет: «Трансгуманизм — это созданная специально для цифрового общества

¹⁵ Франк С.Л.. Непостижимое. Изд-во «Правда», М., 1990

¹⁶ Соловьёв В.С.. Собрание сочинений: в 10 т., СПб., 1911-1914., 10 Т. С.243.

современная форма мировоззрения. <...> Эта идеология превращает человека в киборга и на место человека ставит искусственный интеллект или сверхразум, основанный на цифре. И это действительно религия, это сакрализация цифры, искусственного интеллекта.

"Транс" означает переходный этап от человека к постчеловеку, который фактически лишает человека его человеческой сущности. Это и изменение сознания, и изменение тела. Трансгуманизм — это последняя стадия гуманизма, которая ведёт к его самоликвидации. Гуманизм, который вырос из понятия "прав человека", перешёл в трансгуманизм, когда провозгласил правом человека менять его природу, как, например, об этом заявляют гомосексуалисты. <...>

Человек рассматривается не как личность, а как несовершенное существо, которое должно освободиться от тела и соединиться с этим сверхразумом. Фактически трансгуманисты объявили человека не просто несовершенным, а не имеющим права на существование. Они хотят создать более совершенное существо, постчеловека, а фактически биомеханоида, который будет представлять собой некую машину для жизни в космосе. Корни этих представлений уходят к орденским структурам и оккультным ломам XIX — начала XX века»¹⁷.

Человека, с точки зрения трансгуманистов, как сложного духовно-нравственного высокоорганизованного самой природой существа, как бы вообще не существует! Противостоять этой «новой религии» можно только одним издревле известным человечеству способом — самостоятельным, независимым, индивидуальным, нестандартным мышлением. В педагогике и психологии разные специалисты называют его по-разному: критическим мышлением, творческим мышлением, многовекторным критическим мышлением, потенцированным мышлением и т.д.

И действительно, полноценное многофункциональное мышление есть то, что продуцирует смыслы и оперирует ими в бытии. Для обеспечения продуктивного движения вперед по пути познания нужно «потенцированное отрицание» (С.Л.Франк), «энергия заблуждения» (Л.Толстой), которые дают не только силу для направленного движения, но конструируют его вектор. *Потенцировать бытие* - значит внести в него избыточность и преступаемость¹⁸.

Хайдеггер, определяя человека как «хранителя бытия», забыл уточнить, что одновременно он выступает творцом бытия. Осуществляет он свой

¹⁷ Четверикова О. Цифровая одержимость: трансгуманизм пожирает человечество // Авторский блог Ольги Четвериковой Источник: <https://www.youtube.com/watch?v=bo77DMylXw0> (дата обращения 25.04.2020 г.)

¹⁸ Шеллинг Ф.В.И. О конструкции в философии // Сочинения в 2 тт., т.2, М., "Мысль", 1989, с. 4.

творческий акт через потенцирование бытия, к которому он, как потенцировано мыслящее существо, способен от природы. Другими словами, *потенцированное бытие* это потенцирование новых смыслов жизни как творческого акта, направленного на размывание замкнутых границ традиционных представлений человека о смысле его жизни¹⁹.

В философском аспекте *потенцированное бытие* — это само бытие, пребывание в котором сопряжено с поисками смысла жизни. Смысл так относится к мышлению, как событие — к бытию. Смысл — это мыслительное событие, пересечение концептуальных полей, заданных аналитическим расчленением понятий²⁰. В социальном аспекте *смысл потенцированного бытия* человека заключается в том, что он потенциально способен определять эти жизненные цели, осмысливать их, интерпретировать и т.д., т.е. осуществлять потенцирование бытия самих целей. Если взглянуть на *потенцированное бытие с аксиологической точки зрения*, то мы заметим, что диалогичная сущность потенцированного бытия проявляется в том, что бытие чрез человека беседует с самим собой.

Такая линия горизонта мышления человека уже не простые идеальные (ценностные) представления о сущности бытия, но его потенцирование. Возможности потенцирования бытия заложены в самых разнообразных формах и видах человеческой деятельности. Например, такое потенцирование может лежать в основе художественного воссоздания ритмов движения бытия.

Считается, например, что и трагедия, и смех одинаково бесстрашно смотрят в глаза бытию, потому что являются по своей природе формами потенцирования бытия, т.е. конструирования иной смысловой реальности, которая позволяет на механические бытовые явления утилитарной жизнедеятельности, ограниченной прагматическим мышлением, взглянуть под другим углом зрения, расширить диапазон восприятия явления. Подводя итог нашим размышлениям о потенцированном бытии можно сказать просто, что оно имеет возможность быть в нашем сознании и проецироваться в деятельности человека, если человек переживает своё бытие относительно бытия окружающего мира, как часть целого. Потенцирование мышления и бытия как одно из необходимейших условий информального образования позволяет нам утверждать, что человек отдающий предпочтение в процессе познания мира этому виду образовательной деятельности, обязательно будет придерживаться основных принципов андрагогического обучения.

¹⁹Эпштейн М.Н. Философия возможного Ч.2,СПб, 2010., С.23.

²⁰ Шеллинг Ф.В.И. О конструкции в философии // Сочинения в 2 тт., т.2, М., "Мысль", 1989, с. 4.

Мы воспользуемся для определения основных принципов андрагогического обучения в процессе информального образования классификацией С.И.Змеева, немного скорректировав в ней своё отношение к *индивидуализации и системности* обучения. Такой наш подход объясняется тем, что для получения знаний в процессе информального образования не требуется обязательного составления индивидуальной программы, определения четких целей, осознанность форм, методов и средств обучения. Хотя всё зависит от желания и от индивидуальных психофизических особенностей развития человека. Процесс самообразования может быть структурированным и организованным в раннем, но чаще в более старшем возрасте. История образования сохранила тому немало свидетельств. Например, судя по записям в личных дневниках и свидетельству очевидцев, немало усилий для структурирования своего самообразования в свое время приложил Джек Лондон, который не имел формального классического образования и таким образом преодолевал в юношеские годы свою малограмотность. Из российской истории широко известен пример самообразования Н.П. Огарева, обладавшего врожденным честолюбием. Он занимался самообразованием своей личности не только под воздействием своего друга и сподвижника Герцена и воспитательницы А.Е. Горсеттер, находившейся под влиянием декабристских идей, но и благодаря самостоятельному прочтению и изучению запрещенных в России трудов Шиллера, Руссо. Известно, что застенчивому, меланхоличному и немногословному Огареву особенно трудно далось поступление в Московский университет, где в эти годы учились Герцен, Белинский, Лермонтов, Станкевич, Гончаров, Тургенев, Сатин, Грановский. Для того чтобы преодолеть свою природную некоммуникабельность и недостатки при получении среднего общего образования, он вынужден был строго регламентировать время, для достижения наибольшего эффекта самостоятельной подготовки по таким предметам как философия, экономика, история, химия, медицина, математика, механика, физика.

Этот список можно продолжить десятками имен. Причины, которые побуждают структурировать информальный образовательный процесс тоже различные. Например, ряд таких причин связан с вынужденной изолированностью человека от общества по независящим от него причинам и невозможностью вследствие этого получения или продолжения формального или неформального образования (например, физический недуг, политическая ссылка или тюремное заключение и т.п.). Другая группа причин - необходимость самоподготовки для достижения индивидом какой-то трудно достижимой по тем или иным причинам цели (поступление в вуз, сдача кандидатского минимума, защита диссертационного исследования и т.п.) и т.д. Обращает на себя внимание, что они чаще всего либо ситуативные, либо очень индивидуальные. Но это скорее исключение, чем правило, по крайней мере, до тех пор, пока ситуативные тенденции не превратятся в постоянные. Например, в информационном обществе обращает на себя внимание тенденция увеличения информационных потоков, количества предлагаемой для потребления информации. Это

может в силу естественных причин привести к необходимости отсеечения ненужной информации, упорно навязываемой различными информационными каналами. Для такого «отсечения» важным умением становится для человека систематизировать информацию, находить наиболее целесообразную для него. В противном случае, уровень качественного осмысления информации неизбежно снизится и, как говориться, ни какие технические средства не помогут человеку отличать правду от лжи, добро от зла.

Учитывая выше названные обстоятельства, мы основными андрагогическими принципами информального образования склонны считать:

1. *Приоритет самостоятельного обучения.* Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

2. *Принцип совместной деятельности.* Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с теми людьми, которые, подчас сами не зная об этом, невольно, выступают в роли обучающихся.

3. *Принцип опоры на опыт обучающегося.* Согласно этому принципу жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и тех людей, которые вступают с ним в образовательное (андрагогическое) взаимодействие.

4. *Контекстность обучения.* В соответствии с этим принципом в процессе обучения, с одной стороны, личность преследует конкретные, жизненно важные цели, ориентирована на выполнение социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, обучение строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

5. *Принцип актуализации результатов обучения.* Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике, приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

6. *Принцип элективности обучения.* Он означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

7. *Принцип осознанности обучения.* Он означает осознание, осмысление обучающимся и, возможно, тех людей, которые вступают с ним в

образовательное (андрагогическое) взаимодействие, необходимости приобретения знаний и при каких условиях этот процесс возможен²¹.

8. *Принцип индивидуализации и системности обучения*, в случаях, когда это требуют особые жизненные обстоятельства или психофизические особенности развития личности человека.

Уместным является так же, на наш взгляд, произвести дихотомическое деление неформального образования по способам его получения, которые при дальнейшей классификации могут помочь наиболее полно представить многообразие этого образовательного процесса. Мы склонны считать, что такими двумя видами являются *непосредственное* и *опосредованное* неформальное образование.

К *непосредственному неформальному образованию* мы предлагаем отнести такие виды образовательной деятельности, которые связаны с прямым межличностным общением между её субъектами. Такими субъектами могут быть любые люди, которые вступают в межличностное андрагогическое взаимодействие друг с другом в т.ч. и виртуально (телефон, Интернет и т.п.). Многообразие видов непосредственного неформального образования отражается во всех сторонах межличностного общения (коммуникативной, интерактивной, перцептивной), а также в процессах активного индивидуального или группового общественного взаимодействия (общественные объединения, клубы по интересам, высшие народные школы и т.п.), которые, как правило, представляют собой различные формы неформального образования.

Для *опосредованного неформального образования* характерно получение образовательной информации через какой-либо источник без прямого межличностного взаимодействия с его автором, являющимся, по сути, заочным образовательным субъектом.

Такими источниками для получения образовательной информации могут быть книги, газеты, журналы, альманахи, живописные полотна, кинофильмы, телепередачи и другие разнообразные научные, художественные и публицистические произведения.

Для более полного осмысления феномена неформального образования как способа самореализации (самоактуализации) личности нам представляется

²¹ Змеев С.И. Учебник «АНДРАГОГИКА: основы теории, истории и технологии обучения взрослых», М.: Наука, 2003.

необходимым рассмотрением его в историко-педагогическом, социально-психологическом и аксиологическом аспектах. Данный анализ будет предложен нами в последующих параграфах данной главы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите основные признаки неформального образования взрослого человека.
2. Охарактеризуйте как неформальное образование может влиять на создание индивидуального образа мышления человека.
3. Каким образом неформальное образование связано с непрерывным образованием взрослого человека.
4. Охарактеризуйте основные средства, формы и методы неформального образования.
5. С помощью каких средств, форм и методов неформальное образование способно влиять на потенцирование мышления.
6. Как неформальное образование влияет на потенцирование бытия человека.
7. Что такое «возрастные часы» и какова их роль в процессе неформального образования.
8. Охарактеризуйте философский аспект потенцированного бытия, и как он может с помощью неформального образования взрослых противодействовать трансгуманизму.
9. В чём заключается правомерность и, одновременно, проблемность применения принципа индивидуализации и системности неформального обучения для современного взрослого человека.
10. Охарактеризуйте основные принципы андрагогического обучения в процессе неформального образования, предложенные в классификации С.И.Змеева.
11. В чём заключается особенность непосредственного и опосредованного неформального образования взрослых.

Литература

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический

- анализ феномена: монография . – СПб.: СПб АППО, 2008. – 155 с.
- 2.Змеев, С.И. Основы андрагогики. – М.: Наука, 1999.
3. Колесникова, И.А. Основы андрагогики. – М.: Академия. – 2003. – 240 с.
- 4.Лесохина, Л.Н. К обществу образованных людей: теория и практика образования взрослых . – СПб., 1998.
- 5.Мамардашвили М.К.. Эстетика мышления. СПб, 2003.
- 6.Непрерывное образование и потребности в нем : монография / отв. ред. Г.А. Ключарев. – М. : Наука, 2005. – 173 с.
- 7.Соловьёв В.С.. Собрание сочинений: в 10 т., СПб., 1911-1914., 10 Т.
8. Франк С.Л.. Непостижимое. Изд-во «Правда», М., 1990
- 9.Четверикова О. Цифровая одержимость: трансгуманизм пожирает человечество // Авторский блог Ольги Четвериковой Источник: <https://www.youtube.com/watch?v=bo77DMylXw0> (дата обращения 25.04.2020 г.)
10. Эпштейн М.Н. Философия возможного Ч.2,СПб, 2010.

1.2. Историко-педагогический очерк о развитии информального образования взрослых

Информальное образование – древнейшая из известных человечеству форм образования. Этот сложнейший с социально-психологической точки зрения процесс формирования индивидуального человеческого образа как субъекта общественных и межличностных отношений, который способен в различных формах принимать, преобразовывать и транслировать знания.

Ещё до того, как информальное образование персонифицировалась в именах отдельных исторических личностей, устное народное творчество различных народов выполняло и успешно выполняет до сих пор, нравственно-воспитательные функции, регулирующие общественные и межличностные отношения между людьми входящих в состав различных их объединений от родоплеменных до государственных. Этот пласт человеческой культуры активно изучается в различных странах. Мы остановимся в нашем пособии на социокультурном образовательном опыте славян, которые стали основой формирования нашего государственного образования.

Важным моментом народного информального образования славян было, что его «автором» мыслилось «коллективное Я». То есть, изначально общественные представления о том, как человек должен выстраивать свои социальные отношения со своими родичами, людьми из других племён, с

природой, персонифицирующей в пантеоне богов и духов, были противопоставлены прихоти индивида поступать так как ему заблагорассудится. Его нормы поведения и ценности были чётко обозначены в многочисленных поговорках, сказаниях и тому подобных образцах народного творчества, то есть, в Слове. Авторы их принципиально безымянны, как, например, автор самого, пожалуй, известного древнерусского произведения «Слово о полку Игореве». Кстати, главной идеей его, как известно, является – объединение земель русских перед угрозой внешнего угрозой порабощения и потери национальной идентификации. А также любовь к Отчизне, преклонение перед мужеством русского война и верностью русских женщин. Спустя много веков эта идея остается актуальной...

Уже в древнейшие времена (т.е. до н.э.) у восточных славян сложились важные общие подходы к воспитанию, представления о добре и зле, правде и лжи, силе и слабости и т.п. Позже эти подходы претерпели соответствующие сословные изменения у крестьян, дружинников, волхвов и ремесленников. Но всё же основные черты были сохранены и главное не одно сословие не мыслилось в отрыве от другого, так как каждое из них было частью общества (мира). Это хорошо отражают славянские былины, в которых богатыри, принадлежащие к разным сословиям, вместе отстаивают землю русскую. Так, Иван – крестьянский сын и Никита Кожемяка - олицетворяли героев из крестьянской ремесленной среды (Кожемяка – кожевенных дел мастер). Оба этих героя были образцами трудолюбия и профессионального умения. Волх Всеславевич был идеальным портретом вождя война.

В христианский период эта троица уже представлялась в виде Ильи Муромца, в образе которого подчеркивается его крестьянское происхождение, Алеши Поповича — «поповское» (духовное) и Добрыни Никитича — война.

Идеалом славян, как и многих народов мира, были отважные, добрые, трудолюбивые, честные, чистлюбивы, милосердные и сильные герои мифов, сказок и преданий. Воспитание рассматривалось как постепенное взросление члена семьи, рода, общины, племени.

Это отражено в многочисленных поговорках, пословицах, загадках и прочих образцах народной педагогики, которые до сих пор являются, уже в современной языковой интерпретации, неотъемлемой частью русской культуры: «На миру и смерть красна», «Один в поле не воин», «Без труда, не вынешь и рыбку из пруда», «На воре и шапка горит» и мн. др.

Один из древних переводов славянского понятия «язык» - народ. Следовательно, постепенное уничтожение языка – это неизбежное уничтожение народа, через утрату его языковой национальной идентичности. Очевидно, что на

протяжении многотысячного существования славянской культуры такие попытки были предприняты не однажды. Об этих фактах сегодня хорошо известно, как официальной науке, так широким слоям народа, в том числе и в России, который интересуется славянской словесностью. Поэтому не понятно, почему до сих пор официальная наука не решается признать, что славянская письменность, а значит и книги были у этой нации задолго до христианизации славян. Старейшим сообщением о наличии письменности у древних славян считают «Сказание о письменах» Черноризца Храбра, болгарского монаха (9-10 вв.).

В сказании он утверждает, что до принятия христианства славяне книг ещё не имели. Но вместе с тем говорит о том, что задолго до введения азбуки братьев Кирилла и Мефодия славяне умели записывать свою речь. Он сообщает, что во время путешествия в Хазарию Кирилл останавливается в Крыму, в Корсуни. Здесь у одного русина он увидел Евангелие и Псалтырь с «руськими письменами» (т. е. написанными на русском языке). Кирилл вступил в разговор с русином и, прислушавшись к его языку, сопоставил его со своим, болгаро-македонским, и вскоре начал читать и говорить по-русски. Значит, эти языки имели один этимологический корень, т. е. были достаточно похожими, что позволило Кириллу быстро освоить русский, как он выразился, «прислушавшись». Каким же образом были записаны «руськими письменами» Евангелие и Псалтырь? Оказывается, латинскими и греческими буквами, но без всякой системы, «без устройства»²².

Об этом прямо говорит Черноризец Храбра в своём сказании: «У славенов были письмена и до учителя... чертаху, резаху и годаху»²³ Т.е. «черты и резы». Это собственное славянское название букв. Следовательно, буква – это азбука! Каждая буква – это не звук. Это – образ. Поэтому мы читаем и в глаголице и кириллице: «А – Аз, Б – бога, В – веду, Д – добро, Е – есть, Ж – жизнь...» и т. д. Нетрудно заметить, даже по начальным буквам, что древнеславянская азбука была не просто сводом букв, но и сводом моральных истин, т. е. сводом национальных ценностей... Уже начало алфавита можно прочесть таким образом: «Как Бога веду добро, которое есть жизнь...»

А последняя буква в алфавите - Я. На последнем месте. Нам предки как бы говорили: «Сначала всё содержащееся в данной матрице выполни, а потом

²² Гордин А. Загадки русской письменности. Народное обозрение / научно-популярный, художественно-публицистический альманах. – Иркутск: Типография «Иркут», № 3. – 2016. – С.11

²³ Черноризец Храбр. Сказание о письменах.

уже собственное «Я» блюди!» Налицо доминирование общественных ценностей над индивидуальными. Этим подчёркивается значимость общественного (мирового) уклада жизни в жизни «славенов». Этот принцип до сих пор не выветрился, не иссяк в душе нации, несмотря на сложные коллизии и перипетии отечественной истории.

Информальное образование, образцы которого дошли до нас в виде исторических письменных документов, рассказывающих о деятельности древнейших Учителей (например, Иисуса Христа, Сократа и др.), имело характер непосредственного общения на межличностном и общественном уровнях между учеником и Учителем²⁴. Информальное образование придавало этому общению необычную направленность и некий сакральный смысл. Учитель предстал перед своими учениками не просто коммуникатором, который транслировал определенные знания. Но и личностью обладающей харизмой, способной во время речевого взаимодействия использовать различные нетрадиционные для своего времени формы и методы достижения результатов совместной познавательной деятельности.

Основным его «инструментом» было Слово, которое в его устах ещё не утратило первородный эзотерический (магический) смысл, не превратилось в безликое имя предметов, явлений, событий. Образовательный процесс, должно быть, во многом походил на священный ритуал, в ходе которого немаловажным элементом педагогической практики наряду с убеждением были социально-психологические способы воздействия: заражение, внушение, подражание в контексте коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения между Учителем и учеником. Таким образом, непосредственное их общение всегда было опосредованно через легенду, притчу, сказание и т.п., которые, апеллируя к его ассоциативному мышлению и воображению, включали ученика в активную познавательную деятельность. В связи с этим можно утверждать, что уже в древнейшие времена в рамках информального образования предпринимались усилия для потенцирования мышления человека.

Важной особенностью такого древнего вида информального образования было доминирование перцептивной стороны общения, как способа познания окружающего мира и себя через личность Учителя.

Разумеется, каждая эпоха откладывала свой отпечаток на характер транслирования информального образования.

²⁴ Колесникова, И.А. Основы андрагогики / И.А. Колесникова. – М.: Академия. – 2003. – С.37-38.

Сократ, судя по записям Платона, вёл со своими учениками эвристические беседы, в ходе которых они, с помощью его наводящих вопросов, открывали для себя самостоятельно определенные знания.

Сакральные учения Пифагора в различных, формирующихся в Древней Греции знаниях (геометрия, медицина, психология и т.п.), базировалось на устные передачи информации, и имело ярко выраженную философско-религиозную воспитательную основу. Основоположник «аристократии духа», которую он понимал, как «владычества лучших», главной целью образования считал научить своих учеников размышлять и разучиться болтать. Система морально-этических правил, завещанная им своим ученикам, собрана позже в моральный кодекс пифагорейцев «Золотые стихи», излагала в аллегоричной форме простые и мудрые правила жизни, в которых весьма скромное место отводилось именно необходимости получения знаний.

Собрание этих изречений, называемых *акусмами*, заменяло собой устав общества. Вот некоторые из пифагорейских акусм и их толкования:

- *Сердце не ешь* (т.е. не подтачивай душу страстями или горем).
- *Огня ножом не вороши* (т.е. не задевай гневных людей).
- *Уходя не оглядывайся* (т.е. перед смертью не цепляйся за жизнь).
- *Не садись на хлебную меру* (т.е. не живи праздно).

Конфуций так же как Сократ и Пифагор, считал важным передавать свой жизненный опыт познания себя и окружающего мира в форме бесед и афоризмов.

Но Конфуций не приветствовал таинственности во время общения с учениками. Напротив, он считал, что цель человека, земная и понятная: укрепление нравственности и преодоление невзгод в создаваемом гармоничном обществе. Для этого нужно следовать универсальным законам жизни - *гуманности и этикету* (Жень и Ли). Гуманность, по его мнению, заключается в том, чтобы не делать другим того, чего не желаешь себе. И это, считал. И человек по своей природе более склонен к добру, чем ко злу. Этикет воплощается в соблюдении традиций, почитании родителей, старших в семье, покорности государю²⁵.

«Беседы и суждения» Конфуция были записаны его учениками, сам учитель не заботился о своей прижизненной славе и распространению своих нравственно-духовных знаний, полагая, что истинное Слово истинное, то оно о своём долголетию позаботится само. Учитель сказал: «Не беспокойся о том, что тебя люди не знают, а беспокойся о том, что ты не знаешь людей». (Беседы и суждения. Гл. 1).

²⁵ История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: Учеб. пособие . Под. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 544 с.

Схожей позиции придерживался, упоминаемый нами выше Иисус Христос, хотя, конечно, его религиозное учение имеет несколько иные философские основания. Тем не менее, судя по содержанию Нового Завета, которое он, как и Конфуций не записывал, произносил, Иисус Христос свои духовные знания доносил до своих учеников с помощью притч, иносказательный характер которых предполагал определенную индивидуальную интерпретацию и свободу выводов на основе своего собственного жизненного опыта.

Как правило, каждая личность Учителя и его школа предполагали множество форм обучения, которые использовались в образовательном процессе часто спонтанно сообразно сложившейся во время общения с учениками педагогической ситуации.

Письменность как способ формирования, распространения и хранения информации, по мере своей все возрастающей значимости в формировании информационной среды и участия в образовательных процессах постепенно, все больше и больше заявляла о себе как источнике опосредованного информального образования. Рукописные книги стали неотъемлемым атрибутом всего образования в целом. А информальный характер его выразился в опосредованном общении читателя с автором, который мог повлиять на развитие мыслительных способностей, ценностное самоопределение человека, взявшего в руки и прочитавшего его произведение.

Книга (а значит, фактически, автор) в отличие от учителя формальной сферы образования, предполагала и предполагает до сих пор - свободу домысливания, возможность в чем-то соглашаться или не соглашаться с точкой зрения автора, она – источник независимой мыслительной и познавательной деятельности.

Важным признаком информального образования посредством «общения» с книгой, является коммуникативная сторона заочного общения с автором (мысленного диалога с воображаемым автором), которая, как известно, предполагает самостоятельное уточнение, развитие получаемой информации и стремительное развитие логического и критического мышления.

Существенным недостатком опосредованного информального образования при помощи чтения рукописной книги, была доступность к информации, содержащейся в ней, для очень узкого круга людей. Ситуация несколько изменилась с появлением книгопечатания, которое дало импульс развитию формального образования. Круг «свободно читающих» так же значительно расширился.

Особенно ярко это проявилось в средневековый период развития европейской культуры, эпоху Возрождения и Просвещения. Книга становится

на долгие века, включая наше время, одним из важнейших источников информации, эффективно влияющая на духовно-нравственное становление и развитие личности, а также получения необходимых прикладных (утилитарных, научных, социальных и прочих) знаний.

Такие авторы книг как Ф. Рабле, У. Шекспир, Д. Байрон, Ж. Ж. Руссо, В. Скотт, Ф. Шиллер и многие другие становятся образцом вольнодумия для своих современников не только в Европе, но и в других странах мира, в которые их произведения были способны прочесть на родном для авторов языке или в виде переводов. Например, русская литература 18-19 веков и, прежде всего, творчество В. Жуковского, А. Пушкина, М. Лермонтова и многих других писателей, относящихся по более поздней классификации к «западникам»²⁶, формировалось под воздействием этих писателей. Некоторые из вольных переводов данных писателей удосужились даже стать классикой русской литературы²⁷. Вымышленные ими герои формируют общественные и политические взгляды, просвещённых людей, через них влияют на общественное и государственное устройство европейских стран. Косвенно этот процесс продолжается до сих пор, потому что книги читаются и перечитываются разными поколениями людей.

В этом смысле, творчество русских писателей, вплоть до конца 20 века оставалось важнейшим источником информального образования, а сами писатели были своеобразными «законодателями дум», оказывая колоссальное влияние на ценностное самоопределение взрослого человека. И, как верно заметил Е. Евтушенко в одном из своих стихотворений:

Поэт в России больше, чем поэт.
В ней суждено поэтами рождаться
Лишь тем, в ком бродит гордый дух гражданств,
Кому уют не, покоя нет.

Поэт в ней – образ века своего
И будущего призрачный прообраз.
Поэт подводит, не впадая в робость,

²⁶ Западники и славянофилы – два основных литературных направления первой половины 19 века в России. Западники (М.Карамзин, В.Жуковский, А.Пушкин, П.Чаадаев, М.Лермонтов, В.Белинский и др.) активно использовали в своём творчестве идеи западного вольнодумства, были склонные к модернизации русского литературного языка, стараясь его сделать более демократичным), славянофилы (А..Хомяков, И.Киреевский,Ю.Самарин, К. и А Аксаковы и др.) выступали за сохранение самобытного русского литературного языка, отвергали ориентацию на западные ценности, выступали за собственный независимый от запада путь экономического и культурного развития России).

²⁷ Например, В.Жуковский «Песня», «Шильский узник» - оба произведения вольные переводы Д.Байрона; М.Лермонтов «Баллада» - вольный перевод двух баллад Ф. Шиллера «Водолаз» и «Перчатка» и т.д и т.п.

Итог всему, что было до него²⁸.

Несмотря на особый общественно-образовательный статус книги, особенно в России, она, как информационный продукт, прежде всего, рассчитана на индивидуальное прочтение и восприятие содержащейся в ней информации. Этот «информационный продукт» требует определенного уровня знаний и развитой эмоционально-логической системы мышления. Для того чтобы содержание книги стало популярным среди большого количества людей требуется продолжительное время. И, наконец, написание, а затем и прочтение, плюс к этому изготовление книги - занимают также слишком много времени.

Веку Просвещения такое немобильное распространение информации уже не подходило. Безграничная вера в разум человека, способного достичь гармоничного сосуществования с окружающей природой и создания справедливого социального общества, воодушевляла идеологов этой эпохи не только на широкое распространение научных знаний среди народа, что частично уже делали книги, но и на активизацию социальных процессов, на развитие социального интеллекта большого количества людей. Для этого были необходимы более многочисленные и мобильные средства коммуникации, которые мгновенно реагировали бы на изменения в обществе, осмысливали происходящие события, заражали энтузиазмом преобразования, внушали веру в торжество идеалов (ценностей) Просвещения, призывали к подражанию личностям, посвятившим свою жизнь борьбе с социальной несправедливостью.

Таковыми средствами стали газеты – первые средства массовой коммуникации (далее - СМК), которые начали применять сначала бессознательно, потом вполне осмысленно и целенаправленно основные приёмы массового социально-психологического воздействия: заражение, внушение, подражание и убеждение²⁹.

Так в новой опосредованной форме человеческой коммуникации появились методы, которые с древнейших времен были исключительно принадлежностью непосредственной формы общения.

Рождение печатных СМК, как необходимости мобильного распространения идей Просвещения, закрепило за ними следующие общественно-образовательные функции информального образования:

- распространение научных знаний в популярной форме среди большого количества людей (коммуникативные функции);

²⁸ Евтушенко Е. «Поэт в России больше, чем поэт»

²⁹ Ученова, В.В. Гносеологические проблемы публицистики. – Москва, 1971. – 300 с.

- пробуждение у читателей интереса к познавательной деятельности (анимационные функции);

- воздействие на ценностное самоопределение читателей (социально-психологические функции).

По мере развития СМК на протяжении нескольких веков общее назначение этих функций не претерпело изменений, но акценты их изменились. Произошла и соответствующая корректировка содержания, особенно социально-психологических функций, потому что они напрямую связаны не только с особенностями развития человеческой цивилизации в конкретный исторический период, но и качественным изменением самого информального образования, которое фактически перестало быть привилегией узкого круга людей.

Например, основным источником вдохновения информального образования как обучения «встроенного» в жизнь, как уже говорилось выше, всегда было межличностное общение. Интенсивность и качество его в процессе информального образования определялось:

- харизмой участников коммуникативного процесса;

- умением партнеров по общению в неформальной обстановке транслировать друг другу знания;

- психологической готовностью партнеров к перемене коммуникативных ролей (ведущий-ведомый);

- самостоятельностью и независимостью мышления индивида;

- умение эмоционального восприятия и переживания информации.

Этот сложный социально-психологический процесс трудней чем формальное и неформальное образование поддается осмыслению, потому что динамика, структура, формы его развития не имеют и не могут иметь строгой определенности, так как полностью зависят от личностных характеристик индивидов, участвующих в нем, от времени, от национальных, культурных, религиозных, политических и т.п. особенностей ценностно-смыслового поля или информационно-ценностного пространства, в котором этот процесс протекает.

Современными исследователями замечено, что сегодня образование стало приобретаться вне школьных стен, а также, что традиция приобретения такого образования давно уже существует в практике деятельности человеческого общества³⁰. Особенно в профессиональной среде деятелей литературы и искусства. Именно сам факт транслирования образовательной информации на высоком интерактивном и перцептивном уровнях в условиях межличностного общения, становится питательной средой для развития таланта, становления

³⁰ Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М., 1999. – С. 565-566.

его субъектности. Всё это в совокупности позволяет индивиду потенцировать свое мышление, бытие и достичь высоких результатов в творчестве.

В этом убеждают общеизвестные факты из биографий русских литераторов. Например, на развитие личности и творчества А. Вознесенского оказала огромное влияние его дружба с Б. Пастернаком. В. Маяковский в этом смысле многим обязан дружбе с Д. Бурлюком, общением с В. Хлебниковым. Если бы не любовь А. Ахматовой к Н. Гумелеву, её творческая судьба могла бы сложиться совсем иначе и т.д.

Интересно, что литераторы, люди искусства особенно чутки (может быть в силу развитого эмоционального восприятия окружающего их мира естественной природы, социальной и материальной среды, создаваемой человеком) к получению образовательной информации именно на информальном уровне. Для них ценно не только какую они получают информацию, но от кого и как! Второй и третий фактор не только равноценен первому, но может быть даже важнее. Не случайно художники (т.е. люди творческие в широком смысле этого слова), всегда предпочитали и предпочитают, особенно в период ученичества – в период поиска своего художественного подчерка – «сбиваться» в стайки, компании, содружества, объединения. Именно в таком содружестве, во время интенсивного интерактивного и перцептивного общения³¹, оттачиваются их эстетические взгляды, они приобретают опыт восприятия критики и признания, шлифуют собственное критическое мышление и т.д. Это настоящая школа без школы. В этой «школе» им открываются такие тайны мастерства, которые ни один преподаватель, ни одна умная книга не сможет раскрыть перед талантливым человеком.

В русской культуре немало примеров того, как из таких творческих сообществ выходили деятели искусства и литературы, оставившие в ней заметный или очень известный след. Творческий кружок «Зеленая лампа» подарил русской культуре – А. Пушкина, А. Дельвига, Е. Баратынского и др. Эгофутуристы - И. Северянина и др. Кубафутуристы – В. Маяковского, В. Хлебникова, В. Каменского и др. Имажинисты - С. Есенина, С. Городецкого, В. Мареингофа и др. Акмеисты – Н. Гумелева, А. Ахматову и др. Обэриуты – Н. Заболоцкого, Д. Хармса, К. Вагина, А. Введенского и др. И т.д.

Конечно, настоящий художник рано или поздно преодолевает групповую узость эстетических взглядов. Но кристаллизация собственной творческой позиции происходила в условиях специфического межличностного группового

³¹ Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1980.

общения, одной из примет которого можно назвать обязательное общение на уровне «субъект – субъект», при наличии одного или нескольких ярко выраженных лидеров, которые если не выступали в роли учителей, то способствовали развитию внутри группы андрагогического взаимодействия.

Межличностные отношения в таких содружествах, в которых люди объединялись для транслирования определенных ценностей и норм поведения, помогали им в неформальной форме осваивать громадные пласты знаний. Такое образование требовало не только и не столько от индивида запоминания получаемой образовательной информации, сколько её эмоционального переживания (сопереживания), присвоения, рефлексирования, то есть, быть соавтором образовательной деятельности.

Некоторые из художников не ограничивались единичным андрагогическим воздействием на другую личность. Например, у М. Волошина, было множество учеников по отношению, к которым он играл различные андрагогические роли. Достаточно вспомнить, как он чудесно превратил поэтессу Елизавету Ивановну Дмитриеву в Черубину де Габриак. Общеизвестен также факт, какое он оказал влияние на становление творческой индивидуальности М.Цветаевой³².

М. Волошин обладал талантом создания особого ценностно-смыслового пространства, силовое поле которого способствовало продуктивному творческому межличностному общению людей разных эстетических, политических и других взглядов. Исторический факт существования такого своеобразного дискурсивного поля – его дача в Коктебеле. Эта среда была, помимо прочего, для художников «школой» диалогичного, уважительного по отношению друг к другу мышления.

Интересно, что М. Волошин не был сторонником формального образования. У него, например, как сейчас принято говорить, не было законченного высшего образования и тем более научной степени. Но его познания в литературе и искусстве были столь обширными, глубокими и нетрадиционными, что он по праву считался одним из самых образованных людей своего времени в России в этих областях деятельности человека.

Свои «университеты» М. Волошин проходил, путешествуя по Европе и Азии, посещая лучшие музеи, библиотеки мира, встречаясь и общаясь с представителями различных культур, эстетических школ в художественных салонах, литературных кафе, творческих клубах, товариществах и содружествах. М. Волошин всю жизнь был настоящим соавтором собственной

³² Волошин М.А. Лики творчества. - Л.: Наука.- 1988.

образовательной деятельности, которая всегда было им «самостоятельно организуема и избирательно направлена»³³.

Такое самостоятельно организуемое и избирательно направленное образование (информальное) существует и активно, независимо развивается в современном обществе, например, в литературных объединениях, клубах по интересам, во время различных творческих встреч, имеющих самые различные формы и т.п. То есть, любые свободные объединения людей, где при интенсивном интерактивном и перцептивном общении происходит транслирование от человека к человеку образовательной информации, которая совместными и индивидуальными усилиями рефлексруется и продуктивно присваивается каждой индивидуальностью, активно участвующей в таком информальном образовательном процессе.

Изменился и характер опосредованного транслирования такой образовательной информации в СМК. Это, прежде всего, связано с тем, что, например, в России уже в конце 19 века значительно усилилась социально-психологическое воздействие печатных СМК на общественное (массовое) сознание. С течением времени эта роль только усиливалась. Сегодня уже не вызывает сомнения, что стремительная информатизация общества, привела к тому что информационная среда, является важнейшим фактором формирования индивидуального и общественного (массового) сознания³⁴. Причем, все большую роль в этом процессе начинают выполнять электронные СМК (телевидение, радио, Интернет и т.п.).

Телевидение, например, как средство передачи информации коренным образом отличается от всех остальных. Если слово всегда обозначает понятие и тем самым предлагает некоторую абстракцию - научную, публицистическую или художественную действительность, которая требует определенного домысливания, дофантазирования, то картинка только показывает вещь. Изображение изначально менее когнитивно нагружено, чем слово: слово требует распознавания своего истинного значения, тогда как изображение взывает скорее к эмоциям, чем к разуму. Оно просит нас чувствовать, а не думать³⁵. В связи с этим приходится констатировать, что информальное образование, которое транслируют электронные СМК значительно отличается от информального образования, которое традиционно транслируется

³³ Соколовской, Е.А., Сухобской Г.С., Шадринной Т.В. Образовательные эффекты андрагогического взаимодействия // Образование взрослых: глобальный диалог: материалы международной научно-практической конференции.- СПб.: СПбАППО, 2003.

³⁴ Панов, В.И. Введение в экологическую психологию. – М., 2006.

³⁵ Панов, В.И. Введение в экологическую психологию. – М., 2006

печатными СМК. Но и печатные СМК по вышеуказанным объективным причинам (время, особенности информационно-ценностного пространства) значительно скорректировали этот свой общественно-образовательный процесс в сравнении с веком Просвещения. И в этом смысле совсем не случайно в нашем пособии мы подчеркиваем, что информальное образование, транслируемое СМК, имеет ярко выраженный *общественно-образовательный* характер.

Дело в том, что социальная направленность деятельности СМК создает иллюзию, что они исключительно заняты только информированием населения о происходящих в обществе событиях и никакого отношения к образованию не имеют. Но, во-первых, общеизвестно, что успешное решение социальных вопросов в обществе невозможно без развития образования. А во-вторых, добровольное сложение с себя образовательных функций СМК ещё не означает, что таковые функции перестают существовать в этом виде деятельности. Не понимание этого приводит к тому, что в погоне за сенсационностью отдельные СМК начинают транслировать обществу ценности, которые, мягко говоря, не соответствуют вызовам времени.

Важно понять, что на самом деле речь идёт не об отмене транслирования информального образования СМК, как это, возможно, хотелось бы представить некоторым, а, как минимум, о понижении качества такого вида образования в рамках интересующей нас деятельности человека, о преднамеренной или неосознанной (что не умаляет социальной ответственности) смене общественных ценностей.

Сегодня, как и в век Просвещения люди, так же читают книги и газеты и общий механизм восприятия получаемой информации, её воздействия на сознания остается таким же! Изменились лишь условия, средства, ценности. При усиливающейся роли СМК в формировании общественного сознания и появлении новых, более современных средств транслирования общественно-образовательной информации эта проблема должна стать предметом пристального внимания общества.

Например, своеобразное информальное образование получают в своей социальной среде криминальные и антисоциальные элементы. Их взаимоотношения в соответствующих социальных группах также регулируются ценностями и нормами поведения, которые в нормальном человеческом обществе, по сути, представляют собой антиценности, так как являются полной противоположностью общечеловеческих. Если по недомыслию, глупости или преднамеренно СМК, транслирующие информальное образование будут ориентироваться в своей деятельности не на общечеловеческие, а какие-то

иные ценности, то трудно себе представить, что (причём за относительно короткое время!) может произойти с человечеством. И как не печально это признавать, подобное уже происходит в некоторых странах мира в том числе совсем недалеко от современных границ России.

Становление транслирования информального образования через СМК в России, имело свои исторические особенности. Например, заметный вклад в этот процесс внесли, так называемые, рукописные журналы от «семейных» до «клубных». Характерной их чертой было то, что появлению таких небольших органов печати, предшествовало возникновение некоего творческого (семейного) союза единомышленников, деятельность которых была объединена желанием или необходимостью транслировать определенные ценности. Как правило, эти ценности не совпадали с общепринятыми в государстве. Другими словами, сам факт существования самиздатского издания означал появление инакомыслия, оппозиции. Это объясняет настороженное отношение российского государства при любом режиме к рукописным текстам, начиная от стихов А. Пушкина и М. Лермонтова и заканчивая романами М.Булгакова и Б. Пастернака, которые расходились по стране в списках, минуя цензуру очередного правящего режима. А также к любым любительским, негосударственным, т.е. независимым общественным объединениям людей. Это объясняет репрессии против авторов и редакторов самиздатских СМК, какое бы они не имели безобидное содержание. Издание газеты, журнала, альманаха самиздатским способом требует объединения творческих усилий многих людей. Это объединение обязательно предполагает признание всеми участниками взаимодействия определенных ценностей и норм поведения, потому что издание такого рода - духовно-нравственный гражданский акт, не только не предполагающий никакого материального поощрения, но чреватый преследованием всех участников правящим режимом.

