Вестник Челябинского государственного университета. 2026. № 8 (514). С. 71–82.
Bulletin of Chelyabinsk State University. 2026;(8(514):71-82.

Научная статья

УДК 374 + УДК 1:316

doi: 10.47475/1994-2796-2026-514-8-71-82

ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОНСТРУИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ

Светлана Анатольевна Белоусова[1], Любовь Викторовна Светлакова[2]

[1]Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, bsa-csu@yandex.ru, 0000-0002-1243-5947

[2]Муниципальное специальное (коррекционное) образовательное учреждение школа-интернат № 11, Челябинск, Россия, lubov.svet79@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена теоретическому осмыслению феномена информального образования — одной из ключевых форм познания в современном обществе. Актуальность исследования обусловлена стремительным ростом доли информального обучения в условиях цифровой трансформации; дефицитом целостной философской концептуализации, позволяющей вписать это явление в систему социальных и эпистемических координат. **Научная проблема** формулируется как разрыв между эмпирической значимостью информального образования (его реальными масштабами и влиянием на социальные процессы) и отсутствием его развёрнутого теоретического каркаса в социальной философии.

Цель исследования — сконструировать целостное социально-философское понятие «информальное образование», раскрывающее его онтологию, нормативную значимость и роль в воспроизводстве/трансформации социального порядка в цифровую эпоху.

Методологическая база опирается на междисциплинарный синтез: социальной философии (анализ субъектности и социальных практик); эпистемологии (оценка критериев истинности и механизмов обоснования знания); теории социального капитала (роль сетей и сообществ); когнитивных наук (трансформации познания в цифровой среде).

Основные результаты:

1. Предложена авторская дефиниция информального образования как неинституционализированной, субъектно-центрированной познавательной деятельности, интегрированной в повседневность.

2. Проведена демаркация понятия через сравнительный анализ трёх типов образования (формальное — неформальное — информальное) и уточнение его границ.

3. Выявлены ключевые признаки информального образования: спонтанность, отсутствие внешних регламентов, субъектная инициатива, интеграция в повседневность.

4. Реконструированы историко-философские истоки (от майевтики Сократа до теории lifelong learning) и показано, как цифровой поворот трансформирует практики самообучения.

5. Проанализированы социоструктурные функции: с одной стороны, потенциал социальной мобильности (доступ к «скрытым» знаниям, переквалификация), с другой — механизмы воспроизводства неравенства (зависимость от культурного капитала, цифровой разрыв).

6. Описаны антропологические трансформации субъекта: фрагментация познания, алгоритмическая опосредованность, новые формы субъектности («распределённое познание», гибридная агентность).

7. Определён эпистемический статус информального знания через призму критериев истинности вне институциональной верификации (социальные доказательства, доверие к «лидерам мнений») и рисков когнитивных суррогатов.

8. Сформулированы нормативно-ценностные принципы регулирования: баланс свободы и ответственности, «эпистемическая бдительность», институциональные механизмы поддержки (признание результатов, цифровые платформы).

Ключевые слова: информальное образование, непрерывное обучение, когнитивная автономия, эпистемическая бдительность, социальный капитал, субъектность, обучающееся общество

Для цитирования: Белоусова С. А., Светлакова Л. В. Информальное образование: конструирование понятия // Вестник Челябинского государственного университета. 2026. № 8 (514). С. 71–82. DOI: 10.47475/1994-2796-2026-514-8-71-82.

© Белоусова С. А., Светлакова Л. В., 2026

Original article

INFORMAL EDUCATION: CONSTRUCTION OF THE CONCEPT

Svetlana A. Belousova[1], Lubov V. Svetlakova[2]

[1]Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, bsa-csu@yandex.ru, 0000-0002-1243-5947

[2]Municipal Special (Correctional) Educational Institution Boarding School No. 11, Chelyabinsk, Russia, lubov.svet79@mail.ru

Abstract. This article is devoted to a theoretical understanding of the phenomenon of informal education — one of the key forms of cognition in modern society. The relevance of the study stems from the rapid growth of informal learning in the context of digital transformation and the lack of a coherent philosophical conceptualization that would allow this phenomenon to be integrated into a system of social and epistemic coordinates. **The scientific problem** is formulated as the gap between the empirical significance of informal education (its actual scale and influence on social processes) and the absence of a comprehensive theoretical framework for it in social philosophy.

The aim of the study is to construct a holistic socio-philosophical concept of «informal education,» revealing its ontology, normative significance, and role in the reproduction/transformation of social order in the digital age.