Уникальность транслирования общественно-образовательной информации через самиздатское СМК заключается в том, что информальное образование становится важнейшим инструментом развития личности в той социальной группе, где создается такое СМК. Благодаря такому «продукту» индивидуального, но в то же время совместного интеллектуального труда, появляется возможность транслировать определенные общественно-образовательные ценности большему кругу людей, так называемой целевой группе. Она может быть относительно небольшой от десяти до 1000 человек. Но такое расширение информационно-ценностного пространства, даёт возможность развивать образовательное взаимодействие с читателями в виде обратной связи через почту, Интернет, а для небольшого количества людей с

помощью прямого непосредственного общения. Т.е. создавать механизм андрагогического взаимодействия данной социальной группы (редакционного коллектива и авторского актива) с читателями, слушателями, зрителями. В свою очередь, такое андрагогическое взаимодействие способствует созданию или, точнее, преобразованию информационно-ценностного пространства в ценностно-смысловое поле.

Надо сказать, что утверждающиеся в последние десятилетия позиция по отношению к человеку как субъекту образовательной деятельности, при условии, что он разделяет её ценности, было свойственно изначально самиздатовской неформальной образовательной деятельности. Это же было важнейшим творческим принципом, обеспечивающим перевод ценностей-ориентиров в реальный процесс неформального образования, в котором с помощью самиздатовского СМК, осуществлялось «интеграционное согласование ценностей и опытов человека и социума, где этот процесс происходит»³⁶ И такое «согласование опытов» всегда было свойственно российской самиздатовской деятельности. Разумеется, как мы уже говорили выше, такое согласование было не всегда приятным для социума, в лице режима осуществлявшего государственную власть.

Так в советский период истории России, самиздатовская деятельность была запрещена, потому что в том или ином виде (даже одним уже фактом своего существования) она ставила под сомнение общепринятые государственные или, лучше сказать, коммунистические ценности.

Примеров преследования самиздатовских изданий в СССР предостаточно. Мы приведём малоизвестный, но весьма показательный.

В начале 70-ых годов в небольшом сибирском городке Усолье-Сибирское, при районной газете «Ленинский Путь» собиралось самое обыкновенное литературное объединение, которых в стране в то время было сотни тысяч.

Авангардом этого своеобразного литературного кружка были молодые работники редакции, которые приехали в Сибирь работать по комсомольским путевкам. Активное межличностное общение, общие творческие интересы, регулярная публикация литературных страниц вдохновили членов литературного объединения на создание альманаха. Пользуясь тем, что

³⁶ Соколовская, Е.А., Шадрина Т.В. «Понятийно-категориальная сетка» научной рефлексии деятельности учреждений постдипломного образования педагогов // Постдипломное образование: проблемы, опыт и перспективы : материалы у международной научно-практической конференции. – СПб.: СПб АППО, 2004.

работники местной типографии были люди «свои», хорошо им известные по основной профессиональной деятельности, литобъединенцы набрали линотипным способом тексты, сверстали их и напечатали. Обложку заказали отдельно в другой типографии. Сброшюровали своё самиздатовское издание вручную.

Альманах получил название – «Голубые города». На символическом языке того времени это обозначало что-то вроде «города мечты» или «мечтательные города». В содержании альманаха не было ничего криминального или антисоветского. Но разразился политический скандал: альманах не прошёл цензуру. В связи с этим литературное объединение было немедленно разогнано, тираж альманаха изъят. До наших дней сохранилось всего лишь несколько экземпляров, которые на свой страх и риск были вынесены из типографии до ареста тиража кем-то из членов литературного объединения.

Факт такой реакции на безобидное самиздатовское издание, вышедшее минимальным тиражом (500 экз.), было показателем того, что никому в СССР не дозволено было ставить под сомнение высшую государственную ценность того времени – партийную дисциплину, которая обязывала даже беспартийное население ей безоговорочно подчиняться.

Однако, этот факт обнаружил и главную ценность информального образования взрослых – свободу выбора видов, форм, методов самообразования, расширяющего внутреннее (индивидуальные) и внешнее социальные поля свободы личности.

Эта самая «внутренняя свобода» личности и была главной причиной того, что даже имеющийся, в 60-70-ые годы опыт неформального и формального образования взрослых (например, вечерние школы, университеты марксизма-ленинизма, общество «Знание») не получал глубокого современного научного осмысления, процесс которого был строго ограничен опять-таки «партийной дисциплиной» в виде обязательного анализа на основе последних партийных рекомендаций в этой области деятельности человека. А этот опыт по оценке некоторых специалистов в области образования взрослых С.Г. Вершловского, Т.В. Шадринной, Г.С. Сухобской и др. включал в себя и активизацию информального образования взрослых.

Неожиданного размаха самиздатовская деятельность достигла в конце 80-ых, начале 90-ых годов, когда «благодаря» перестройке в СССР наступило фактическое информационное двоевластие. Значительная часть СМК (в том числе и прежде всего центральных) начала транслировать ценности, которые

были несовместимы с ценностями фактически ещё существующего коммунистического государства. Другая часть СМК (в основном областные и районные) настойчиво продолжала подчиняться партийной дисциплине, не отступая не на шаг от принятых норм и ценностей в СССР. Хрупкое равновесие было сломано в пользу первых громадными по своей совокупности тиражами печатных самиздатовских СМК, которые заполнили информационный рынок. Конечно, такое невиданное идеологическое попустительство стало возможным благодаря расколу в высших эшелонах партийной власти и, как следствие этого, появлению в стране многочисленных неформальных объединений, начиная с клубов по интересам (Всесоюзный клуб самодеятельной песни – КСП, ленинградский и новосибирский рок-клубы и др.) и заканчивая политическими движениями и инициативами (Всесоюзная инициативная группа в поддержку перестройки с многочисленными филиалами по всей стране, Всероссийское народное общественное движение «Мемориал» и др.).

Самиздатовские издания, как правило, возникали при таких неформальных общественных объединениях. Например, в Иркутске во второй половине 80-х и начале 90-ых годов было несколько десятков таких изданий. Среди них: у общества (движения) в защиту Байкала - «Вестник общества защиты Байкала», у иркутского рок-клуба – журнал «Магазин убитых», у политклуба «Демократ» - журнал «Тихвинская площадь» и др.

Общественно-образовательная деятельность подобных изданий сводилась в основном к разоблачению и ниспровержению коммунистических ценностей. Взамен, как правило, никакие конкретные ценности не предлагались, кроме одной - свободы слова, которая воспринималась после долгого периода принудительного единомыслия, как главная, способная сама собой указать путь дальнейшего разумного гражданского строительства общества.

Представляется очевидным, что понятие «информальное образование» может быть частью более широкого по объему понятия «просвещение», при условии, что этот вид образования будет транслировать идеи просвещения. Содержание его указывает на то, что именно благодаря такому виду образования возможно наиболее массовое распространение идей просвещения. При этом в современном употреблении понятий «просвещение» и «просветительская деятельность» наблюдается некоторое расширение их содержания. «Просвещать» читателей, зрителей, слушателей можно через транслирование новой информации об опыте социальной, общественной, культурной и другой не научной, в точном смысле этого слова, деятельности человека. Такая тенденция, отчасти, связана с критикой узко научных способов познания окружающего мира человеком³⁷.

³⁷ Березина, В.Г. К истории слов «публицист» и «публицистика» // Вестник ленинградского

В то же время просвещение широких масс населения, в смысле доведения в популярной форме им информации о достижениях науки - было, есть и будет. Науку ведь никто ещё не собирается отменять? Поэтому «просвещение» - не устаревшее понятие. Корректировка его содержания согласно вызовам времени возможна, но принципиальная его идея – вера в силу и возможности человеческого разума неистребима, пока существует человечество и его стремление к познанию окружающего мира. Сам человеческий разум и должен подсказать наше место и возможности адекватного существования в нем. А раз так, то и просветительские функции СМК могут и должны иметь место.

Но содержание понятия «просвещение», при некоторой схожести на «информальное образование» не тождественны. Как не могут быть тождественны форма и содержание, метод и инструмент, идея и способы ее реализации.

Содержание понятия «информальное образование», как и его родовое – «образование», может быть «свободным» от содержания понятия «просвещение», которое, во-первых, в большей степени все-таки было рассчитано на определенный этап развития человечества. Во-вторых, «образование» всегда, особенно с момента своего осмысленного существования, являлось «инструментом» проведения различных ценностей согласно вызовам времени. Например, ещё вчера это были ценности просвещения, а теперь неогуманизма, завтра постмодернизма, а после завтра, как говорится, не дай бог, трансгуманизма.

Основным родовым признаком понятия «информальное образование» является вид *деятельности человека*, который имеет свои формы и методы. А у «просвещения» основной родовой признак - *совокупность общественно-образовательных ценностей*, которые могут реализовываться через определенные виды деятельности человека. В том числе и через образовательную деятельность, например, имеющую вид информального образования.

Поэтому информальному образованию в контексте деятельности СМК могут быть присущи просветительские функции, которые реализуются в виде транслирования определенной познавательной информации в виде специальных изданий, передач, рубрик и т.п. Но, в условиях глобальной информатизации общества, гораздо более важным стали социально-психологические функции информального образования СМК, трансляция которого во многом определяет общественное сознание и ценностное самоопределение личности. В этом заключается феноменальность и

образовательная специфика деятельности СМК на современном этапе развития человеческого общества.

Но, не смотря на усиление опосредованного информального образования с помощью СМК, непосредственное межличностное информальное образование не утратило своей актуальности.

Качественно изменилось информальное образование в контексте формального и неформального образования. В первом в связи с объективной необходимостью развития самообразования учащихся общеобразовательных школ, средних специальных учебных заведений и студентов высших учебных заведений.

Причины изменения роли информального образования в неформальном, вызваны делегированием образовательных функций в современной России негосударственным образовательным учреждениям. За последние десятилетия их появилось достаточно много. Происходит это не случайно, так как получение неформального образования человеком часто мотивировано не утилитарными, а духовными его потребностями. Осуществляется оно на основе свободного выбора участия в непрерывном образовании, предполагает высокий уровень автономности и самостоятельности³⁸.

Развитию информального образования на основе интенсивного межличностного непосредственного общения способствует также появление новых форм общественного объединения людей, т.н. социальных идентичностей. *Социальная идентичность* – означает то, к кому себя относит человек (или совокупность людей), что он (они) есть в социальном плане.

К наиболее распространенным общественным социальным идентичностям можно сегодня, кроме широко распространенных общественных организаций, отнести: благотворительные фонды и движения, национальные, религиозные и культурные объединения, общественные инициативы, солидарности, комьюнити, Высшие народные школы, автономные некоммерческие организации и др. Например, только в Иркутской области их (по данным комитета со по связям с общественностью при губернаторе) было в 2007 году около 2000! Сегодня эта цифра многократно увеличилась.

Все эти «социальные идентичности» условно можно разделить на:

- *надситуационные социальные идентичности*, которые определяются

³⁸ Непрерывное образование и потребности в нем : монография / отв. ред. Г.А. Ключарев. – М. : Наука, 2005. – 173 с..

более или менее постоянной позицией субъекта в социальном пространстве, его социальным опытом;

- *ситуационные социальные идентичности* – т.е. частные, конкретные для определенной ситуации межличностного, как правило, внеколлективного общения.

Появление таких социальных идентичностей делает личность, входящих в её состав подвижной в социальном пространстве, способствуют свободе выбора ею идентичностей³⁹.

Возможно это только в процессе межличностного (прямого или виртуального) общения, которое имеет ярко выраженный характер неформального образования, так как способствует ценностному самоопределению, формированию социального интеллекта, расширению горизонта утилитарных и духовных знаний, потенцированию мышления и бытия личностей, входящих в состав таких социальных идентичностей.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Почему народный фольклор можно назвать источником неформального образования.
2. Охарактеризуйте как повлияла народная педагогика на ценностное самоопределение и нормы поведения славян
3. Почему всемирно известных учителей древности Сократа, Платона, Иисус Христа, Конфуция и других можно назвать первыми андрагогами. Какие главные особенности были транслируемого ими неформального образования.
4. Роль книги в неформальном образовании.
5. Общественно-образовательные функции неформального образования печатных средств массовой коммуникации в Просвещении.
6. Интенсивность и качество неформального образования определяемое непосредственным и опосредованным общением автора книги со своими читателями.
7. Роль неформального образования в самосовершенствовании творческой

³⁹ Фомичева, И.Д. Социология СМИ [Текст] / И.Д.Фомичева. – М.: Аспект Пресс, 2007. – С.30-31.

личности.

8. Как изменилось содержание информального образования средств массовой коммуникации с появлением электронных СМИ (телевидения, радио, Интернет).
9. В чём заключается схожесть и различие транслирования информального образования в контексте просвещения и общественно-образовательной деятельности.
10. Охарактеризуйте самиздат как особый вид информального образования взрослых. Какую образовательную роль он может сыграть в трансформации массового сознания и социально-экономических условий общественного бытия людей.
11. В чём заключаются качественные изменения информального образования в контексте формального и неформального образования в современной России.

Литература

1. Березина, В.Г. К истории слов «публицист» и «публицистика» // Вестник ленинградского университета. – 1992. – № 20. – С.30
2. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М., 1999. – С. 565-566.
3. Василевский В.Г. Изд. Академии наук, СПб., т.1, С. 29
4. Волошин М.А. Лики творчества. - Л.: Наука.- 1988.
5. Глухов А.Г. Русские книжники. – М., 1987 г.
6. Известия древних писателей греческих и латинских о Скифии и Кавказе, СПб., 1893, т.1, С.12
7. Непрерывное образование и потребности в нём : монография / отв. ред. Г.А. Ключарев. – М. : Наука, 2005. – 173 с.
8. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. И доп. – М.: Академический проект, 2004. – С.55
9. Соколовская, Е.А., Шадрин Т.В. «Понятийно-категориальная сетка» научной рефлексии деятельности учреждений постдипломного образования педагогов // Постдипломное образование: проблемы, опыт и перспективы : материалы у международной научно-практической конференции. – СПб.: СПб АППО, 2004.
10. Цветаева Г. В. Сокровища причерноморских курганов. Изд. Института археологии АН СССР, М., 1968, стр.63.
11. Югов А. Думы о русском слове. Родина Ахиллеса. М., Книга.1975, С.197
12. Ученлова, В.В. Гносеологические проблемы публицистики. – Москва, 1971. –

1.3. Роль андрагогического взаимодействия в процессе информального образования

Под андрагогическим взаимодействием мы в нашем учебном пособии подразумеваем образовательный диалог в виде межличностного общения, который в результате субъектных отношений между личностями, способствует «выявлению новых смыслов, идей, способов их интерпретации. Таким образом, возникает общее пространство – мыслей, эмоций, решений – в котором осуществляется своего рода «интеграционное согласование»⁴⁰.

Качество межличностного и общественного андрагогического взаимодействия в процессе информального образования определяется уровнем социального интеллекта субъектов, т.е. их способностью к самоидентификации, социальной идентификации и идентификации с окружающей природной средой, а также уровнем его социального самочувствия, влияющего, в свою очередь, на его саморазвитие и на самоактуализацию в социуме.

Термин «социальный интеллект» был введён в психологию Э. Торндайком в 1920 г. для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». Многие известные психологи внесли свою лепту в интерпретацию этого понятия. В 1937 г. Г. Олпорт связал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека.

В 60-е годы другой ученый – Дж. Гилфорд, – создатель первого надежного теста для измерения социального интеллекта, рассматривал его как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации.

Социальный интеллект – это способность усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере. Социальный интеллект

⁴⁰ Малитиков Е. Ключ в 21 век : устойчивое развитие и образование взрослых [Текст] / Е.Малитиков. – СПб., 2003, С.24.

следует расценивать как особую способность человека, формирующуюся в процессе его деятельности в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий.

Самоидентификация – это процесс конструирования идентичности по различным психофизическим и социальным признакам, к которым могут относиться: гендерная, возрастная, национальная (этническая), религиозная, региональная принадлежность, а также мировоззренческая, политическая, творческая, личностные особенности мировосприятия и жизнедеятельности.

Социальная идентификация – это процесс и результат взаимодействия человека с окружающей социальной средой, которая делегирует ему различные социальные роли и статусы.

Социальное самочувствие - уровень интеллектуальной и духовной удовлетворенности от востребованности личности взрослого человека в обществе.

Существует несколько подходов к определению социального самочувствия:

1. Самочувствие определяется через понятие удовлетворенности человека различными сторонами жизни. Сторонники данного подхода рассматривают социальное самочувствие как своего рода отражение образа жизни. И для полноты его измерения стараются учитывать различные сферы жизнедеятельности (например, трудовая, бытовая, социально-политическая).

2. Близок к вышеописанному подход, в котором социальное самочувствие рассматривается как «интегральная характеристика реализации жизненной стратегии личности, отношение к окружающей действительности, субъективные ее стороны».

3. Социальное самочувствие определяется и как "синдром сознания, отражающий отношение к взаимосвязи между уровнем притязаний (в основном определяемой содержательными характеристиками жизненной стратегии) и степенью удовлетворения смысложизненных потребностей (удовлетворенность реализованностью жизненной стратегии)".

Социальное самочувствие складывается из трех составляющих: внутреннего состояния человека (здоровье, настроение, испытываемые чувства счастья, оптимизма); оценки внешних условий (восприятие ситуации в стране и времени, в котором человеку приходится жить); восприятие собственного положения в новых условиях.

Таким образом, можно сделать вывод, что социальное самочувствие выступает в качестве определенного результата рефлексии человеком собственной жизни, своих успехов и неудач (С.И.Ожегов, Е.В.Давыдова, Ж.Т.Тощенко, С.И. Харченко, Р.С.Немов).

Самоактуализация – высшая жизненная потребность индивида, под которой понимается стремление человека к выявлению своих потенциальных возможностей, проявлению его способностей для становления всем, чем он захочет, достижению своих целей, проявлению своей общечеловеческой и личностной сущности (А.Маслоу)

Основным социально-психологическим инструментом неформального образования для получения знаний является общение в основном на уровне межличностного взаимодействия. Необходимые личности знания приобретаются в процессе общения с другими людьми или их информационными продуктами интеллектуальной и духовной деятельности (книги, журналы, газеты, живописные полотна, памятники архитектуры и т.п.). При этом эффективность и своеобразность неформального образования в каждом отдельном случае зависит от того как используются человеком в процессе общения коммуникативная, интерактивная, перцептивная стороны общения, а также какую роль при этом выполняют способы социально-психологического воздействия: заражение, внушение, подражание и убеждение.

Не смотря на видимую простоту содержания понятия «общения» научные представления о нём достаточно противоречивы. Мы будем ориентироваться на социально-психологический анализ этого явления, осуществленный ведущими отечественными и зарубежными специалистами в этой научной области Г.М. Андреевой, Г.В. Бороздиной, Э. Берна, Е.И. Головахи, Н.И. Даниловой, Ю.С. Крижанской, А.А. Леонтьева, Дж. Калеро, Б.Ф. Ломова, К. Ниренберга, Б.Д. Парыгина, Н.В. Панина, Б.Ф. Поршнева, С. Париксона, А.М. Столяренко, М. Эриксона и др.

Общение в процессе неформального образования между индивидами происходит на *фатическом, информационном, личностном* уровнях, которые сопровождаются активным *общением с самим собой* (внутренним «Я»).

Фатический – первичный уровень общения, предполагающий простой обмен репликами для начала и поддержания разговора. Он предполагает определенный социально-психологический смысл, но не отличается содержательностью. В то же время он важен для неформального образования,

так как именно на этом уровне проявляется и закрепляется интерес у индивидов к дальнейшему общению, в процессе которого он и получает необходимые знания, умения и навыки. Происходит это уже на *информационном* уровне, в процессе которого осуществляется активный обмен информацией, сопровождающийся мыслительной, эмоциональной и поведенческой активностью человека. Получаемая интересная или полезная образовательная информация способствует активному включению человека в процессы непосредственной и опосредованной коммуникации с другими отдельными личностями и обществом в целом. Именно благодаря, информационному уровню общения принято называть само общение называть информационным взаимодействием.

Личностный (духовный) уровень наиболее важный для неформального образования. Именно на этом уровне индивиды вступают в такое речевое информационное взаимодействие, в процессе которого они способны к глубокому самораскрытию и постижению сущности другого человека. Такое общение возможно лишь при позитивном отношении к себе, к другим и миру в целом.

Общение самим с собой - это чисто индивидуальное общение (диалог со своим внутренним Я), предполагающее особую точку зрения на себя и окружающие события и явления. Благодаря способности человека общаться с самим собой он способен к самоидентификации и социальной идентификации. Для индивидов участвующих в неформальном образовании характерен высокий интеллектуальный уровень общения с самим собой, так как он является основой самопознания, саморазвития, способствует потенцированию мышления и бытия⁴¹.

Характеризуя в целом общение в процессе неформального образования необходимо отметить, что оно преимущественно межличностное, доверительное, ненасильственное, может быть деловым, прямым (непосредственным) и опосредованным. То есть, его можно характеризовать как гуманистическое, в основе которого лежит открытость и искренность коммуникативных контактов.

Подчеркнем, что опосредованное общение в процессе неформального образования между его субъектами имеет свои специфические особенности. Партнером по общению у такого человека могут быть не только реально существующие люди, но авторы давно написанных книг и созданных произведений искусства. Между ними осуществляется заочный диалог,

⁴¹ Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1980.

благодаря которому может формироваться мировоззрение человека, его ценности, нормы поведения, знания. Разные книги и, соответственно, разные авторы способны корректировать и даже изменять кардинально представление человека о самом себе, об окружающем его мире. При этом, три основных вида литературы выполняют разные, но диалектически связанные с между собой функции. *Публицистическая литература* более направлена на познание современной социальной реальности и определение им предпочтительных норм поведения. *Художественная литература*, а, шире, искусство, в большей степени способствует ценностному самоопределению человека. *Научная литература* способствует получению новых знаний, а через них умений и навыков. Разумеется, такое деление имеет чисто условные границы.

Корни общения как средства получения знаний - в самой природе жизнедеятельности людей. Вне общения просто немыслимо человеческое общество, да и сам человек, как существо мыслящее. Именно общение как акт непосредственного и опосредованного межличностного информационного взаимодействия в процессе информального образования формирует интеллектуальный, духовный облик человека, способствуя тем самым не только формированию его социального интеллекта, но и потенцированию мышления и бытия⁴².

В процессе информального образования люди всегда общаются, участвуя в какой-либо деятельности. Общение в процессе информального образования как андрагогическое взаимодействие, есть важнейшее условие присвоения индивидом знаний.

Посредством общения информальная образовательная деятельность в виде андрагогического взаимодействия организуется и обогащается. Построение плана совместной деятельности требует от каждого его участника понимания целей, задач деятельности, уяснения специфики предмета познания и интеллектуальных возможностей каждого из участников. Включение общения в процесс андрагогического взаимодействия позволяет осуществить «интегративное согласование» деятельности участников⁴³.

Это согласование отдельных участников осуществляется благодаря таким функциям общения как познавательные, развивающие и детерминирующие.

⁴² С.Л.Франкл. Непостижимое. Москва, изд-во "Правда",1990.

⁴³ Леонтьев А.А. Психология общения. - Тарту, 1974.

Познавательная функция – состоит в том, что общение в виде андрагогического взаимодействия является источником важной для личности информации о происходящих событиях в надиндивидуальной и индивидуальных реальностях.

Индивидуальная социальная реальность формируется у субъектов андрагогического взаимодействия во многом благодаря тому, что узнает человек о себе в процессе общения с референтным окружением. Какие ценности являются приоритетными в его жизнедеятельности в целом и образовательной в частности. Какие нормы поведения для него приемлемы, а какие нет. Кого он может считать единомышленниками, а кого нет. Какие у него имеются интеллектуальные, духовные ресурсы и как он их может реализовать и т.д.

Развивающая функция андрагогического взаимодействия заключается в её роли в социализации, интеллектуальных и духовных трансформациях личности. Этот процесс особенно активен, когда между субъектами происходит непосредственное, ежедневное общение. Совершается разносторонний обмен информацией, мотивами и интересами, в результате чего происходит изменение психологических свойств и качеств личностей, сближение их знаний, взглядов, отношений, умений, привычек и прочего, что дает возможность для более интересного проявления их индивидуальных способностей.

Детерминирующая функция общения является одним из существенных факторов конструирования социального поведения субъекта информальной образовательной деятельности и социально-психологического его влияния на референтное окружение. Т.е. побуждение людей, входящих в его состав к образовательной деятельности с оглядкой друг на друга, основанной на индивидуальных интересах, но имеющих тенденцию к обмену планами, мотивам, желаниям, потребностям, поступкам и действиям во имя достижения своих индивидуальных целей, но с учётом, а иногда в творческом соперничестве с людьми деятельность и мнение которых небезразлично для индивида ⁴⁴. Это типичная ситуация взаимоотношений между творческими людьми, достаточно полно отражёнno в творчестве и мемуарах многих представителей литературы и искусства, например, начала двадцатого века ⁴⁵. Суть этого вполне логичного противоречия в том, что любая творческая личность, черпая знания и умения у близких творческих душ, всё же стремятся

⁴⁴ Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1980.

⁴⁵ Ван Гог – Поль Верлен; В. Хлебников – В.Маяковский

делать это на особицу, по-своему, ревниво наблюдая чтобы его творческие находки не оказались «украдены» или что он сам нечаянно, что-то не увёл у из творческой мастерской другого художника. И при этом, все они «разными красками», но пишут единый портрет эпохи.

Усольским художникам

Приветствую вас, безнадежно живых,
Чей поиск печальный подобных себе –
Постылая жажда слепыми слепых
Кругами водить по судьбе!
Есть чаша с вином, а палитрою – мир!
Есть плеть, что похожа на кисть
И, на холсте засеченный кумир,
Словно Иисус повис...
Вам ли рассказывать: этот коллаж,
Сделан из нас и про нас!
Я не припомню, столь трепетных краж
В небо рассыпанных глаз...
А на Земле, снова слов запрет:
Формулы света и тьмы,
Пишем, как будто единый портрет,
Но разными душами мы!⁴⁶

Особенности андрагогического взаимодействия между субъектами информального образования в том, что мотивами для них могут быть как потребности одного человека, проявляющего инициативу в общении, так потребности и интересы обоих партнеров общения, а также потребности, вытекающие из совместно решаемых образовательных задач. Основными целями такого образовательного общения могут быть получение или передача полезной информации, активизация партнёров, снятие напряженности, управление совместными действиями, оказание помощи и влияние на товарищей. Цели участников информального образовательного общения должны совпадать, а не противоречить и тем более исключать друг друга.

Главным средством андрагогического взаимодействия, как и в любом общении является язык. *Язык* - это система знаков, служащая средством коммуникации, мыслительной деятельности, способом выражения и самосознания личности⁴⁷. Большое значение в процессе общения имеют знаки.

⁴⁶ Гордин А. Ночной приют странников. . Стихи. АНО СП. Усолье-Сибирское. 2007 – 60с.

⁴⁷ Краткий психологический словарь. - М., 1985. - С. 420.

Знак - это любой материальный объект (предмет, явление, событие), который выступает в качестве указания и обозначения и используется для приобретения, хранения, переработки и передачи информации. В контексте нашего исследования знаком может быть в процессе андрагогического взаимодействия печатное слово, жест, пантомимика, образовательное пространство и т.п.

Язык главное средство установления взаимопонимания между партнерами и их социальной идентификации. Языковые ресурсы индивидуальной реальности партнеров по общению многообразны. Человек, являющийся субъектом неформальной образовательной деятельности, более чем какой-то другой является своеобразным «текстом», который читается партнером по общению через его поступки, знаки внешнего самовыражения (одежда, интонация голоса, словарный запас и др.) и, конечно, через вербальное содержание транслируемой им информации.

Помимо общего для всех индивидов значения, такие информативно насыщенные знаки в процессе неформального образования имеют для каждого человека, участвующего в нём свой *субъективно окрашенный личностный смысл*. Он порождается личным опытом человека, его желаниями, надеждами, страхом, иными чувствами. Внутренний смысл высказывания заключается вовсе не в передаче конкретного события, а в сгустке смысла, который за ним стоит⁴⁸. Дело в том, что когда общение формализовано, в словах и поступках людей наиболее важным является их общепринятое значение. Для того, чтобы обеспечить точность в фиксации этих значений, в своей профессиональной деятельности юристы, дипломаты и ученые заботятся о строгости формулировок. В принципе это очень важно в любой профессиональной сфере деятельности. Если же в общении человек выступает как индивид и выражает собственные взгляды и чувства, что является обязательным условием неформального образования, то для собеседника, помимо общепринятого значения поведения, становится важным его личностный смысл.

Можно сказать, что понять человека как носителя определенной культуры мы можем, только уяснив значения его слов и поступков. А чтобы понять его в процессе неформального образования как индивида нужно учитывать и значения, и личностные смыслы его речи, жестов и т.д. Специфика андрагогического взаимодействия заключается в том, что оно тесно переплетается с отношением индивида к человеку, с которым он вступает в образовательное взаимодействие.

⁴⁸ Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. - М., 1981.

На практике часто путают или отождествляют два понятия «общение» и «отношение». Между тем содержание этих понятий не совпадают. Общение есть процесс реализации тех или иных отношений. В информальном образовании очень важным является, как относятся партнеры по общению друг к другу. Продуктивное усвоение транслируемых знаний невозможно, если партнеры по общению испытывают неприязнь друг к другу. И даже больше - процесс информального образования вообще невозможен при данном типе отношений⁴⁹.

Структура общения в процессе информального образования ничем не отличается от общепринятой. Это, прежде всего, три взаимосвязанных стороны: *коммуникативная, интерактивная и перцептивная*⁵⁰.

Коммуникативная сторона андрагогического взаимодействия

Специфика обмена информацией в коммуникативном процессе заключается в том, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, установками и пр. Вследствие этого коммуникативная сторона общения в информальном образовании существенно влияет на формирование и развитие личности во всем многообразии социально-психологических его характеристик.

В информальном образовании коммуникативные стороны общения между людьми имеет гораздо более сложную структуру, чем, например, в неформальном и информальном образовании.

С одной стороны, это сторона общения, так же, как и в групповом неформальном образовании нельзя рассматривать как простое «движение информации» между людьми, поскольку здесь мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом образования. Значит, направляя информацию партнеру непосредственно с ним взаимодействующего или опосредованно через его произведения искусства, литературы, научные труды, каждый из субъектов должен ориентироваться на то, зачем с ним вступают или будут вступать в общение, какие для этого

⁴⁹ Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. - М., 1981.

⁵⁰ Тидор С.Н. Психология управления: от личности к команде. - Петрозаводск: Фолиум, 1996.

используются или, возможно, будут использоваться методы и т.п. Т.е. он должен уметь анализировать мотивы, цели, установки своего партнера. Нужно так же предполагать, что в ответ на посланную информацию будет получена новая информация, исходящая от партнера. Это означает, что информация в человеческом обмене приобретает образовательную значимость, потому что люди стремятся при этом выработать общий смысл понятий: информация не просто принимается, но и осмысливается. Поэтому в коммуникативном процессе, который присутствует в неформальном образовании, во время андрагогического взаимодействия реально даны в единстве деятельность, общение и познание⁵¹. Но если в процессе неформального процесса, имеющего ярко выраженные групповые цели, возможно программы обучения, в которых используются специальные педагогические формы и методы, то в неформальном образовании всё ситуативно, спонтанно, произвольно, интуитивно, а сами субъекты образования могут даже в полной мере и не осознавать, что между ними происходит какой-то образовательный процесс. Им просто «приглуно хорошо» и интересно общаться друг с другом, делится какими-то мыслями, умениями, навыками. Так ребёнок неосознанно чему-то учится у своих родителей, гораздо позже понимая какой вклад они внесли в его жизнь, подарив бесценные знания и умения во время простых бесед, прогулок, простейшей трудовой деятельности. Часто взрослые ведут себя примерно так же, особенно, если они действительно очарованы своим собеседником их восхищают его знания, умения и навыки. То есть, в определённой образовательной ситуации, хотя может быть и не вполне осознаваемой людьми, обмен информацией вовремя андрагогического взаимодействия обязательно предполагает направленное более сильное воздействие на поведение одного из партнеров, в силу его более ярко выраженной субъектной позиции. Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие одним и насколько оказался способен для её восприятия другой. Это означает изменение самого типа отношений, который сложился между участниками коммуникации.

С другой стороны, андрагогическое взаимодействие в процесс неформального образования может протекать между субъектами заочно, когда как, например, в СМИ у них нет и не может быть обратной связи, информация односторонне направлена. Это особая, очень важная особенность, коммуникативной стороны общения неформального образования, потому что более активным субъектом образовательного общения является один человек – принимающий информацию и только от него и больше никого зависит как он

⁵¹ Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1980.

её прочтёт и интерпретирует в данный момент. В дальнейшем к процессу её обдумывания (рефлексирования) могут присоединиться другие люди, но всё-таки сначала это будет он и только он и его интерпретация станет основой присвоения информации им с кем бы то не было в дальнейшем. А теперь представьте себе, что виртуальным собеседником такого человека был Сократ, Иисус Христос или Конфуций? Авторы, давно покинувшие землю, их мысли, высказывания, книги, произведения искусства – являются важнейшим источником информального образования, но образовательная информация, оставленная ими в виде аллегорий, загадок, логических парадоксов, живописных полотен, научных трактатов и законов, прочитывается очень индивидуально, персонально воздействуя на человека, порождая рождение в его сознании собственных смыслов, которые порой непредсказуемы и непонятны для других людей. В этом особая ценность и привлекательность автономии информального образования.

Вышеизложенные обстоятельства несколько не противоречат пониманию сложившейся практики андрагогического взаимодействия. Оно, как известно, возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, её принимающий (реципиент), обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. На быденном языке это правило выражается словами: «все должны говорить на одном языке». Это особенно важно, потому что вовремя андрагогического взаимодействия коммуникатор и реципиент могут меняться местами. Но даже если этого не происходит, что случается гораздо чаще в информальном образовании, всё равно обмен и принятие информации возможны лишь при условии, что знаки и закрепленные за ними значения известны участникам общения. Это условие называется условием интерсубъективности знака.

Даже зная значения одних и тех же слов, люди могут понимать их неодинаково. Социальные, политические, возрастные особенности могут быть тому причиной. Мысль никогда не равна прямому значению слов, она всегда имеет индивидуальный оттенок, так как основана на разном интеллектуальном, профессиональном, культурном, эмоциональном, психологическом и пр. опытах андрагогического взаимодействия каждого из конкретных людей. Поэтому у вступающих в такое взаимодействие должны быть идентичны не только лексическая и синтаксическая системы, но и понимание ситуации общения. Это касается и упоминаемого нами выше заочного виртуального андрагогического значения. Никогда человек достаточно не подготовленный общаться с какими-то историческими, художественными и иными текстами не сможет их не то что интерпретировать, просто понять. Это хорошо знают

специалисты, работающие в различных областях научного знания. Например, не зная основ написания древнеславянского языка невозможно прочесть многие произведения «Повести временных лет в оригинале». Это одна из разновидностей коммуникативных барьеров, которые могут возникать в процесс информального образования.

Они носят социальный или психологический характер. Барьеры возникают, когда отсутствует единое понимание ситуации общения, когда социальные, религиозные, профессиональные различия партнеров порождают разную интерпретацию тех же самых понятий, даже различное миропонимание. Это нормальное явление и к преодолению подобных проблем в процессе образовательного взаимодействия его субъекты должны быть готовы, так как для информального образования присуще диалогичность мышления.

Интересное и оригинальное понимание механизмов, которые создают психологические барьеры, предложил психолог Б.Ф.Поршнев. Он пришел к выводу, что речь является способом внушения, или суггестии, самым мощным из средств воздействия, имеющихся в арсенале человека. Ученый пишет: «Хотя всякий говорящий внушает, однако далеко не всякое словесное внушение приемлется как таковое, ибо в подавляющем большинстве случаев налицо и встречная психологическая активность, называемая контрсуггестией, противовнушением, которая содержит в себе способы защиты от неумолимого действия речи»⁵².

Именно контрсуггестия и является главной причиной возникновения тех барьеров, которые появляются на пути коммуникации. Б.Ф.Поршнев выделил три вида контрсуггестии: *избегание, авторитет и непонимание*. Как мы увидим в дальнейшем, избегание и авторитет - это защита от источника коммуникации, а непонимание - от самого сообщения.

Избегание. Подразумевается избегание источников воздействия, уклонение от контактов с партнером. Со стороны эта «защита» очень хорошо прослеживается - человек невнимателен, не слушает, «пропускает мимо ушей информацию», не смотрит на собеседника, постоянно находит повод отвлечься, использует любой предлог для прекращения разговора. Избегание как вид защиты от воздействия проявляется не только в том, что индивид избегает определенных людей, но и в уклонении от определенных ситуаций. Если некто при просмотре кинокартины закрывает глаза «на страшных местах», то это можно классифицировать как попытку избежать эмоционально тяжелой

⁵² Поршнев Б.Ф. Контрсуггестия и история. - М., 1971., С.54.

информации. Когда некто, не желая, чтобы на его решение или мнение оказывали влияние, просто не приходит на назначенную встречу или заседание, то это тоже избегание. Таким образом, самый простой способ защиты от воздействия той или иной информации - избежать соприкосновения с её источником.

Авторитет. Действие авторитета как вида контрсуггестии заключается в том, что, разделив всех людей на авторитетных и неавторитетных, человек доверяет только первым и отказывает в доверии вторым.

В связи с таким действием авторитета очень важно знать, как он формируется и от чего зависит присвоение конкретному человеку авторитета. Здесь можно найти много разных оснований. Это может быть и социальное положение (статус) партнера, его превосходство по важному в данный момент параметру или его привлекательность в определенных ситуациях, а также хорошее отношение к адресату воздействия и т.д. Понятно, что, только учитывая характер формирования представлений об авторитете у собеседника, можно надеяться на реальную эффективность андрагогического взаимодействия.

Непонимание. Суть «непонимания» как вида контрсуггестии заключается в том, что далеко не всегда имеется возможность определить, каким является партнер по общению источником информации (опасный, чужой или неавторитетный) и таким образом человек не знает, как защититься от нежелательного воздействия. Довольно часто какая-то потенциально опасная для человека информация может исходить и от людей, которым мы в целом доверяем. В таком случае защитой будет своеобразное «непонимание» самого сообщения.

Систему барьеров можно представить, как автоматизированную охранную систему - при срабатывании сигнализации автоматически перекрываются все доступы к человеку. Во многих случаях сигнализация срабатывает вовремя. Однако возможны и другие варианты – «ложная тревога и отключение сигнализации».

Во многих ситуациях андрагогического взаимодействия барьеры непонимания могут сослужить его субъектам плохую службу, когда ничего угрожающего или опасного в воздействии нет, а ложное срабатывание сигнализации приводит к тому, что нужная и актуальная образовательная информация не воспринимается.

Например, слишком сложно изложенная информация не воспринимается теми людьми, для которых она предназначена. Или использование некорректных аргументов дискредитирует, в общем, очень важную мысль. Другой распространенный случай - правильные предложения, исходящие от неприятного человека, никогда не выслушиваются или человек, не обладающий авторитетом, но знающий, как решить какой-то насущный вопрос, может положить всю жизнь на то, чтобы объяснить это другим, но его никто не услышит и т.п.

Это происходит потому, что система защиты работает в автоматическом режиме, а поскольку она как бы «встроена» в человека, является его частью, то она обычно им не осознается. Партнерам андрагогического взаимодействия требуются особые усилия, чтобы избежать ошибок, вызванных ложными срабатываниями системы⁵³.

Для субъектов андрагогического взаимодействия умение «донести» свое мнение, точку зрения, свои знания до партнера - необходимая часть их жизнетворчества. Им необходимо знать способы преодоления психологических барьеров о которых пойдет речь ниже.

В очном андрагогическом взаимодействии в процессе информального образования всегда участвуют, по крайней мере, двое людей. Каждый человек одновременно и воздействует (говорящий), и подвергается (слушающий) воздействию. Кто же из них несет ответственность за эффективность общения, кто должен бороться за ее повышение?

«Если обратиться к собственному опыту общения», - говорит исследователь Г.В.Бороздина, - то становится ясно, что в большинстве ситуаций ответственность за эффективность общения несёт говорящий. Это он «виноват», если не смог привлечь внимания к главному, если собеседник не услышал, не понял, не запомнил. Иными словами, слушающий - пассивная сторона, а говорящий — активная»⁵⁴.

Между тем эффективность общения в процессе информального образования - дело общее: и говорящий, и слушающий могут внести свой вклад в повышение его эффективности.

⁵³ Поршневу Б.Ф. Контрсуггестия и история. - М., 1971.

⁵⁴ Бороздина Г.В.. Психология делового общения. Изд-во «Высшее образование». - М., 2005, С.56.

Один из способов разрушения психологических барьеров исследователи называют «преодоление избегания». Борьба с этим видом контрсуггестии включает в себя управление вниманием партнера, аудитории, собственным вниманием. Управление вниманием далеко не всегда требует специальных знаний, но если мы управляем собой или другим интуитивно, то, конечно, возможны ошибки.

В андрагогическом взаимодействии, важно, во-первых, чтобы внимание слушающего было привлечено к говорящему и к тому, что он говорит, а во-вторых, чтобы внимание это было постоянным, не рассеивалось. Только в этом случае можно повысить эффективность информального образовательного процесса, который происходит в форме речевого информационного взаимодействия. Следовательно, и говорящий, и слушающий должны уметь решать задачи по управлению вниманием - это задачи по привлечению внимания и его поддержанию.

Первым из наиболее эффективных приемов привлечения внимания является прием «нейтральной фразы». Суть его при всем многообразии применений сводится к тому, что в начале образовательного диалога произносится фраза, прямо не связанная с основной темой, но зато наверняка по каким-то причинам имеющая значение, смысл и ценность для партнера и поэтому «собирающая» его внимание.

Вторым приемом привлечения и концентрации внимания является так называемый прием «завлечения». Суть его заключается в том, что говорящий вначале произносит нечто трудно воспринимаемым образом, например, очень тихо, очень непонятно, слишком монотонно или неразборчиво. Слушающему приходится предпринимать специальные усилия, чтобы хоть что-то понять, а эти усилия и предполагают концентрацию внимания. Используя этот прием, говорящий как бы провоцирует слушающего самого применять способы концентрации внимания.

Еще одним важным способом «сбора» внимания является приём установления зрительного контакта между говорящим и слушающим. Пристально глядя на человека, мы привлекаем его внимание, постоянно уходя от чьего-то взгляда, мы показываем, что не желаем общаться: любой разговор начинается с взаимного зрительного контакта. Однако зрительный контакт используется не только для привлечения внимания, но и для его поддержания уже в самом процессе андрагогического взаимодействия.

Следующая задача по управлению вниманием - это его поддержание. Внимание слушающего может быть отвлечено любым посторонним стимулом - громким стуком двери, интересным разговором соседей, сменой освещения, собственными размышлениями не по теме и т.д.

Первая группа приёмов поддержания внимания, в сущности, сводится к тому, чтобы по возможности исключить все посторонние воздействия, максимально изолироваться от них. Именно поэтому эту группу можно назвать *приёмами «изоляции»*.

Когда мы хотим спокойно поговорить с кем-либо, мы отводим его в сторону, уединяемся. Перед началом разговора, содержание которого должно быть точно и однозначно воспринято, обычно закрывают окна и двери, чтобы не мешал посторонний шум, и если это не удастся, то речевое воздействие в процессе информального образования становится менее эффективным. Всем известно, как тяжело и малоэффективно общение «под телевизор» или среди всеобщего разговора. Именно поэтому все конкретные способы «изоляции» в целом повышают эффективность общения.

Если, с точки зрения транслирующей образовательную информацию, максимум, что он может сделать, - это изолировать общение от внешних факторов, то, для воспринимающего эту информацию, актуально умение изолироваться от внутренних факторов. Чаще всего помехи заключаются в том, что собеседник вместо того, чтобы внимательно слушать говорящего, занят подготовкой собственной реплики, обдумыванием аргументов или просто ожиданием окончания его речи, чтобы вступить в разговор самому. В любом из этих случаев результат один - внимание слушающего отвлекается на себя, внутрь, он что-то пропускает, и эффективность общения уменьшается.

Еще одна группа приёмов поддержания внимания - это *приёмы «навязывания ритма»*. Внимание человека постоянно колеблется, как бы мерцает, и если специально не прилагать усилий в процессе информального образования к тому, чтобы все время его восстанавливать, то оно неотвратимо будет ускользать, переключаться на что-то другое.

Особенно способствует такому отвлечению монотонное, однообразное изложение образовательной информации. Именно здесь и применяются приемы «навязывания ритма». Постоянное изменение характеристик голоса и речи - наиболее простой способ задать нужный ритм разговора. Говоря то громче, то тише, то быстрее, то медленнее, то скороговоркой, то нейтрально, человек, транслирующий образовательную информацию навязывает слушающему свою

последовательность переключения внимания, не даёт ему возможности расслабиться, и пропустить что-то важное.

Следующая группа приемов поддержания внимания - так называемые *приёмы акцентировки*. Они применяются в тех случаях, когда необходимо обратить особое внимание партнёра на определенные, важные с точки зрения говорящего, моменты в образовательном сообщении или ситуации.

Эти приёмы можно разделить на *прямые* и *косвенные*. *Прямая акцентировка* достигается за счёт употребления различных служебных фраз, смысл которых и составляет собственно привлечение внимания, таких, например, как «прошу обратить внимание», «важно отметить, что...», «необходимо подчеркнуть, что...» и т.д. *Косвенная акцентировка* достигается за счёт того, что места, к которым нужно привлечь внимание, выделяются из общего строя образовательного речевого взаимодействия за счет контраста - они организуются таким образом, чтобы контрастировать с окружающим фоном и поэтому автоматически привлекать внимание.

Управлять вниманием в андрагогическом взаимодействии как в контексте информального, так и неформального образования - важная задача не только для говорящего, но и для слушающего. Если он хочет увидеть и услышать именно то, что говорит и делает партнер, а не что-то другое, то он должен уметь управлять своим вниманием. Для правильного понимания процесса андрагогического взаимодействия с другими человеком необходимо представлять себе, что он делает в общении, чего он хочет, какие цели преследует⁵⁵.

Информация, которая используется в процессе андрагогического взаимодействия, может быть *побудительная* и *констатирующая*. Но побудительная информация не должна иметь стимуляции в виде интердикции (запрете нежелательных действий партнера по общению) и *дестабилизации* (рассогласование или нарушение некоторых форм поведения или деятельности партнера по общению). Преимущественно используется стимуляция продолжения коммуникативного процесса в виде *активации*, т.е. побуждение к действию партнера по общению в заданном направлении⁵⁶.

Констатирующая информация во время общения между субъектами образовательной деятельности информального образования традиционно

⁵⁵ Бороздина Г.В.. Психология делового общения. Изд-во «Высшее образование».-М., 2005, С.56.

⁵⁶ Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1980.

выступает в форме сообщения. Она применяется в различных образовательных системах и не предлагает непосредственного изменения поведения.

Кроме того, передача информации в процессе информального образования бывает *вербальной и невербальной*. Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык.

Точность понимания слушающим смысла сообщения может стать очевидной для говорящего (коммуникатора) лишь тогда, когда произойдет смена «коммуникативных ролей», т.е. когда реципиент своими высказываниями даст знать коммуникатору, как он раскрыл смысл полученной информации. Диалог, или диалогическая речь представляет собой последовательную смену коммуникативных ролей, в ходе которой проясняется смысл речевого сообщения, происходит обогащение и развитие информации. Это, прежде всего, относится к неформальному образованию и является важнейшим и обязательным элементом андрагогического взаимодействия. Но не при соблюдении этого условия может разрушиться и очный информальный образовательный процесс. Потому что в данной фазе общения посредством речи не просто передается информация. Участники коммуникации воздействуют так или иначе психологически друг на друга, ориентируя на взаимопонимание, без которого невозможно не восприятие, не дальнейшая интерпретация информации.

Способы повышения эффекта речевого андрагогического взаимодействия имеют свою специфику. Дело в том, что искусство убеждения посредством речи заключается в умении построить правильную модель речевого коммуникативного процесса. Она представляет собой простую, но эффективную схему: *позиция коммуникатора + форма сообщения + специфика информационного канала + индивидуальные социально-психологические характеристики реципиента = эффективность*.

У человека, транслирующего образовательную информацию (коммуникатор), выделяются три позиции: *открытая, закрытая, отстраненная*. В андрагогическом взаимодействии в процессе информального образования коммуникатор преимущественно занимает открытую позицию, когда он «открыто» объявляет себя сторонником излагаемой точки зрения. Но это не значит, что он не может занимать отстраненную и закрытую позиции. Дело в том, что отстраненная позиция это, когда коммуникатор держится нейтрально, сопоставляет противоречивые точки зрения, не исключая ориентации на одну из них, но не заявленную открыто. А закрытая позиция -

когда коммуникатор умалчивает о своей точке зрения, даже прибегает иногда к специальным мерам, чтобы скрыть её.

Надо заметить, что такое деление на позиции достаточно условное, так как в реальном андрагогическом взаимодействии, в том числе в течение информального образования, коммуникатор может переходить с одной позиции на другую. В один из его моментов, особенно при постановке темы, цели общения и в формулировании его результатов, он может занимать открытую позицию. В ходе общения, чтобы его активизировать, может занять отстраненную позицию, чтобы дать возможность высказаться как можно обстоятельнее партнеру по общению. Иногда ему просто необходимо скрыть свою истинную позицию, возможно, в силу каких-то личных причин или из желания не обидеть собеседника, принизить его роль в общении.

Умение выбрать правильную позицию коммуникатора в каждой фазе информального образовательного взаимодействия — особое искусство, которое должно способствовать поддержанию его интенсивности. Прямолинейность и примитивность в выборе позиции коммуникатора может сигнализировать собеседнику о вашей примитивности и способствовать даже разрушению информального образовательного процесса.

Важным составляющим элементом андрагогического взаимодействия является логическая форма и содержание сообщения. Последовательность и пропорциональность таких его частей как вступление, основная часть и заключение (вывод) позволяет обеспечить необходимую динамику в процессе общения, сделать его более внятным. Обычно, вступление подразумевает небольшой объем сообщения, в котором формулируется его тема и цель. В живом общении, конечно, не произносятся данные термины (тема и цель) просто субъекты очного непосредственного информального образовательного взаимодействия оговаривают, о чём они будут разговаривать. Основная часть — самая значительная по объему, так как именно в ней сосредоточены различные точки зрения, аргументы, реализация логических и психологических приёмов межличностного общения. Заключение или вывод, всегда очень короткая динамичная часть общения, в которой делается акцент на основных полученных результатах.

Логика убеждения посредством сообщения, прежде всего, связана с искусством взаимодействия его содержания и формы. Это подбор фактов и эффективное их использование, искусное применение дедуктивных и индуктивных способов мышления, элементов художественно-образных, публицистических и научных форм выражения мысли, организация

психологической тактики воздействия на партнёра по информальному образовательному взаимодействию для достижения стратегических целей общения. Умение четко определить и распределить коммуникативные роли среди участников общения, обеспечить их эффективное, продуктивное взаимодействие. И т.д.

При андрагогическом взаимодействии в том числе в процессе очного непосредственного информального образования необходимо учитывать специфические особенности информационного канала, через который сообщение будет транслироваться. Это определяет во многом успешность достижения основной цели общения.

Информационным каналом может считаться любой источник, через который осуществляется транслирование информации: аудиторию библиотеки, образовательного учреждения, клуба, журнал, книга, СМИ, в том числе – человек. Осознанная ориентация на «требования» определенного информационного канала, помогает грамотно организовать социально-психологическое воздействия на партнера по общению и достичь продуктивного андрагогического взаимодействия с ним.

Одна и та же информация, звучащая в разных фреймах (информационных рамках), например, в домашней обстановке или в кабинете начальника, может привести к различным образовательным эффектам.

Что же касается такой разновидности информационного канала как человек, то, совершенно очевидно, что его интеллектуальный и духовный уровень развития, внутреннее психолого-физиологическое состояние может наложить определенный смысловой и эмоциональный оттенок на транслируемую информацию. Это важно учитывать в процессе андрагогического взаимодействия. Например, это такие случаи, когда человек, который транслирует образовательную информацию (т.е. выступает в роли информационного канала) чувствует себя не совсем компетентным в обсуждаемых вопросах, нездоров или просто, как говорится, не в настроении.

Вовремя андрагогического взаимодействия необходимо учитывать психолого-физиологические, интеллектуальные и духовные особенности собеседника (реципиента). Для этого необходимо осознать психологическую установку реципиента, который будет вступать в речевое взаимодействие с коммуникатором (например, готов ли он к позитивному диалогу или настроен против тех целей и задач, которые он хочет решать вместе с ним в процессе общения, какова оценка его партнером по общению как личности,

профессионала и т.п.). Необходимо также учитывать психолого-физиологические, интеллектуальные, духовные и социальные характеристики реципиента.

Учитывая эту и, возможно, какую-то другую информацию, полученную о реципиенте, необходимо должным образом кодифицировать язык сообщения, выстраивать тактику и стратегию своего речевого с ним взаимодействия, применять те или иные приёмы, формы андрагогического взаимодействия. Грамотное его построение с учётом правильного выбора позиции коммуникатора, формы и содержания сообщения, ориентации на особенности информационного канала и личностных социально-психологических характеристик реципиента позволяют достигнуть позитивных образовательных эффектов.

Последнее напрямую связано также с умением коммуникатора вовремя андрагогического взаимодействия обращаться к *невербальным средствам коммуникации*. Невербальные средства коммуникации *оптико-кинетическая система знаков, паралингвистическая система, экстралингвистическая система проксемическая система, знаковая система «контакт глаз»*.

не только дополняют экспрессивными реакциями поведение коммуникатора, но и наполняют его речь семантикой (т.е. смыслом поступков).

Оптико-кинетическая система знаков – жесты, мимика, пантомимика (т.е. моторика рук, лица, позы). Эта общая моторика различных частей тела отображает эмоциональные реакции человека, что придает общению разные смысловые нюансы.

Эти средства используются для достижения разных целей. Например, для фиксации внимания (обычно это жесты рукой, наподобие тех, которые используются пешеходом для водителей автомобилей при переходе дороги), для подчёркивания ритма речи (примерно так же как дирижер использует свою палочку для руководства музыкантами во время исполнения музыкального произведения), для точной передачи эмоционального состояния (мимика лица) и т.д. и т.п.

Паралингвистическая система - искусство вокализации речи, т.е. владение артикулярным аппаратом (дикция), умение правильно дышать (диафрагмой), диапазон, тембр, тональность голоса. Общеизвестно, что человеческий голос – лучший музыкальный инструмент. И только от коммуникатора зависит, что он исполнит на нём – какофонию или стройное музыкальное произведение. Смена тембра голоса, демонстрация его диапазона, сила и чёткость звучания речи,

такое же важное средство как логическое содержание транслируемого текста. Можно интереснейшее образовательное сообщение превратить в заунывную информацию и, наоборот, заунывную в интереснейшую, только за счёт вокализации голоса.

Экстралингвистическая система – ритмическая организация речи, включение в речь пауз, покашливания, плача, смеха, смены темпа речи. Выделяют две разновидности пауз:

- логическую, когда синтагма ставится перед словом, которое необходимо по тем или иным причинам (в том числе смысловым) выделить в звучащей речи (казнить нельзя – помиловать; казнить – нельзя помиловать);

- психологическую (театральную), когда пауза направлена на достижение определенных психологических целей. Например, чтобы обратить внимание собеседника на то или иное явление. Включение в речь покашливания, смеха и т.п. придают звучащей речи определённую эмоциональность и необходимую смысловую направленность.

Смена темпа речи служит для предания ей определённой экспрессивной окраски. Часто это связано с необходимостью разнообразной ритмической организации речи.

Проксемическая система – умение организовать пространство и время речевого общения.

Так, например, размещение партнеров по общению лицом к друг другу символизирует внимание к говорящему. Доказано преимущество некоторых пространственных форм организации общения. В информальном образовании, для которого свойственны диалоговые формы общения «с глазу на глаз», принято образовательное взаимодействие осуществлять в неформальной обстановке, в небольших помещениях, на лоне природы, в выставочных залах музеев, библиотек и т.п.

Негативным примером значимой временной характеристики организации общения является опоздание. И, наоборот, положительным - пунктуальность, умение лаконично излагать информацию.

Знаковая система «контакт глаз» относится к специфике визуального общения, которое очень важно для андрагогического взаимодействия. Например, ребенку свойственно фиксировать внимание, прежде всего, на человеческом лице. Взрослого можно на некоторое время отвлечь позой, жестом, отвлечь внимание необычной одеждой и т.п., но и взрослого

собеседника раздражает, когда его партнер с «блуждающим взглядом», не смотрит в глаза во время беседы, глядит напряженно или слишком иронично и т.д.

Интерактивная сторона андрагогического взаимодействия

Понять особенности интерактивной стороны андрагогического взаимодействия между партнерами в процессе информального образования позволяет рассмотрение характеристик стратегий обмена их действиями, специфики выполнения коммуникативных ролей и стилей общения. Это сторона общения в информальном образовании возможна лишь в процессе живого (не виртуального) опосредованного или непосредственного общения между партнёрами.

Обмен действиями может выражаться в совместном планировании, но очень редко, в виде лёгкого, «на ходу», предварительного соглашения («*Я попробую рассказать о том, что прочитал, но только не перебивай меня...*»). В противном случае пропадёт спонтанность образовательного процесса, и он будет напоминать вид групповой деятельности в неформальном образовании. Но зато в информальном образовании обмен действиями точно может выражаться в совместных нерегламентированных, случайно возникающих выводах, в совместном, опять-таки спонтанном, выведении содержания понятий и т.п., что в результате значительно повышает продуктивность их образовательного речевого взаимодействия.

Немаловажную роль в этом процессе играет определение видов межличностного взаимодействия, которые, в сущности, определяют мотивацию их дальнейшего взаимодействия.

В информальном образовании основными видами социальной мотивации для андрагогического взаимодействия могут быть: мотив максимизации общего выигрыша (*кооперации*), мотив максимизации выигрыша другого (*альтруизм*), мотив минимизации различных выигрышей (*равенство*).

Кооперация хорошо прослеживается в процессе информального образования во время реализации *стратегии сотрудничества*, которая направлена на полное удовлетворение участниками речевого информационного взаимодействия своих образовательных потребностей. Это не равенство интересов, но у каждого партнёра по общению есть, возможно не совсем осознанный в процессе информального образования, но всё-таки собственный интерес. Например, человеку третьего возраста всегда интересно передать свой жизненный опыт не только подрастающему поколению, но зрелому человеку,

который на данном отрезке своего жизненного пути, оказался готов к определённому виду деятельности и поэтому готов кооперироваться с мастером. Мы это можем наблюдать очень ярко в огородничестве, строительстве, в искусстве и литературе.

Мотив максимизации выигрыша другого (*альтруизм*) известен, в наставнической деятельности, когда один из участников образовательного взаимодействия, готов пожертвовать, уступить своё личное время (стратегия уступчивости), чтобы предложить в процессе свободного, специально не организованного общения другому человеку свои знания, умения, навыки. Так поступают старые знакомые, друзья, родные, влюблённые, когда у них очень высокий уровень мотивации научить чему либо другого человека и неважно при этом хотят ли они поделиться знаниями и умениями приготовить блюдо, научить играть на гитаре, петь, работать на компьютере своего партнёра по общению.

Равенство вовремя информального образования базируется на *стратегии компромисса*, когда партнеры по общению ориентированы на неполное достижение образовательных целей ради условного равенства. Известно, что условное равенство это - добровольный отказ от какой-то части «выигрыша» обоими участками общения. В информальном образовании это, прежде всего, потеря времени, трата каких-то психологических и физических сил. Происходит этот «отказ» по неписанному соглашению, носит ненасильственный характер, имеет ярко выраженные гуманистические цели и ценности и, обязательно, приносит моральное удовлетворение участникам общения, которые изначально были готовы к такому обмену. Им должно быть приятно и понятно, почему они так поступают. Например, по этому принципу осуществляется информальная образовательная деятельность во многих семьях между мужем и женой, между родителями и взрослыми детьми, между взрослыми детьми во время самых разных видов деятельности. Никакого времени, душевных и физических сил не жалко никому в таких семьях, чтобы научиться лучше понимать, больше верить, чаще помогать друг другу, другими словами создавать приятную психологическую атмосферу в доме, посредством, часто выглядящей спонтанной общей деятельности. Например, при подготовке к Новому году, или семейному отдыху на природе. Все умчатся друг у друга внимательности, терпению, искренности, каким-то новым навыками умениям делать конкретные дела и никто, при этом, не ощущает, что он чему-то учится или кого-то чему-то учит⁵⁷.

⁵⁷ Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1980.

Одним из возможных способов понимания ситуации андрагогического взаимодействия является восприятие положения партнеров, а также их позиций относительно друг друга. При его анализе огромное значение имеет определение кто *ведущий* в данном общении, а кто *ведомый*.

Подход к анализу ситуации в зависимости от позиций, занимаемых партнерами, развивается в русле *транзактного анализа* - направления, которое в последние десятилетия завоевало огромную популярность во всём мире. В нашей интерпретации главным посылом транзактного анализа стало предположение о том, что основными в андрагогическом взаимодействии являются действия, осознанно или неосознанно направленные на изменение или регулирование своей, или чужой образовательной позиции в процессе информального образования. Существуют несколько вариантов для определения этих позиций.

Наиболее приемлемая, по нашему мнению, к анализу интерактивного взаимодействия в процессе информального образования является схема, разработанная Э.Берном⁵⁸. В его теории транзактного анализа основными понятиями являются состояния ЭГО и транзакции.

Под состоянием ЭГО Э.Берн понимает относительно независимые и обособленные во внутреннем мире человека совокупности эмоций, установок и схем поведения. Э. Берн выделяет три способа (комплекса) поведения: *родитель, взрослый, и ребенок*. Родитель - это такое состояние ЭГО, чувства, установки и привычное поведение которого относятся к роли родителя. Взрослый - состояние взрослого обращено к реальной действительности. Ребёнок - состояние ребёнка - это актуализация установок и поведения, выработанных в детстве.

Предполагается, что в любой момент каждый человек в любом возрасте может быть *либо взрослым, либо ребенком, либо родителем*, а конкретное состояние ЭГО, от которого ведется разговор, определяет позицию и статус человека в общении. Важно, что, согласно теории транзактного анализа, *родитель, взрослый и ребенок* - это не абстрактные стили поведения, а вполне конкретные и значимые воспоминания, имеющиеся у каждого человека, которые далеко не всегда можно произвольно припомнить, но которые всё-таки имеются и оказывают ощутимое влияние на поведение человека.

⁵⁸ Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1988.

Именно поэтому «мой родитель» - это конкретные личные воспоминания о том, как реагировали мои мать или отец на подобную ситуацию - я как бы перенял их стиль поведения. «Мой ребенок» - это не вообще ребенок, а я сам в детстве в такой ситуации.

В ситуации реального интерактивного взаимодействия в процессе информального образования при смене коммуникативных ролей мы склонны исполнять выше упомянутые коммуникативные роли. Мы - «родители», когда являемся ведущими и готовы полностью нести социальную ответственность за совместные образовательные действия. Мы - «дети», когда ведомые и не хотим или не готовы самостоятельно нести социальную ответственность за совместную образовательную деятельность. Мы «взрослые», если понимаем, что в равной степени со своим партнером несём социальную ответственность за совместную образовательную деятельность. Для образования взрослых предпочтительнее третий вариант, так как он наиболее полно отвечает социально-психологической основе андрагогического взаимодействия характеризующейся как «субъект-субъектное».

В целом же под транзакцией подразумеваются не слова, не реакции, а, в первую очередь, намерения к действию, которые, конечно, отражают понимание человеком ситуации общения⁵⁹.

Например, во время наставнической деятельности, один из участника неминуемо начинает выполнять роль «взрослого», а другой «ребёнка» уже в силу того, что «взрослый» всегда знает и умеет больше. Предположим, ваш старый товарищ более опытный любитель-рыболов и он вас учит как находить лучшее место для рыбалки, подготавливать снасти, насаживать наживку, подсекать рыбу. Этот образовательный процесс не может быть регламентирован по времени, может быть воспроизведён где угодно иметь самое неожиданное вербальное или невербальное выражение.

Такое понимание дает право интерпретировать более широко коммуникативные роли, которые выполняют участники образовательного взаимодействия в процессе информального образования. Практика такого образования подсказывает, что его участники, поочередно меняясь коммуникативными ролями, оказываясь в позиции «ведущего» невольно берут на себя выполнение различных андрагогических ролей.

Они могут принимать на себя роли *ментора, наставника, советника*, в

⁵⁹ Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1988.

случае если обладают значительным опытом в той сфере жизнедеятельности, в рамках которой у них происходит образовательное взаимодействие. Могут также выступать в позиции *аниматора, медиатора, фасилитатора*, если в силу своих личностных характеристик *более* ориентированы, чем партнёр на психологическое облегчение информального образовательного процесса. *Аниматор* выступает в качестве вдохновителя партнера на определенные образовательные или социальные действия для воплощения различных идей и замыслов в жизнь. *Медиатор* становится посредником между партнером и содержанием образования, по каким-то причинам недоступным или трудно доступным для него. Он организует «встречу» с источником необходимой информации. *Фасилитатор* выполняет функции психологической поддержки партнера в его образовательных усилиях. Он предупреждает, смягчает те трудности и противоречия, которые тот встречает во время своей образовательной деятельности.

Часто «ведущий» выступает в роли *проблемизатора*. Это тот случай, когда он постановкой вопроса выводит партнера за границу его незнания, помогая последнему формулировать вопросы и искать на них ответы. Это помогает ему в приобретении навыков умения формулировать познавательные проблемы, вопросы и искать пути ответа на них⁶⁰.

Следующая важная андрагогическая роль «ведущего» – *интерпретатор*. Он в этой роли способствует ответу на возникающие в ходе образовательного взаимодействия вопросы. Это своеобразная помощь партнеру в истолковании имеющейся информации, социального опыта и т.п.

Не редки случаи, когда «ведущий» выступает роли *популяризатора* и *транслятора* знаний и умений, которые доступны ему, например, в силу основной профессиональной деятельности или просто житейского опыта.

Если образовательная ситуация складывается таким образом, что её необходимо координировать и направлять «ведущий» вынужден брать на себя функции *координатора*. Его основной задачей в этом случае становится объединение, интеграция образовательных усилий и опыта присутствующих участников познавательно-коммуникативного процесса.

Стиль общения существенно детерминирует поведение человека при его андрагогическом взаимодействии с другими людьми. Конкретный выбор стиля общения в процессе информального образования определяется многими факторами: личностными особенностями человека, его мировоззрением и

⁶⁰ Колесникова, И.А. Основы андрагогики [Текст] / И.А. Колесникова. – М.: Академия. – 2003.

положением в обществе, характеристиками этого общества и многим другим⁶¹.

Специалисты по общению приводят различные классификации стилей общения. Если исходить из того, что стиль общения - это *просто большая готовность человека к реализации взаимоотношений с другим человеком в той или иной образовательной ситуации*, то можно говорить о трех основных стилях. Их условно можно назвать: *ритуальным, манипулятивным и гуманистическим*⁶². А если учесть, что ритуальный стиль порождается межгрупповыми ситуациями, манипулятивный - деловыми, а гуманистический – межличностными, то становится ясно: направленность реализации их в информальном образовании во многом определяется образовательными целями. Очевидна также зависимость осуществления такого или иного стиля от готовности партнера принять его социально-психологические условия. Кроме того, живое андрагогическое взаимодействие не может регламентироваться только одним стилем общения. Скорей всего, этот процесс – интегративный.

В процессе реализации ритуального общения главной задачей партнеров является поддержание связи с социумом, подкрепление представления о себе как о члене общества. При этом важно, что партнер в таком общении является как бы необходимым атрибутом выполнения ритуала. В реальной жизни существует огромное количество ритуалов, подчас очень разных ситуаций, в которых каждый участвует как некоторая "маска" с заранее заданными свойствами. Эти ритуалы требуют от участников только одного – знания правил игры.

В подобном стиле осуществляются многие контакты, которые, в том числе и в информальном образовании, со стороны, да иногда и изнутри, кажутся бессмысленными, бессодержательными, так как они, на первый взгляд, совершенно неинформативны, не имеют и не могут иметь никакого результата.

Например, День рождения литературного объединения. Все присутствующие знают друг друга лет двадцать, собираются вместе один раз в неделю, сидят по несколько часов и говорят об одном и том же. И мало того, что темы разговоров, в сущности, не меняются, так, кроме этого каждый наверняка может предсказать точку зрения любого по любому вопросу. Казалось бы, это абсолютно бессмысленная трата времени, которая должна вызывать только раздражение. Случается, и такое, но гораздо чаще мы получаем от такого рода встреч удовольствие. Зачем нам это нужно?

⁶¹ Колесникова, И.А. Основы андрагогики [Текст] / И.А. Колесникова. – М.: Академия. – 2003.

⁶² Бороздина Г.В.. Психология делового общения. Изд-во «Высшее образование».М., 2005.

Описанная ситуация - типичный случай ритуального общения, при котором главным является подкрепление связи со своей группой, подкрепление своих установок, ценностей, мнений, повышение самооценки и самоуважения. В ритуальном общении партнер – лишь необходимый атрибут, а его индивидуальные особенности не существенны. Это верно и тогда, когда мы хорошо знаем человека, и тогда, когда видим в первый раз. Важно только одно - его компетентность относительно конкретного ритуала.

Манипулятивное общение предполагает отношение к партнеру как к средству достижения внешних по отношению к нему целей. Но не следует делать из этого вывод, что манипуляция в андрагогического взаимодействия - это негативное явление. Решение огромного количества образовательных задач предполагает именно манипулятивное общение, главная задача которого дать партнеру необходимые новые знания о мире. Убеждение, управление всегда включают в себя манипулятивное общение. Именно поэтому эффективность этих процессов во многом зависит от степени владения законами и техникой манипулятивного общения.

Манипулятивное общение - чрезвычайно распространенный вид общения в информальном образовании, потому что он встречается в основном там, где существует совместная деятельность. Часто можно наблюдать во время образовательного взаимодействия в процессе формального образования как преподаватель совершенно по-разному общается с различными студентами, а если на лекции присутствует посторонний человек или внешний наблюдатель в лице представителя администрации, то вынужденный стиль общения с ними так же значительно отличается. Если статус человека выше, личностное отношение хорошее - один тон, ниже и неприязнь - другой. Это типичный пример манипулятивного общения. В процессе информального образования такая манипуляция неприемлема, потому что она не создает благоприятных эмоциональных условий для продуктивного образовательного взаимодействия и зачастую просто его разрушает.

И наконец, существует обратное влияние манипулятивного общения на личность, которая его использует. В образовании существует манипулятивная деформация личности в тех случаях, когда в силу частого профессионального употребления манипулятивного общения, хорошей техники его использования и, соответственно, постоянных успехов на этом поприще человек начинает считать манипулятивное общение единственно правильным. В таком случае андрагогическое взаимодействие человека сводится только к манипуляции. В результате, человек теряет навыки критического мышления. Как следствие

этого у него появляется завышенная самооценка, которая приводит к утрате способности к самоидентификации и социальной идентификации.

Наиболее приемлемый для андрагогического взаимодействия в процессе живого непосредственного или опосредованного информального образовательного процесса - гуманистический стиль общения. Это в наибольшей степени личностное, духовное общение, позволяющее удовлетворить такую человеческую потребность, как потребность в понимании, сочувствии, сопереживании. Ни ритуальное, ни манипулятивное общение не позволяют вполне удовлетворить эту жизненно важную потребность.

Цели гуманистического образовательного взаимодействия *не* закреплены, не запланированы изначально. Его важной особенностью является то, что ожидаемым результатом общения является не поддержание социальных связей, как в ритуальном общении, не изменение точки зрения партнера, как в манипулятивном общении, а совместное изменение представлений обоих партнеров, определяемое глубиной такого образовательного взаимодействия.

Можно выделить три ситуации гуманистического образовательного взаимодействия: *интимное* (личностное, эмпатичное и т.п.), *исповедальное* (откровенное, доверительное и т.п.), психотерапевтическое (успокаивающее, воодушевляющее и т.п.) общение.

Оно связано с психологической настроенностью, мотивацией и образовательными целями партнёров. Но здесь следует указать на ситуации, когда данное общение и даже его отдельные элементы неуместны. Гуманистическое андрагогическое взаимодействие детерминировано не столько снаружи (целью, условиями, ситуацией, стереотипами), сколько изнутри (индивидуальностью, настроением, отношением к партнеру).

Это не означает, что гуманистическое общение в информальном образовании не предполагает социальной детерминации. Очевидно, что человек, как бы он ни общался с самим собой и другими людьми, всё равно остается социальным (т.е. связанным с жизнью и отношениями людей в обществе). Однако в андрагогическом взаимодействии прослеживается наиболее остро зависимость от того, какую роль способна играть в нём личность, являющаяся носителем определённых индивидуальных характеристик. В нём партнер воспринимается целостно, без разделения на нужные и ненужные функции, на важные и неважные в данный момент качества.

Например, мы можем за два часа беседы хорошо узнать случайного попутчика в поезде и быть уверенным, что мы его правильно поняли и он нас также. При этом мы можем плохо, понимать или совсем не понимать, что представляет собой как человек секретарша нашего руководителя, с которой мы «общаемся» ежедневно уже много лет подряд.

Мы с попутчиком, откровенно разговаривали, пытались понять друг друга, и не преследовали больше никаких целей (какие могут быть земные «дела» с незнакомым человеком). Мы «открылись» друг другу, дали возможность бескорыстно «почувствовать» особенность своей индивидуальности, понимая, что взамен не сможем от этого человека ничего потребовать, как и он тоже. Таким случайными «попутчика» в какой-то степени остаются все субъекты информального образования, потому что объединяющие их взаимодействие, образовательные цели не имеют утилитарной значимости в реальной практике их социального бытия. Главный образовательный эффект от такого взаимодействия – моральное удовлетворение, хорошее социальное самочувствие, которое, как говорится, «на хлеб не намажешь».

А общение с секретаршей всегда носит в той или иной степени манипулятивный характер, следовательно, и воспринимаем мы её очень ограниченно - только с учётом тех функций, которые она должна выполнять в наших делах.

Основным механизмом психологического воздействия при гуманистическом общении является внушение, суггестия - самый эффективный из всех возможных механизмов. Важно помнить, что это обоюдное внушение, так как оба партнера доверяют друг другу, и поэтому результатом является не изменение точки зрения одного из них, а взаимное совместное изменение представлений обоих партнеров.

Перцептивная сторона андрагогического взаимодействия

Перцептивная сторона образовательного взаимодействия в процессе информального образования может рассматриваться как социально-психологический механизм взаимопонимания и взаимопознания людей.

Для продуктивного андрагогического взаимодействия очень важно взаимопонимание между его участниками. Само взаимопонимание может интерпретироваться по-разному: как понимание целей, мотивов, установок

партнера по информационному взаимодействию и как не только понимание, но и принятие, разделение этих целей мотивов, установок.

Во втором случае необходимо не просто «согласовывать действия», но и устанавливать особого рода отношения привязанности, выражающиеся в чувствах дружбы, симпатии и даже любви.

В обоих этих случаях процесс восприятия одним человеком другого выступает, как обязательная составная часть социального общения, каким, по сути, и является андрагогическое взаимодействие. На уровне такого общения происходит обмен не только знаниями и умениями, но осознаётся и формируется ценностное отношение к жизни на всех её уровнях, начиная от семейно-бытового, заканчивая общественно-политическим и профессионально-деятельностным.

В социальной перцепции принято считать, что восприятие другого человека - это рассмотрение его внешних признаков, соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого индивида и интерпретация на этой основе его поступков.

Продуктивное андрагогическое взаимодействие вообще и, в частности, в процессе информального образования особенно, возможно только при условии, что люди воспринимают себя и других как личности. Поэтому, на основе внешней стороны поведения мы как бы «читаем» другого человека, расшифровываем значение его внешних данных. Возникающие при этом впечатления играют важную регулирующую роль, позволяющие или пойти на дальнейшее сближение с человеком либо притормозить это движение или, напротив, дистанцироваться от него.

Например, как известно, человека всегда встречают по «одежке», а провожают по уму. Под «одежкой» подразумевается не только сама одежда в прямом смысле, но и уровень культуры общения, умение выражать свои мысли и чувства и т.д. При первой встрече с человеком, для его положительного восприятия другими людьми это очень важно, потому что от этого немало зависит как с ним сейчас и, отчасти, впоследствии будут строиться отношения. Другое дело, выдержит это «лицо» проверку временем, не окажется ли оно «маской», за которой кроется совсем другое или несколько иное содержание личности.

При этом важно понимать, представление о другом человеке тесно связано с уровнем собственного самосознания. С одной стороны, богатство представлений о самом себе определяет и умение сформировать богатство

представлений о другом человеке. С другой стороны, чем более полно раскрывается другой человек, тем более полным становится представление о самом себе. Еще один важный момент: представление о другом формируется обязательно при условии, что этот «другой» дан не абстрактно, а в рамках определенной социальной деятельности, каковой и является андрагогическое взаимодействие.

В ходе познания другого человека одновременно осуществляется несколько процессов восприятия: эмоциональная оценка партнера по образовательному взаимодействию; попытка понять строй его поступков; попытка понять стратегию его поведения, которая позволяет ему реализовывать эти поступки; и на основе этого - построение собственной стратегии поведения по отношению к нему.

Это возможно только в том случае, если каждый из партнёров по общению способен идентифицировать себя с другим. Значит, при построении стратегии взаимодействия каждому приходится принимать в расчёт не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает его потребности, мотивы, установки.

Такой анализ осознания себя через другого человека включает как минимум две стороны: *идентификацию* и *рефлексию*. Идентификация рассматривается как понимание другого человека через уподобление себя ему.

С понятием идентификация тесно связано понятие эмпатия. Эмпатия – стремление человека эмоционально откликнуться на проблемы другой личности. Эмпатия в определенных чертах сходна с идентификацией. И там и здесь присутствует умение поставить себя на место другого, взглянуть на вещи его глазами. Однако проявить эмпатию не означает отождествлять себя с другим человеком и строить свое поведение так, как этот «другой». Одно дело – понять партнера по общению, встать на его позицию, действуя с учётом её (идентификация), другое дело – понять его, принимая в расчет точку зрения партнёра, но, даже сочувствуя ему, действовать все равно по-своему (эмпатия).

Вторым важным моментом осознания себя через другого является в процессе информального образования, как уже говорилось выше, рефлексия. Под рефлексией в социальной психологии, в данном случае, понимается осознание индивидом того, как он воспринимается партнером по общению.

Непродуктивная модель перцептивного андрагогического взаимодействия между партнерами строится на основе только их собственных представлений о самом себе и полагается, что таковые представления истинные. В природе

человеческого общения такое совпадение социально-психологических оценок бывает крайне редко. Почти невероятным может считаться такой факт в процессе информального образования, потому что андрагогическое взаимодействие требует от партнеров по общению многократной корректировки своих взглядов для выработки единых или схожих образовательных позиций. Это нормальное социально-психологическое явление в данном процессе. Кто «внутренне» не готов к образовательному конструктивному диалогу, вряд ли может рассчитывать на достижение каких-то серьезных успехов в ситуации такого личностного общения. Невозможность партнеров идентифицировать себя друг с другом приводит неминуемо к тому, что, несмотря на возникшее видимое между ними андрагогическое взаимодействие, они фактически «не слышат друг друга». Происходит это потому, что каждый из них общается друг с другом, исходя только из собственных представлений о самом себе.

В конечном счете, более успешным будет андрагогическое взаимодействие между партнерами в том случае, если они в результате интенсивного рефлексирования, смогут выйти на уровень идентификации, т.е. смогут встать на место друг друга, попытаются глазами своего партнера взглянуть на поставленную проблему, попробуют прийти к совместным выводам и т.д.

В социально-психологической практике традиционно рассматриваются некоторые эффекты межличностной перцепции взаимодействия, которые в силу своей социальной обусловленности легко приложимы к андрагогическому взаимодействию.

Первый из них - *эффект ореола* или «галлоэффект». Эффект ореола – формирование заочной социально-психологической установки на воспринимаемого, через приписывание ему определенных качеств.

При этом информация, полученная о каком-то человеке, наслаивается на тот образ, который был уже создан заранее. Этот образ исполняет роль «ореола», мешающего видеть действительные черты объекта восприятия.

Эффект ореола в случае общего благоприятного впечатления о человеке приводит к позитивным оценкам даже неизвестных его качеств, и наоборот, общее неблагоприятное впечатление способствует преобладанию негативных оценок. Эффект ореола проявляется особенно явно при суждении о моральных качествах человека, которые являются наиболее трудно определяемые в повседневной деятельности человека.

В андрагогической практике информального образования взрослых этот эффект весьма распространен. Из истории педагогики известно немало фактов, когда эффективность информального образования зависела от того с какими людьми «сводила судьба» того или иного человека. За устойчивым фразеологизмом «сводила судьба» скрываются, как правило, конкретные люди, которые в свое время познакомили человека с «учителем» или «учеником». Этому знакомству всегда предшествовала специальная социально-психологическая установка (внешнее описание, характеристика его творческого, интеллектуального потенциала и др.) на его восприятие⁶³.

Необходимо знать, что в реальном андрагогическом взаимодействии, сформированный в сознании образ человека чрезвычайно редко совпадает с образом, который возникает в сознании человека при первой встрече. Не надо из-за этого делать поспешные выводы. Необходимо более длительное общение с ним, в процессе которого необходимо попытаться себя идентифицировать с партнером, и предоставить ему время для того же.

Второй эффект – *первичности*. Это более значимое первое впечатление о человеке, на основе которого долгое время люди строят свои с ним отношения. Вопреки распространенному мнению, что первое впечатление бывает обманчивым, может оказаться, что оно вполне соответствует действительности. Все зависит от того, насколько человек в дальнейшем будет соответствовать ему. Но бывают, разумеется, и совершенно противоположные случаи.

При первом знакомстве необходимо не забывать, что человек представляет собой своеобразный «текст», который «читается» партнером по общению. Не следует недооценивать этого эффекта. Все-таки встречаются человека «по одежке». И первое впечатление (то есть качество его самопрезентации) может способствовать или не способствовать более динамичному развитию андрагогического взаимодействия⁶⁴.

При этом важно не забывать, что нежелательно при первом знакомстве (да и впоследствии тоже) прибегать в процессе информального образования к так называемым *знакам превосходства или самоподаче превосходства* (в одежде, в речи, в поведении и т.п.), которые разрушают андрагогическое взаимодействие.