The methodological framework is based on an interdisciplinary synthesis of: social philosophy (analysis of subjectivity and social practices); epistemology (assessment of truth criteria and mechanisms for substantiating knowledge); social capital theory (the role of networks and communities); and cognitive science (transformation of cognition in the digital environment).

Key results:

1. The author proposes a definition of informal education as a non-institutionalized, subject-centered cognitive activity integrated into everyday life.

2. The concept is demarcated through a comparative analysis of three types of education (formal, non-formal, and informal) and a clarification of its boundaries.

3. Key characteristics of informal education are identified: spontaneity, absence of external regulations, subject-driven initiative, and integration into everyday life.

4. The historical and philosophical origins are reconstructed (from Socrates' maieutics to the theory of lifelong learning), and how the digital turn is transforming self-education practices is demonstrated.

5. Sociostructural functions are analyzed: on the one hand, the potential for social mobility (access to «hidden» knowledge, retraining), on the other, the mechanisms of inequality reproduction (dependence on cultural capital, digital divide).

6. Anthropological transformations of the subject are described: the fragmentation of knowledge, algorithmic mediation, new forms of subjectivity («distributed cognition,» hybrid agency).

7. The epistemic status of informal knowledge is determined through the prism of truth criteria outside of institutional verification (social evidence, trust in «opinion leaders») and the risks of cognitive surrogates.

8. Normative and value-based principles of regulation are formulated: the balance of freedom and responsibility, «epistemic vigilance,» and institutional support mechanisms (recognition of results, digital platforms).

Keywords: informal education, lifelong learning, cognitive autonomy, epistemic vigilance, social capital, agency, learning society

For citation: Belousova SA, Svetlakova LV. Informal Education: Construction of the Concept. *Bulletin of the Chelyabinsk State University.* 2026;(8(514):71-82. (In Russ.). DOI: 10.47475/1994-2796-2026-514-8-71-82.

Введение

В условиях стремительной цифровизации общественных процессов и трансформации образовательных парадигм особую актуальность приобретает изучение информального образования — спонтанных, неинституционализированных практик приобретения знаний и компетенций. Эмпирические данные свидетельствуют о неуклонном росте их доли в общей образовательной траектории современного человека: цифровые платформы, социальные сети, онлайн-сообщества и мультимедийный контент формируют новые пространства познания, функционирующие вне рамок формальных образовательных институтов. Исследование Pew Research Center (2023) о цифровых навыках взрослых [47] показало, что средняя продолжительность еженедельного «неформального обучения» составляет 6–8 часов, что сопоставимо с нагрузкой в традиционных образовательных программах.

Однако, несмотря на очевидную социально-практическую значимость феномена, в современной

социальной философии сохраняется принципиальный теоретический дефицит: отсутствует целостная концептуальная модель, позволяющая: чётко демаркировать информальное образование от смежных форм познавательной деятельности (самообразования, неформального обучения, повседневного познания); раскрыть его онтологическую специфику как социально опосредованного, но не институционально-регламентированного процесса; проанализировать антропологические и эпистемические последствия для субъекта в условиях алгоритмической опосредованности познания.

Цель исследования — сконструировать целостное социально-философское понятие «информальное образование», раскрывающее его сущностные характеристики, социокультурные функции и антропологические последствия в условиях цифровой трансформации.

Методологическая и методическая база исследования строится на междисциплинарном синтезе: *социальной философии* — для анализа социокультурных функций и институциональных эффектов; *эпистемологии* — для оценки критериев истинности и статуса знания; *теории социального капитала* (П. Бурдьё) — для исследования механизмов воспроизводства неравенства; *когнитивных наук* — для понимания нейропсихологических и поведенческих аспектов неформального учения; *цифровой социологии* — для осмысления роли платформ и алгоритмов в организации познавательных процессов. Задействованы методы теоретического исследования: анализ научной литературы; сравнительно-исторический метод при прослеживании эволюции идей о неформальном/информальном обучении; концептуальный анализ для демаркации понятия «информальное образование», выделения с опорой на системный подход сущностных характеристик; построения авторской дефиниции на основе синтеза источников.

Исследование опирается на англо- и русскоязычные первоисточники следующих типов: научные публикации (статьи в рецензируемых журналах «Вопросы образования», «Психологический журнал», «Философские науки» и др., монографии и главы в коллективных трудах по философии образования, социологии, психологии; диссертации по смежным тематикам); отчёты и мониторинги (исследования НИУ ВШЭ; доклады ЮНЕСКО; аналитические материалы Минпросвещения РФ, РАНХиГС); философские тексты; материалы профессиональных сообществ (публикации и кейсы образовательных платформ («Открытое образование», «Нетология», Stepik); контент тематических Telegram-чатов и форумов (для иллюстрации практик).