Знаки привлекательности или самоподача привлекательности более подходят для ситуации первого знакомства в процессе информального

⁶³ Ниренберг К, Калеро Дж. Читать человека - как книгу. - М., 1994.

⁶⁴ Паркинсон С. Искусство управлять. - СПб., 1992.

образования. Правда, если с определением знаков превосходства особых затруднений не возникает, то относительно знаков привлекательности все обстоит иначе. Чтобы понять это, достаточно спросить себя или своих знакомых, каковы внешние знаки, позволяющие считать одного человека привлекательным, а другого нет? Удовлетворительного ответа мы не получим, хотя практическое определение привлекательности, как правило, проблем не вызывает. Сложность этого вопроса вызвана тем, что все привыкли считать привлекательность только индивидуальным впечатлением. Можно сказать, что знаками привлекательности являются усилия человека выглядеть социально одобряемым образом в некоторой группе.

Знаком, «запускающим» соответствующую схему формирования впечатления, является все, что свидетельствует о согласии или не согласии партнера с нами (фактор отношения к нам). В любом случае мы должны осознавать, что ошибкой является не само по себе построенное по схеме первое впечатление, а использование этого впечатления не по адресу в длительном межличностном общении⁶⁵.

Третий эффект - *новизны*. Это те случаи межличностного восприятия, когда давно знакомый человек, вдруг, раскрывается иначе, чем вы его привыкли воспринимать. Это тоже достаточно распространенное явление в андрагогическом взаимодействии⁶⁶.

Этот эффект относится к фазе более длительного общения. Он не просто случается или не случается, а необходим для стимулирования, более заинтересованного (мотивированного), длительного андрагогического взаимодействия. Эффект новизны более чем эффект ореола и первичности связан со спецификой анализа осознания себя через другого человека. Т.е. со способностью человека себя идентифицировать с партнером. В этом смысле в информальном образовании необходимо не только ждать эффекта новизны, но и стимулировать его возникновение, потому что он способен придавать новый импульс андрагогическому взаимодействию. Одна из важных социально-психологических задач в этом случае заключается в том, чтобы оставаться интересным для партнера, и помогать ему быть интересным для вас. Другими словами, партнерам необходимо помогать открывать и развивать друг в друге новое, возможно, такое о котором даже сам образовательный субъект не подозревал (умение рисовать, писать стихи, петь и многое другое). Мобилизация внутренних интеллектуальных и духовных ресурсов иногда

⁶⁵ Бороздина Г.В.. Психология делового общения. Изд-во «Высшее образование».М., 2005.

⁶⁶ Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. - Казань, 1991.

больше зависит не от человека, а тех людей, которые его окружают. Если этот процесс будет взаимообусловленным, то образовательные эффекты не заставят себя долго ждать.

Именно в процессе реализации эффекта новизны (т.е. длительного общения) наиболее актуальным в андрагогическом взаимодействии становятся *самоподача отношений и актуального состояния и причин поведения в общении*⁶⁷.

Мы прекрасно осознаем, что хмурый вид, взгляд в сторону или мимо собеседника не располагают окружающих к подобному партнеру, в то время как улыбка, кивок согласия или открытый взгляд помогают наладить контакт. Но, конечно, и здесь наши знания и представления скорее интуитивны, чем точны. Что такое «открытый взгляд»? Обычно прямой взгляд интерпретируется как выражение хороших чувств. Но имеется одно существенное исключение. Если кто-то смотрит на нас прямо, пристально, непрерывно и упорно, то такой вызывающий взгляд часто интерпретируется скорее, как знак враждебности (бесцеремонности, открытого психологического давления), нежели дружелюбия.

Способы самоподачи отношения можно разделить на вербальные и невербальные. Вербальные способы мы хорошо знаем по приемам, используемым подхалимами. Если проанализировать подобные приёмы, то мы увидим, что главное в них - это умение как можно скорее выразить согласие с собеседником в значимых для него вопросах и ни в коем случае не возражать. Часто такие же приёмы мы используем в ситуациях обыденного общения. Конечно, они неприемлемы для андрагогического взаимодействия, так как являются психологически некорректными.

Наиболее приемлемая тактика - найти общую тему для разговора. Причём важно найти именно такую тему, точки зрения по которой заведомо совпадают.

Арсенал невербальных средств разнообразен: показать свое отношение можно и кивком головы, и взглядом. Но, пожалуй, наиболее важны поза и расположение тела по отношению к собеседнику. Если мы повернулись к собеседнику лицом, то это демонстрирует одно отношение, спиной – другое. И т.п. Очень важно, чтобы вербальные и невербальные средства не

⁶⁷ Эриксон М. Мой голос остается с вами: обучающие истории. - СПб., 1995; Шейнов В.П. Как управлять другими, как управлять собой. - Минск, 1996.

противоречили друг другу: совпадение этих средств усиливает доверие к человеку и укрепляет образовательное взаимодействие.

Самоподача актуального состояния и причин поведения лучше всего характеризуется в андрагогическом взаимодействии речевыми оборотами, которые употребляются при разрешении каких-то проблемных ситуаций. Такими могут быть: «Извините, я недостаточно компетентен в данном вопросе, не могли бы вы его суть объяснить мне немного подробнее...», «Я бы хотел, если вы позволите, дополнить вашу информацию...», «Давайте попробуем взглянуть на проблему с другой точки зрения...» и т.п.

Самоподача влияет на общение всегда, совершенно независимо от того, насколько полно люди ее себе представляют и как они к ней относятся.

Если два приятеля собираются на важный разговор к руководителю и один из них считает необходимым надеть лучший костюм, белую рубашку и галстук, чтобы выглядеть «соответственно», а другой презирает такое подлаживание под ситуацию и поэтому идёт в джинсах и старом свитере, то несмотря на разное отношение к ней, самоподачу производят оба: первый «подает» официальность, уважение, статус, респектабельность, другой «предъявляет» независимость, наивность, самостоятельность.

Аналогичные случаи бывают и в андрагогическом взаимодействии, для которого особенно свойственно самоподача независимости и самостоятельности.

Самоподача объективно присутствует в любом общении, хочет того человек или нет. Это значит, что она в любой ситуации может послужить источником ошибок при восприятии другого человека. Но самоподача играет особенно важную роль в дружеских, деловых отношениях. А также в близком к ним андрагогическом взаимодействии в процессе неформального образования взрослых. Именно поэтому, если её влияние недоучитывается, то это является непростительной ошибкой⁶⁸.

Четвертый эффект - *стереотипизации* можно упомянуть в контексте нашего исследования только с целью его недопущения в образовательном взаимодействии в процессе неформального образования.

Дело в том, что стереотип возникает на основе ограниченного прошлого опыта. В результате партнер по общению строит выводы на базе ограниченной

⁶⁸ Бороздина Г.В. Психология делового общения. Изд-во «Высшее образование».М., 2005.

информации. Очень часто стереотип возникает на основе групповой принадлежности человека⁶⁹.

Например, принадлежности к какой-то профессии. Все учителя – назидательны, все бухгалтера – педанты. Наиболее опасный эффект стереотипизации распространен по формированию заочного представления о другом человеке по национальному признаку. Эффекту стереотипизации свойственно упрощать процесс познания друг друга и формировать предубеждения по отношению к познаваемому субъекту.

Социально-психологические способы воздействия в процессе андрагогического взаимодействия

Существуют так же социально-психологические способы воздействия в процессе андрагогического взаимодействия, которые традиционно социальная психология связывает с внеколлективными (массовыми) формами распространения информации, например, при большом стечении людей на митингах или в период транслирования информации СМИ. Они известны как заражение, внушение, подражание и, отчасти, убеждение⁷⁰.

В нашем пособии, подводя итог разговора о перцептивной стороне общения мы несколько иначе будем интерпретировать эти способы социально-психологического воздействия на личность человека, опираясь на их некоторую универсальность.

Во-первых, заражение, внушение, подражание и убеждение, активно участвует в формировании взаимоотношений между людьми в процессе любого образовательного взаимодействия формального, неформального и, тем более, информального.

В данном исследовании заражение нас интересует в связи с коллективной деятельностью информальных образовательных сообществ, а также как способ социально-психологического воздействия в процессе межличностного информального образования. Во время последнего, оно даже может носить особый личный сакральный характер, когда личность одного человека может оказаться под магическим влиянием другой в силу разных жизненных обстоятельств, неравенства знаний, умений и навыков, просто находясь под обаянием другого человека. Таких случаев история человечества знает немало,

⁶⁹ Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб, 1994.

⁷⁰ Парыгин Б.Д. Социальная психология: Учеб. пособие. – СПб.: СПбГУП, 2003. - :616 с.

и мы о них уже вскользь рассказывали выше, повествуя о платонической любви учеников к своим учителям таким как Сократ, Иисус Христос, Конфуций, Пифагор и др. Смеем предположить, что так было есть и будет всегда пока существует человек.

Во-вторых, с момента возникновения письменности, и появления многообразного информационного продукта в виде различных, образно говоря, «бумажных носителей» (камень, пергамент, береста, бумага и т.п.), а затем произведений искусства (рисунки, живопись, скульптура, архитектура, лицедейство и т.п.); когда сегодня такая информация уже транслируется с помощью аудио и электронных каналов СМИ (радио, телевидение, Интернет и мн. др.), совершенно очевидно, что заражение, внушение, подражание и убеждение активно используется для управления внеколлективным поведением и ценностным самоопределением больших масс людей на их атомизированном уровне. Другими словами, когда они воспринимают информацию один на один, фактически лишённые оперативной обратной связи с теми, кто им эту информацию доставляет. Так было уже с момента появления книги, потом газет, и сегодня с небольшими оговорками, история продолжается, ибо обратная связь, например, с телевидением, трудно доступна, избираема, краткосрочная и вызывает скорей досаду чем, удовлетворение у любого, кто дозвонился до канала или выставил свой отзыв о просмотренной передаче на интернет-форуме. Такого рода «обратная связь», как и наличие якобы аналитических передач в электронных средствах массовой информации не формы соучастия, а имитация такого соучастия, в которых даже самые талантливые действующие лица, воспринимаются как ряженые, мнение которых может быть и интересно, но ничего не решает и ни к чему не обязывает как говорящих, так выпускающих их в эфир, так и слушающих, и смотрящих их.

Тем не менее, в контексте информального образования, об этом в нашем учебном пособии сказано в самом начале устами одного самых уважаемых теоретиков образования взрослых в России С.М.Вершловским, СМИ, книги и прочая массовая информационная продукция является важнейшим источником получения знаний. И, соответственно, на людей, которые их черпают благодаря этим информационным каналам, такие способы социально-психологического воздействия как заражение, внушение, подражание очень серьёзно влияют на ценностное самоопределение и нормы поведения, на их жизненную позицию, выбор профессии, на эстетические, духовно-нравственные и общественно-политические убеждения, способы выражения своих мыслей и чувств и многое другое, что человека отличает от всего иного живого мира способностью

самоконструировать своё социальное бытие. Ведь отбор потребляемой информации, её интерпретацию и способы дальнейшего распространения он действительно осуществляет самостоятельно и выглядит этот процесс внешне совершенно независимым. Хотя, конечно это совсем не так. Об этом мы с вами будем размышлять в последнем параграфе первой главы данного учебного пособия.

А в данном параграфе, заканчивая его, мы должны выразить свою точку зрения на то как нами понимается заражение, внушение, подражание и убеждение в контексте информального образования.

Заражение – бессознательная подверженность индивидов определенным психическим состояниям. Оно проявляется через не осознанное принятие информации или образцов поведения, а через передачу определенного эмоционального состояния, или психического настроения. В такой ситуации личность действует без ощущения контроля над ситуацией. Индивид просто бессознательно усваивает образцы чьего-то поведения и «заражается» его психологическим настроением, состоянием⁷¹.

Вовремя андрагогического взаимодействия партнеры способны заражать друг друга энтузиазмом в виде познавательной активности, направленной на решение тех или иных образовательных задач. В эпицентре такого социально-психологического заражения, в процессе заочного или очного информального образования находится личность или личности (телепередача, реалитики-шоу и т.п.), которые инициируют образовательную активность, воодушевляя всех остальных. Особенно это ярко проявляется в неформальном образовании при организации культурно-массовых мероприятий (литературно-музыкальных вечеров, торжественных мероприятий, посвященных юбилеям, традиционным праздникам и т.п.) или в процессе подготовки и реализации коллективно-творческих дел (выпуска стенгазеты, постановки спектакля, КВН и т.п.).

Но не менее важным и своеобразным является умение заражать своими чувствами и эмоциями заочного (читателя, зрителя) или очного собеседника автором образовательной деятельности в процессе информального образования.

Например, в художественной, публицистической, а иногда и научной литературе, такие умения базируются на различных, соответствующих этим видам литературы изобразительных приёмах: метафоры, сравнения, оксюмороны, образы и др. в стихах и прозе; бытовые, жанровые, портретные, природные зарисовки, обращение к деталям, прямая речь героев и др. в статьях

⁷¹ Данилова Н.И. Эмоциональные состояния: механизмы и диагностика. -М., 1985.

и очерках; алогизмы, логические парадоксы, свободные определения, забавные «китайские» классификации и др. в научно-популярных статьях. Эти приёмы не только воздействуют на воображение читателей, слушателей или зрителей, но являются средством управления их вниманием, утверждением на эмоциональном уровне в сознании определённых психологических установок, в том числе, восприятия социальной действительности. Они способны влиять на личностное развитие человека, корректировать его ситуативное и долговременное психофизическое состояние, мотивировать на творческое развитие и многое другое. Вот, что такое заражение в процессе информального заочного или очного андрагогического взаимодействия между двумя или более образовательными субъектами. Многие из нас, которые читали и читают книги своих любимых или вновь открываемых авторов, неизбежно испытывают такого рода психологическое воздействие до сих пор. Более того, такая подпитка эмоциями настроениями, переживаниями нами часто сознательно искомая, потому что помогает реанимировать сознание, стимулировать его на дальнейшее эмоционально-волевое освоение действительности, которое, в свою очередь, стимулирует наше сознание на начала самостоятельного процесса мышления.

Внушение представляет собой особый вид воздействия как целенаправленного, неаргументированного воздействия одного человека на другого или группу. При внушении осуществляется процесс передачи информации, основанный на её некритическом восприятии. Во время внушения коммуникатор и реципиент выполняют различные социальные роли, на основе чего и содержание транслируемой информации ими воспринимается неоднозначно, а также сам механизм передачи её и восприятия специфичен.

Предполагается, что человек, принимающий информацию, в случае внушения, не способен на её критическую оценку. А человек, выступающий в роли коммуникатора определяет формы и методы воздействия на реципиента, оценивает свои и его действия во время процесса, приходит к определенным выводам после его окончания⁷².

Чтобы лучше представить себе механизм воздействия внушения проведем сравнительный анализ понятий «заражение – внушение». Специалисты, изучающие внушение, как внеколлективную форму воздействия на массовое сознание людей, отмечают что в результате его большое количество людей одновременно подвержено равному психологическому воздействию. Во время внушения коммуникатор не испытывает то же психологическое состояние, что

⁷² Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1980.

и человек, точнее, люди воспринимающие информацию. Во время заражения происходит спонтанная тонизация социальной группы, а во время внушения это хорошо продуманный, целенаправленный, подготовленный процесс коммуникатором, т.е., налицо неспонтанная тонизация группы. Во время заражения возможны все виды коммуникации (вербальные и невербальные), а во время внушения преобладает её вербальный характер⁷³.

Как же работает механизм внушения в процессе заочного или очного информального образования? В нашем пособии хотелось бы специально обратить внимание на то, что партнеры по образовательному взаимодействию способны через вербальную коммуникацию оказывать целенаправленное терапевтическое воздействие друг на друга. Например, успокаивать, подбадривать, повышать самооценку и др., что в целом способствует улучшению социального самочувствия, позитивному настрою участников на совместную образовательную деятельность.

Кроме того, с помощью внушения формируется вера партнеров в то, что непрерывное образование взрослых и информальное образование как одна из разновидностей его – процесс, способствующий жизнотворчеству человека и бытие, воспринимается им как «написание» своей «книги жизни», которая может быть интересна по крайней мере детям, внукам, ученикам. Такая постановка вопроса придает совершенно иной смысл заочному и очному межличностному информальному образовательному взаимодействию с различными людьми.

Таким образом, говоря об внушении в информальном образовании мы можем выделить два его вида: внушение со стороны активного партнёра, являющегося участником этого процесса и самовнушение. Первое можно охарактеризовать словами поэта: «Ах, обмануть меня несложно, когда обманываться я рад...». Любой человек, а тем более желающий стать более духовно-нравственно чище, интеллектуально и творчески более развитым, нуждается в таком человеке рядом, который бы ему внушил, что он способен на гораздо большее, чем реально может сделать в данный момент. Это вера в его силы другого человека, вдохновляет его, окрыляет, даёт возможность совершать многие благие дела как на поприще самостроительства, так в совершении благих дела для других людей.

Второй вид внушения связан с завышенной самооценкой, которая может стать причиной потери некоторых статусных позиций в виде периодического попадания человека в изолированные или даже отверженные, но зато имеет

⁷³ Парыгин Б.Д. Социальная психология: Учеб. пособие. – СПб.: СПб ГУП, 2003. - : 616 с.

свойства аккумуляции запаса эмоционального заблуждения, необходимого для любой творческой личности, позволяющего ему в незнании своих пока незрелых способностей продолжать совершать творческую работу без оглядки на мнение окружающих. Известны слова Л.Н. Толстого, который говоря о своём очередном творческом кризисе, говорил, что ему для продолжения написания художественного произведения не хватает «энергии заблуждения».

Подражание как способ социально-психологического воздействия – это не простое принятие поведения другого человека или массовых психологических состояний, а воспроизведение индивидом образцов демонстрируемого поведения⁷⁴.

В нашем учебном пособии данным нас интересует подражание, в контексте заочного и очного неформального образования, прежде всего, в связи с тем, что именно оно активно влияет на формирование индивидуальных норм и ценностей поведения.

Если не одно неформальное образовательное сообщество (литературный клуб, редакция общественно-образовательной газеты, театральная студия и т.п.), в которых интенсивно развивается андрагогическое взаимодействие между его участниками, не может долговременно и продуктивно существовать без своих традиций и системы ценностей. То именно подражание индивидов в процессе неформального образования, способствует первоначальному, независимому, эмоционально привлекательному выбору образцов подражания из числа наиболее запомнившихся, например, литературных или кино героев. Обычно о таком подражании говорят в связи с детским или подростковым образом. Справедливости ради заметим, что это является правдой. Но не всей. Так как человек на протяжении всей своей жизни получая автономно ту или другую информацию о поступках людей, способен осознанно или неосознанно выбирать образцы для подражания. Возможно, он сам это не осознаёт в определённые моменты своей жизни на должном уровне. Но чем старше становится человек, тем он всё более ясно осознаёт какие люди сыграли решающую роль в формировании его личностных качеств, творческой, профессиональной и общественной позиции.

Таким образом, мы можем констатировать, что подражание в процессе заочного или очного неформального образования может быть: неосознанным и вполне сознательным.

⁷⁴ Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1980.

Неосознанное подражание взрослого человека, как в детстве и подростковом возрасте базируется на эмоциональной привлекательности к другому человеку, деятельность которого, образ мыслей, умение выстраивать взаимоотношения с другими людьми и прочее, кажутся привлекательными и ему хочется быть похожим на него. Зачастую, он, попадая под влияние такого человека, действительно неосознанно начинает моделировать своё поведение образ мыслей с оглядкой на него. И ничего зазорного в этом нет. Это у взрослых людей, как правило, не заканчивается потерей их субъектности, потому что всё равно он, обладающий уже определённым жизненным опытом, привносит в принимаемое поведение, личностные черты и реализует свою деятельность в похожих, но всё-таки других социальных семейно-бытовых, профессиональных, общественных ситуациях.

Сознательное подражание имеет другие истоки в информальном образовании и связано с некой педагогической инструментальной деятельностью, когда человек перенимает не столько образ мыслей другого человека, на которого он хотел бы походить, сколько его способы самоорганизации своей образовательной деятельности, способы и манеры самопрезентации своих мыслей на вербальном и невербальном уровнях, приёмы и методы выстраивания межличностных отношений с другими людьми и прочее, что кажется интересным человеку в другом человеке. В самом начале нашего разговора о информальном образовании мы уже говорили, что такой его элемент присутствовал в биографии многих людей, занимавшихся самообразованием, самообразованием. Практически же это может выглядеть, как подражание введению личного дневника, подражание в составлении планов индивидуальной образовательной деятельности, например, в виде списка литературы, которую необходимо прочесть или написать; подражание в виде написания афоризмов, мемуаров и т.п.

При этом психологический механизм подражания у взрослых гораздо сложнее, чем у детей и подростков, так как натывается на ту или иную степень критичности. Воздействие теряет однонаправленность, возникает обратное воздействие⁷⁵.

Но особенно нас интересует в связи с развитием информального образования такой способ воздействия на межличностное образовательное взаимодействие как *убеждение*. Именно оно интенсивно влияет на поведение и

⁷⁵ Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1988.

процесс формирования мировоззрения личности взрослого человека. Понятие «убеждение» имеет ряд различных смысловых значений.

Есть основание говорить об убеждении как специфическом элементе системы представлений и взглядов человека, неотделимых от всего его жизненного опыта и побуждений к деятельности. В нашем случае, к информальной образовательной деятельности.

При интерпретации содержания понятия «убеждение», также принято говорить об этом способе как о процессе освоения человеком внешнего мира, предполагающем качественное изменение исходных установок под влиянием жизненного опыта и идейного (ценностного) воздействия извне.

И третье смысловое значение это - рассмотрение убеждения, как способа сознательного и организованного воздействия на психику индивида извне⁷⁶. Социальная психология рассматривает последнее смысловое значения. Мы в нашем учебном пособии также следуем этой логике размышлений, однако, не упуская из виду два первых значения.

Как и внушение, убеждение в качестве способа социально-психологического воздействия в процессе заочного и очного информального образования используется для того, чтобы превратить сообщаемую индивиду информацию в систему социально-психологических установок, определяющих, на основе полученных знаний, умений и навыков его бытовую, профессиональную, творческую и общественную деятельность.

Но внушение не нуждается в доказательствах и логике, а для убеждения необходимы логические основания транслируемой ценностно-смысловой информации. Внушением добиваются простого принятия информации на эмоциональном уровне, которая основа на готовом выводе, а во время убеждения вывод, человеком, принимающим информацию, должен быть сделан самостоятельно. Внушение, по сути, – это эмоционально-волевое действие, а убеждение – интеллектуальное, организуемое социальный смысл, действие.

Для эффективного убеждения необходим определенный уровень критического мышления как у человека, который убеждает, так и у человека, который выступает в качестве объекта убеждения.

Но из этого вовсе не следует, что в процессе формирования убеждений человека или в самом акте убеждающего воздействия отсутствуют элементы неосознанного. Ещё древним грекам было известно, что убеждение людей

⁷⁶ Парыгин Б.Д. Социальная психология: Учеб. пособие. – СПб.: СПб ГУП, 2003. - :616 с.

может осуществляться не только путем логических доказательств истинности нового знания, но и путём внушения.

Степень эффективности убеждающего воздействия в определенной мере зависит от степени заинтересованности в этом человека, на которого направлено данное воздействие.

«Внешняя власть, - писал в этой связи Л.Фейербах, - предполагает, стало быть, - внутреннюю психическую власть, эгоистический мотив и интерес, без которого она для меня ничто, не проявляет надо мной власти, не внушает мне чувства зависимости. Зависимость от другого существа есть в действительности только зависимость от моего собственного существа, от моих собственных влечений, желаний и интересов»⁷⁷.

Важнейшим признаком предрасположенности индивида к убеждающему воздействию является наличие заинтересованности в получении соответствующей информации, потребность в осмыслении волнующей проблемы. Относительность границ между убеждением и внушением, между высокой и низкой степенями активности индивида, в процессе переработки поступающей извне информации, обнаруживается и в самом результате этих воздействий. Одним из них является убеждение как элемент высокой степени активности взглядов и представлений человека, неразрывно связанных с его эмоциональной сферой и побуждениями к действию.

Если результатом внушения является преимущественно автоматическое, не всегда сознательное поведение как непосредственная реакция на внешнее воздействие, то результатом убеждения со временем также может стать даже бессознательное поведение.

Но привычность и бессознательность поведения под влиянием убеждения могут стать лишь результатом полного слияния взглядов и представлений человека, выступающих в качестве убеждений, с его чувствами и волей.

А достигается это постепенно, по мере слияния убеждений с другими важнейшими компонентами структуры личности. Процесс слияния или перерастания убеждений в побуждения личности является одновременно и высшим критерием прочности и действенности сформировавшихся убеждений.

«Убеждение и сознание только тогда и можно считать истинным,- писал Н.А.Добролюбов, - когда оно проникло внутрь человека, слилось с его

⁷⁷ Парыгин Б.Д. Социальная психология: Учеб. пособие. – СПб.: СПбГУП, 2003. – С.442.

чувствами и волею, присутствует в нем постоянно, даже бессознательно, когда он вовсе о том и не думает»⁷⁸.

В этом смысле о закономерности перехода от стадии сознательного убеждения к убеждению-побуждению, переходящему в бессознательную привычку, говорил А.С.Макаренко «Настоящая широкая этическая норма становится действительной только тогда, когда её «сознательный» период переходит в период общего опыта, традиции, привычки, когда эта норма начинает действовать быстро и точно, поддержанная сложившимся общественным мнением и общественным вкусом»⁷⁹.

Из специфики убеждения как структурного компонента личности, сочетающего в себе элементы сознательного и бессознательного, вытекает и необходимость учета природы убеждения при совершенствовании убеждения уже как образовательного воздействия. Сложность и многогранность процесса убеждающего воздействия предполагает воздействие как на рациональную, так и на эмоциональную сферы личности. Активное воздействие убеждающего и убеждаемого, нередко перерастает в явную или скрытую дискуссию.

По мнению Б.Парыгина: «Для того, чтобы убеждение как метод воздействия было наиболее эффективным, оно должно отвечать целому ряду основных требований:

- Содержание и форма убеждения должны отвечать уровню возрастного развития личности.

- Убеждение должно строиться с учетом индивидуальных особенностей воспитуемого.

- При всех условиях убеждение должно быть последовательным, логичным, максимально доказательным.

- Убеждения должны содержать как обобщенные положения (принципы, правила), так и конкретные факты, примеры.

- При убеждении часто бывает необходимым анализировать факты поведения, которые одинаково известны собеседникам. Это дает возможность избежать сомнений, как в истинности самого факта, так и в характере общего вывода.

⁷⁸ Парыгин Б.Д. Социальная психология: Учеб. пособие. – СПб.: СПбГУП, 2003. – С.443.

⁷⁹ Парыгин Б.Д. Социальная психология: Учеб. пособие. – СПб.: СПбГУП, 2003. – С.443.

- Убеждая других, воспитатель должен сам глубоко верить в то, что он сообщает (А.В.Ковалева)»⁸⁰.

Включая в себя, с одной стороны, систему рассуждений и доказательств, а с другой – средства эмоциональной выразительности, действующие заразительно на собеседника, убеждение не сводится ни к одной из названных сторон.

Поэтому убеждение как способ социально-психологического воздействия нужно отличать как от системы формально логических доказательств и морализирования, так и от способов простого заражения или возбуждения психического состояния окружающих.

В заочном и очном неформальном образовании – *убеждение* высший акт воздействия партнёров андрагогического взаимодействия друг на друга. Широко известно, как на основе такого убеждения, формировались, изменялись идейные взгляды, творческие установки, жизненные позиции многих известных людей под воздействием авторов книг, во время живого общения с выдающимися личностями. Причём их личное убеждение в правильности или неправильности своих убеждений могло возникать как на принятии каких-то идей, так как результат их отрицания. [Такую ситуацию хорошо иллюстрирует широко известное в научных кругах высказывание Платона: «Сократ мне друг, но истина дороже!»](#)

Исходя из рассмотренных нами в этом параграфе научных положений, мы можем сделать вывод, что социально-психологические основы общения применительно к неформальному образованию взрослых помогают нам лучше понять специфику андрагогического взаимодействия. В основу их положено понимание того, что оно может сопутствовать развитию образовательных взаимоотношений, испытывать влияние их особенностей и, в свою очередь, насыщать их дополнительными психологическими характеристиками.

Главную особенность андрагогическому взаимодействию придают гуманистические цели и задачи, которые решаются людьми при контакте, а также используемые средства общения, которые несут определенную семантическую значимость. Они способны приводить к активизации познавательной поведенческой активности и укреплению интеллектуальной и духовной связи между людьми. Внешне это обнаруживается в сплоченных, единых, слаженных, дружных, организованных, эффективных совместных

⁸⁰ Парыгин Б.Д. Социальная психология: Учеб. пособие. – СПб.: СПб ГУП, 2003. – С.443.

действиях. Люди в процессе информального образования вступают в андрагогическое взаимодействие, прежде всего, ради удовлетворения своих потребностей, интересов, реализации планов, целей, намерений, стремлений в жизни и различных видах деятельности. Т.е. есть андрагогическое взаимодействие непосредственно связано с решением различных проблем самореализации человека. Близость или совпадение их определяют тесноту такого взаимодействия, а оно, в свою очередь, способность к конструированию собственного жизненного пути и отношения к бытию как к акту жизнетворчества⁸¹.

1.4. Ценностное самоопределение личности в процессе информального образования взрослых

Информальное образование взрослых неразрывно связано с ценностным самоопределением личности и участием её в формировании общественной системы ценностей. Поэтому рассмотрение этой проблемы предполагает определение сущности понятий «ценностное самоопределение», «ценностное самоопределение взрослого» и выявление способов и путей их развития. Нам кажется целесообразным рассмотреть их в контексте *аксиологического, личностно-ориентированного и системно-деятельностного* подходов.

Анализ понятия «самоопределение» позволил утверждать, что оно используется в различных областях человекознания (в философии, психологии, социологии, педагогике) для обозначения процесса взросления личности, формирования жизненных перспектив и планов. Среди различных аспектов исследования проблемы самоопределения взрослого человека условно можно выделить следующие:

- *философско-методологические* аспекты самоопределения, связанные с сознательным регулированием человеком жизненного пути, с пониманием смысла жизни, личной ответственностью, нравственным выбором (Г.Ф.В.Гелель, И.С.Кон, П.Г.Щедровицкий, В.А.Ядов и др.);

- *социально-перцептивные* аспекты самоопределения, связанные с особенностями рефлексии, самооценки, самопознания, саморазвития и познания других людей (А.А. Бодалев, В.П.Бранский, С.Д.Пожарский, О.А.Михалина, Б.Д.Парыгин и др.).

⁸¹ Социальная психология: Учеб пособие для вузов / Под ред. проф. А.М.Столяренко – М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 543 с.

- общие психолого-педагогические аспекты становления самоопределения в контексте проблемы развития личности в подготовке её к новой (будущей) деятельности (Л.И. Божович, Т.А. Демина, В.Д. Повзун, С.Л. Рубинштейн, Т.В. Щербакова, И.Г. Шендрик и др.).

Остановимся более подробно на философско-методологическом аспекте самообразования как вида саморазвития, которое является неотъемлемой частью образовательной деятельности личности в процессе информального образования. Можно согласиться с П.Г. Щедровицким в том, что смысл самоопределения состоит в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать свою сущность. Предостерегая от буквального понимания самого термина «самоопределение», ученый пишет: «Неправильно понимать самоопределение как «определение относительно себя». Понятие самоопределение предполагает наличие не только самого процесса информального образования и включенного в него субъекта, но и некоторого социального пространства или некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит⁸².

Согласно Ж.П. Сартру, человек, совершающий самоопределение, благодаря этому выясняет для себя, что он не только тот, быть которым избрал для себя, но и законодатель одновременно с самим собой, изображающим все человечество⁸³. С точки зрения социологического подхода к самоопределению необходимо заметить, что оно относится к поколению в целом; характеризует его вхождение в социальные структуры и сферы жизни; представляет собой результат вхождения в социальную структуру и фиксацию этого результата в сознании и самосознании (П.О. Кенкманн, А.А. Радугин, К.А. Радугин, П.А. Сорокин Ю. В.А. и др.).

Социологический анализ феномена сознания предполагает показ специфических особенностей человека, определение его уникального положения в обществе. В этом смысле сознание включает в себя осознание человеком жизненной реальности и себя как части этой реальности. Т.е. сознание есть вполне определенное отношение или совокупность отношений человека к реальной действительности. Структура сознания многомерна, но в ней очень важна функция, связанная с осознанием человеком своих различных

⁸² Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Политиздат, 1993. – 154 с. – С. 109.

⁸³ Сартр, Ж.П. Хрестоматия по философии / под ред. П.В. Алексеева, А.В. Панина. – М., 1997. – С. 207-218.

социальных действий. В этом случае, это ни что иное как самосознание, способ осознания своей индивидуальности. В зависимости от целей и задач (в т.ч. образовательных), стоящих перед человеком, оно может проявляться в самопознании, самооценке, самоконтроле, самопринятии. Самосознание тесно связано с уровнем притязаний как основой для реализации самооценки человека в образовательной деятельности и в образовательных взаимоотношениях с другими. Поэтому современная интерпретация самоопределения чаще всего представлена как процесс целостного образования, включающего в себя личностные и специфические особенности деятельности в которую включен человек. С этой точки зрения, самоопределение – процесс информального образования, а самосознание – важнейший «интеллектуальный инструмент» не только для формирования социального интеллекта индивида, но и потенцирования его социального бытия.

Если социологами самоопределение понимается как результат вхождения в некоторую социальную структуру и фиксация этого результата, психологов оно интересует в первую очередь как процесс. Т.е. предметом их пристального внимания являются психологические механизмы, которые обуславливают вхождение индивида в социальные структуры. Например, в такую их разновидность, как неформальные образовательные сообщества, в которых он максимально активизирует информальные межличностные образовательные взаимодействия. Количество работ, в которых рассматриваются собственно психологические механизмы самоопределения, чрезвычайно ограничено.

Методологические основы *психологического* подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа — внешние социальные причины действуют, преломляясь через внутриличностные психофизиологические условия: «Тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект действия зависит от внутренних свойств объекта, означает, по существу, что всякая детерминация необходима, как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)»⁸⁴. В этом контексте, самоопределение в информальном образовании выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации. В понятии самоопределения, таким образом, выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия: «На самом деле, самоопределение и определение другим, внешним существует в равной мере

⁸⁴ Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.

повсюду. Существует иерархия этих отношений, в которой высшим уровнем выступает самоопределение на уровне существ, обладающих сознанием»⁸⁵.

По отношению к этому уровню — уровню человека — в понятии самоопределения для С.Л. Рубинштейна выражается самая суть, смысл принципа детерминизма: «смысл его заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему»⁸⁶. Более того, сама «специфика человеческого существования заключается в мере соотношения *самоопределения* и *определения другим* (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия»⁸⁷.

Подход, намеченный С.Л. Рубинштейном, развивает в своих работах К.А. Абульханова-Славская. Для нее, как и для С.Л. Рубинштейна, центральным моментом самоопределения является самодетерминация, собственная (образовательная) активность, осознанное стремление занять определенную социальную позицию. По мнению К.А. Абульхановой-Славской самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. В нашем исследовании такая система отношений формируется под воздействием информального образовательного взаимодействия взрослых. При этом самоопределение зависит от того, как складывается система отношений к коллективному субъекту (неформальному образовательному сообществу), к своему месту в этом коллективе и другим членам⁸⁸.

Активную позицию личности в самостроительстве подчеркивал и А.Н. Леонтьев, говоря о том, что на каждом повороте жизненного пути человеку необходимо от чего-то освободиться, что-то утверждать в себе, и все это нужно делать, а не только подвергаться влиянию среды. Самоопределение понимается им как глубокое индивидуальное преломление норм и ценностей окружающей действительности, основное следствие, которого – избирательное отношение к миру, выбор тех деятельностей, которые личность делает своими. Мы под такими обстоятельствами подразумеваем информальное образование

⁸⁵ Рубинштейн, С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С.358.

⁸⁶ Рубинштейн, С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С.382.

⁸⁷ Рубинштейн, С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 260.

⁸⁸ Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. Психология формирования и развития личности. – М.: Наука. – 1981.

взрослых⁸⁹.

В контексте нашего исследования особую важность имеет выделение психолого-педагогического аспекта проблемы самоопределения. Самоопределившаяся личность – это субъект, осознавший, *что он хочет* (цели, жизненные планы, идеалы), *что он может* (личностные и физические возможности), *что от него ждет партнер по образовательному взаимодействию, коллектив (неформальное образовательное сообщество) и общество в целом*. Т.е. что он представляет собой как субъект, готовый функционировать в системе общественно-образовательных отношений. Самоопределение, таким образом, это «относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей с требованиями, предъявляемыми к нему со стороны окружающих и общества»⁹⁰. В современном обществе человек вынужден многопланово усиливать свою жизненную активность, проявлять все свои способности к развитию. Самоопределение, тем самым, связано с осознанием себя в качестве субъекта общественно-образовательных отношений и конкретизируется в новой общественно-значимой позиции.

Рассмотрим теперь, как решается проблема самоопределения на уровне конкретной психологической теории. Для человека «внешние условия», «внешняя детерминация» — это социальные условия и социальная детерминация. Самоопределение, понимаемое как самодетерминация, представляет собой, собственно говоря, механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом. Проблема самоопределения как субъекта информального образования, таким образом, есть узловая проблема взаимодействия индивида и общества, по крайней мере, в виде ближайшего его референтного окружения, состоящего из акторов информального образования. В этом «обществе», как в фокусе, высвечиваются основные моменты этого, по сути, образовательного взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания (шире — психики) и роль собственной образовательной активности субъекта в этой детерминации. На разных уровнях это взаимодействие обладает своими специфическими характеристиками.

⁸⁹ Леонтьев, А.Н. Деятельный ум: Деятельность. Знак. Личность. – М.: Смысл. – 2001.

⁹⁰ Головахова Е.И., Панина Н.Р. Психология человеческого взаимопонимания. – Киев: Наукова Думка. - 1989.– С.65.

Так, на уровне взаимодействия индивида и группы эта проблема детально проанализирована А.В. Петровским, под руководством которого, был проведен ряд работ по изучению самоопределения личности в группе, или коллективистического самоопределения. В этих работах самоопределение рассматривается как феномен группового взаимодействия⁹¹. Коллективистическое самоопределение проявляется в особых, специально конструируемых ситуациях группового давления — ситуациях своеобразной «проверки на прочность», — в которых это давление осуществляется вразрез с принятыми самой этой группой ценностями. Оно является «способом реакции на групповое давление»⁹² способностью индивида осуществить акт коллективистического самоопределения, действовать в соответствии со своими внутренними ценностями, которые одновременно являются и ценностями данной группы. В этом подходе необходимо подчеркнуть два момента, имеющих, по нашему мнению, существенное значение для построения общей теории самоопределения в информальном образовании: первый — самоопределение осуществляется по отношению к ценностям, второй — оно осуществляется в осознаваемых волевых актах. Утверждением этого нам бы хотелось подчеркнуть, что процесс самоопределения личности ориентированной на информальное образование является более автономным и способным при необходимости более стойко противодействовать групповому давлению, даже если такой группой является неформальное образовательное сообщество, социальная среда которого для него более комфортна и предпочтительна, чем все иные.

Попытка построения общего подхода к самоопределению личности в обществе была предпринята В.Ф. Сафиним и Г.П. Никовым. Они исходят из характеристики «самоопределившейся личности», которая для них является синонимом «социально созревшей» личности. Ее основная характеристика усматривается в соблюдении норм, принятых в обществе, и в ориентированности на определенные групповые, коллективные и общественные ценности. Наиболее существенными характеристиками самоопределившейся личности выступают осознанность своих субъективных качеств и общественных требований и нахождение некоторого баланса между ними; мысль об ориентированности на ценности при этом фактически не находит своего продолжения и в дальнейшем не разворачивается. Вместо ценностей общества, относительно которых необходимо выработать

⁹¹ Головахова Е.И., Панина Н.Р. Психология человеческого взаимопонимания. — Киев: Наукова Думка. - 1989.— С.65.

⁹² Психологическая теория коллектива : учебное пособие / под ред. А.В.Петровского. - М., 1979. - 239 с. — С.29.

определенную позицию, выступают требования общества, которые достаточно осознать⁹³. Такое осознание ценностей общества субъектом неформального образования не всегда представляет собой обязательное и безусловное их принятие. Скорее корректировку и выработку на основе её индивидуальной системы ценностей, которая по возможности не должна противоречить общепринятой.

В возрастном аспекте проблема самоопределения наиболее глубоко и полно была рассмотрена Л.И. Божович. Характеризуя социальную ситуацию развития старших школьников, автор указывает, что выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение представляет собой аффективный центр их жизненной ситуации. Подчеркивая важность самоопределения, Л.И. Божович не дает его однозначного определения; это «выбор будущего пути, потребность нахождения своего места в труде, в обществе, в жизни»⁹⁴, «поиск цели и смысла своего существования»⁹⁵, «потребность найти свое место в общем потоке жизни»⁹⁶. Пожалуй, наиболее емким является определение потребности в самоопределении как потребности слить в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и обобщенные представления о себе самом и тем самым найти и определить смысл своего собственного существования. В своей более поздней работе Л.И. Божович характеризует самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего. Эта позиция Л.И.Божович наталкивает нас на мысль, что взрослый человек при самоопределении себя как субъекта неформального образования, невольно соотносит итоги анализа своих психофизических возможностей и социальных потребностей общества в целом для определения «своего места в общем потоке жизни». Т.е. по существу, для самоопределения траектории своего жизненного пути и возможности участия в этом, с одной стороны, неформального образования в виде реализации через него своего личностного потенциала, с другой, экономического, интеллектуального, культурного ресурсов общества.

Заслуживает внимания исследование Т.В. Щербаковой, в рамках которого осуществлена характеристика этапов самоопределения личности исходя из

⁹³ Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. – 1984. - № 4.

⁹⁴ Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И.Фельдштейна–2 изд-е. М.: Институт практической психологии. - 1997.- С.380.

⁹⁵ Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И.Фельдштейна. – 2 изд-е. М.: Институт практической психологии. - 1997.- С.381.

⁹⁶ Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И.Фельдштейна. – 2 изд-е. М.: Институт практической психологии. - 1997.- С.388.

возрастных и профессиональных особенностей развития личности. Субъект информального образования может менять свои цели самоопределения в связи с нахождением его на определенной стадии профессионального самоопределения. К основным характеристикам профессионального самоопределения личности в возрасте до 27 лет автор относит кристаллизацию профессиональной направленности, самоопределение на конкретном рабочем месте, стремление к профессиональному росту и переосмысление личной профессиональной ситуации; в период от 33 до 60 лет – самоопределение в профессиональной культуре; осознание собственной профессиональной позиции; передача своего опыта молодому поколению. Для пожилого возраста характерно самоопределение в общественно-полезной и семейно-бытовой жизни⁹⁷. Но более интересен, на наш взгляд, подход И.И. Зарецкой и С.Л. Чернер, которые определяют жизненное самоопределение как «целостный процесс развития мотивационно-потребностной сферы, мировоззренческих установок, индивидуальных способностей и свойств личности, необходимых для наиболее полной самореализации и сознательного выбора социальных ролей»⁹⁸. Дело в том, что качественное изменение информального образования может быть сопряжено с изменениями, происходящими на поприще профессиональной деятельности индивида. Но все-таки по своей аксиологической направленности оно более ориентировано на изменение мировоззренческих установок, которые неминуемо начинают влиять на выбор социальных ролей не столько в профессиональной сфере деятельности, сколько в целом в социуме. Профессия в этом случае часто вынуждена «выполнять» функции удовлетворения утилитарных потребностей. Тогда же как «свободное» информальное образование развивает такие личностные характеристики человека, которые позволяют более независимо подходить к осознанному выбору социальных ролей в социуме.

Этот тезис подтверждает то обстоятельство, что в педагогической литературе самоопределение раскрывается как центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять определенную

⁹⁷ Щербакова Т.В. Сопровождение профессионального самоопределения учащихся школ города как организационно-педагогическая проблема : дисс. ... канд. пед. наук. - Великий Новгород, 2008. – 179 с.

⁹⁸ Чернер С.Л., Зарецкая И.И. Пед. поддержка жизненного и профессионального самоопределения школьников // Школа. – 2000. - № 3. – С. 3 – 5.

независимую позицию в структуре информационных, идеологических, эмоциональных и пр. связей с другими людьми. Самоопределение может быть рассмотрено как процесс освоения человеком различных социальных ролей.

Самоопределение личности – процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы.

В исследованиях В.Д. Повзун самоопределение личности определено как сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях; способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, умение постоянно переосмысливать свою сущность; определение своего места в жизни, в обществе; способность «выходить за рамки самого себя», а главное – в умении человека находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни. В контексте данного исследования, которое ориентировано на поиск гуманистического смысла в содержании понятий уместно принять во внимание трансцендентную сущность содержания самоопределения, как способность человека строить самого себя, находя новые смыслы, как в конкретном деле, так и во всей своей жизни⁹⁹. Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующий вывод. **Самоопределение личности в процессе информального образования – это процесс и результат утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях строительства самого себя и нахождения новых смыслов своей жизнедеятельности с помощью взаимодействия с индивидуальными и коллективными образовательными субъектами.**

Ценности – порождение времени и пространства, результат человеческой деятельности, осмысление человеком своего места в мире. В нашем исследовании приоритетным определен аксиологический подход к андрагогическим явлениям процесса информального образования. Мы придерживаемся мнения ученых о том, что человек формирует свое отношение к миру, предметам, явлениям, ориентируясь на ценности¹⁰⁰.

Осмысливая мир в процессе образовательного взаимодействия, человек решает для себя, что для него важно и существенно, в результате чего формируется его ценностное отношение к миру. Данное положение позволяет считать процесс ценностного самоопределения личности как целенаправленную информальную образовательную деятельность.

⁹⁹ Повзун В.Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании : дисс. ... докт. пед. наук. – Сургут, 2005.- 387 с.

¹⁰⁰ Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 336 с.

Ценность представляет собой один из основных механизмов взаимодействия личности и общества, личности и культуры. Это положение является центральным для аксиологического подхода к культуре, согласно которому культура понимается как мир воплощенных ценностей; «область применения понятия ценности — человеческий мир культуры и социальной действительности»¹⁰¹. В рамках этого подхода, как нам представляется, адекватно решается вопрос о соотношении ценностей и образовательных целей: «Ценность в первую очередь является тем, что дает идеальной (т.е. реально еще не осуществленной) образовательной цели силу воздействия на способ и характер человеческой деятельности, побудительную силу»¹⁰². Таким образом, ценности, ценностное сознание лежит в основе образовательного целеполагания. «...Целевая детерминация человеческой деятельности — это ценностная детерминация. Цели могут воздействовать на человеческую деятельность не реально-каузально, но как идеальные ценности, реализацию которых человек считает своей насущной потребностью или долгом»¹⁰³.

Образовательные ценности не разъединяют, не отчуждают человека от других людей, от природы и от самого себя, а напротив, объединяют, собирают людей в общности любого уровня (семья, коллектив, нация, общество в целом), включая в это единство человечности весь мир. Ценностные отношения информального образования взрослых являются не внешними и принудительными, а внутренними и ненасильственными. Образовательные ценностные ориентации, как базовый компонент самоопределения, — это ось сознания личности, определяющая направленность и мотивацию деятельности субъекта, которое выражается в осознании, переживании и присвоении общечеловеческих ценностей, ценностей современного мира, ценностей различных культур¹⁰⁴.

Как мы видим, представление о собственном будущем связано с ценностями вообще и, в частности, с образовательными. Образовательные ценности, будучи по своей природе социально-историческими, являются средством приобщения индивида к роду (родовым человеческим способностям), тем самым, позволяя преодолевать конечность (временность) человеческого существования. Ценности же информального образования

¹⁰¹ Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. - Тбилиси, 1984. - 171 с.

¹⁰² Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. - Тбилиси, 1984. - с.35

¹⁰³ Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. - Тбилиси, 1984. - с.35.

¹⁰⁴ Мажарова Е.А. Педагогическое проектирование гуманитарной культуры школьников // Вестник ОГУ. - 2006. – № 2.; Демина Т.А. Ценностное самоопределение старшеклассников в диалоге культур : дисс. ... канд. пед. наук. - Москва, 2007. – С. 115 – 121.

взрослых, в свою очередь, тесно связаны с представлением о смысле жизни¹⁰⁵, которое является одновременно и основанием развития личности, и его результатом.

Общеизвестно, что ценности как таковые – это внутренние стандарты для направления действий, стойкая уверенность в том, что специфическая модель поведения ... лично и социально предпочтительнее альтернативных моделей, разделяемые (всеми) представления о целях общественной жизни и средствах их достижения; выражают коллективное мнение о том, что важно и хорошо¹⁰⁶. Для понимания проблемы личностного самоопределения взрослого человека в процессе образования, в частности, информального, важно отметить еще одно чрезвычайно существенное положение: уровень личности — это уровень ценностно-смысловой детерминации, уровень существования в мире смыслов и ценностей, которые формируются непосредственно как индивидуальная система ценностей в процессе андрагогического взаимодействия с другими индивидами. Как указывают Б.В. Зейгарник и Б.С. Братусь, для личности «основная плоскость движения — нравственно-ценностная»¹⁰⁷. Подчеркнем еще несколько положений этих авторов, которые близки нашему пониманию ценностного самоопределения личности в процессе информального образования и позволяют лучше понять тот подход к самоопределению, который мы намереваемся предложить.

Итак, первый момент — это то, что существование в мире смыслов есть существование на собственно личностном уровне (на что указывал еще Л.С. Выготский); область смыслов и ценностей есть та область, в которой и происходит взаимодействие личности и общества; ценности и смыслы есть, собственно говоря, язык этого взаимодействия. Второй момент — ведущая роль ценностей для формирования личности: «Исповедание ценностей закрепляет единство и самотождество личности, надолго определяя собой главные характеристики личности, ее стержень, ее мораль, нравственность»¹⁰⁸. Таким образом, обретение ценности есть обретение личностью самой себя. И третий момент - функции смысловых образований: *создание эталона, образа будущего* и оценка деятельности с ее нравственной, смысловой стороны.

¹⁰⁵ Studia filozoficzne. W-wa. - 1981.- N4.

¹⁰⁶ Gudykust W.H., Kim Y.Y. Communicating with strangers: an approach to intercultural communication : McCRAW-Hill. - 1992. – 304 p.

¹⁰⁷ Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. - М., 1980. – С.122.

¹⁰⁸ Братусь Б.С., Сидоров П.И. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. - М., 1984. – С.39.

Из этого следует, что любая личность, являющаяся порождением социокультурного контекста и носителем определенных социальных ролей, как «субъект, свободно определившийся, выработавший свою позицию в пространстве культуры и времени истории»¹⁰⁹ сознательно и ценностно определяет свою жизнедеятельность. Это позволяет ей при любых условиях оставаться автором гражданского общества, человеком мыслящим свой земной путь как житнетворчество. Ценностное самоопределение личности напрямую связано с аксиологическим пониманием ее деятельности в человеческом обществе и трактовкой понятия «ценности» и «самоопределение».

Ценностное самоопределение личности обладает интегративным характером: системность, диалогичность, динамичность и изменчивость, возможность его актуализации и развития¹¹⁰.

Но единство такого понимания содержания понятия «ценности» сразу же заканчивается, когда речь заходит о ценностях определенных сфер деятельности человека или национальных и государственных образований. Их ценности находятся в прямой зависимости от временных, социальных, экономических, исторических и прочих, в том числе образовательных, факторов, определяющих самобытность, как отдельных личностей, так и их совокупность.

Например, для современного российского общества характеризующегося транзитным состоянием на современном этапе его развития характерно то, что оно находится в состоянии поиска новой ценностной системы, которая должна учитывать с одной стороны мировой демократический опыт, а с другой исторические традиции развития российского государства. Причем, не только гражданские ценности царской России, но и ценности и установки патернализма и социалистической демократии СССР. Ситуация осложняется тем, что нестабильное транзитное состояние современного российского общества дает основание полагать, что в нем развивается «ценностная инверсия»¹¹¹ – «тип ценностной мутации, заключающейся в разрыве традиций, разрушении ценностной иерархии, когда «низовые» ценности начинают доминировать в культуре и играть роль ценностей определяющих, а ценности

¹⁰⁹ Парыгин Б.Д. Социальная психология : учебное пособие. - СПб.: СПб ГУП, 2003. – С.25.

¹¹⁰ Демина Т.А. Ценностное самоопределение старшеклассников в диалоге культур : дисс. ... канд. пед. наук. - Москва, 2007. – 200 с.

¹¹¹ Наливайко Н.В. Специфика пракиологического осмысления системы образования: к вопросу о системном кризисе современного образования // Философия образования 21 века. 2003 – №6. – С.33-41.

изначально абсолютные, оттесняются на периферию»¹¹². Кроме того, известно, что и общепризнанные демократические ценности не есть величина постоянная, они подвержены изменениям в зависимости от времени и особенностей социокультурного пространства не только государственного образования, но и его регионов.

Но при всей сложности постановки задачи определения ценностей в транзитном обществе, исторический опыт учит, «что народ лучше служит всемирной цивилизации, который свое национальное доводит до высших пределов развития»¹¹³. Авторы исследования поддерживают мнение О.А.Михалиной, в том, что особое значение для формирования российского гражданина имеет не только общепризнанные ценности демократического общества, такие как «общественное благо, права человека, справедливость, равенство, культурное разнообразие» и др., но и «традиционные для российской культуры: патриотизм, служение Отечеству, приоритет духовно-нравственных ценностей по отношению к материально-прагматическим, милосердие и способность к сопереживанию, справедливость, толерантность»¹¹⁴. Все эти ценности на протяжении долгого времени в нашем обществе справедливо считались образовательными, так как выполняли воспитательные функции. Формирование этих ценностей, согласно российской исторической традиции должно учитывать потребности гражданского общества, государства и личности.

В конечном итоге «ценностное самоопределение личности» можно определить как соотнесение ценностей общества с ее собственными ценностями. Понимание того, что они не должны разъединять, отчуждать личность от других людей, от себя и окружающего его мира. Что таковые ценности не будут для него внешними и принудительными, а внутренними и ненасильственными, способствующими объединению, собиранию людей в различные общности. Более того, «ценностные ориентации – это ось создания личности, определяющая направленность и мотивацию деятельности субъекта»¹¹⁵. Они способствуют нравственному собиранию личности в единый духовный организм, некий «творческий центр»¹¹⁶, который разумно

¹¹² Михалина О.А. Гражданское образование как проблема социальной философии : дисс. ... канд. филос. наук. – Новосибирск, 2004. – 171 с.

¹¹³ Хомяков А.С. О старом и новом. – М.: Современник, 1998. – С.41.

¹¹⁴ Михалина О.А. Гражданское образование как проблема социальной философии : дисс. ... канд. филос. наук. – Новосибирск, 2004. – С.85.

¹¹⁵ Демина Т.А. Ценностное самоопределение старшеклассников в диалоге культур : дисс. ... канд. пед. наук. - Москва, 2007. – С.49.

¹¹⁶ Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. – М.: ТОО «Рарогъ». - 1993. – С.64-79.

ограничивает его материально-практическую и целенаправляет духовно-нравственную деятельность.

Особенный общественно созидательный смысл ценностное самоопределение личности приобретает в контексте образовательной деятельности человека. В частности, в информальном образовании взрослых, которое в условиях интенсивной информатизации современного постиндустриального общества, играет важную роль в обеспечении достойного материального положения человека; способности его к самореализации и интеграции своих способностей в общественную деятельность; востребованности в передаче его профессионального и жизненного опыта последующим поколениям; в непрерывном пополнении знаний, которые актуализируются в его повседневной жизни.

Ценностное самоопределение личности в процессе информального образования взрослых - это процесс и результат осознания и присвоения общечеловеческих ценностей и ценностей современного мира, формирования собственной системы ценностей, обеспечивающей гармоничное взаимодействие личности и общества в рамках нормативно-правовой системы.

Учитывая то, что «взрослый – лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, необходимыми и достаточными для ответственного самоуправяемого поведения»¹¹⁷, а также исходя из позиции И.А.Колесниковой, предлагается взрослым считать человека имеющего «качество жизнедеятельности, воплощающее способность к воспроизводству всей полноты бытия. Это не просто определенный период в жизни, но и особое состояние, сущностными признаками которого выступают осмысленность и ответственность за свои деяния»¹¹⁸. Следовательно, под **ценностным самоопределением взрослого** подразумевается становление его как субъекта житнетворчества на основе собственной системы ценностей, обеспечивающей гармоничное взаимодействие в обществе в процессе профессиональной, общественно-полезной и семейно-бытовой деятельности.

В исследованиях группы ученых (Т.А. Демина, В.Д. Повзун, О.А. Михалина и др.), раскрыты способы, приемы, формы и методы становления ценностного самоопределения личности: включение личности в диалог

¹¹⁷ Федотова Г.А. Образовательный менеджмент профессионального образования и повышения квалификации: учебное пособие. - В.Новгород, 2008. – С.31.

¹¹⁸ Колесникова И.А. Основы андрагогики. – М.: Академия. – 2003. - С.37-38.

культур, специфическое построение в нашем случае информального образовательного процесса.

Сегодня считается общепризнанным фактом важная роль образования взрослых в успешном строительстве и функционировании правового демократического государства. Такое понимание проблемы достаточно полно и компетентно отрефлектировано отечественным и мировым сообществом, что зафиксировано в ряде соответствующих документов (Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, Модельный закон «Об образовании взрослых» - документы заседания Совета Межпарламентской ассамблеи государств участников Содружества Независимых Государств; документы десятого пленарного заседания Межпарламентской ассамблеи государств-участников Содружества Независимых Государств, Модельный закон «Об образовании взрослых»: документы заседания Совета Межпарламентской ассамблеи государств участников Содружества Независимых Государств; документы десятого пленарного заседания Межпарламентской ассамблеи государств-участников Содружества Независимых Государств, Восьмая Конференция Министров образования государств — участников СНГ, Декларация Международной конференции «Образование взрослых для новой России», Педагогический форум «Гражданственность через образование», решение об объявлении 2005 года Европейским годом гражданственности через образование и др., а так же в научных трудах российских и зарубежных теоретиков образования взрослых (Вершловского С.Г., Колесниковой И.А., Кенкманн П. О., Змеева С.И., Соколовской Е.А., Сухобской Г.С., Шадринной Т.В, Браже Т.Г., Биржеа С., Белла Д. и мн. др.).

В контексте нашего исследования остановимся на системе образования взрослых как методологической основы их ценностного самоопределения. Поиск отечественной модели образования взрослых в условиях переходного периода модернизации пока еще недемократического государства в демократическое в России продолжается. Этот поиск во многом определяется определенными социально-педагогическими условиями, среди которых можно выделить: образование взрослых в России имеет свой исторический опыт; оно рассматривается как определенный социальный капитал, который может способствовать успешной социализации личности, повышению уровня её профессиональной деятельности, охране здоровья и среды обитания и т.п.; у образования взрослых есть в обществе многочисленные социальные заказчики в лице предпринимателей, общественных движений, местной власти, национальных и религиозных объединений и других субъектов государства и

гражданского общества; важным принципом образования взрослых является его непрерывность, которая создает возможность усвоения и коррекции ценностей и способов деятельности, позволяющих индивиду функционировать как члену общества, учитывая как накопленный им опыт в процессе жизни, так и устремленность в будущее; образование взрослых решает задачу не только развития личности, но и развития региона и общества в целом.

Характеризуя тенденции развития образования взрослых в России исследователи подчеркивают, что мы должны осознавать, что в содержании образования взрослых необходимы коренные изменения, отражающие реалии «постиндустриального» общества. К ним можно отнести: формирование глобального мышления и информационной культуры, включая конкретные умения получения и обработки информации с помощью широкой палитры разнообразных средств; глубокое понимание сущности процессов развития общества, свободное от идеологических штампов и стереотипов; гибкая ориентация в системе разнообразных человеческих отношений, которая является основой социальной компетентности в любых видах деятельности. Все это в совокупности должно стать «ядром нового содержания образования взрослых»¹¹⁹.

Развитие образования взрослых должно быть ориентировано на достижение ценностей, которые обязательны в цивилизованном обществе, но не противоречат национальным традициям взаимодействия гражданского общества, государства, личности и сформированы согласно вызовам времени. Ряд исследователей такими ценностями для продуктивного и успешного развития личности и российского общества считают: *диалогичность и толерантность мышления, самоактуализацию, свободу самовыражения, отраженную субъектность, психологическую самодостаточность, житнетворчество, самопознание, потенцирование бытия, потенцирование мышления, осознание миссии*¹²⁰.

Эти ценности ориентируют человека во всем многообразии его жизненного и профессионального опыта в процессе становления его как субъекта общественных и государственных социальных институтов. Это идея предполагает иную позицию учащегося человека. В ситуации непрерывного образования взрослых он – субъект образовательного процесса, сам определяющий, чему и как ему учиться для выполнения своих жизненных задач

¹¹⁹ Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход : монография. - Великий Новгород, 2005. – 200 с.

¹²⁰ Соколовская Е.А., Сухобская Г.С., Шадрина Т.В. Современные ориентиры профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы. – СПб., 2006.

и планов. Поскольку такое образование не ограничено конкретными сроками обучения, «стенами» и правилами учебного заведения, оно «приобретает черты жизнедеятельности», а сама жизнь человека – «черты непрерывного образовательного процесса»¹²¹. В контексте нашего исследования нам необходимо сделать уточнение: черты непрерывного информального или неформального образовательного процесса.

Развитие непрерывного образования взрослых предполагает переоценку многих позиций по отношению к ценности для социума опыта каждой личности: вскрытие психологического потенциала любого возраста, потенциала критического мышления, предъявление способов позитивного самоутверждения, выстраивание процессов взаимодействия на основе интегрированного согласования опытов и т.д. Образование взрослых направлено на реализацию жизненного и профессионального опыта обучающихся, на взаимообмен, взаимообогащение этим опытом в процессе образовательного взаимодействия; на сотрудничество и партнерство с обучающимся и развитие саморегуляции его деятельности (самостоятельности, самообразования, самопрогнозирования) и самореализации в ней.

Этот процесс обеспечивается соответствующими формами и методами обучения: информационными, проблемными, социально-ролевыми, поисковыми и т.п., которые адекватны поставленным задачам и особенностям личностей обучающихся, позволяют быть нацеленным на удовлетворение потребности взрослых в теоретико-практических знаниях и навыках, помогающих людям справляться с задачами, которые выдвигает жизнь. В данном случае, под «теоретико-практическими знаниями и навыками, помогающими людям справляться с задачами, которые выдвигает жизнь» понимаются ценностные вызовы времени. Они должны стать органичной, целенаправленной частью социального капитала личности. Сложность заключается в том, что в процессе информального образования определение этих ценностей и присвоение их осуществляется личностью самостоятельно. Но эта «самостоятельность» в каком-то смысле иллюзорная, так как, судя по итогам наших предыдущих размышлений, личность формирует индивидуальную систему ценностей в тесном взаимодействии с референтным окружением, которое в нашем случае, как правило, с одной стороны, состоит из акторов информального образования взрослых, с другой, являются органичной частью общества и нередко объединены в различные неформальные образовательные сообщества. Поэтому совсем не случайно

¹²¹ Ильин Г.Л. Основные этапы развития педагогической деятельности // Педагогика. – 2005. - № 35.

социологи развитие образования взрослых, рассматривают в неразрывной связи с понятиями социальный капитал личности и общества и указывают на его прямую связь с формированием общественно-образовательных ценностей.

Вклад образования в целом и, в частности, информального и неформального образование взрослых, в развитие (или накопление) социального капитала очевиден. Более образованные люди активнее вступают в различные общественные организации, объединения и ассоциации, охотнее участвуют в политических акциях и больше интересуются политикой в отличие от менее образованных сограждан.

Именно через межличностные и общественные отношения, люди могут продолжить полученное ранее образование в виде информального и неформального, а так же более эффективно предлагать свои услуги на рынке труда. В этом процессе особое место занимает взаимообусловленная связь коммуникативных действий (навыков) и образования. Именно активное информационное взаимодействие в виде интенсификации общения на коммуникативном, интерактивном и перцептивном уровнях придает особую значимость информальному и неформальному образованию взрослых, потому что оно обеспечивает интегрированность полученных знаний и личностных образовательных опытов, формирует большее доверие между личностями. «Указывает» на то, что не экономические факторы определяют поведение людей, а те навыки, ресурсы, способность к образовательному взаимодействию и кооперации, которые они получают в период учебы и в конечном итоге способствуют консолидации гражданского общества.

В таком виде процесс информального и неформального непрерывного образования взрослых приобретает черты жизнедеятельности, основанной на ценностном самоопределении личности. Поэтому получение образования воспринимается им не как прагматичное приобретение необходимых умений и навыков, а как творческий акт, в ходе которого человек самостоятельно создает образ своей жизни, собственный вектор своего духовного и интеллектуального развития. Именно ценностное самоопределение помогает личности делать этот процесс образования взрослых наиболее осмысленным и одухотворенным на протяжении всей сознательной жизни. Он становится более мотивированным, субъектным в рамках уже любого вида формального, неформального, информального образования. Информальное и неформальное образование взрослых всегда рассматривалось в контексте жизненного пути человека, где

«университетами становятся не только учебные аудитории и библиотеки, но коллеги, друзья, дети, средства массовой информации»¹²².

Такой теоретический подход помогает иначе взглянуть на ценностное самоопределение личности в контексте некоторых событий, происходивших недавно и происходящих сегодня в российском обществе, которое находится в так называемом транзитном периоде своего развития, когда прежней системы ценности уже нет, а новая еще не сформирована.

В таких условиях каждой отдельно взятой личности, включенной в активную деятельность общества чрезвычайно непросто сформировать индивидуальную систему ценностей. А с другой стороны только саморазвивающаяся и самодостаточная личность и их совокупности могут способствовать становлению национальной системе ценностей.

Информальное и неформальное образование как часть непрерывного образования взрослых призваны сыграть, на наш взгляд, в этом процессе заметную роль. Правда, возможно, это только если общество в целом и государство ориентировано на строительство гражданского общества, в котором такие личности востребованы.

В противном случае может возникнуть социальный парадокс, в основе которого два основных противоречия. С одной стороны, по словам исследователя Г.Ключарева: «Тиражирование такого, как сейчас говорят, мессиджа – задача подконтрольных государству институтов формального образования, а также институтов неформального и информального образования» и закономерно, что «для того чтобы участвовать в общественной жизни, люди должны располагать знаниями и информацией».

Но с другой стороны, «государство не заинтересовано в большом количестве знающих и, следовательно, критически рефлектирующих граждан»¹²³. Сигналом к желанию преодолеть это противоречие должно быть внимание к развитию образования в целом, и в частности образования взрослых (т.е. по сути, непрерывного образования), подкрепленное должным финансированием. Это означает, что «образование» должно, на наш взгляд, мыслиться как очень широкое понятие. Его сфера не может ограничиваться только формальным средним и высшим образованием. Образование должно быть не только «средним» и «высшим», а непрерывным.

¹²² Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г.Вершловского. – СПб., 1998.

¹²³ Непрерывное образование и потребности в нем / отв.ред. Г.А. Ключарев; ИКСИ РАН. – М.: Наука, наука, 2005, С.61.

«Взрослый учащийся, - утверждает Г.Ключарев, - становится все более независимым от институтов и организаций, которые обеспечивают формальное образование. Он способен самостоятельно восполнять неравенство в распределении знаний и навыков, В независимости и автономности человека от институализированной учебы заключается новый смысл самообразования»¹²⁴. Только такое образование способно развивать независимо мыслящую личность, обладающую достаточным социальным интеллектом для формирования, с одной стороны, индивидуальной системы ценностей, а с другой, активно участвовать в создании национальной системы ценностей.

Разумеется, самонаправляемое информальное получение знаний весьма сложный и неоднозначный образовательный процесс, но в основе его всегда лежит индивидуальный жизненный опыт. Это концентрированная энергия неосмысленного знания, которая лишь частично применяется индивидуумом в практической деятельности. Эта нерастроченная, непереработанная разумом эмпирическая энергия, которая в любом возрасте - мощнейший стимул и, одновременно, источник начала или продолжения самообразования.

Эта энергия как социальный фактор всегда должна быть востребована в обществе, тем более в обществе, в котором по объективным историческим причинам, в связи со сменой социально-экономической формации образовался разрыв между поколениями. То есть, традиционная цепочка передачи опыта одного поколения (старшего) другому (младшему) прервалась. И даже наметилась обратное движение этого опыта от младшего поколения в старшему. Это вдвойне усиливает необходимость в образовании взрослого населения. И самая удобная форма образования для взрослого человека, в психологическом плане, конечно, информальное, основой которого является самообразование. Самообразование, которое направлено на потенцирование его мышления, что позволяет ему не только адекватно оценить и эффективно развить свой интеллектуальный ресурс, усовершенствовать духовные потребности, но и творчески конструировать траекторию своего жизненного пути, ощущать себя ответственным социальным субъектом не только за формирование индивидуальной системы ценностей, но национальной и общечеловеческой. Это означает, что личность, исповедующая в своей жизни непрерывное информальное образование, ориентирована на диалог с самим собой, с обществом, её бытие потенцировано, нравственно и социально ответственно.

¹²⁴ Непрерывное образование и потребности в нем / отв.ред. Г.А. Ключарев; ИКСИ РАН. – М.: Наука, наука, 2005, С.52.

ГЛАВА II

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

2.1. Неформальное образование взрослых как социально-педагогический феномен

Неформальное образование взрослых - феномен, который имеет довольно расплывчатые очертания в андрагогическом понятийном аппарате. Определения неформального образования носят, как правило, описательный характер и представляют собой перечень его основных характеристик. К этому перечню относятся следующие позиции: 1) это образование, получаемое за пределами формального образования и не предполагающее обязательное получение сертификата; 2) учреждения, занимающиеся неформальным образованием, не обязаны иметь государственных лицензий на ведение учебных программ и курсов; 3) главной чертой неформального образования является его общедоступность независимо от возраста, пола, уровня образования; 4) неформальное образование создает оптимальные условия для творческой реализации личности; 5) неформальное образование при желании позволяет осуществлять общекультурное развитие человека на всех этапах его жизни независимо от исходного образовательного уровня... Принимая каждое из этих утверждений, тем не менее, все же попытаемся найти ответ на вопрос о сути неформального образования взрослых. Что же это такое? Понимая, что неформальное образование взрослых это сложный социально-педагогический феномен, остановимся подробнее на социальном и педагогическом аспектах

этого явления. Анализируя феномен неформального образования взрослых, как пространства, в котором при активности самого обучающегося с ним происходят серьезные, жизненно важные перемены, мы непременно выйдем на процесс жизнетворчества и рассмотрим интересующее нас явление и с этих позиций. Итак, в фокусе нашего внимания окажутся социальный, педагогический и жизнетворческий аспекты неформального образования взрослых.

Социальный аспект.

Известно, что взрослые - это самая многочисленная часть населения. Именно взрослые являются опорой для всех преобразований общества. В формирующейся новой российской экономике человек, обладающий знаниями, интеллектом, культурой взаимодействия с людьми должен стать ее важнейшим активом. Отсутствие доступности образования, позволяющего, реагируя на вызовы времени, менять направление деятельности, реализовывать новые шансы в жизни, ведет к депрессивному состоянию взрослого человека, к размыванию его духовных ориентиров, к безработице, к проблемам в семье, к состоянию социальной эксклюзии, т.е. низкой включенности в жизнь общества. В современном мире, ориентированном на непрерывное обновление технологий, научных знаний, человек, лишенный возможности постоянно учиться, обречен на положение маргинала. В маргинальных слоях общества, утративших доверие к государству, к общественной деятельности, образование вовсе не является жизненным ориентиром. Оно диссонирует с системой ценностей и сложившимся здесь образом жизни. Огромный человеческий ресурс является не востребованным. Создается благоприятная среда для разного рода девиаций. Социокультурная среда, в которой протекает жизнь человека, не успевающего за временем перемен, «не живущего, а выживающего», не являясь пространством позитивной самореализации, может стать полем апробации агрессивных проявлений, что в целом способствует усилению социальной напряженности. Между тем, и в этой среде проявляются люди с высокой учебной мотивацией. Они видят в получении образования возможность вырваться за пределы маргинальной субкультуры, изменить свою жизнь. Представляют интерес в контексте данных размышлений результаты многолетних исследований (1995-2004 гг.) потребностей в образовании взрослого населения России, проводимых ИКСИ РАН. Социологи выявили, что свыше 75% опрошенных самым главным в воспитании своих детей считают возможность дать им хорошее образование. Тем не менее, при высокой значимости образования как ценности лишь 25% россиян оценили свои возможности получить желаемое образование как «хорошие», 21,8%

респондентов оценивают свои возможности как «плохие» и 47,4% - как «удовлетворительные». В том числе измерялся индекс доверия, которое испытывают люди друг к другу и к государственной власти. Большинство наших граждан показали высокий уровень недоверия, как к политикам, так и к простым, рядовым людям. Авторы исследования приходят к справедливым выводам о том, что причиной данного явления является отсутствие доступного образования, слабое развитие навыков солидарности, способности к взаимодействию с другими людьми¹²⁵.

В исследовании речь шла о формальном образовании. Неформальное образование взрослых, пребывающее все еще в зачаточном состоянии в нашем обществе, в расчет не принималось. Между тем, опыт некоторых российских регионов, скандинавских стран показывает, что развитие сети доступного неформального образования взрослых существенно способствует развитию, самореализации людей из разных слоев общества, снятию социальной напряженности, оптимизации социокультурной среды. Причем это актуально на любом жизненном этапе, независимо от возраста и социального статуса человека.

Педагогический аспект

То, что образование играет важную роль в обретении горизонтальной мобильности личности, сегодня уже не вызывает сомнений. Как известно, образование в широком смысле его понимания, не имеет временных и пространственных рамок. Это процесс, который, протекая в условиях разных институциональных форм (образовательные учреждения во всем их многообразии), тем не менее, на них не замыкается. В современном понимании, признанном и поддержанном европейским сообществом, границы образования значительно расширены, оно рассматривается как процесс изменения установок, моделей поведения личности, осуществляемый под воздействием социальной практики, в течение всей жизни человека. Очевидно, что в этой ситуации формальное образование, являя собой жестко структурированную систему получения знаний, а в последнее время и формирования ключевых компетенций, используя свои ресурсы, должно направить усилия на создание условий для становления субъектной образовательной позиции ученика, его готовности учиться на протяжении всей жизни. Учиться, создавая собственное образовательное пространство, открытое для активного взаимодействия с миром. Общество, создавая систему внешних стимулов, побуждает человека к непрерывности процесса образования. Однако, как отмечает С.Г.

¹²⁵ Непрерывное образование и потребность в нем. ИКСИ РАН. – М.: Наука, 2005.– 173 с.

Вершловский, подлинно непрерывным образование становится только тогда, когда приобретает для обучающегося личностный смысл, когда оно способно удовлетворить потребности субъектов, т.е. становится ценностью¹²⁶. Следует обратить внимание на то, что образование способно сочетать в себе решение, как утилитарных (прагматических), так и духовных, глубоко личностных задач. Чем бескорыстнее относится человек к образованию, чем значительнее для него сам процесс познания, тем выше его ценность. Такова позиция обучающегося в пространстве неформального образования.

Неформальное образование взрослых, как уже отмечалось выше, в отличие от формального, не имеет четко выраженных структурных и содержательных границ. Эта сфера жизнедеятельности взрослого человека никак не контролируется, не финансируется на уровне государства и даже не рассматривается как элемент структуры современного Российского образования. Модернизация российского образования ориентирует на развитие системы *профессионального* непрерывного образования¹²⁷. Государство, декларируя гуманистический, личностно-ориентированный подход к человеку, по-прежнему видит в нем только некую функцию, социальную роль и никак не желает увидеть личность в ее целостности. Тем не менее, неформальное образование существует и является одной из наиболее перспективных и динамично развивающихся сфер жизни современного общества. Автономность и неангажированность этой деятельности позволяют говорить не только о финансовых проблемах и правовой неустроенности, но и об абсолютной гибкости, открытости нововведениям, творческой свободе. Именно в пространстве неформального образования вызревает педагогическая альтернатива. Потому-то процессы, протекающие в сфере неформального образования взрослых так привлекательны для исследования.

Остановимся подробнее на специфических характеристиках неформального образования взрослых, создающих его целостный образ.

1. Пожалуй, ключевой особенностью неформального образования взрослых является то, что оно *создает оптимальные условия для творческого развития личности*. Такой высокой степени *вариативности* нет в системе формального

¹²⁶ Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: Монография – СПб: СПб АППО, 2008 – 155 с.

¹²⁷ Документы Министерства образования и науки Российской Федерации (2005 год) www.mon.gov.ru

образования. Каждый человек, в общем, может найти свою нишу и решить свои творческие, жизненные задачи в его пространстве. (Подчеркнем, это возможно в том случае, если система неформального образования в обществе уже функционирует именно как система и является доступной для широких слоев населения).

2. Поскольку все взаимодействия в учебном процессе опираются на добровольный выбор взрослого обучающегося можно говорить о *высоком уровне учебной мотивации*.

3. Взрослый обучающийся ориентирован на *получение безотлагательного результата учебной деятельности*. Речь идет о получении ответов на актуальные, жизненно важные вопросы, или преодоление социальной депривации, одиночества. По крайней мере, результат должен быть получен в скорой перспективе и очевиден.

4. Активная позиция взрослого обучающегося *получение безотлагательного результата учебной деятельности*. 5. Взрослый человек в процессе обучения все знания воспринимает *сквозь призму своего богатого жизненного, профессионального опыта*. Это обстоятельство может служить предпосылкой для эффективного обучения, но может и блокировать процесс познания, удерживая обучающегося в плену сложившихся ранее стереотипов.

6. Неформальное образование взрослых *не имеет четкой ведомственной принадлежности*. Оно возникает там, где есть социально активные люди, готовые к организации совместной учебной деятельности. Как правило, неформальное образование взрослых получает прописку в некоммерческих организациях, в учреждениях культуры и образования.

Неформальное образование взрослых вовсе не является детищем нашего постиндустриального или постперестроечного общества. Народная инициатива всегда вызревала в самых порой сложных, даже экстремальных жизненных условиях и творила свои формы взаимодействия людей, воплощая в них свои ценности и представления о человеке и человечности. Неформальное образование взрослых, облекая в формы любительских объединений, клубов по интересам, кружков, народных университетов естественное движение человека к человеку (и в том числе к самому себе), выполняло свою собственную человекотворческую миссию. В современных условиях миссией образования становится создание условий для формирования и дальнейшего развития жизненной активности человека независимо от его возраста.

Образование должно быть непрерывным как сама жизнь, сопровождать человека на всех возрастных этапах, поскольку оно во многом определяет и даже предопределяет качественные характеристики жизни.

Существенно, что образованность, уровень образования современной социологией образования рассматриваются как составляющие жизненных сил человека и общества.

Жизнетворческий аспект

Жизнь, несомненно, понятие, каждому знакомое и смысл его очевиден. Правда, очевидность в связи с философским понятием всегда обманчива. Жизнь – это.... И далее начнут проявляться самые разные и противоречивые грани этого явления, которое для человека значит так много! Жизнь человеку дана. Однако её смыслы и сущностные характеристики он выбирает и присваивает сам, и именно в этом смысле он способен её «творить».

Проблема жизнетворчества исследуется в современном гуманитарном знании с разных позиций. В отечественных философских исследованиях это понятие анализируется как особый тип сознания, своего рода духовно-нравственный феномен, в основном являющийся результатом рефлексии российской интеллигенции (Колесникова А.В.). И в этом смысле понятие «жизнетворчество» приобретает черты явления педагогического, ориентированного на осознанные качественные изменения личности и окружающего её жизненного пространства.

В культурологии жизнетворчество рассматривается как феномен культуры. Это сознательное структурирование своего жизненного пути, реализация в своей биографии некоего выбранного канона (Бычкова Е.А.). Жизнетворчество изучается в контексте тех связей, которые возникали между вызовами эпохи и поведенческими реакциями, жестами, деяниями, образующими целостный персональный мир. И вновь отчетливо проступает педагогический подтекст в понимании рассматриваемого здесь явления. Процесс взросления, личностного, социального становления человека не мыслим без идеала, который и является главным ориентиром в ходе развития личности.

Творчество, ставшее жизненной позицией личности, трансформирует закономерности, присущие «психическому» и «личностному» в некую целостность. Психологами проведены исследования форм проявления

жизнетворчества в динамике смысловой системы личности. Критерий жизнетворчества, естественно, может быть только интегральным. Жизнетворчество как «творение жизни», это творчество в трех ипостасях:

1. Продуктивном (в результатах активности личности).
2. Субъективном (в развитии субъектного мира личности).
3. Социальном (в отражениях в жизненных мирах других людей).
(Сухоруков А.С)¹²⁸.

Именно интеграция этих трех ипостасей задает целостность творчеству личности, превращая его в жизнетворчество. В пространстве неформального образования взрослых все перечисленные здесь грани жизнетворчества получают стимулы к развитию.

Во-первых, этот тип образования полностью базируется на личной активности, инициативе взрослого обучающегося. Мы уже отмечали выше, что человек, пришедший в неформальное образование, ориентирован на конкретный, осязаемый результат, т.е. продукт своей деятельности. Это образование всегда продуктивно. Несомненно, что только собственное активное творчество преобразует самого человека и социальное сообщество вокруг него. Продуктами сотворчества становятся как реальные, проявляющие себя внешне результаты совместной деятельности - например, поэтические сборники, выставки, концерты, проекты, спектакли, фестивали и т.д., так и полученные новые знания, и одухотворенное общение, возникающее в процессе неформального образования.

Во-вторых, высокая учебная мотивация, характерная для неформального образования взрослых, получает воплощение и дальнейшее развитие в личностных эффектах образовательной деятельности. Исследования, проведенные в ряде российских Высших народных школ, выявили у взрослых обучающихся положительную динамику в развитии чувства уверенности в своих силах, в успешной реализации намеченных планов (и это в условиях социальной нестабильности!). У всех слушателей школ отмечалась позитивная оценка собственного жизненного опыта и перспектив своего дальнейшего развития. Можно было сделать вывод о том, что с приходом в неформальное образование у респондентов наступил качественно новый этап в развитии самосознания личности, связанный с ощущением понимания и поддержки со стороны референтной группы, и стремлением к индивидуальному и совместному творчеству.

¹²⁸ Сухоруков А. С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы: дис.. канд. психол. наук. — М, 1997

В-третьих, неформальное образование взрослых протекает в ситуации активного социального и андрагогического взаимодействия. Добровольчество, волонтерство – это ключевые понятия, характеризующие социальный аспект деятельности взрослых обучающихся и их преподавателей. Отметим еще одну особенность неформального образования взрослых: здесь преподаватели и обучающиеся могут меняться ролями. Практически каждый взрослый человек, являясь носителем богатого жизненного, профессионального опыта может поделиться своими знаниями с остальными субъектами учебной деятельности, отразившись «в жизненных мирах других людей».