1. Демаркация понятия: от эмпирики к теории

В современной образовательной теории устойчиво закрепилась трёхкомпонентная модель обучения, различающая *формальное*, *неформальное* и *информальное* образование. Типология восходит к работам ЮНЕСКО 1970-х гг., где впервые была предложена для учёта многообразия образовательных практик вне традиционных институтов. Формальное образование характеризуется [5; 35]: институциональной закреплённостью; стандартизированными программами и квалификациями; внешней регламентацией; оценкой и сертификацией результатов. Неформальное образование представляет собой организованные, но неинституциональные практики: курсы повышения квалификации; тренинги и воркшопы; просветительские программы НКО; корпоративные обучающие модули. Его ключевые признаки [4; 50] — целенаправленность, наличие педагога/фасилитатора и ограниченная продолжительность. Информальное образование принципиально отличается от двух предыдущих типов [11; 21; 26; 57]: отсутствует внешняя организация; процесс инициируется субъектом спонтанно; знания усваиваются в контексте повседневной жизни; нет формальной оценки и сертификации.

По определению ЮНЕСКО, информальное образование — это «повседневное, спонтанное учение, происходящее в процессе общения, чтения, просмотра медиа, решения бытовых задач» [57, с. 28]. Со временем сформировались представления о ключевых признаках информального образования, среди которых отмечают:

1. *Спонтанность и неинституциональность.* Информальное обучение возникает без предварительного планирования и не привязано к образовательным организациям. Оно реализуется через: случайное обнаружение информации (например, видео в соцсетях); ситуативные диалоги (советы коллег, семейные обсуждения); самонаправленный поиск решений (гуглинг проблемы). Как показывает исследование М. Кнолль, «спонтанность — не недостаток, а сущностная черта информального образования, обеспечивающая его адаптивность» [40, с. 63].

2. *Отсутствие внешних регламентов.* Процесс подчиняется только внутренним потребностям субъекта. Как указывает Н. В. Бордовская, «информальное обучение — это свобода от нормативных рамок, где критерием успешности выступает личная удовлетворённость» [2, с. 215].

3. *Субъектная инициатива и автономия.* Субъект самостоятельно формулирует познавательные запросы, выбирает ресурсы, регулирует интенсивность и глубину погружения [13; 41].

Исследование НИУ ВШЭ (2024) показывает, что 68 % россиян занимаются самообразованием без внешних стимулов [13].

4. *Интеграция в повседневность.* Знание приобретается в ходе [23; 52]: бытовых практик (готовка, ремонт); досуга (чтение, игры, просмотр фильмов); профессиональной деятельности (решение рабочих задач без тренингов). Как подчёркивает Л. Роупер, «информальное образование — это не дополнение к жизни, а сама жизнь, в которой познание неотделимо от действия» [52, с. 88].

Информальное образование — самостоятельный тип обучения, отличающийся от формального и неформального отсутствием институциональной опоры, от самообразования — спонтанностью и ситуативностью [23; 55], от стихийного научения — активной позицией субъекта, включением активных форм познания [10; 32], от повседневного познания — ориентацией на развитие компетенций, включением элементов рефлексии [7; 34].

2. Историко-философские предпосылки осмысления неформального учения

Античная философия заложила фундаментальные интуиции, предвосхитившие современные представления об информальном образовании. В центре внимания оказались *активность субъекта* и *внутренний источник знания*.

Метод раскрытия истины через диалог, где учитель не транслирует знания, а помогает ученику «родить» их самостоятельно, предложен в майевтике Сократа. Ключевые черты майевтики, релевантные для информального образования [18, с. 205]: субъектная инициатива — истина возникает из внутреннего поиска, а не извне; рефлексивность — осознание границ собственного незнания («Я знаю, что ничего не знаю»); диалогичность — познание как взаимодействие, а не односторонняя трансляция.

Смысл анамнезиса Платона для теории неформального учения сосредоточен в следующих суждениях [19, с. 594–595]: знание имманентно субъекту; обучение — это актуализация скрытого потенциала; внешний наставник лишь создаёт условия для «пробуждения» истины.

Таким образом, античная традиция задала две ключевые координаты субъектно-центрированного познания: онтологическую (знание как внутреннее свойство субъекта) и методологическую (диалог и рефлексия как способы его раскрытия).