Следуя в русле основных тенденций развития современного общества, в частности, идеи опережающего образования, мы непременно придем и к осмыслению житнетворческой миссии неформального образования. Рассмотрим житнетворчество как феномен, реализующийся в пространстве неформального образования взрослых. Как происходит процесс формирования жизненных ориентаций личности? Какие социально-педагогические механизмы находятся в основе регулирования процессов, способствующих развитию личности как субъекта жизни? Эти вопросы предполагают наряду с теоретическим осмыслением данной проблемы, поиск ответов, касающихся и вполне определенной процессуальной стороны деятельности образовательного учреждения или некоммерческой организации, занимающихся неформальным образованием взрослых.

Житнетворчество как процесс осознанного конструирования и творения человеком его настоящего и будущего предполагает определение жизненной перспективы, т.е. создание некоей гипотетической картины своей жизни. Этот абстрактный образ, возникающий в сознании личности в соответствии с жизненным опытом и ценностными ориентациями, не является догмой и меняется по мере обогащения опыта и возможной в связи с этим переоценкой ценностей. Тем не менее, жизненная перспектива может сохраняться в течение долгих лет и определять жизненные ориентации личности. Осмысление и конструирование своего будущего предполагает определение жизненных целей и способов их реализации, т.е. жизненных планов, которые определяют порядок и хронологию действий. При помощи таких понятий как «жизненная перспектива», «жизненные цели», «жизненные планы» будущее может быть осмыслено как достаточно упорядоченная иерархия событий, приводящих к достижению идеальных результатов. Эти «результаты» являются основными жизненными ориентирами человека. Процесс обретения жизненного опыта не имеет возрастных границ и актуален для каждого человека. Образование в современных условиях, характеризующихся нестабильностью социально -

экономической ситуации, противоречивой, драматичной динамикой общественной жизни, должно быть ориентировано на создание условий для развития субъектов жизнетворчества, на процесс становления человека как динамической целостности, на развитие его *деятельности, общения и самосознания*. Жизнедеятельность личности в этих трех сферах образует тот жизненный опыт, который и становится основой формирования и развития жизненных ориентаций. Ключевым механизмом этого процесса является обретение жизненного опыта в ходе разнообразных социальных интеракций. В основе интеракций - совместная деятельность. Важно, чтобы она имела продуктивный, творческий характер. Личность, усвоив роль субъекта деятельности, вероятно, сможет возвыситься и до роли субъекта жизнетворчества.

Жизненные ориентации, в отличие от жизненных планов, предполагающих конкретные действия, выполняемые в определенные сроки, надситуативны. Это «терминальные цели, определяющие жизнь как самоценность» (Л.Н.Лесохина)¹²⁹.

В качестве ведущих жизненных ориентаций взрослого человека, пришедшего в неформальное образование взрослых, вероятно можно определить следующие:

- ориентация на образование как «центр духовного развития личности» (Б.Г.Ананьев) и механизм развития любой деятельности;
- ориентация на готовность к диалогическому социальному взаимодействию;
- ориентация на осознанный выбор сферы деятельности в плане широкой самореализации (и в профессии, и в сфере досуга);
- ориентация на саморегуляцию своей деятельности, ответственность за собственную жизнь.

Большое значение в формировании жизненных ориентаций имеет реальный жизненный опыт личности. В образовании взрослых опыт обучающихся является ключевой категорией. Именно опыт как знание жизни, приобретенное в процессе различных деятельностей, становится фундаментом всех учебных конструкций. С помощью этого знания осуществляется

¹²⁹ Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей// Теория и практика образования взрослых. - СПб.: ИОВ РАО, «Тускарора», 1998. - 273 с.

определение, интерпретация жизненных ситуаций и способов действия в них. Принципиальное значение имеет то, что опыт выступает как условие и результат формирования жизненных ориентаций личности и их апробации. В пространстве неформального образования взрослых человек постоянно находится в ситуации выбора и принятия ответственных решений. Его собственный жизненный опыт обогащается и оценивается им с новых позиций. Поскольку в основе опыта - система деятельностей, следовательно, для развития личности и определения ее жизненных ориентаций принципиальное значение будет иметь качество и направленность этих видов деятельности.

Высшим критерием качества деятельности является ее субъектный, творческий характер. Субъектом деятельности личность становится тогда, когда ее активность направляется на развитие деятельности и ее выход за изначально заданные параметры. Неформальное образование взрослых априори предполагает расширение социальных и личностных горизонтов. Взрослый, избравший для себя путь непрерывного образования, выступает в этой деятельности с субъектных позиций. Он становится и субъектом собственной жизни, если начинает относиться к ней как к творчеству. Жизнь воспринимается как творческая задача. В этом случае актуализируются такие этапы творческой деятельности, как рефлексия, прогноз, целеполагание, конструирование (Д.Б.Богоявленская)¹³⁰. Опыт такого рода деятельности есть у каждого человека как социального существа. Развиваясь в условиях определенного общества, человек в течение всей жизни конструирует себя в соответствии с его требованиями или вопреки им.

Поскольку общество состоит из индивидов, взаимодействующих друг с другом, осознание себя как личности формируется на основе социального взаимодействия (интеракции). Интеракция как процесс взаимообусловленного влияния индивидов, групп друг на друга представляет большой интерес для педагогического исследования.

Подчеркнем, что в отличие от коммуникации, целью которой является взаимопонимание, интеракция предполагает взаимодействие, при котором индивиды и группы в ходе коммуникации своим поведением влияют на других индивидов и другие группы, вызывая ответные реакции. Именно интеракция является механизмом интеграции человека в социум¹³¹.

¹³⁰ Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества// Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С.35-41.

¹³¹ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. - М., 1995. - С.323.

Поскольку неформальное образование взрослых предполагает пробуждение личностной, социальной активности обучающегося, можно предположить, что складывающаяся ситуация активной деятельности в образовательном пространстве будет способствовать и формированию социальной установки личности на осознанное жизнетворчество. И это должен быть процесс, которому предстоит продлиться всю жизнь. Однако особенно сложно и драматично он протекает в периоды жизненных кризисов. Например, в годы, соответствующие так называемому «третьему возрасту», когда человек после выхода на пенсию переживает кризис социальной идентичности и т.д.

Социокультурную динамику развития личности в пространстве неформального образования взрослых можно структурировать как приобретение человеком лично и социально значимых опытов. Попробуем их классифицировать. С учетом специфики образовательного пространства и роли, которую в нем исполняет взрослый обучающийся, можно определить три типа опыта: *собственный опыт конструирования знания, опыт культурной идентификации, опыт социальной самоактуализации*. Образование следует рассматривать как составляющую триединого процесса социокультурного развития человечества. Он включает в себя наряду с культуросозиданием, процесс интерпретации и преломления опыта предшествующих поколений в деятельности социального субъекта (П.Бергер, Г.Блумер, Дж.Мид, Т.Лукман, А.Шюц). В этой деятельности формируется опыт, адекватный требованиям современной культурной жизни. В динамичном процессе развития культуры опыт предшественников не догма, а точка отсчета. Каждое новое поколение творит культуру как сферу своей духовной жизни, тем самым, определяя непрерывный процесс культуросозидания. Культуросозидание и культуросозидание осуществляются в условиях социальных взаимодействий и определяют широкий спектр социальных ролей для их участников. Процессы культуросозидания и культуросозидания неразрывно связаны с процессом социализации, освоения разнообразных социальных ролей. Исполнение каждой роли предполагает созидание культуры и самого себя как субъекта развития.

Культурные процессы, преломляясь в познавательной деятельности, общении и самосознании человека, персонифицируются, культура и социум из абстрактных категорий переходят в разряд личностных как равноценные составляющие социокультурного опыта человека.

Поскольку опыт человечества воплощен не только в результатах его духовно-практической деятельности (в его культуре), но и в характере социальных взаимодействий (П.Бергер, Г.Блумер, Л.Шюц), постольку и личностный опыт человека является результатом деятельности и продуктивного общения людей¹³². Для того, чтобы построить собственный опыт, человек проходит тот же путь - он действует и вступает в разнообразные социальные коммуникации. Социокультурный опыт человечества, опосредованный деятельностью и коммуникативными проявлениями личности, трансформируется в субъективный жизненный опыт человека. Путем установления связи с другим опытом, наш опыт накапливается и обобщается. Лишь так он приобретает смысл.

Во взаимодействии с другими людьми человек строит свой жизненный мир, опыт, извлекаемый из этих интеракций, способствует возникновению и развитию его жизненных ориентаций. «Жизненный - к жизни относящийся, ей служащий» (В.Даль). Возникающие ориентации - это идеальные цели, реализация которых и является стратегической задачей жизнетворчества. Качество и масштабы жизненных ориентаций - продукт социально обусловленного, но субъективного мира личности.

Жизненный путь личности - это социальная форма индивидуального развития (Б.Г.Ананьев, И.С. Кон, Н.А.Логинова). Жизнь человека социально обусловлена и находится под существенным влиянием общества в целом (макросреда развития) и сферой непосредственного общения (микросреда развития).

Думается, что эвристическую ценность в контексте наших рассуждений вновь приобретает сопоставление обозначенных выше опытов личности с формами жизнетворчества, выявленными А.С.Сухоруковым.

1. Собственный опыт конструирования знания, который, если провести параллель с формами проявления процесса жизнетворчества, выявленными А.С.Сухоруковым, предполагает некий *продуктивный* уровень, представленный результатами активности человека. Очевидно, это созвучно нашим представлениям о продуктивности учебной деятельности в сфере неформального образования взрослых, предполагающей становление личности как субъекта познания. Здесь наряду с традиционной лекционной формой проведения занятий, актуально внедрение в образовательный процесс альтернативных форм обучения, сутью которых является их проблемный, эвристический, интерактивный характер.

¹³² Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. - М., 1995. - С.325

В неформальном образовании взрослых реальностью стал переход от экстенсивных моделей в образовании, где идёт непрерывное механическое насыщение учебного плана новыми предметами, учебных программ - новым материалом (а в результате знание о мире остаётся фрагментарным) к интенсивным образовательным моделям, в которых весь предлагаемый учебный материал строился бы как целостный культурный текст.

Взрослый обучающийся является субъектом познания. Он желает и может научиться совершать самостоятельные открытия в повседневной учебной практике. В образовательный процесс необходимо включать активные, интерактивные, дистанционные методы обучения. Во время занятий - погружений, тренингов, дискуссий, деловых и ролевых игр, философских столов человек учится ориентироваться в мире множества истин и формировать собственное знание о себе, обществе, жизни в целом, возможно, тогда образование и будет осознанно им как одна из основных жизненных ценностей.

2. Опыт культурной идентификации - это опыт соотнесения себя с миром культуры, созданной предшествующими поколениями, создаваемой современниками и грядущей в будущем. В перечне форм проявления жизнотворчества по А.С. Сухорукову, он соответствует субъективному уровню (развитие субъектного мира личности).

Образовательное учреждение или некоммерческая общественная организация являются пространством культуры, в котором осуществляется целенаправленный процесс культууроосвоения. Это в большой мере является основной базой культурной идентификации личности, однако принципиально важно при этом преодолеть ретроспективный характер образования и создать условия для культуротворчества, чтобы взрослый человек осознал себя субъектом и в созидании собственной культуры, и в производстве социально значимых культурных ценностей. Образовательное учреждение, открывая студии, кружки, клубы по интересам, творческие мастерские, устраивая выставки, конкурсы, фестивали и т.д., способствует обретению каждым участником образовательного процесса опыта культурной идентификации, который, формируя ценностные ориентации личности, оказывает существенное влияние и на формирование ее жизненных ориентаций, особенно на готовность к диалогическому социальному взаимодействию; на осознанный выбор сферы деятельности в плане широкой самореализации (и в профессии, и в сфере досуга).

3. Опыт социальной самоактуализации, который, продолжая соотносить с типологией форм проявления жизнотворчества, предложенной

А.С. Сухоруковым, мы узнаем в социальной форме (в отражениях в жизненных мирах других людей).

Этот опыт тесно связан и с опытом конструирования знания, и с опытом культурной идентификации, поскольку и в том, и в другом случае осуществляются социальные интеракции, следовательно, личность получает возможность реализовать себя в качестве субъекта социальной деятельности. Но поскольку сфера социальной активности не замыкается на этих двух процессах, в образовательном пространстве необходимо создать условия для пробы сил в самых разных формах общественной деятельности. Это может быть соуправление, благотворительная деятельность; участие в экологическом движении, краеведении, спорте и т.д. Погружение в жизнь общества, принятие на себя ряда социальных ролей в условиях свободного, осознанного выбора, способствует формированию определенного образа жизни и жизненных ориентаций, связанных с утверждением в обществе своей личной роли, например ориентации на саморегуляцию своей деятельности, ответственности за собственную жизнь и жизнь общества.

Высокая миссия образования, очевидно, заключается в том, чтобы создать условия для становления личности взрослого обучающегося как субъекта жизнотворчества. Солидаризируясь с А.С. Сухоруковым, мы анализируем жизнотворчество как целостный процесс, принимаем три ключевых критерии, определяющих процесс жизнотворчества личности. Действительно, это сложное интегративное явление проявляет себя и в продуктивном, и в субъективном, и в социальном плане. Социокультурную динамику развития личности в процессе неформального образования взрослых можно структурировать как приобретение человеком личностно и социально значимых опытов. При этом мы обращаем внимание на то, что ключевым механизмом этого процесса является обретение жизненного опыта в ходе разнообразных социокультурных интеракций. В основе интеракций - совместная учебная деятельность. Важно, чтобы она имела продуктивный, творческий характер. Личность, усвоив роль субъекта продуктивной творческой деятельности, роль социального субъекта, вероятно, сможет возвыситься и до роли субъекта жизнотворчества.

Анализ феномена неформального образования взрослых в социальном, педагогическом аспектах, а также с позиций жизнотворчества позволил определить *неформальное образование взрослых* как *осознанный, высоко мотивированный процесс познания, оптимально отвечающий запросам обучающихся, основанный на собственном конструировании учебной*

деятельности, ориентированный на культуросозидание и культуросозидание в условиях активного социального взаимодействия, способствующий становлению личности взрослого обучающегося как субъекта жизнетворчества.

Социальная практика создает разнообразные модели объединения людей для общественной деятельности. Устойчивой тенденцией последнего десятилетия является создание общественных организаций, разных социальных институтов, Центров образования, занимающихся неформальным образованием взрослых.

Как правило, эта образовательная деятельность носит циклический характер и предполагает проведение краткосрочных курсов, семинаров, тренингов. В этой ситуации ставятся и решаются задачи сугубо прагматического характера. Как это принято в образовании взрослых, продукт этой деятельности должен быть осязаем. Новые знания должны быть применимы в реальной практике (профессиональной, социальной, личностной...). Важнейшей задачей является большой охват слушателей, и здесь речь идет о постоянно меняющейся, временной учебной группе. В этой ситуации реализуется *рыночный подход* к образованию. Процесс познания опирается на образовательные услуги. Эти услуги обычно платные и они не доступны подавляющему числу взрослого населения, особенно людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации: безработным, мигрантам, пенсионерам. Между тем, это именно та категория взрослого населения, которая особенно нуждается в устойчивых социальных контактах, в получении знаний, дающих новый шанс в жизни, и располагает для этого большим запасом времени.

Думается, что на фоне этих проблем и предложений, продиктованных вызовами нашего времени, особое место занимают Высшие народные школы (ВНШ), которые с трудом, но укрепляют свои позиции в российском образовательном пространстве. Они являют собой целостную образовательную модель, прошедшую испытание временем и хорошо зарекомендовавшую себя как в России, так и в ряде европейских стран. Высшая народная школа как самобытная модель андрагогического взаимодействия, ориентированная на саморазвитие личности взрослого человека, наряду с решением узко прагматических задач (например, овладеть компьютерной, правовой, экономической грамотностью и др.), ориентируется, прежде всего, на сам процесс познания как непреходящую ценность. Здесь доминирует не рыночный, а *человекотворческий подход* к образованию взрослых. Думается, сегодня стратегической задачей является теоретическое осмысление Высшей

народной школы как социально-педагогического феномена, наблюдаемого в жизненной практике и определение перспектив её развития в современной России.

Далее мы рассмотрим Высшую народную школу как одну из форм институционализации неформального образования взрослых. Начнем с истоков этого явления, рожденного в Дании.

2.2. История создания Высших народных школ как первых школ для взрослых. Опыт Дании

Высшая народная школа (ВНШ) – учебное заведение, в котором на добровольных началах обучаются люди, достигшие совершеннолетия и ориентированные на саморазвитие.

Первая Высшая народная школа появилась в 1844 году, в Дании. В мировой литературе датская Высшая народная школа часто упоминается как первый институт образования для взрослых. Она была основана на философских и образовательных идеях датского просветителя Николая Грюндтвига, суть своей инициативы автор разъяснял следующим образом: *«Высшая народная школа должна строиться для народа и выступать в роли школы для массового народного просвещения»*. Образование в ней должно было быть доступным для самых широких кругов населения и учитывать запросы обучающихся. Школы для рабочих, для крестьян, для мигрантов, для женщин и т.д. С этим движением связан и такой феномен, как *«folkbildning»*, что переводится как «народное свободное просвещение – самостроительство личности». С тех пор *«folk high school»* (Высшая народная школа – англ.) является неотъемлемой частью системы непрерывного образования всех скандинавских стран, имея собственное правовое поле и храня традиции гуманного, человекотворческого неформального образования взрослых. ВНШ играет роль, которая сложилась в этих странах исторически – она способствует стабильному функционированию гражданского общества.

На фоне депрессивного состояния, царившего в Дании того периода (середина XIX века), народные школы оказались тем светом в конце тоннеля, тем духовным ориентиром, который помог мобилизовать внутреннюю энергию народа на сохранение национальной идентичности. То, что было утрачено в жизни страны, общества, восполнялось при помощи образования во

внутреннем мире датчанина. Годы с 1864 по 1872 были годами «великого времени Высших народных школ». Около 60 новых Высших народных школ были открыты в крохотной Дании, с населением около 4 млн. человек. В большинстве этих массовых школ национальная история и национальная литература были самыми важными предметами. Основной целью Высших народных школ было пробудить и просветить датский национальный характер. Надо отметить, что культурная революция Грюндтвига оказала огромное влияние на рост гражданского самосознания датчан. Высшие народные школы попытались возвысить сознание человека и реализовать желания социальных перемен и социальной справедливости. Сложилась универсальная образовательная модель, оптимально приближенная к проблемам и потребностям взрослого человека. Вот некоторые её особенности:

- ВНШ свободна в разработке учебных программ, выборе профиля.
- ВНШ создается по инициативе общественности и при непосредственном участии потенциальных её слушателей.
- Учащиеся влияют на учебный процесс, который выстраивается с учетом их знаний, интересов, потребностей.
- Обучение доступно всем желающим и дифференцировано в зависимости от степени подготовленности учащихся....

С самого начала в Высшей народной школе установился демократический стиль отношений. Народная школа стала центром свободных дискуссий и дебатов о самых важных факторах развития общества. Обучение было основано на свободном диалоге между обучающимися, преподавателями, на личной включенности каждого в образовательный процесс и высокой учебной мотивации.

Именно народная школа стала центром социализации и реабилитации взрослых в обществе. Это движение, направленное на просвещение, духовное обогащение, социальную самореализацию человека, способствовало формированию гражданского общества. Деятельность и идеи Н. Грюндтвига во второй половине XIX века охватили все Скандинавские страны.

Высшие народные школы появились также в Швеции, Норвегии и Финляндии. Около 1900 Высших народных школ в скандинавских странах развили свои отличительные национальные характеристики в XX веке. Скандинавская модель образования взрослых имеет свои особенности, обусловленные, её историей и условиями современного этапа развития общества в северных странах.

В каждой Скандинавской стране сложились свои особенности организации и функционирования Высших народных школ. Большим сходством обладают системы образования взрослых в Швеции и Финляндии. Национальные особенности систем имеются в Дании, Норвегии, Исландии.

Представляется продуктивным изучение этого опыта не только как образца для подражания, но и как основы для взаимопонимания, сотрудничества, интеграции. Это актуально, тем более, что сегодня активно устанавливаются контакты между Скандинавскими организациями различного уровня и Российскими государственными организациями, академическими институтами, некоммерческими общественными организациями. Рассмотрим опыт современных народных школ Дании на примере одного из таких заведений - Brandbjerg folk high school. Автору довелось погрузиться на некоторое время в образовательный процесс этой школы в период стажировки в скандинавских странах, посвященной изучению опыта народных школ. Дословный перевод названия школы Brandbjerg - огненная гора, что ассоциируется у живущих здесь с драконом. Символом Brandbjerg folk high school является огнедышащий дракон. Как нам пояснили, он символизирует присутствие внутреннего огня в каждом, оказавшемся в этом месте.

Brandbjerg folk high school

Дракон в нашем мифологическом сознании – это близкий родственник Змея Горыныча. Существо зловредное и опасное. Именно его, как правило, надо победить положительному герою, чтобы восторжествовали добро, любовь и справедливость. Не удивительно, что встреча с огнедышащим драконом в качестве эмблемы Высшей народной школы, расположенной в тихом живописном месте центральной части Дании и преследующей исключительно мирные просвещенческие цели, вызвала удивление и вопросы у группы российских педагогов, прибывших туда на стажировку. Нас было четверо, людей, судьбы которых пересеклись в этой точке маленькой сказочной страны. В рамках стажировки участников ассоциации «Обучающийся регион», организованной РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге» и Датским Институтом Культуры, мы знакомимся с опытом Высших народных школ Швеции, Дании, Финляндии. Высшая народная школа под названием Brandbjerg folk high school была определена для нас одним из ключевых остановочных пунктов – здесь нам предстояло прожить около 4 дней и непосредственно погрузиться в её образовательный процесс и творческую жизнь.

Почему школу, которая не занимается профессиональным образованием и не выдает диплома о высшем образовании, называют «Высшей»? Что делают здесь молодые люди студенческого возраста, почему они не в университете? Как определяется педагогический состав, стратегия, основные целевые группы школы? Кто её финансирует? И т.д. Вопросов было много. Времени на погружение в жизнь Brandbjerg folk high school чрезвычайно мало. Тем не менее, даже за такой короткий период времени мы смогли найти ответы на наши вопросы. Удивительно, но по мере знакомства со школой вопросов становилось все больше и больше. Хорошо, что в такой же геометрической прогрессии росло и число наших респондентов. Директор школы, учителя, студенты охотно шли на диалог с нами, при серьезной загруженности работой, занятиями на просьбу об интервью откликнулись все, к кому мы обратились. В результате сложилась импрессионистически яркая, как будто бы набросанная на холст стремительными мазками художника, картина под названием «Brandbjerg folk high school».

Высшая народная школа открыта в 1950 году на территории фермерского хозяйства по инициативе жителей г. Джеллинга. Brandbjerg folk high school возникла задолго до начала бума высших народных школ в Дании, который приходился на вторую половину 60-х годов XX века. Стратегическая цель создания подобных образовательных заведений в современных условиях сводится к сохранению народом своей идентичности на фоне процесса глобализации и в то же время - к установлению конструктивных связей с окружающим миром.

Итак, символом Brandbjerg folk high school является огнедышащий дракон. Пронзительно зеленый пейзаж, в который органично вписано современное здание школы, не содержит даже намек на огонь и огненные горы. Но богатое воображение местных жителей, вероятно, как-то его дополнило. Во всяком случае, внутренний огонь, таящийся в душе человека также неосязаем, невидим и освещает изнутри.

Mette Rasmussen 33 года, учитель

Дракон наша эмблема, как вход в сообщество. Огонь – это то, что объединяет. Мы любим вечером посидеть у костра. Если идет конкурс, то в качестве трофея мы подарим дракона. Огонь, эмблема с драконом нас действительно очень хорошо характеризует. Сюда приходят люди с пылом, с жаром, с желанием выразить себя. Наша образовательная система направлена на это.

Студентом школы может стать человек любого возраста, (от 18 и старше, самому старшему студенту было 77 лет) если он интересуется художественным творчеством, журналистикой, общественными науками. Важно, чтобы этот человек был ориентирован на активное общение с людьми и саморазвитие. Кроме того, у потенциального студента должны быть средства на оплату обучения и проживания в школе, которая составляет 1100 крон в неделю. Бесплатного обучения здесь нет. Но значительную часть расходов на содержание студента берет на себя государство. Подать заявку на обучение в Высшей народной школе можно через датские общественные организации или через ИНТЕРНЕТ. В беседах со студентами выяснилось, что в основном информацию о школе они как раз и получили в электронной сети.

Mike, 21 год, Венгрия

Узнал о школах от моего друга, он ездил в Данию. Венгрия вступила в Евросоюз недавно. Вступившим в союз, Дания дает льготы на обучение, выплачивается стипендия. Я и двое моих друзей нашли адрес сайта. Выбирали школу наугад. В списке их было 40. Ввели поиск по отфильтровке. Обозначили музыку, спорт. После этого осталось 3-4 школы. Друзья мои учатся в южной части Дании, я выбрал эту школу. Приехал сюда на несколько недель. Никогда не был в Дании. Хочу познакомиться со страной, подтянуть английский, начать изучать датский язык, найти новых друзей.

Иногда студенты ведут поиск нужной им школы вместе с родителями, при помощи буклетов, СМИ.

Laura, 18 лет. Дания

Мы с родителями взяли брошюру. Выбрали 3 школы, в которых есть джаз. Решили поехать посмотреть их на месте. Эта школа была первой, куда мы приехали. Остановилась сразу здесь. Уже больше нигде не поехала. Почувствовала - это моё.

Основной состав студентов – это молодежь (50-60 человек). Количество их варьируется, поскольку каждый обучающийся сам определяет сроки своего пребывания в Высшей народной школе (от 8 до 40 недель). Обязательным условием является соблюдение определенной пропорции при наборе студентов - 50% из них должны быть датчанами, иначе школа лишится государственных субсидий. В остальные 50% обучающихся могут войти представители разных стран мира. В данной школе учились молодые люди из Афганистана, Аргентины, Бельгии, Бразилии, Болгарии, Колумбии, Китая, Чехии, Эстонии, Финляндии, Германии, Франции, России и других стран.

Всего география студентов школы насчитывает 33 страны. Студенты, прибывшие из других стран, проходят обучение в международном классе, где они знакомятся друг с другом и помимо других предметов изучают датский язык.

Высшие народные школы в Скандинавских странах занимают особое, промежуточное место в системе образования, выполняя роль связующего фактора, между обычной средней школой и университетом. Такие школы, функционирующие буквально повсеместно, стали неотъемлемым звеном и своего рода брендом стран Северной Европы.

Зачастую выходя из школьных стен, учащиеся не могут с большой уверенностью сказать, чем хотели бы заниматься дальше. Им необходимо время на то, чтобы осмотреться и сделать нелегкий выбор. Тут на помощь и приходит Высшая народная школа, распахивающая двери для всех тех, кому нужно помочь сделать выбор.

«Я хочу выяснить, действительно ли журналистика интересует меня».

«Я здесь, так как не уверен, что я хочу изучать дальше».

«И это хорошая возможность поизучать различные предметы перед тем, как сделаешь свой выбор».

В России осматриваться некогда. Не успеешь поступить – потеряешь год, да еще и в армию могут забрать. В общем, наш выпускник средней школы, переживая серьезный стресс, мечется в поиске вуза сразу после выпускного бала. В Дании же, например, можно позволить себе взять тайм-аут и определиться.

«Я здесь, потому что я не готов к получению высшего образования сейчас».

Я не знаю, чего я хочу».

Как показало проведенное исследование, студенты приходят в Высшие народные школы по разным причинам. Порой, такой причиной и мотивом может стать простое желание найти новых друзей и «приятно провести время».

«Я здесь, потому что мне нравятся такие школы, и мне не чем заняться в последующие 2 месяца».

«Еще я хочу познакомиться с новыми людьми».

Но зачастую для молодых людей в таком возрасте более важен вопрос самореализации. Поиски своего «я», безусловно, значимы. Но где можно

раскрыться? Понятно, что ни университет, ни обычная школа не являются такими местами. Опять же, выход – пойти в Высшую народную школу.

«Я здесь, так как мне необходимо время, чтобы сконцентрироваться на музыке и на своем личностном развитии».

Учебный план в таких школах построен таким образом, чтобы дать возможность посещать те предметы, которые нравятся. Стоит также отметить, что во всем списке преподаваемых дисциплин, большая часть социокультурной направленности, как-то: музыка, история кино, живопись, журналистика и т.д.

Возрастные рамки многих молодых людей, пришедших в данную Высшую народную школу – от 17 до 22 лет, это тот период, когда человек уже вышел из детства, но не готов полностью к самостоятельной жизни.

«Мне нужно какое-то время побыть вдали от родителей».

«Я здесь, потому что хочу попробовать жить самостоятельно».

Такие фразы слышатся очень часто от студентов, для которых обучение в Высших народных школах – это начало новой жизни. Они, скорее всего, после окончания школы будут жить отдельно от родителей. Вся жизнь школы нацелена на то, чтобы приучить молодого человека к самостоятельности и к принятию решений.

Таким образом, возникает образ некоего социального трамплина, в котором молодой человек перед поступлением в университет получает шанс на подготовку, на взросление, на понимание себя и своего предназначения в жизни. Это позволяет осуществить разумный, осознанный переход к новому этапу в своем развитии. Для кого-то из студентов школа – это, прежде всего прорыв в общении, в обретении друзей («...надеюсь, друзей на всю жизнь»). Хорошее финансирование, поддержка общественных организаций Дании и Евросоюза позволяет некоторым студентам пережить здесь трудный период в жизни и получить все то, зачем сюда пришли остальные: самопознание, саморазвитие, социальная включенность, новые друзья.

Государство, создав определенное правовое поле для Высших народных школ и контролируя соблюдение законов, не вмешивается в содержание их деятельности. Структуру управления школой можно представить следующим образом: высшая ступень – это министерство образования, далее, в рамках, установленных министерством, действует Совет, который включает в себя 12 представителей: мэр города, 4 человека от крупных фирм, корпораций, 5 человек от общественных организации, 2 человека от общества пожилых

людей. Совет нанимает директора школы, заключает с ним контракт, который расторгается в том случае, если одну из сторон что-то не устраивает, срок контракта не оговаривается. Одним из условий договора является проживание директора вместе с членами его семьи на территории школы.

Директор – ключевая фигура в Высшей народной школе. Он определяет стратегию её деятельности и развития. В подчинении у директора находятся 7 учителей и обслуживающий персонал в количестве 11 человек. Информация о финансах сосредоточена у бухгалтера, но в решении всех вопросов – последнее слово за директором.

Наша встреча с Asbjorn Lyby - директором Brandbjerg folk high school - длилась около трех дней. Конечно, на какое-то время он оставлял нас, чтобы решать насущные проблемы школы, но возвращался по первому зову. Нам было интересно все, что касалось школы, ему был очень приятен наш интерес и желание действительно, хоть ненадолго погрузиться в их жизнь. Взаимопонимание пришло как-то сразу. Произносятся разные иноязычные слова, мы говорили на одном языке, и это было очевидно всем. Asbjorn Lyby 50 лет. Он родился в семье доктора. Получил образование как учитель начальных классов, но по специальности не работал. Вся педагогическая деятельность, начиная с 1983 года, связана именно с образованием взрослых, с преподаванием истории и литературы в Высших народных школах. Это очень символично. ВНШ призвана дать человеку новый шанс в жизни. Этот шанс дается не только учащемуся, но и учителю, который вместе с взрослыми подопечными творит себя. У Asbjorn Lyby была мечта - создать Высшую народную школу для молодежи. Эта мечта реализовалась в Brandbjerg folk high school, куда он был приглашен на должность директора в 2000 году. Он стремится воплотить в школе разные возможности: возможность объединить старое и новое, объединить высокое качество образования и проживания. Все это уже реальность. Говоря о критериях качества образования в Brandbjerg folk high school директор определил, что успешный студент, это тот, который:

1. Научился работать больше.
2. Проявляет активность, энергичен.
3. Сложные задачи воспринимает как нечто яркое, интересное.

Когда мы попросили в нескольких словах охарактеризовать школу, Asbjorn Lyby произнес: «Красота, вовлеченность, юмор». Он акцентирует внимание на развитии ВНШ как открытой системы. К сожалению, многие Высшие народные школы замкнуты на себе, живут как на острове в изоляции

от общества. Идея, занимающая директора сегодня, заключается в организации деятельности ВНШ как социокультурного центра, открытого и для жителей города Джеллинга, для всех желающих. Brandbjerg folk high school выполняет эту функцию.

Утро в Brandbjerg folk high school начинается с ассамблеи – общей встречи в просторном уютном зале. В руках у каждого песенник, за роялем учитель музыки. Звучит очень стройный хор, чувствуется, что у присутствующих сформирована культура совместного пения, когда человек старается слушать и слышать тех, кто рядом. Хотя мы застали самое начало учебного года и студенты были знакомы не более недели, пели они слаженно. Некоторые в наушниках – это иностранные студенты, для них идет синхронный перевод с датского на английский. После пения, к студентам обращается один из педагогов. Он рассказывает философскую сказку, или реальную историю, важную для осмысления сегодня, в контексте наступившего дня. Обсуждаются какие-то организационные вопросы, ассамблея длится около получаса, время проносится стремительно.

Далее начинается учеба. В число обязательных занятий входят: дебаты, семинары (политические, экономические, нравственно-этические темы). В перечень предметов, из которых студент должен выбрать для изучения один входят: глобализация, журналистика, драма, спорт, музыка (джаз), кино и др. Расписание составлено таким образом, чтобы максимально использовать все дни недели и освободить субботу и воскресенье для общения, поездок, встреч с родными. Все учебные курсы разрабатываются учителями школы. Учителя школы молоды и энергичны. Их средний возраст 35 лет. Это профессионалы высокого класса, включая магистров и докторов. Требования, предъявляемые директором к учителю, поступающему на работу, - это профессиональная компетентность, коммуникабельность, социальная активность. Вместе со своими семьями они живут на территории школы и погружены в её жизнь без остатка. При поступлении каждый студент получает буклет, в котором указаны электронные адреса всех учителей. Общение протекает и в учебных аудиториях, вечером на уютной поляне у общего костра, а зачастую и дома у учителя. В беседах все педагоги школы отнесли такое погружение в работу к преимуществу Высшей народной школы. Для них это норма. Для студентов учитель является другом, с которым можно поделиться самым сокровенным.

Mette Rasmussen 33 года, учитель

Учитель – это стиль жизни. Этот стиль меня устраивает. Можно, конечно, иметь частную жизнь. Но...кругом ученики. Опыт общения, который

я здесь получила, не могу сравнить ни с каким другим, хотя ранее я работала в кино, на телевидении...

Kahri Vennekow, учитель

Если человек улыбается, улыбка к нему вернется. Радость, доброжелательность эмоционально заразительны. Если группа учителей сплочена, это распространяется и на студентов, они тоже становятся сплоченней. Мы – одна команда.

Путь в школу у каждого свой. Например, для учителя музыки Kahri Vennekow он был закономерен и предопределен.

Kahri Vennekow, учитель

Родилась в семье учителей. Мой путь был определен с детства. Мечтала быть учителем именно в Высшей народной школе. Закончила колледж, университет, прошла специальные курсы, чтобы работать со взрослыми. В течение 4 лет работала в школе для беженцев. Преподавала музыку и датский язык. У нас получилась очень хорошая дневная школа. Но школу закрыли, и я оказалась перед выбором: что делать? Три года преподавала в АРТ-школе, затем пришла сюда.

Человек начинает говорить и мыслить как компьютер: односложно, сухо. Искусство в жизнь приносит творчество, разукрашивает её в разные цвета. Оказывается можно говорить без слов, при помощи звуков, красок, жестов.... Хочу показать молодым людям, что есть мир, в котором царит чувство, свобода. Мне здесь нравится, мечтаю и дальше работать в этой школе.

Mette Rasmussen 33 года, учитель

Я никогда не хотела быть учителем. В Brandbjerg folk high school меня привел мой муж Каспер, учитель этой школы. Опыт оказался очень полезным, и мне нравится, что мы с мужем работаем вместе. Пять лет я училась в университете, моя специальность – киноискусство. Вторая профессия – французский язык. Я получила степень магистра в лондонском университете. Затем работала на телевидении, отвечала там за маркетинговую сферу. И вот оказалась здесь. Преподаю киноискусство. Я достаточно амбициозна и заставляю работать студентов. Они должны уметь анализировать фильм, знать процесс производства кино. Наши студенты хорошо мотивированы, и с ними интересно. Мне хотелось бы и дальше работать в этой школе.

Знакомство с многоликим миром под названием Brandbjerg folk high school прояснило постепенно и понимание того, почему такие школы называют Высшими. Что может быть выше образования, ориентированного на саморазвитие и самопознание человека?

Опыт Высших народных школ Скандинавских стран чрезвычайно интересен, изучение его продуктивно для российских педагогов, занимающихся образованием взрослых. Пусть мы живем в разных правовых полях, несопоставимых социально-экономических условиях, огнедышащий дракон Джеллинга, с его пылом саморазвития нам симпатичен, близок и абсолютно понятен.

2.3. Высшая народная школа как форма институционализации неформального образования взрослых в России

Отметим, что опыт создания Высших народных школ получил начало в России XIX века. Он имеет свои особенности, обусловленные историческими условиями, в которых ВНШ создавались. Народные (воскресные) школы в России возникли как общеобразовательные учреждения для обучения взрослого населения в конце 50-х годов XIX века накануне крестьянской реформы 1861 года. К середине XIX-го века относится первая волна стремительного продвижения идеи создания открытых школ для населения нашей страны. Главные принципы обучения в народных школах были четко определены: это *бесплатное обучение, бесплатность преподавательского труда, коллективность работы, одинаковые права для всех учащихся*. Дело обучения в воскресных школах считали делом общественным, работа строго контролировалась и широко освещалась в прессе, публиковались отчеты¹³³.

Принято считать, что идея создания учебных заведений для взрослых принадлежала профессору Киевского университета (впоследствии Петербургского училища правоведения) П.В.Павлову; что первой была воскресная школа, открытая в Киеве студентами Киевского университета с разрешения инспектора Н.И.Пирогова (известного хирурга).¹³⁴ Это произошло 11 октября 1859 года. Однако есть и другая версия, позволяющие по-новому

¹³³ Высшие народные школы в образовательном пространстве современной России: вопросы теории и практики. Коллективная монография /Под ред. Н.П.Литвиновой, О.В.Гординой «ВСГАО» - Иркутск-СПб, 2009. – С.36

¹³⁴ Абрамов Я.В. Наши воскресные школы. - СПб, 1900, с.10.

взглянуть на открытие первой воскресной школы в России. Оказывается, событие это произошло на полгода раньше, чем считалось, и не в Киеве, а в Петербурге.

Вот что пишет об этом историк образования взрослых Лебединская Т.Н:

«Еще в 1858 году вопрос о необходимости воскресных школ был поднят и обсужден на заседании Петербургской ремесленной управы. Это было актуально - занятия ремеслами требовали определенных знаний, грамотности. Одновременно с ходатайством управы поступило предложение от дочери действительного статского советника Марии Шпилевской об открытии у нее на дому (в Измайловском полку) воскресной женской школы, что и произошло в апреле 1859 года, на полгода опередив создание школы П.В.Павлова»¹³⁵. Идея народного просвещения завоевывала все большую популярность в России. Университеты поощряли преподавательскую деятельность своих старшекурсников, идея была поддержана и министерством просвещения. Вплоть до окончания 1860 года в 30 провинциальных городах и селениях открылось 68 учебных заведений для взрослых, включая 58 мужских и 10 женских. Это был подлинный прорыв¹³⁶.

Рост числа слушателей и высокое качество преподавания, яркий опыт и популярность народных школ, а также абсолютное ощущение свободы, царившее в них, обратили на себя внимание соответствующих государственных структур. Была предпринята попытка взять народные школы под контроль государства, чтобы быть уверенными в их лояльном отношении к власти. Для этого надо было проделать колоссальный объем работы: создать программы, учебники... Вместо этого в 1862 году школы решили закрыть. На время. Закрытие и последующее их воскрешение уже под присмотром церкви (воскресные школы) – таков тернистый путь народных школ в России второй и третьей волны (80-е, 90-е годы XIX - го века). Образование взрослых в XX веке в советский период нашей истории – это реализация крупномасштабной государственной программы по ликвидации безграмотности взрослого населения, активная деятельность общества «Знание», созданного по инициативе выдающихся деятелей науки и культуры в 1947 году, и... многолетняя пауза в развитии свободного, неполитизированного образования

¹³⁵ Высшие народные школы в образовательном пространстве современной России: вопросы теории и практики. Коллективная монография /Под ред. Н.П.Литвиновой, О.В.Гординой «ВСГАО» - Иркутск-СПб, 2009. – С.37

¹³⁶ Высшие народные школы в образовательном пространстве современной России: вопросы теории и практики. Коллективная монография /Под ред. Н.П.Литвиновой, О.В.Гординой «ВСГАО» - Иркутск-СПб, 2009. – С.38

взрослых. Это понятно. Школа, ориентированная на возвращение свободной и саморазвивающейся личности, не вписывалась в идеологию коммунистического воспитания. Возрождение Высшей народной школы началось на её исторической Родине в г. Санкт-Петербурге. В 1998 г. Высшая народная школа создана при общественной организации РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге». Это было начало четвертой волны развития народных школ в России. Создатель и руководитель школы Литвинова Н.П. д.э.н., профессор, проректор Института образования взрослых РАО, президент РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге». В Положении о ВНШ «Дома Европы в Санкт-Петербурге» написано: «Высшая народная школа Санкт-Петербурга принимает и развивает основные исходные принципы педагогики народных школ Дании и других европейских стран, следует богатым традициям российского просвещения». В основе образования в Высшей народной школе лежит идея интеграции неформального и формального образования. Санкт-Петербургская ВНШ, являясь очевидным лидером в этом инновационном движении, инициирует и поддерживает создание народных школ в разных регионах России и ближнего зарубежья. В 2005 г. они объединились в ассоциацию «Обучающийся регион». Основной целевой социальной группой, на которую ориентированы действующие в современной России Высшие народные школы, являются пожилые люди.

В современных российских условиях школа позволяет человеку осуществить разумный, осознанный переход к новому этапу своего развития. Это принципиально. Установка слушателя ВНШ – не доживать, а жить и развиваться. Для пожилого человека ВНШ – это уникальный шанс заниматься любимым делом, на которое, возможно, не было времени в период активной трудовой деятельности. Пути возвращения ВНШ в Россию на новом витке ее истории только обозначаются. Это может быть и создание школы при общественной организации, и на базе центра социальной защиты населения; получает распространение и опыт создания ВНШ на базе вуза. Сегодня каждый из этих путей осваивается практиками и ждет глубокого осмысления специалистов и поддержки общества.

Возникает вопрос, почему этот опыт остается точечным, редким? Ведь польза для общества, при низких затратах на реализацию проекта, очевидна. Беседы с создателями и слушателями школ позволили выявить ряд проблем, способных либо усложнить, либо остановить их деятельность. К числу таковых относятся: узкая бытовая направленность деятельности ветеранских организаций и службы занятости населения, не учитывающих потребность взрослого человека в его развитии. Возьмем шире – игнорирование проблемы

достойного личностного развития человека предпенсионного и пенсионного возраста, и как следствие, – правовая и финансовая неопределенность неформального образования взрослых, что становится причиной организационных проблем в деятельности Высшей народной школы. Тем не менее, эти школы живут и развиваются, поскольку очень востребованы их целевой группой. Высшая народная школа, даже если ее создание инициирует университет, – пример народной инициативы. Поскольку все, что происходит в образовательном пространстве, опирается только на волонтерский порыв ее создателей и высокую познавательную активность слушателей.

Реализация ключевых принципов образования взрослых в деятельности Высшей народной школы

Высшая народная школа и в датском варианте (если обратиться к истокам этого явления), и в российском варианте, взятом в его ретроспективе, начиная с XIX века, является школой, свободной от опеки государства. Это модель добровольческого объединения взрослых людей, ориентированных на саморазвитие в условиях активного социального взаимодействия. Андрагог Брита Лонструп, определяя специфику народных школ Дании, подчеркивает их приверженность грюндтвиговской традиции: ВНШ - это «Школа для жизни»¹³⁷. В связи с данной позицией, сформулированной еще в 30-е годы XIX века датским просветителем Николаем Грюндвигом, определился и фундаментальный принцип жизненной философии, на котором строится мировоззрение и практическая деятельность преподавателей и учащихся Высших народных школ: «прежде, чем понять, следует полюбить».

Определяя принципы образования взрослых, реализуемые в практике современных российских ВНШ, вдумаясь в этот удивительно яркий по своему гуманистическому содержанию принцип. По сути, он аксиоматичен. Еще со времен философских изысканий древних греков, звучала идея о том, что созидает любовь, а разрушает ненависть. Все начинается с любви... Тем не менее, в каждом поколении гуманистические идеи переживают свое новое рождение. Полюбить, значит принять человека таким, каков он есть, поверить в него. Классический гуманизм, провозгласив абсолютную ценность человеческой личности (кантовская теория категорического нравственного императива: человек не средство, а цель), привел к антропоцентризму. «Человек – это главная ценность» - такова позиция и современного гуманизма. В духовной жизни Российского общества укрепляет свои позиции «новый

¹³⁷ Брита Лонструп. Учим взрослых с любовью. С.3

гуманизм» (неогуманизм). В соответствии с концепцией неогуманизма личность рассматривается не как некая данность, но как ее *возможности*. Уходят ее статичные характеристики. Под образованием понимается процесс, относящийся к общественной жизни, в ходе которого человек все время меняется, обретает способность к осознанному самопознанию и саморазвитию. Как подчеркивает С.Г. Вершловский, этот процесс «...не может быть ограничен какой-либо специфической деятельностью, а включает множество изолированных друг от друга сфер деятельности»¹³⁸. В неогуманистической концепции образование самоценно, цель всегда локальна, а познание и саморазвитие бесконечны. Человеколюбие в современной интерпретации – это вера в возможности человека и создание условий для его непрерывного продвижения по пути самосовершенствования, пути, которому нет конца. В современной социокультурной ситуации неогуманизм является методологической основой формирования нового образовательного пространства, адекватного велению времени. Анализируя ситуацию в российском образовании взрослых, будем двигаться в русле этой теории. Опираясь на неогуманизм, как стержневой принцип, рассмотрим остальные андрагогические принципы, которые будут лишь его уточнением и конкретизацией.

Определение принципов образования взрослых находится в фокусе внимания разных ученых. Причем здесь прослеживается междисциплинарный подход, соответствующий современному вектору движения науки. Этой проблематикой занимаются и андрагоги, и психологи, и социологи. А.М. Митина в книге «Дополнительное образование взрослых за рубежом» цитирует и подвергает анализу принципы успешного образования взрослых, сформулированные американским ученым Малькольмом Ноулзом. Предпосылками успешного обучения взрослого человека автор определяет огромный запас опыта, в том числе в исполнении разных социальных ролей, внутреннюю обусловленность мотивации к получению новых знаний и стремление к их немедленному использованию.¹³⁹

Обратим внимание на то, что в этот период в Америке на смену термину «образование взрослых» (adult education) приходит новый термин «продолженное образование» (continuing education). Это было обусловлено

¹³⁸ Вершловский С.Г. Гуманистический смысл образования / Триодин В.Е.// Гуманитарная культура как фактор преобразования России: материалы ежегодной международной научно-практической конференции. СПб., 20-21 мая 1999. -СПб.: СПбГУП, 2000. - С.45.

¹³⁹ Митина А.М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие – М.: Наука, 2004. – С.224

необходимостью четко развести базовое и среднее (формальное) образование взрослых и образование, которые взрослый человек получает после окончания колледжа. Как пишет Грег Марселло: «...исследования, проводимые с 1970-х годов и до наших дней, показывают, что наиболее вероятными участниками продолженного образования являются люди со степенью бакалавра»¹⁴⁰. Предполагается, что это люди, которые достаточно образованы для того, чтобы далее самостоятельно определять свои образовательные траектории. Пользуясь данной терминологией, ВНШ можно отнести и к одной из форм продолженного образования.

М. Ноулз исходит из того, что взрослые обладают способностью к последовательному самообучению и рассматривает образование как процесс создания благоприятных условий для самоуправляемого обучения. Тезис о самоуправляемом обучении нашел отражение в *принципе самонаправленности личности*, который автор формулирует как один из ключевых в организации обучения взрослых. Предполагается обязательное участие взрослых, обучающихся в определении своих образовательных потребностей и предпочтений, в планировании и выполнении учебных заданий и их оценке, предоставляется возможность выбора программы, преподавателя и т.д. Во многом, опираясь на идеи Ноулза, озвученные им в те же 70-е годы, определяли свои подходы к обучению взрослых и другие авторы. Например, Дженни Роджерс. Принимая тезис о самоуправляемом обучении и опираясь на принцип самонаправленности личности, Роджерс формулирует ряд основополагающих принципов образования взрослых, таких, как: *адекватность содержания обучения запросам взрослых; поддержание и развитие мотивации; конструктивная постановка целей как проектируемых результатов обучения; использование имеющегося опыта для связи знаний с реальной жизнью; своевременная поддержка положительных результатов обучающихся; создание особой атмосферы, учет положительных и отрицательных переживаний учащихся; предпочтительное использование активных методов, моделирующих жизненные ситуации*. Важнейший тезис Дженни Роджерс - центром обучения является взрослый.

Наши отечественные андрагоги также ориентируются на субъектную позицию взрослого учащегося в учебном процессе и адаптируют в российских условиях сформулированные нашими западными коллегами и проверенные временем принципы образования взрослых. При общей созвучности этих

¹⁴⁰ Марселло Г. Продолженное образование: Основы. – М.:LEARN Books, 2009. – С.18

позиций можно выделить то, что обогатило андрагогику, внеся в нее новые грани понимания сути образования взрослых. Например: *принцип контекстности обучения* (А.А.Вербицкий), предполагающий учет социокультурных условий жизни и деятельности взрослых, или *принцип элективности обучения*, то есть избирательности, предоставления свободы выбора учащемуся всех компонентов учебного процесса: целей, содержания, форм и т.д. (С.И.Змеев).

Обобщая опыт определения принципов обучения взрослых, позволим себе процитировать андрагогические принципы, предложенные сотрудником кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования С.Л. Братченко. Пожалуй, это наиболее полный и адаптированный к реалиям современной жизни перечень основных позиций, на которых сегодня строится образование взрослого человека.

1. *Принцип самостоятельности* (максимальное участие учащихся на всех основных этапах учебы - от планирования до контроля и коррекции).

2. *Принцип императивности* (широкое применение совместной деятельности учащихся - как с преподавателем, так и между собой).

3. *Принцип опоры на опыт* (использование разнообразного опыта учащихся - социального, профессионального, житейского - в качестве одного из ресурсов обучения).

4. *Принцип индивидуализации обучения* (ориентация на конкретные образовательные потребности и цели учащихся, их уровень подготовки и другие особенности).

5. *Принцип инновационности* (постоянное обновление, расширение методического арсенала и доработка его под конкретные учебные цели и условия).

6. *Принцип контекстности обучения* (учет как индивидуально-личностных задач обучения, так и социально-профессиональных, деятельностных, временных, пространственных и других его аспектов).

7. *Принцип актуализации результатов обучения* (предоставление возможности безотлагательного применения на практике приобретенных знаний, умений, навыков и качеств).

8. *Принцип элективности* (создание условий учащимся для свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения).

9. *Принцип развития образовательных потребностей* (построение обучения на основе выявления и восполнения деятельностных «дефицитов» учащихся и развития у них новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется по достижении определенной цели обучения).

10. *Принцип рефлексивности* (постоянное осмысление учащимися всех основных параметров процесса обучения и своих действий).¹⁴¹

Обращаясь к деятельности Высших народных школ в современной России, возьмем за основу именно эти десять андрагогических принципов и исследуем пути их реализации в практике неформального образования взрослых. Обращает на себя внимание то, что в данной классификации принципов образования взрослых первые четыре принципа показывают разные грани одного явления: субъектной позиции слушателей школы в учебной и досуговой деятельности. Думается, стоит сделать акцент на некоторой специфике отечественных школ - их целевой группой являются в основном люди пожилого возраста. Школы ориентированы на поддержку людей старшего поколения в процессе их адаптации к сложным социально-экономическим реалиям российского общества. Кроме того, они решают важнейшую задачу преодоления возрастного кризиса, сопряженного с чувством одиночества, невостребованности, с переживанием очевидных физических изменений. Остановимся подробнее на реализации в ВНС каждого из выделенных выше принципов образования взрослых.

1. *Принцип самостоятельности.* Все ныне действующие российские Высшие народные школы строят свою образовательную деятельность исключительно на демократических основах. С самого начала, с первых организационных встреч ставится задача формирования актива из числа слушателей, способного взять на себя решение целого комплекса проблем, затрагивающих как организационные, так и содержательные аспекты деятельности школы. Модель Высшей народной школы г. Санкт-Петербурга, получившая распространение в ряде регионов России, предполагает создание Совета самоуправления, выбор старост в учебных группах, значительный

¹⁴¹ Братченко С.Л. Экспертиза в образовании взрослых-андрагогическая и гуманитарная. Андрагогика. Материалы к глоссарию.- СПб.: СПбАППО, 2004. – С.87

объем работы осуществляется на волонтерской основе. В программе курсы, клубы и секции, которые выбраны или предложены самими слушателями. Более того, значительная часть курсов преподается слушателями школы. Вспоминает Забелина Инна Петровна, автор курса «Страноведение», слушатель ВНШ при РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге» с 2000 года.

«Я в Высшей народной школе 8-й год. Как только закончила свою медицинскую деятельность, я пришла в эту школу. Нина Петровна спросила: «Что Вы можете для школы сделать?» Я говорю, что много путешествовала, и у меня большой материал, я очень охотно делюсь с аудиторией, любой: от школьников до взрослых. И сразу перечень стран. До меня этот предмет назывался Евроведение. Кто-то про страны Европы рассказывал. А у меня Мексика, Филиппины, Индия, Япония и никак уже в Евроведение не записать. Мы назвали «Страноведение». 8 год и учусь, и преподаю в Высшей народной школе. Я сразу начала и учиться, и преподавать...».

Это закономерный сценарий развития событий. Высшая народная школа дает человеку новый шанс в жизни, создает условия для реализации его творческих устремлений, актуализирует богатейший жизненный опыт. Состав слушателей школы чрезвычайно разнообразен, поскольку включает в себя представителей самых разных сфер деятельности. Это является мощным ресурсом для формирования учебных и досуговых программ, опытный руководитель обязательно будет его использовать. В результате в каждой Высшей народной школе есть свои эксклюзивные наработки. При абсолютной самостоятельности в выборе своего образовательного пути слушатели самостоятельны и свободны в выборе сферы своей оптимальной самореализации.

2. *Принцип императивности.* Важнейшей особенностью Высшей народной школы является дух коллективизма (или соборности?). В отличие от любых семинаров или курсов, организуемых для взрослых, где участники так и остаются «попутчиками» на короткий отрезок времени, в народной школе создаются прочные дружеские связи, возникают группы единомышленников, каждый чувствует свою личную причастность делам школы. Вспоминает Фершукова Вера Павловна, завуч ВНШ при РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге».

«Мы провели работу, заполнили анкеты, познакомились со слушателями. Выяснили их направления, интересы. То есть определились какие-то направления. Получилось, что многие люди постепенно взяли на себя руководство секциями. Например, слушатель интересуется вопросами поэзии,

она сначала как староста этого направления работает, а потом начинает руководить. Руководитель готовит обычно какую-то тему, рассказывает, есть какие-то записи, прослушивание, кто-то читает стихи. Все распределяется. Есть актив клуба, который готовит встречи».

«Взаимодействие» в Высшей народной школе - одно из ключевых понятий. Здесь нет административных рамок, принуждения, люди изначально обо всем договариваются. Вот, например, как распределились функции между создателем ВНШ г.Санкт-Петербурга Литвиновой Н.П. и завучем Фершуковой В.П., рассказывает завуч:

«Мы очень тесно вместе работаем. Я знаю школу изнутри больше: кто к чему тянется, а у Нины Петровны взгляд шире, она видит перспективы. Какие программы взять, кого пригласить к сотрудничеству. Я тактик, она стратег».

3. *Принцип опоры на опыт.* Спецификой образования взрослых, безусловно, является богатый жизненный опыт учащихся. Именно он является основой мотивации к учебе и тем достоянием, которое каждый готов приумножить, и которым, как правило, хочется поделиться с другими. Вот как оценивает роль опыта в деятельности школы проректор АлтГУ Яковлева Н.А., стоявшая у истоков создания ВНШ Алтая.

«В работе ВНШ есть огромный элемент творчества. Люди образованные, имеющие опыт большой в разных сферах. Зачастую управленческих. Они сами выражали желание сотрудничать, составлять планы, свои связи подключать. ... «Я работала секретарем в администрации. Я могу помочь...» и т.д. Так много интересных проектов! Здесь тоже огромный резерв, который не требует больших вложений, а требует просто поддержки организационной».

Высшая народная школа для взрослых - саморазвивающаяся социально-педагогическая система. Ее мощный синергетический потенциал заложен в жизненном, профессиональном опыте слушателей школы, которые, как уже отмечалось выше, со временем сами становятся ее преподавателями.

4. *Принцип индивидуализации обучения.* Реализация данного принципа является логическим продолжением всех предыдущих. Опыт и самостоятельность лежат в основе индивидуализации обучения. Уровень подготовки и образовательных потребностей взрослых учащихся исследуется при поступлении в ВНШ и далее учитывается при формировании учебных и досуговых программ, выборе форм обучения. Приоритет, конечно, отдается активным методам обучения, поскольку слушатель ВНШ – это априори человек, ориентированный на взаимодействие, общение, актуализацию полученных знаний в деятельности. Но круг интересов разный. Анкета, с

которой обязательно начинается знакомство с каждым слушателем, позволяет выявить его образовательные цели и предпочтения. Кроме этого, уже в анкете поступающий в школу может предложить свои образовательные услуги, написать о желании войти в состав актива и др. В ряде ВНШ (гг. Санкт-Петербург, Владивосток, Астрахань, Барнаул и др.) практикуется исследовательская деятельность слушателей, им предоставляется возможность провести исследование и сделать доклад на университетской научной конференции, опубликовать результаты исследования в сборнике и т.д.

5. *Принцип инновационности.* Введение понятия «образование взрослых» в педагогическую лексику все еще носит дискуссионный характер. Данное явление в силу своей обособленности, неразработанности, даже альтернативности институализированной системе образования, по сути, является полигоном для апробации новых педагогических идей. В этом сложном образовательном пространстве рождается и получает свое воплощение педагогическая альтернатива. Для нашего отечественного образования сама по себе деятельность ВНШ является безусловной инновацией. И то, что эта «школа для жизни» благодаря общественной инициативе пробивает себе дорогу, на деле реализуя принципы гуманной педагогики, которые все еще пока только декларируются, но никак не приживаются в системе формального Российского образования, уже заслуживает внимания. Думается, опыт российских Высших народных школ, формирующийся сегодня, нуждается в поддержке, оценке и глубоком анализе специалистов.

6. *Принцип контекстности обучения* Высшая народная школа - открытая система. Пространство, в котором она создается, конечно, оказывает влияние на ее деятельность. Например, ВНШ, созданная на базе университета (Астрахань, Барнаул, Владивосток, Иркутск, Казань...). Возможности университета в данной ситуации становятся возможностями Высшей народной школы. Это существенно обогащает ее образовательное пространство. Причем создается площадка для самореализации не только слушателей, но и преподавателей. Еще один важный момент, помогающий Высшей народной школе укрепить свои позиции в образовательном пространстве университета. ВНШ становится базой практики для магистрантов и аспирантов. Наблюдается то самое встречное движение всех субъектов образовательного процесса, которое делает его обоюдным, в итоге - в нем заинтересованы все. Специфика организации деятельности и содержательные аспекты образования в ВНШ обусловлены социокультурной ситуацией в целом в стране и региональными особенностями. Например, школа в селе Михайловское, которая является филиалом ВНШ

Алтая (АлтГУ), строит свою деятельность исходя из возможностей села. Рассказывает Герасимова Галина Александровна, заведующая Михайловским филиалом ВНШ Алтай:

«Начали определяться, какие же мы курсы откроем? Нельзя объять необъятное, мы же село. И решили, группа здоровья остается. Православие, батюшка сказал, буду вести Православный лекторий, организовали «Домашнюю академию», в ней у нас и врачи выступали, и юристы, и садоводы. И психологи... Банк приглашали, сами ходили, смотрели, как пользоваться банкоматом, пластиковыми картами. В общем, «Домашняя академия». Сегодня представить Михайловское без Высшей народной школы трудно. Органично и стремительно внедрилась она в жизнь села и прочно заняла свою социальную нишу. Точно, как и все другие ВНШ. Их деятельность, безусловно, является значимой, поскольку снижает уровень социальной напряженности, вносит мощный позитивный, жизнеутверждающий заряд в социум.

7. *Принцип актуализации результатов обучения* Взрослый учащийся достаточно четко представляет, какими должны быть результаты его обучения. Причем он ориентируется на безотлагательное применение на практике полученных в ВНШ знаний. Опыт показывает, что все курсы, которые предлагают для них организовать слушатели, являются практико-ориентированными. Если это психология, то обязательно с выходом на взаимоотношения с близкими, если это финансовая грамотность, то с конкретными примерами и профилактикой возможных финансовых рисков, если посещение театра, выставки, то обязательно с последующим обсуждением и возможностью высказать свое мнение. Сама ситуация погружения взрослого (в ВНШ часто пожилого) человека в мир новой, современной информации позволяет не только обогатить круг общения, но и сделаться интересным собеседником для своих близких, друзей. Слушатель школы всегда является носителем новой и актуальной информации.

8. *Принцип элективности.* Данный принцип, предполагающий свободу выбора целей, содержания, форм, методов обучения, реализуется в ВНШ в полной мере. Он вытекает из субъектной позиции слушателя.

9. *Принцип развития образовательных потребностей.* Дискуссия о том, что должно быть приоритетным в образовании взрослых: удовлетворение запросов учащихся или предложение им развивающих курсов со стороны преподавателя, т.е. некоторое навязывание им информации с целью их дальнейшего роста и совершенствования, продолжается. Думается, здесь уместен разумный компромисс, и он в практике ВНШ найден. Как уже

отмечалось выше, образовательные потребности слушателей исследуются и учитываются руководителями школы. Однако получение новой, ранее не доступной информации формирует и новые образовательные запросы. Следовательно, постоянное повышение планки и движение вперед необходимы. Это объективный процесс, который протекает и развивается в ВНШ естественным образом, поскольку круг преподавателей, как правило, расширяется, открывая доступ к новой информации

10. *Принцип рефлексивности.* Осознанное, ответственное отношение взрослого учащегося ко всему, происходящему в ВНШ, предполагает постоянное осмысление им учебной ситуации и своих действий в ней. Организации обратной связи со слушателями всегда уделяется самое серьезное влияние. Эта связь осуществляется через актив, который анализирует учебный процесс совместно с руководством школы, доводя до него информацию о степени удовлетворенности уровнем преподавания учебных курсов. Рефлексивный анализ проводится и в непосредственном общении слушателей с преподавателем, через анкетирование, выпуск газеты и т.д.

Подводя краткий итог нашему исследованию реализации основных принципов образования взрослых в практике Высших народных школ, заметим, что все принципы успешно реализуются, и региональная специфика, наполняя программы эксклюзивным содержанием, не меняет их сути.

В рамках данного анализа (конечно, не исчерпывающего суть и специфику такого самобытного феномена, как ВНШ) определились наиболее распространенные модели Высших народных школ, рожденных российской социально-педагогической практикой:

первая – действует при общественной организации и опирается на возможности социума, живет благодаря сложившейся социальной сети (ВНШ г. Санкт-Петербурга);

вторая – функционирует как структурное подразделение университета, открывает свои филиалы в филиалах университета (ВНШ гг.Барнаула и Владивостока);

третья – выступает как один из элементов образовательного комплекса на селе, включающего лицей, филиал университета, ВНШ (ВНШ с. Михайловское, Алтайский край);

четвертая – представляет собой сетевой проект, включающий в себя филиалы, расположенные как в городе, так и в сельской местности, опирается

на поддержку широких слоев общественности и местные органы самоуправления (ВНШ г.Иркутска).

Все эти модели жизнеспособны и эффективно решают свои образовательные задачи. В ходе изучения опыта народных школ России, выбранных в качестве кейс-стади (ВНШ городов Санкт-Петербурга, Барнаула, Владивостока, Иркутска, с.Михайловское) выявились их общие черты: неформальный, эвристический характер образования; наличие яркого самоотверженного лидера во главе; актуализация творческого потенциала, профессионального, жизненного опыта взрослых учащихся; волонтерский характер деятельности преподавателей; правовая, финансовая неопределенность; функционирование ВНШ как саморазвивающейся системы.

Содержание образовательной деятельности народных школ при всем тематическом многообразии, можно структурировать, выделив ключевые направления. Проведем краткий анализ образовательных программ, реализуемых в настоящее время в Высших народных школах.

Образовательные программы, реализуемые в ВНШ (опыт российских регионов)

Выше уже отмечалось, что ВНШ исключительно добровольное объединение людей, целью которого является получение новых знаний, расширение социальных контактов, самореализация слушателей в интересующей их сфере деятельности. Это добровольчество оказывает влияние и на формирование содержания образовательной деятельности ВНШ. В каждой народной школе, действующей в современной России, взрослым учащимся предлагается большой выбор программ. В расписание входят как общие лекции, так и групповые и индивидуальные занятия. Все по выбору слушателей. Если внимательно прочесть перечень образовательных программ, реализуемых в Высших народных школах в настоящее время, можно выявить ключевые направления или сферы интересов слушателей.

Например, в образовательном процессе каждой школы представлены программы, направленные на *общекультурное развитие слушателей*. Как правило, это курсы, посвященные литературе, культурологи, философии, истории искусства, истории России и т.д. Гуманитарное ядро представлено мощно во всех школах. Подчеркнем, в ВНШ реализуются только востребованные программы. Этот «гуманитарный голод», вероятно, обусловлен недостаточным вниманием сферы формального образования к

человековедческим знаниям. Технократическая школа, основанная на идеологической доктрине среднестатистического человека, всегда стремилась вытеснить из своего пространства индивидуальное, яркое, выразительное. Именно эту школу прошли слушатели сегодняшних российских Высших народных школ. Жизненный опыт, период зрелости, мудрости отнюдь не сокращает количество вопросов, которые человек задает на пути к самому себе - новому, меняющемуся в силу возраста и смены социального статуса. Появившееся свободное время делает процесс познания более доступным, позволяет погрузиться в него полностью. Еще одной причиной устойчивого интереса к гуманитарным знаниям может быть появление новых подходов к пониманию социальных процессов и новой информации о нашей истории, открывшейся в последние годы. Не менее популярны в образовательном пространстве ВНШ курсы, ориентированные на *компенсацию образования*. Слушатели просят организовать для них курсы, позволяющие наверстать упущенное или освоить новое, т.е. погрузиться в ту сферу знаний, которой в период их ученичества просто еще не существовало. Здесь и прагматический подход налицо. Как правило, слушатель может четко ответить на вопрос: «Зачем Вы изучаете компьютерную грамотность или иностранный язык?». Чаще всего им это нужно для того, чтобы переписываться с детьми, живущими за рубежом, по электронной почте, помогать внукам, быть современными людьми и т.д. Но некоторые не имеют прагматических целей. Ими движет познавательный интерес. В свое время эти люди не получили навыков владения компьютером и сегодня, ощущая тотальную информатизацию жизни даже на бытовом уровне, и будучи активными и компетентными на протяжении всей жизни, они испытывают дискомфорт. Во всяком случае, наверное, не найдется ВНШ, в которой не были бы востребованы курсы по информатике и иностранному языку. Программы, направленные на личностное развитие, представлены скромнее, их не так много в перечне программ Высших народных школ. «Раскрой себя», «О смысле жизни», «Самопонимание», «Услышь музыку в себе»... Вот некоторые из программ, реализуемых в практике народных школ. Очевидно, что работа в этом направлении представляет особую сложность. Здесь должна быть создана атмосфера абсолютного доверия, эмоциональной защищенности. В самих названиях курсов уже слышатся исповедальные интонации. Кто является потенциальными участниками образовательного процесса в данном случае? Скорее всего, это люди, увлеченные философией, антропософией, а может быть, пережившие глубокий экзистенциальный кризис? Во всяком случае, эта проблематика актуальна и востребована в каждой народной школе. *Гражданское образование* представлено в деятельности ВНШ курсами по основам правоведения,

социальному проектированию, грантовой поддержке, межпоколенческим социальным проектам и т.д. Это направление в деятельности народных школ получает развитие в том случае, если их создателям удастся привлечь к преподавательской деятельности не только специалистов по праву, по финансовой деятельности или управленцев, но и представителей так называемого третьего сектора. Сегодня НКО набирают силу. Объединяясь, создавая ресурсные центры, участвуя в самых разных общественных инициативах, они являют собой ростки гражданского общества. Союз с ними очень продуктивен. Впрочем, представителей некоммерческих организаций достаточно много среди слушателей ВНШ, это, как правило, очень активные люди, которое сами предлагают темы занятий или целые курсы. Достойное место среди познавательных предпочтений в народных школах занимает проблема *социально-коммуникативной компетентности*. «Соционика. Гармоничный диалог с окружающим миром», «Ваш советник», «Школа бабушек», «Особенности взаимоотношений мужчины и женщины» - вот некоторые программы из этой сферы интересов слушателей. В перечне программ этого направления также ярко представлен блок психологических знаний. Курсы в основном носят прикладной характер, и слушатели, как правило, имеют возможность получить консультации по конкретным проблемам, с которыми они столкнулись во взаимоотношениях со своими близкими, друзьями, соседями... Вот некоторые программы психологического направления, изучаемые в ВНШ: «Психология делового общения», «Техника эффективного общения», «Межпоколенческие отношения в семье» и др. Поскольку основной целевой группой народных школ являются люди пожилого возраста, чрезвычайно актуальны курсы, направленные на *поддержание и укрепление здоровья*. Здесь, конечно же, имеет большое значение наличие хороших специалистов, владеющих основами геронтологии, валеологии. Эти курсы востребованы, но в данной деятельности особенно актуален девиз: «Не навреди!». Такие специалисты в народных школах есть, и диапазон их знаний достаточно широк и разнообразен: «Вокалотерапия», «Основы валеологии («Здоровье без лекарств»)), «Школа здоровья», «Уроки активного долголетия», «Садовая терапия» и др. Следующий тематический блок, который представлен в деятельности каждой ВНШ, это *краеведение*. Интерес к истории, культурным традициям родного края находит отражение в программах, которые ведут как приглашенные в школу преподаватели краеведы, так и сами слушатели. Эти занятия обычно проводятся за пределами учебных аудиторий, вернее, учебной аудиторией становится сам город, раскрывающий для школы тайны своих улиц и площадей, а иногда и отдельных домов: «Прогулки по Петербургу», «История и культура

Астрахани», «Историко-археологическое наследие Алтая в туризме», «Историческое краеведение» и др. Используются возможности музеев, выставочных и концертных залов, библиотеки: «Поэзия Иркутска», «Литературно-музыкальная гостиная в музее Волконских», «Музыкальное краеведение»... В краеведении широко представлены народные промыслы, например, «Традиционный фольклор и ремесла Новгородской области» и др. Исследуются и природные достопримечательности края. Остановимся еще на одном тематическом блоке программ Высших народных школ, который можно обозначить как «Увлечения, досуг». Поскольку образование взрослых опирается на богатый жизненный опыт учащихся и является пространством их самореализации, здесь широкий простор для проявления творческой активности всех слушателей. Чаще всего именно в этом направлении деятельности ВНС слушатели сами становятся организаторами любительских объединений, клубов интересных встреч, ведут мастерские. В г. Казани, например, создан «Хобби-клуб», в г. Санкт-Петербурге долгие годы работает «Клуб интересных встреч», в г. Иркутске лекторий «Роль лошади в мире людей» объединяет слушателей, увлеченных иппотерапией и просто верховой ездой. Обращает на себя внимание большое количество программ, направленных на украшение, обустройство быта. Такая программа имеет место в каждой народной школе. Вот их примерный перечень: «Ландшафтный дизайн с основами проектирования», «Цветоводство», «Дизайн интерьера», «Домоведение», «Наш дом», «Школа садоводства и цветоводства», «Декоративно-прикладное творчество» и др. Тематика программ указывает и на гендерные особенности состава слушателей ВНС. Совершенно очевидно, что народная школа «имеет женское лицо», в среднем 85-90% слушателей - женщины.

Завершая краткий обзор образовательных программ Высших народных школ, действующих в современной России, отметим, что их тематика, содержательный аспект, формы реализации являются объективным отражением познавательных интересов и потребностей наших соотечественников пенсионного возраста. Высшие народные школы должны существовать, как реальное воплощение стремления человека влиять на качество своей жизни. Сегодня мы уже говорим о том вкладе, который вуз может внести в создание обучающихся сообществ в регионах. Рассмотрим это на примере активной просветительской деятельности одной из Высших народных школ, работающих в сети «Обучающийся регион» - ВНС г. Иркутска.

2.4. Высшая народная школа как сетевой проект вуза

(на примере ВНШ г. Иркутска)

В период значительных социальных трансформаций каждый проходит испытание на способность адекватно реагировать на вызовы времени, находить верные пути разрешения постоянно возникающих перед ним проблем. И каждый – будь то отдельно взятый человек или целый социальный институт – учатся решать жизненные задачи как творческие. А еще они учатся строить отношения в соответствии с новыми реалиями жизни общества. Это объективный процесс. По мере демократизации общества все более значимой становится роль образования взрослых, воспринимаемого в широком социальном контексте, т.е. ориентированного не только на приобретение новых знаний, но и на обучение навыкам участия в делах общества, формирование чувства социальной солидарности, сопричастности, ответственности за общее дело. Все более очевидной становится роль образования взрослых как важнейшей аксиологической и инструментальной опоры формирующегося в России гражданского общества.

И тут, естественно, возникает проблема институционализации и инструментализации неформального образования взрослых. Одной из институциональных форм, востребованных сегодня, как уже отмечалось выше, является Высшая народная школа. Педагогическому сообществу предстоит ответить на вопросы:

- Кто в системе образования может инициировать создание Высших народных школ России или поддержать подобную инициативу, исходящую от общественных организаций?

- С помощью какого социально-педагогического инструментария будет осуществляться эта деятельность?

Понятно, что эффективная организация образования предполагает создание определенных социально-психологических условий, формирование специальной среды, содержащей в себе возможности для реализации его целей и задач.

Опыт развития неформального образования взрослых в современной России в виде Высших народных школ указывает на то, что *наиболее эффективной моделью организации образования взрослых является создание*

сетевого проекта во главе с вузом как научным, организационным, методическим ядром.

В этом параграфе речь пойдет о ВНШ, действующей как сетевой проект, и созданной на базе вуза - Восточно-Сибирской государственной академии образования в г. Иркутске. Вуз, наряду с некоторыми другими социальными институтами, обладает мощным научным, методическим, техническим потенциалом для участия в создании Высших народных школ в современном российском обществе. Для этого он должен осознать свою просвещенческую миссию, взять на себя определенную ответственность за образование взрослого населения. Взаимоотношения вуза (например, в лице университета) и его социального окружения имеют свою историю, они эволюционировали по принципу «кольцевой композиции». Этот путь можно определить так: «от автономии к жесткому контролю со стороны государства и вновь к автономии». Естественно, на новом историческом витке суть автономии сохраняется, но существенно меняется ее содержание. Остановимся на этом подробнее.

Итак, университет и социум. История их отношений уходит корнями в далекое прошлое городской европейской культуры. Родившись в эпоху средневековья, как артель, закрытое сообщество школяров и магистров, университет долгие годы хранил свою автономию, претендуя на особый статус хранителя истинного знания. Город и университет территориально были близки, но, по сути, являлись «параллельными мирами». Университет волновали проблемы высокого порядка: смысл человеческого существования, устройство мироздания, возможность познания мира и т.д. Город, который был занят проблемами менее глобального характера, с терпением и пониманием относился к этому сообществу, поскольку присутствие университета в городской среде придавало и ему определенный высокий смысл. Автономия университета позволяла ему обрести свой собственный социокультурный образ, создать некий духовный оазис. Автономии университетов суждено было просуществовать приблизительно до XVII века. В течение последующих веков, вплоть до нашего постмодернистского времени, они находились под жестким контролем государства. Университетское знание и содержательно, и инструментально (применительно к способам его трансляции) контролировалось государственной властью. Университет и общество больше не походило на «параллельные миры», это были порождения одной идеологической системы. «С помощью университетов современные национальные государства консолидировали свои гражданские корпуса, приобщая граждан к тем солидаристическим смыслам и значениям природного

и социального мироздания, которые идеологически поддерживали порядок в обществе». ¹⁴²

В советский период высшее профессиональное образование традиционно рассматривалось как «кузница кадров» для народного хозяйства страны, действовала жесткая система распределения выпускников вузов в соответствии с запросами региональных предприятий и учреждений. Большая часть абитуриентов шла в университет за получением определенной профессии. Выпускник вуза был востребован в самых разных сферах жизни общества. Хотя справедливости ради отметим, что университет давал определенный академический набор знаний, а профессии в буквальном смысле приходилось учиться за его пределами, это был процесс, который длился на протяжении всей трудовой биографии человека. В современной России наблюдается ситуация «переобразования». Общеизвестно, что вузы ежегодно выпускают такое количество специалистов, которое не востребовано экономикой страны. Тем не менее, обучение в высшей школе помогает избежать молодежной безработицы и здесь ситуация сходна с положением высшего образования в Европе. Сегодня очевидной становится устойчивая тенденция отношения к высшему образованию, прежде всего как к социальному капиталу, который, впрочем, способен успешно конкурировать с экономическим капиталом в процессе продвижения человека по «лестнице успеха».

Характерной чертой нашего времени становится ярко выраженная потребность в непрерывном образовании у значительной части взрослого населения страны, которая осознает необходимость наличия социального капитала. Отметим, что именно при помощи накопления социального капитала формируется гражданское общество. Социологические исследования, проведенные в России в 1995-2004 годах, указывают на то, что уровень гражданской активности человека коррелирует с уровнем его образованности. ¹⁴³ Образованные люди глубже вникают в сущность социальных процессов, охотнее включаются в общественную деятельность.

Готов ли современный вуз создать условия для формирования социального капитала у широких слоев российского общества, включая граждан, давно перешагнувших рубеж традиционного студенческого возраста? Существуют ли предпосылки для выполнения им такой миссии?

¹⁴² Согомонов А.Ю. Назад в университет! // «Отечественные записки», №2, 2002

¹⁴³ Непрерывное образование и потребность в нем./ИКСИ РАН. – М., 2005.

Кардинальные перемены в жизни общества, произошедшие за последние 20 лет, конечно, отразились на вузовском образовании. Современные университеты, академии, институты существенно отличаются от своих предшественников даже недавних 80-х годов прошлого века. Они постепенно выходят из-под опеки государственной власти. В образовательном пространстве современной России набирают силу процессы децентрализации и развития автономии высшего образования. Можно выделить две основных причины таких кардинальных изменений в статусном положении вуза: «борьба» вузов за свою независимость и постепенный отход государства с рынка образовательных услуг. Подчеркнем - «отход», а не «уход», т.е. частичное отступление. Формируются новые организационно-правовые формы, позволяющие координировать государственную поддержку вузов и их внутренние ресурсы, опирающиеся в свою очередь на научный, экономический, социокультурный потенциал региона. Интеграция вузов и промышленности развивается в различных формах: научно-производственные предприятия, технополисы, совместные исследовательские центры, учебно-научно-инновационные университетские комплексы. Например, университетские комплексы реализуют сетевые проекты, ориентируются на развитие обширных партнерских связей. И это уже не подчиненность, а равноправное, основанное на общих интересах сотрудничество. Университетский комплекс является учреждением нового типа, он интегрирует различные образовательные, научные учреждения, создавая достаточно самостоятельный, автономный университетский «мир», идентичный себе самому, реализующий свои внутренние ресурсы и ресурсы региона¹⁴⁴. Автономия средневекового университета строилась на его локальности, замкнутости, принципиальной отстраненности от широкого социума. Современные университет, академия видят в социуме союзника, партнера, источник своего развития. Их автономия определяется ориентирами развития, которые вузы формулируют самостоятельно и приоритетами в организации и функционировании партнерской сети. Современный вуз выступает субъектом своих статусных трансформаций. Существенные изменения, которые мы можем наблюдать в российской высшей школе, способствуют актуализации роли вуза как центра образования для разных категорий населения. Здесь постепенно создается среда, благоприятная для осуществления целей и задач образования взрослых. Отметим, что Болонское соглашение, на которое ориентируется современное российское образование, также предполагает, что вузы будут становиться

¹⁴⁴ Гуманитарные аспекты непрерывного образования: Материалы Международной научно-практической конференции, СПб, 7 апреля 2006 года. – СПб., 2006.

открытыми образовательными центрами для различных категорий учащихся, включая взрослых людей разного возраста и разных социальных слоев.

Возможности вуза в данной ситуации становятся возможностями Высшей народной школы. Это существенно обогащает ее образовательное пространство. Здесь создается площадка для самореализации не только слушателей, но и преподавателей.

Еще один важный момент, помогающий Высшей народной школе укрепить свои позиции в образовательном пространстве вуза. ВНШ становится базой практики для его магистрантов и аспирантов. Наблюдается то самое встречное движение всех субъектов образовательного процесса, которое делает его обоюдным, в итоге - в нем заинтересованы все.

Межпоколенческие связи, возникающие в образовательном пространстве ВНШ, разрушают стереотипные представления, существующие у молодежи о пожилom человеке как вечно жалующемся, пассивном, а у пожилых учащихся рушатся стереотипы о молодом поколении как агрессивном и мало читающем. Пожилой человек становится для всех членов семьи источником новой полезной информации (финансы, право, экология, культура и т.д.), его покидает ощущение собственной ущербности, одиночества, он интересен близким, статистика подтверждает улучшение психологического климата в семьях слушателей Высшей народной школы (по материалам социологических исследований в ВНШ гг. Санкт-Петербурга, Барнаула, Иркутска). В настоящее время уже можно говорить об успешном опыте создания народных школ для взрослых на базе вузов, получившем распространение в России. В их числе Высшие народные школы, действующие на базе вуза в Астрахани, Барнауле, Владивостоке, Иркутске. Все они опирались на богатейший опыт и технологические изыскания Высшей народной школы г. Санкт-Петербурга. Однако абсолютная обусловленность неформального образования ситуацией его развития, качеством жизни населения, организационным, научным потенциалом создателей делает каждый опыт создания Высшей народной школы уникальным и самоценным.

Самая молодая ВНШ в России открыта на базе Восточно-Сибирской государственной академии образования в г. Иркутске в феврале 2009 г. Особенность данной школы в том, что она, опираясь на опыт коллег, с самого начала создавалась как сетевой проект. Важным моментом, отличающим этот опыт от остальных, является то, что открытию Высшей народной школы в Восточной Сибири предшествовало создание партнерской сети, объединившей представителей педагогического вуза, некоммерческих общественных

организаций и образовательных учреждений Иркутской области. Консолидирующим событием, способствующим открытию ВНС, явилась акция ЮНЕСКО «Неделя образования взрослых в России», которую группа инициаторов создания Высшей народной школы провела в Иркутске в 2007 г. Акция проводилась совместно с «Домом Европы в Санкт-Петербурге». Сегодня школа в Иркутске пользуется поддержкой широкой общественности, Законодательного собрания Иркутской области, различных творческих союзов и тд. Свои программы школе предложили и представители муниципальной власти («Диалог общества и власти. Муниципальное самоуправление»), и руководство Федерального агентства управления финансовыми рынками («Повышение финансовой грамотности»). На идею открытия школы активно откликнулся ресурсный центр НКО Иркутской области и предложил программы по социальному проектированию и грантовой поддержке. Общество и власть восприняли школу для взрослых как антидепрессивный проект, особенно актуальный в условиях глубокого экономического кризиса. Таковым он и является. Приток в школу слушателей не прекращается. Подавляющее большинство – это люди, рожденные в 40-50-е годы. Слушатели школы активно включаются в образовательный процесс, предлагают не только интересные темы занятий, но и приглашают сами некоторых преподавателей, проводят свои творческие вечера, читают лекции.

При этом сетевая технология расширяет образовательные горизонты школы, выводя учебный процесс за границы учреждения. Место и роль сетевых технологий в организации неформального образования взрослых обуславливается происходящей в современном мире информационно-технологической революцией. От взрослого человека ожидается умение добывать, накапливать и производить новые знания, полученные на основе адекватных вызовов времени образовательных технологий. Использование сетевых образовательных технологий в организации неформального образовании взрослых на уровне города делает процесс обучения более доступным, открытым, мобильным и гибким. Это создает условия для перехода к непрерывному образованию, образованию в течение всей жизни человека.

Остановимся коротко на наших ключевых понятиях: «сеть» и «сетевое взаимодействие». Под *сетью* в неформальном образовании мы понимаем совокупность учреждений, имеющих общие образовательные цели, ресурсы для их достижения и устойчивый характер взаимодействия между ними. Опыт показывает, что сеть, созданная в целях осуществления неформального образования взрослых, объединяет весьма разнообразные учреждения и общественные организации. Все дело в сути неформального образования как

явления нашей духовной жизни. Оно ориентировано на развитие человека в любом из интересующих его направлений деятельности. Отзываясь на запросы взрослого обучающегося, неформальное образование неизбежно интегрируется в разные сферы жизни общества: экономику, право, экологию, культуру, спорт, здравоохранение и др. Отметим, что в силу своей абсолютной свободы и надстандартности оно является, по сути, открытым образованием. Его отличительные черты: отсутствие иерархии и жестких рамок, гибкость, демократизм, доступность, высокая мотивация обучающихся и т.д. Этим определяется и специфический характер взаимодействия всех субъектов неформального образования взрослых. Развиваясь, оно становится сетевым. Соглашаясь с В.Н. Лупановым, определим *сетевое взаимодействие*, как способ коммуникации, в которой главным становится процесс обогащения знаниями между всеми участниками взаимодействия. Для участников взаимодействия становится важным не столько владение традиционными ресурсами, сколько обретение открытого и эффективного доступа к новым ресурсам – идеям, информации, знаниям, программам, методикам и технологиям обучения.

Российская история сетевого взаимодействия в целях неформального образования взрослых ведет начало от земства. Начиная с 1861 года, после отмены крепостного права появилась необходимость в создании институтов местного самоуправления. Просвещение народа стало одной из приоритетных задач, которую решали местные земства. Уроки земского самоуправления, которые нам еще предстоит усвоить спустя 150 лет, убеждают, что для решения проблем в сфере народного образования требуются усилия всего общества, а не только одного из его составляющих - государства. Открытая система отличается тем, что в ней ослабевают официальные управленческие связи. Вектор сетевого взаимодействия – это горизонталь. И как бесконечен горизонт, так бесконечны и разнообразны варианты возникающих социальных сетей. Опыт неформального образования, встроенного в сеть, развивает у взрослого человека коммуникативные способности, он учится строить конструктивные отношения с миром во всем его многообразии и целостности.

В настоящее время в нашем обществе создается почва для взаимовыгодного сотрудничества, партнерства между образованием, отдельными общественными, благотворительными организациями, конкретными людьми, государственными структурами. Мы уже отмечали выше, что модель создания школы предложена Высшей народной школой Санкт-Петербурга в 1998 году. В последующие годы в разных регионах при поддержке первой школы рождались новые. Они, конечно, искали возможность

интегрироваться в социум своего региона. Этим, собственно, и отличаются друг от друга действующие в России Высшие народные школы - *способностью организаторов инициировать эффективное сетевое взаимодействие и возможностями, которые в каждом конкретном случае предоставляет социальная сеть.*

Высшая народная школа для взрослых, созданная на базе Восточно-Сибирской государственной академии образования в г. Иркутске, изначально создавалась как сетевой проект. С одной стороны, она участница сетевого проекта «Обучающийся регион», объединяющего российские Высшие народные школы. С другой стороны, вся её повседневная деятельность строится на принципах социального партнерства. В школе работают преподаватели-волонтеры из разных вузов и общественных организаций Иркутска. Занятия идут, наряду с учебными корпусами академии, на разных площадках города. Внедрение инновационных социальных технологий в массовую образовательную практику предполагает консолидацию усилий всех слоев российского общества: власти, бизнеса, общественных организаций, потребителей образовательных услуг, органов местного самоуправления....

Опыт Высшей народной школы Иркутска показывает, что сетевое взаимодействие позволяет вертикали власти включиться в горизонталь образовательного проекта на паритетных началах. Здесь нет подчинения. Есть сотрудничество равных партнеров. В школе идет программа «Диалоги общества и власти», которую курируют ведущие специалисты Законодательного собрания Иркутской области и Пенсионного фонда, администрация г. Иркутска предложила слушателям участвовать в программе компьютерной грамотности «Бабушки-онлайн» и предоставляет свой актовый зал для мероприятий школы, требующих дополнительного технического оснащения. Все это позволяет школе расширить свое образовательное пространство. Сделать его более разнообразным. Наряду с позитивными тенденциями, выявлены риски, которые могут препятствовать продвижению народных школ в образовательное пространство современной России. *1. Если попытаться внедрить проект без внутренней мотивации участников, приказом выше стоящих органов управления, будет сопротивление на местах. Скрытое или явное. Нет финансирования и внятной правовой базы. 2. ВНШ - дело новое. В школу могут попасть некомпетентные руководители и дискредитировать саму идею народной школы. 3. Возникают разногласия относительно роли руководителя ВНШ и роли директора учреждения, на базе которого народная школа открыта. Директор учреждения не всегда готов принять идею независимой школы, ориентирующейся не на стандарты, а на запросы слушателей. 4. Красивая, актуальная в современных*

условиях идея может вызвать интерес и желание заработать политический капитал разных политических сил общества. Возможно эпизодическое, «предвыборное» открытие школ. Между тем, с учетом этих рисков, можно минимизировать потери. По крайней мере, школе Иркутска это удастся.

Учебный год в ВНШ длится с октября по май. Занятия в школе идут регулярно. Фактически каждый день недели занят какими-либо занятиями. Один день посвящен публичным лекциям. Лекции в помещении академии посещает вся школа. В остальные дни недели у слушателей групповые занятия по интересам. И здесь уже учебный процесс выходит в широкий социум: в Музей истории Иркутска, в Музей декабристов, в Дом ремесел, в Дом художников, на стадион «Труд», в Дом Кино, в Ботанический сад и т.д. Отметим, что речь идет не об эпизодическом посещении этих учреждений слушателями Высшей народной школы. Здесь реализуются разные по срокам (от месяца до года) образовательные программы.

Оптимальным, хотя и очень сложным, в рамках сетевого взаимодействия представляется совместное создание творческой среды в условиях своего города. Слой населения, ориентированный на преобразование социокультурной среды региона и является социальной базой культуротворческой, жизнетворческой деятельности народной школы. И в Иркутске он, конечно, есть. Синергетический эффект деятельности ВНШ Иркутска не заставил себя ждать долго. Как открытая, саморазвивающаяся система, она динамично расширяет круг своих слушателей, преподавателей, единомышленников. Как социальный волонтерский проект, не имеющий никакого финансирования и, следовательно, возможности как-то себя рекламировать, Высшая народная школа, тем не менее, становится все более популярной в городе.

П.Штомпка, рассматривая взаимосвязь социальных структур и деятельных социальных субъектов, отмечает, что в современной теории социального становления общество (группа, организация и т.п.) стало рассматриваться не как жесткая, «твердая» система, а, скорее, как «мягкое» поле взаимоотношений. Социальная реальность... является специфической общественной средой, или тканью, соединяющей людей друг с другом»¹⁴⁵. Из всего выше сказанного следует, что Высшую народную школу необходимо исследовать не как статичную образовательную модель с жесткой структурой, а как организатора процессов развития личности, которые осуществляются в ходе социальных интеракций. Те процессы, которые происходят внутри системы в микросреде школы, связанные с гуманизацией, гуманитаризацией, культуротворчеством и

¹⁴⁵ Штомпка П. Социология социальных изменений/ Пер. с англ./ Под ред. В.А.Ядова. - М., 1996. - 416 с.

т.д., в конце концов, приводят к изменению системы в целом. Высшая народная школа, интегрируясь в социум, обретает статус субъекта социокультурной, образовательной деятельности в городе. Осмысление этого процесса и определение специфики педагогического регулирования в данной ситуации предполагает смещение акцента в проектировании со статичных социальных структур (коллективов, групп) на специфику межличностных взаимоотношений, в ходе которых формируются разновозрастные группы как комплексы сплетения социальных отношений.

Такое сотрудничество реально сближает разные слои общества, что особенно актуально для современной России. Сетевой принцип организации неформального образования взрослых наиболее соответствует принципам построения гражданского общества, которое, по сути, и есть саморазвивающаяся и прекрасная в своей полифоничности социальная сеть.

Неформальное образование взрослых - явление духовного порядка и эквивалент социальной зрелости, как отдельной личности, так и человеческого сообщества в целом.

ВЫВОДЫ

В процессе работы над монографией авторы расширили свои представления о феноменах информального и неформального образования взрослых. Но, понимая масштабы проблемы, её малую изученность, выражают надежду, что их теоретические и практические выводы смогут стать предметом для дальнейших исследований специалистов, работающих в сфере образования взрослых.

Изучение такого интегративного понятия, как образование взрослых, обязательно выведет на вопросы, которые потребуют более специализированного научного осмысления. Ответы на них было невозможно дать в данном исследовании не только потому, что эти вопросы не планировались или они противоречат его структуре. Просто поиск их должен происходить, на наш взгляд, в более широком современном научном контексте с привлечением материалов, таких областей научных знаний, как социология, экологическая психологии, акмеология, философия и др. Хотелось бы надеяться, что мысли, возникшие у авторов в процессе исследования, например, о синергетическом механизме информального образования, о коэволюции утилитарного и духовного мышления в личности посредством информального образования, о синергетических подходах преодоления линейности мышления как средства достижения акме в процессе информального образования, об особенностях дискурсивного поля образовательного неформального сообщества и аксимптотическом характере его социальной организации, о роли интеграции информального и неформального образования в потенцировании бытия человека и др. возможно, подвигнут кого-то из читателей этой книги на их развитие.

Главный же вывод данной монографии, по мнению авторов, заключается в том, что концепция непрерывного образования, являющаяся теоретической базой просветительской практики в современном мире, изменила соотношение видов образования взрослых. Если традиционные технократические подходы к образованию отдавали предпочтение формальному образованию как базовому и другие виды образования играли вспомогательную роль, то идея обучения в течение всей жизни выдвигает на лидирующие позиции информальное и неформальное образование взрослых. Для формального образования ставится задача создания условий, способствующих воспитанию человека нового типа, отличающегося творческим отношением к жизни, стремящегося и готового к постоянному самосовершенствованию. Оно рассматривается как подготовка к дальнейшему осознанному и высоко мотивированному образованию в течение всей жизни. Современный человек не может ограничиваться простым запоминанием информации. Он должен уметь добывать знания, интерпретировать их, преломлять к своей жизненной ситуации. Всегда. На любом витке его биографии, не зависимо от возраста. Изменилась роль образования в жизни человека. Оно не только дает знания, но интегрирует человека в современный мир, служит поиску смысла жизни и житнетворчеству. И здесь на первый план действительно выходят информальное и неформальное образование взрослых.

Второй вывод, который вытекает из наших рассуждений, это то, что непрерывность обучения ведет к постоянным и разнообразным образовательным контактам, формированию гибких социальных сетей и созданию обучающихся сообществ («обучающаяся организация», «обучающийся город», «обучающийся регион»). И, в связи с этим, остро стоит вопрос о доступности неформального и неформального образования взрослых.

Поскольку каждый человек имеет право на образование в течение всей жизни, государство должно создать необходимые условия: правовое поле, материально-финансовая база, компетентные андрагоги и тд. По крайней мере, сегодня нам приходится констатировать отсутствие этих условий. Уповать на их быстрое создание тоже не приходится. Значит, будем полагаться на то, что уже есть. Это серьезный, возрастающий интерес научного сообщества к проблеме образования взрослых и народные, общественные инициативы, продвигающие идеи непрерывного образования в социальную практику. Нам всем предстоит еще очень много работы.

Вопрос, который волнует нас как граждан нашего отечества, почему проблема неформального (доступного, свободного, вариативного...) образования взрослых игнорируется на государственном уровне в стране, которая претендует на интеграцию в мировое сообщество и стремится занять в нём достойные позиции? Государственная поддержка третьего сектора, которая (более декларативно) наметилась в последнее время, больше напоминает уход от ответственности и делегирование общественным организациям решение проблем формирования гражданского общества.

Уверены, что без консолидированных усилий российского общества по созданию системы доступного неформального образования взрослых невозможно, неэтично говорить об улучшении социального самочувствия его граждан и многом другом, что могло бы поставить нас в ряд развитых государств. Все это, так или иначе, связано не только с проблемой экологичности взаимоотношений между различными социальными идентичностями в нашей стране, но со сложными протекающими в ней политическими и экономическими процессами. И, тем не менее, есть основание полагать, что все виды неформального образования взрослых, которые сегодня развиваются в России, либо как образовательные услуги в контексте рыночного подхода к образованию, либо как добровольческие объединения людей, ориентированных на саморазвитие, в русле человекотворческого подхода к образованию, внесут свой конструктивный вклад в становление гражданского самосознания наших соотечественников и помогут преодолеть

духовный коллапс, в котором пока ещё находится наше общество, переживающее ценностную инверсию.

Хотелось бы, чтобы и наш скромный вклад послужил стимулом для дальнейших научных исследований в свете нового опыта андрагогического взаимодействия.

Примечание

Козволюция – сбалансированность, согласованность природных и искусственных свойств человеческого мышления (духовного и утилитарного начал).

Акме – вершина творческой деятельности человека.

Суператтрактор – абсолютное акме

Аксимптотический характер социальной самоорганизации говорит о том, что расстояние, отделяющее человечество от состояния суператтрактора, прогрессивно (ускоренно) сокращается. Создаются всё более благоприятные условия для внедрения идеала «синергийного» человека в сознание масс. При таких условиях есть надежда, что самоорганизация человечества не только сможет обогнать обострение глобальных проблем, но и должна это сделать.

Синергетика представляет собой теорию самоорганизации как воздействие хаоса и порядка: творческий хаос рождает новый порядок.

Социальная синергетика, как теория социальной самоорганизации исключает абсолютизацию, как порядка, так и хаоса и глубоко враждебна любым формам антидеятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

ГЛОССАРИЙ

Андрогог – специалист, профессионал, выступающий как социальный посредник в различных формах взаимодействия с взрослыми, способствующий приобретению ими новых знаний и актуализирующий деятельность взрослого человека в образовательной деятельности для достижения социально-значимых целей и реализации жизненных планов (Е.А.Соколовская, Г.С.Сухобская, Т.В.Шадрина).

Андрогогика - понятие «андрагогика» было введено в научных оборот в 1833 г. немецким историком педагогики А.Каппом. Выстроенное по аналогии со словом «педагогика», оно имеет греческое происхождение (*андрос* – мужчина, человек; *агогейн* – вести). Если переводить буквально, андрагогика – это «ведение взрослого человека» (человеко-ведение). Поскольку термин порожден педагогической действительностью, речь идет о ведении с помощью образования.

Андрогогику можно рассматривать с разных позиций, как:

- область научного знания;
- сферу социальной практики;
- учебную дисциплину (И.А.Колесникова).

Андрогогическая модель обучения – организация деятельности обучающегося, основанная на семи основных посылах:

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он обучающийся, а не обучаемый).

2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.

3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

7. Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирование, реализации, оценивания и в определенной мере коррекции.

Андрогогическое взаимодействие – образовательный диалог, который в результате субъектных отношений между андрагогом и слушателем, способствует «выявлению новых смыслов, идей, способов их интерпретации. Таким образом, возникает общее пространство – мыслей, эмоций, решений – в котором осуществляется своего рода «интеграционное согласование».

Андрогогическая миссия – методологическое осознание своей деятельности субъекта или социальной группы, занимающихся образованием взрослых. Принятие андрагогом миссии – «вести взрослого» к открытому обществу – предполагает развитие соответствующей методологии его деятельности, в основе которой – понимание сущности современной идеи непрерывного образования не как обучения, а как учения человека на протяжении всей жизни и роли андрагога в этом процессе.

Комьюнити – участие граждан через коммуникации в управлении жизнью локальных сообществ, в общественном контроле за культурными процессами (И.Д.Фомичева)

Взрослый - это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, необходимыми и достаточными для ответственного самоуправляемого поведения (И.А.Колесникова).

Взрослость - качество жизнедеятельности, воплощающее способность к воспроизводству всей полноты бытия. Это не просто определенный период в жизни, но и особое состояние, сущностными признаками которого выступают осмысленность и ответственность за свои деяния (И.А. Колесникова).

Высшая народная школа – учебное заведение, в котором на добровольных началах обучаются люди, достигшие совершеннолетия и ориентированные на саморазвитие.

Гражданское общество. Система автономных от государства, социально ответственных, подвижных, добровольных отношений между людьми;

сфера самостоятельных общественно значимых действий граждан; совокупность общественных коммуникаций и социальных связей, социальных институтов и социальных ценностей (Романенко Л).

Гражданское образование взрослых – это средство гармонизации и интеграции общества, способное как поддерживать и воспроизводить традиционные ценности населения, так и вводить в общественное сознание новые (Г.А.Овчинников)

Социализация – процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, установок, необходимых для полноценного включения личности в социум (Г.М.Андреева).

Социализацию и обучение не стоит рассматривать в качестве синонимов. Процессы обучения и социализации имеют неразрывную диалектическую связь. Тем не менее, они обладают и определенной спецификой. Образование, на наш взгляд, является лишь одной из сторон более широкого и сложного по своей сути процесса социализации (А.М.Осипов).

Дискурсивное поле – это смесь интеллектуального и социального полей, где словесное взаимодействие трансформируется в определенный вид социальной практики (В.И.Ильин).

В.И.Ильин отмечает, что дискурсивное поле «формируется вокруг разных способов обсуждения реальности. Но часто их содержание не ограничивается обсуждением. Из разных определений реальности вытекают различные формы отношений к ней, разные образы и стили жизни, а само взаимодействие в процессе обсуждения порождает те или иные организационные формы».

Дискурсивное сообщество - совокупность людей, производящих и потребляющих духовную продукцию (В.И.Ильин).

Дискурсивное поле неоднородно по своему составу, и по интенсивности воздействия на попавших в него людей. Место человека в иерархии поля показывает, в какой мере его идентичность связана с ним, насколько сильно давление поля на его поведение.

Жизнетворчество - процесс осознанного конструирования и творения человеком его настоящего и будущего. Предполагает определение жизненной перспективы, т.е. создание некой гипотетической картины своей жизни.

При помощи таких понятий как «жизненная перспектива», «жизненные цели», «жизненные планы» будущее может быть осмыслено как достаточно упорядоченная иерархия событий, приводящих к достижению идеальных результатов. Эти «результаты» являются основными жизненными ориентациями личности.

Индивидуально-личностное поле – это механизм интеграции индивида в окружающую общественную (социальную) среду. Индивид не ограничен его телесностью. Он формирует вокруг себя *надиндивидуальную реальность*, которая в той или иной мере воздействует на среду, окружающих людей (В.И.Ильин).

Информальное образование – (т.е. находящемся вне какой-то формы) подразумевается обучение, «встроенное» в течение жизни: осуществляемое в ходе общения, происходящее под влиянием средств массовой информации, просветительской акции, при чтении книг, при осмыслении собственного опыта и опыта других. Образование взрослых всегда рассматривалось в контексте жизненного пути человека, где «университетами» становятся не только учебные аудитории и библиотеки, но коллеги, друзья, дети, средства массовой информации (С.Г.Вершловский). Недаром многие из состоявшихся личностей «разговор с умным человеком» воспринимают как феномен, имеющий непосредственное отношение к образованию (И.А.Колесникова).

Информальное образование взрослого человека – образовательная деятельность во всех ее видах и формах, самостоятельно организуемая и избирательно направленная личностью или группой лиц.

Интерпретативная компетентность - способность осмысливать профессиональные проблемы и ситуации в широком контексте развития современного общества и жизнедеятельности конкретного человека, взвешивать преимущества того или иного способа их разрешения и на этой основе выбирать варианты корректировки собственных действий (Е.А.Соколовская, Г.С.Сухобская, Т.В.Шадрина).

Интегрированное согласование – это способность старое, уже известное, осмысливать по-новому, с позиции всеобщего опыта, которое обеспечивает более спокойное вхождение взрослого в образование в избранной им форме, способствует преодолению жесткой заданности содержания образования (Е.А.Соколовская, Г.С.Сухобская, Т.В.Шадрина).

Информационно-ценностное пространство – дискурсивное поле СМК, на котором складываются ценностные отношения между творческим коллективом издания и авторским активом, читательской аудиторией как субъектами познавательной деятельности.

Индивид – (от лат. *individuum* – неделимое) – характеристика каждого из нас как представителя человеческого рода, одного из многих (С.И.Змеев).

Индивидуальность – отражение уникальности, неповторимости конкретного человека в сочетании, соединении специфическим образом его индивидуальных, личностных, субъективных проявлений (С.И.Змеев).

Квазипотребность – механизм повседневной социальной деятельности человека, направленной на удовлетворение сиюминутных потребностей (например, связанных с необходимостью немедленного разрешения политических, социальных, культурных проблем), которые возможно негативно отразятся на будущей его жизни (Б.Н.Зейгарик).

Качество жизни - система показателей, характеризующих степень реализации жизненных стратегий людей, удовлетворения их жизненных потребностей. Программные улучшения качества жизни рассматривается как социальный проект, направленный на увеличение возможностей людей решать свои проблемы, добиваться личного успеха и индивидуального счастья.

Качество жизни - совокупность показателей общего благосостояния людей, характеризующих уровень материального потребления (уровень жизни), а также потребление непосредственно не оплачиваемых благ.

Качество жизни предполагает: чистую окружающую среду, личную и национальную безопасность, политические и экономические свободы и другие условия человеческого благополучия, трудно поддающиеся количественному измерению (Г.А.Ключарев).

Личность – порождение социокультурного контекста, особое качество человека, носителя социальных ролей, приобретаемое в ансамбле общественных отношений в процессе совместной деятельности и общения (С.И.Змеев).

Мышление полного спектра – проявляется в процессе принятия решения при максимальном учёте конкретной ситуации и общего контекста целей, которые ставит человек (или организация) (Е.А.Соколовская, Г.С.Сухобская, Т.В.Шадрина).

Методологическое самоопределение – это процесс постоянного выхода в метапозицию – по отношению к идеям, направляющим практическую деятельность: определение взаимодействий, отбор содержания, целесообразность использования различных технологий, вектор развития собственного опыта (Е.А.Соколовская, Г.С.Сухобская, Т.В.Шадрина).

Мета-эффекты - это результаты теоретического осмысления личностью или личностями образовательной деятельности, которая сопряжена с направленностью дальнейшего ценностно-смыслового их развития. (Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская).

Непрерывное образование – явление более глобальное (поскольку касается всех), чем включение взрослых в организационные формы образования, создание системы непрерывного образования людей для целей развития производства, экономики, социума.

Это идея предполагает иную позицию учащегося человека. Он – истинный субъект образовательного процесса, сам определяющий, чему и как ему учиться для выполнения своих жизненных задач и планов. Поскольку непрерывное образование не ограничено конкретными сроками обучения, «стенами» и правилами учебного заведения, оно «приобретает черты жизнедеятельности», а сама жизнь человека – «черты непрерывного образовательного процесса» (Г.Л.Ильин). На этом фоне «вести» взрослого учащегося – значит содействовать развитию этого процесса на всех уровнях государственного и общественного устройства».

«Движение к открытому обществу предполагает *переоценку многих позиций по отношению к ценностям для социума опыта каждой личности*: раскрытие психологического потенциала любого возраста, потенциала критического мышления, предъявление способов позитивного самоутверждения, выстраивание процессов взаимодействия на основе интегрированного согласования опытов и т.д. В данной ситуации *андрагог, осуществляя свою миссию, должен соотносить собственные конкретные действия с формирующейся идеологией открытого общества*» (С.Г.Вершловский).

Функции непрерывного образования:

- *просветительская*, направленная на удовлетворение культурно-образовательных запросов взрослых;
- *информационная*, способствующая расширению информационного пространства доступными для взрослых средствами;
- *адаптивная*, помогающая людям различных возрастных групп адаптироваться в меняющемся социуме;
- *коммуникативная*, способствующая удовлетворению потребности людей в непосредственных контактах;
- *реабилитационная*, содействующая преодолению психологических и физических барьеров, возникающих на разных этапах жизни;
- *терапевтическая*, призванная оказывать благоприятное воздействие на состояние здоровья людей, их самочувствие (С.Г.Вершловский).

Неформальное образование - любая организация и продолжающаяся какое-то время учебная деятельность, которая не попадает под определение формального образования. Она может происходить как внутри учебного заведения, так и вне его стен для лиц вне зависимости от возраста. Неформальное образование может иметь как профессиональную направленность, так и общекультурное значение. Содержание и методы занятий четко не фиксируются и, вследствие этого, могут быть максимально адаптированы под нужды учащихся (Г.А.Ключарев).

Этот вид образования включает в себя все виды образовательных программ и учебных курсов, не дающих права на получения сертификата, обеспечивающего изменение профессионального статуса. Неформальное образование при желании позволяет осуществлять общекультурное развитие человека на всех этапах его жизни независимо от исходного образовательного уровня. Обычно оно связано со сферой любительских

увлечений и реализацией творческого потенциала личности. Иногда неформальное образование играет компенсирующую или адаптивную роль для людей, по тем или иным причинам не сумевших или не желавших получить формальное образование (И.А.Колесникова).

Народные университеты. В самом названии «народные» школы, курсы, университеты ясно обозначена обращенность этого типа образовательных учреждений к широким массам населения. Можно говорить о двух основных направлениях в развитии народных форм обучения. Первое из них связано с открытием специальных учреждений, ориентированных на определенный слой населения: рабочих, крестьян, пожилых людей, представителей национальных культур. Второе направление обусловлено поиском форм, позволяющих раздвинуть границы университетских аудиторий и обеспечить доступ широкого круга слушателей к знаниям академического уровня.

Народные формы обучения для взрослых характеризуются:

- общественным характером управления;
- добровольным характером обучения;
- вариативностью программ и сроков обучения;
- сочетанием форм популяризации научных знаний с прикладными занятиями;
- созданием комфортной образовательной среды для общения взрослых людей;
- возможностью социально-психологической защиты в условиях социальных перемен.

Деятельность этого типа образовательных учреждений основана на принципах демократизма, открытости, доступности.

Неклассическая социология образования - трактует образование в широком смысле как опыт, феномен культуры, целенаправленно транслируемый институциональными и иными способами. При широком культурологическом подходе образование понимается как процесс накопления, усвоения, передачи и развития социального опыта. При такой постановке вопроса смысл жизнедеятельности субъекта становится качественно иным. На основе осознанной потребности в качественно ином образовании формируется творческий субъект, способный развивать знания, расширять сферу своей деятельности, преобразовывать себя, участвовать в преобразовании общества и всего мира (В.И.Ильин).

Общественно-образовательные ценности - соответствующие вызовам времени, которые способствуют развитию индивида, как актора общественной и образовательной деятельности.

Отраженная субъектность - социальная ответственность личности или социальной группы за результаты своей деятельности (Е.А.Соколовская, Г.С.Сухобская, Т.В.Шадрина).

Общественное мнение – органичный продукт общественной жизни, некое коллективное суждение, возникающее в процессе и результате сложной социальной коммуникации – публичной дискуссии, а потому его нет, если нет общественности, осознающей себя как субъект общественного поведения, потока свободной информации, развитого интереса масс к этой информации, способности артикулировать свою позицию. Без коммуникации (общения) и дискуссии нет ни реального общественного мнения, ни его субъекта – публики (И.Д.Фомичева).

Общественное сознание - это способность активной общественности (публики) к осознанному социальному сотрудничеству с властью (государством) для создания самоорганизующегося, саморазвивающегося и самовоспроизводящегося гражданского общества (И.Д.Фомичева).

Образовательные ценности.

1. *Диалогичность мышления.* Равноправное существование различных субъектов личностей. Уважение к мнению других. На основе их интегрированного согласования, получать позитивные результаты.

2. *Миротворчество. Толерантность мышления.* Не способствовать разжиганию конфликтов. Уметь способствовать примирению противоборствующих сторон.

3. *Самоактуализация.* Способ улучшения социального самочувствия через виды деятельности, востребованные обществом. Способность свой прежний жизненный и профессиональный опыт компетентно интерпретировать в современных социально-экономических условиях.

4. *Свобода самовыражения. Независимость мышления.*

5. *Отраженная субъективность.* Социальная ответственность за результаты своей деятельности.

6. *Психологическая самодостаточность.* Ориентация на позитивные результаты своей деятельности.

7. *Жизнетворчество.* Уметь не пересекать «демаркационную линию» между реальностью и идеалами, к которым стремится личность.

8. *Самопознание.* Осознание необходимости непрерывного образования – собирания средств, методов для решительного интеллектуального действия, которое, впоследствии, принесет конкретные позитивные результаты в жизни человека.

9. *Потенцирование бытия.* Умение открывать (не переделывать!) и умножать возможности личного и общественного бытия, с помощью открытия новых векторов социальной жизни.

10. *Потенцирование мышления.* Умение, приобретенные навыки негативного опыта, превращать в позитивный результат. Из двух парадоксальных ситуаций (мнений) делать продуктивный вывод.

11. *Осознание миссии.* Методологическое осознание опыта своей личной и профессиональной деятельности, с целью оценки реальных возможностей себя как социального субъекта, для расширения горизонта своего миропонимания и прогнозирования дальнейшей своей продуктивной и успешной жизнедеятельности (Е.А.Соколовская, Г.С.Сухобская, Т.В.Шадрина).

Потенцирование бытия – это создание (проецирование) новых смыслов жизни как творческого акта, направленного на размывание замкнутых границ традиционных

представлений человека о смысле его жизни. Потенцировать бытие это значит не переделывать мир, а открывать его новые возможности.

Потенцированное мышление - интеллектуальная и эмоционально-волевая деятельность человека, направленная на создание своего социального образа из природного через наиболее полное раскрытие понятийных, художественно-образных, подсознательных возможностей его мышления.

Просвещение – транслирование образовательной информации без активной обратной связи, т.е., без активного образовательного взаимодействия, когда читатель рассматривается не как субъект, а как простой потребитель информации.

Расширение горизонта мышления – умение обладать надситуативным видением ситуации (мышлением), проблемы - способность человека подняться в своей социальной рефлексии над ценностями личности, отдельных групп до общезначимых ценностей. Это установка на широту «поля поисков» решений, критичность оценок, самостоятельность выводов. Это установка на широту включенности данной проблемы в другие, на невозможность решения проблемы без её видения в широком социальном контексте (Е.А.Соколовская, Г.С.Сухобская, Т.В.Шадрина)

Рефлексия (греч. – обращение назад) Это способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя; это самопознание раскрывающее деятельность души и уникальность духовного мира человека (его чувственности, сознания).

Рефлексивность – модальность самооценки, допускающая возможность разных точек зрения пересмотра сегодняшних знаний.

Социальный интеллект – это способность усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере. Социальный интеллект следует расценивать как особую способность человека, формирующуюся в процессе его деятельности в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий. Уровень «общего» интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем социального интеллекта. Высокий интеллектуальный уровень является лишь необходимым, но не достаточным условием собственно социального развития личности. Он может благоприятствовать социальному развитию, но не замещать и не обуславливать его. Более того, высокий интеллект может полностью обесцениваться социальной слепотой человека, социальной неадекватностью его поведения, его установок и т.д. (М.И.Бобнева).

Термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком в 1920 г. для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». Многие известные психологи внесли свою лепту в интерпретацию этого понятия. В 1937 г. Г. Олпорт связал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека.

В 60-е годы другой ученый – Дж. Гилфорд, – создатель первого надежного теста для измерения социального интеллекта, рассматривал его как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации.

Самоидентификация

Это ответ человека на вопрос, задаваемый самому себе: «Кто я такой?».

Самоидентификация не сводима к словесному определению. Это процесс конструирования идентичности, представляющий собой цепочку актов:

- Я – X... (словесная идентификация).

- X – это... (определение данной категории).

- Адаптация определения применительно к себе, редактирование определения с учетом индивидуальности (все считают, X – это... Но я не все в этом определении принимаю). Итогом является индивидуальная программа реализации социальной идентичности.

- Практика реализации программы: «Быть X – значит жить жизнью X».

Социальная самоидентификация разворачивается обычно в двух плоскостях:

а) приписывание себя к той или иной реальной социальной общности (этнической, классовой, территориальной и т.д);

б) приписывание себя к той или иной категории людей (красивый, умный, успешный, старательный и т.д.).

Самоидентификация обычно изучается с помощью теста «Кто ты?», который применяется в разных его вариантах (В.И.Ильин).

Социальное самочувствие - уровень интеллектуальной и духовной удовлетворенности от востребованности личности взрослого человека в обществе.

Существует несколько подходов к определению социального самочувствия:

1. Самочувствие определяется через понятие удовлетворенности человека различными сторонами жизни. Сторонники данного подхода рассматривают социальное самочувствие как своего рода отражение образа жизни. И для полноты его измерения стараются учитывать различные сферы жизнедеятельности (например, трудовая, бытовая, социально-политическая).

2. Близок к вышеописанному подход, в котором социальное самочувствие рассматривается как «интегральная характеристика реализации жизненной стратегии личности, отношение к окружающей действительности, субъективные ее стороны».

3. Социальное самочувствие определяется и как "синдром сознания, отражающий отношение к взаимосвязи между уровнем притязаний

(в основном определяемой содержательными характеристиками жизненной стратегии) и степенью удовлетворения смысложизненных потребностей (удовлетворенность реализованностью жизненной стратегии)".

Социальное самочувствие складывается из трех составляющих: внутреннего состояния человека (здоровье, настроение, испытываемые чувства счастья, оптимизма); оценки

внешних условий (восприятие ситуации в стране и времени, в котором человеку приходится жить); восприятие собственного положения в новых условиях.

Таким образом, можно сделать вывод, что социальное самочувствие выступает в качестве определенного результата рефлексии человеком собственной жизни, своих успехов и неудач (С.И.Ожегов, Е.В.Давыдова, Ж.Т.Тощенко, С.И. Харченко, Р.С.Немов).

Самоактуализация (самореализация) – высшая жизненная потребность индивида, под которой понимается стремление человека к выявлению своих потенциальных возможностей, проявлению его способностей для становления всем, чем он захочет, достижению своих целей, проявлению своей общечеловеческой и личностной сущности (А.Маслоу).

Социальный капитал - совокупность нематериальных ресурсов, которые общество перераспределяет между индивидами (Д.Кольман); совокупность таких элементов общественной жизни как горизонтальные связи, нормы и чувство доверия, которые позволяют людям эффективнее действовать сообща в достижении общих целей»(Р.Путман).

Одним из первых данное понятие ввел и разрабатывал П. Бордьо с целью изучения механизмов воспроизводства элит и передачи власти. Образование указывалось им как один из основных инструментов сохранения и передачи социального статуса.

Самообразование - это учеба, направляемая самим учащимся. При этом исследователи отмечают определенную оппозицию самообразования по отношению к институализированному образованию, определяемому государством и обществом.

Самообразование не всегда вписывается в существующую систему образования. Если самостоятельная учебная деятельность предусматривается учебными планами и другими нормативными документами, то в таком случае речь идет о самообразовании как части образовательной системы. Если же самообразование никак не регламентируется в организационно-правовом отношении, то можно считать, что данная форма социальной практики находится вне действующей системы образования. Т.е. такое образование может считаться информальным.

Взрослый учащийся, исходит из сложившейся (личной) системы ценностей и предпочтений и имеет право самостоятельно организовать для себя, членов своей семьи и других людей такой учебный процесс, который не укладывается и не регламентируется действующими стандартами и программами (дополнительного профессионального) образования. Таким образом, *самообразование становится действием выбора между общественной потребностью и индивидуальными предпочтениями в области учебно-информационной деятельности.*

Самоопределение личности – процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы. Это способность человека строить самого себя, находя новые смыслы, как в конкретном деле, так и во всей своей жизни.

Субъект – человек, включенный в образовательный процесс, как носитель, собственных жизненных смыслов, постоянно находящийся в позиции взаимодействия с другими людьми, сообществами, обществом в целом, которые, естественно, реализуют в

чем-то отличающиеся (а иногда совершенно иные) жизненные смыслы. Это носитель осознанной активности, познающий и преобразующий внешний и внутренний мир в идеальной и предметно-практической деятельности (С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев).

Совокупный образовательный субъект. Введение в андрагогический контекст понятия «совокупный субъект» предполагает, что сообщество взрослых людей, собравшихся в одном месте в образовательных целях, обладает общим свойством субъектности. Очевидно, что у них должно формироваться общее ценностно-смысловое поле, опыт, приобретенный в совместной деятельности, сходные эмоциональные состояния. Необходимым условием при этом выступают единство или согласованность цели, а также осознанное объединение усилий людей, каждый из которых владеет уникальным объемом знаний, умений, навыков, переживаний, что позволяет получить интегрированный образовательный результат (И.А.Колесникова)

Социальная мобильность – «это смена позиций, обусловленных внешними обстоятельствами, например, отсутствием рабочих мест в регионе, низким уровнем зарплаты, бытовой неустроенностью и т.д. ... Социальная мобильность продиктована необходимостью адаптации к реальным жизненным ситуациям... Социальная мобильность в своём крайнем выражении формирует человека, мало привязанного к своей социальной роли. Значит, мало компетентного, мало захваченного своим делом.

Другое дело – социальная мобильность, понимаемая как внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребностях в саморазвитии, социальная мобильность личности – симптом её внутренней свободы и мобильности... Образование – неотъемлемая предпосылка социальной мобильности, понимаемая как внутреннее состояние личности, её саморазвитие. (А.Н.Лесохина).

Ценности - это внутренние стандарты для направления действий; выражают коллективное мнение о том, что важно и хорошо; язык взаимодействия личности и общества; единство и самоидентичность (самоидентичность) личности; осознание образа будущего как эталона; средство мотивации гражданской активности.

Ценностное самоопределение обладает интегративным характером: системность, диалогичность, динамичность и изменчивость, возможность его актуализации и развития. Вследствие этого, ценности могут быть как средством сплочения, как и разъединения, потому что ценности находятся в прямой зависимости от временных, социальных, экономических, исторических и прочих факторов, определяющих самобытность, как отдельных личностей, так и их совокупности.

Ценностное самоопределение личности - это процесс и результат осознания и присвоения общечеловеческих ценностей и ценностей современного мира, формирования собственной системы ценностей, обеспечивающей гармоничное взаимодействие личности и общества в рамках нормативно-правовой системы.

Ценностное самоопределение взрослого - становление его как субъекта жизнетворчества на основе собственной системы ценностей, обеспечивающей гармоничное взаимодействие в обществе в процессе профессиональной, общественно-полезной и семейно-бытовой деятельности.

Ценностная инверсия – «тип ценностной мутации, заключающейся в разрыве традиций, разрушением ценностной иерархии, когда «низовые» ценности начинают доминировать в культуре и играть роль ценностей определяющих, а ценности изначально абсолютные, оттесняются на периферию»

Формальное образование – система школ, колледжей, университетов, иных формальных учебных заведений, которые обычно обеспечивают набор взаимосвязанных учебных программ в качестве основного занятия для детей и молодежи, как правило, в возрасте от 5(7) лет и до 20(25) лет. (Г.А.Ключарев).

Люди, получившие формальное образование, приобретают совокупность, законодательно установленных прав, основанием для предоставления которых служит документ (свидетельство аттестат, диплом, удостоверение) государственного образца (И.А.Колесникова).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2