В эпоху Возрождения и Просвещения формируются два постулата современного понимания неформального учения. 1. Свобода как методологическая основа (обучение без принуждения). Мишель де Монтень в «Опытах» пишет: «Пусть учитель заставляет ученика всё просеивать сквозь сито, и пусть ничего не вдалбливает ему в голову, опираясь на авторитет» [14, с. 143]. Для Монтеня: знание должно быть интериоризировано (стать частью натуры); обучение требует критической фильтрации опыта; роль наставника — не диктовать, а провоцировать рефлексию. 2. Опыт как источник знания (практика, а не догматика!). Жан-Жак Руссо в трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762) подчёркивает [22, с. 199]: эффективность обучения пропорциональна автономии субъекта; знание возникает из решения жизненных задач, а не из пассивного усвоения; среда должна провоцировать естественное созревание познавательных потребностей. Таким образом, происходит сдвиг от метафизического «припоминания» к эмпирическому опыту и социальной автономии обучающегося.

В XX в. глобализация и технологические изменения ставят под сомнение монополию формальных институтов на образование. Ключевым ответом становится концепция непрерывного образования. Доклад ЮНЕСКО «Учиться быть» под руководством Эдгара Фора (1972) провозглашает переход от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь»: «Образование должно быть не подготовкой к жизни, а самой жизнью» [25, с. 34]. Основные тезисы: формальные институты не успевают за устареванием знаний; обучение становится перманентным процессом; субъект несёт ответственность за саморазвитие.

Социологические теории углубляют понимание неформальных практик. П. Бурдьё вводит понятие *культурного капитала*, показывая, как доступ к знаниям зависит от социальных ресурсов [29]. Ю. Хабермас обосновывает *коммуникативное действие* как способ коллективного познания [37].

Андрагогика закрепляет принцип субъектной автономии. М. Ноулз определяет самонаправленное обучение (*self-directed learning*) как признак психологического взросления [15]. К. Роджерс вводит понятие фасилитации — создания условий для самообучения [51].

Таким образом, XX в. легитимизирует неформальные траектории как альтернативу институтам; связывает обучение с социальной мобильностью; подчёркивает ответственность субъекта за познание.

Цифровая революция радикально меняет ландшафт информального образования, создавая новые возможности и риски. Ключевые трансформации:

1) *доступность знаний.* Онлайн-платформы (YouTube, Coursera, Stepik, «Открытое образование») делают информацию бесплатной

и мгновенной; поисковые системы превращают любой вопрос в повод для самообучения. Как указывает Г. У. Солдатова, «цифровой мир превратил самообразование в повседневную практику, где границы между „учёбой“ и „досугом“ стираются» [23, с. 202];

2) *социальные сети как* образовательные среды. Чаты и форумы формируют сообщества практики (термин Э. Венгера) [59]; блоги и подкасты становятся альтернативой экспертным источникам;

3) *алгоритмическая персонализация.* Исследователи НИУ ВШЭ отмечают: «Алгоритмы не только предлагают контент, но и задают когнитивные шаблоны, влияя на то, как мы учимся» [12, с. 69];

4) *краудсорсинг знаний.* По мнению А. В. Юревича, «цифровые сообщества воспроизводят античный диалог в новой форме, где знание конструируется коллективно» [27, с. 107];

5) *появление гибридных форматов обучения*: сочетание онлайн-ресурсов с офлайн-практикой; микрообучение (короткие модули по 5–10 минут); использование VR/AR для симуляции опыта;

6) *развитие коллективного познания:* (вики-проекты как модель совместного конструирования знаний; краудсорсинговые платформы для решения научных задач (например, *Zooniverse*); открытые курсы с взаимным оцениванием (*peer assessment*);

7) *персонализация без изоляции:* обеспечивается адаптивными алгоритмами, учитывающими когнитивные стили; рекомендательными системами с элементами «когнитивного разнообразия» (предложение контрастных точек зрения); инструментами для рефлексии (журналы обучения, трекинг прогресса);

8) *неофициальные сертификаты:* цифровые бейджи (*digital badges*) за освоение навыков; портфолио на платформах типа *LinkedIn*; признание неформальных компетенций работодателями.

Таким образом, цифровой поворот радикально трансформирует информальное образование: расширяет доступ к знаниям, но создаёт новые формы неравенства; усиливает субъектную инициативу, но провоцирует когнитивный аутсорсинг; открывает возможности коллективного познания, но угрожает эпистемической автономии.

Для осмысления этих процессов требуется синтез социальной философии (анализ власти алгоритмов); эпистемологии (критерии истинности в цифровую эпоху); педагогической антропологии (модели субъектности в гибридных средах).

3. Социоструктурные функции: равенство или воспроизводство неравенства

Информальное образование выступает важным каналом вертикальной и горизонтальной мобильности, позволяя субъектам преодолевать институциональные барьеры доступа к знаниям и компетенциям. Его ключевые мобилизационные механизмы:

- *Доступ к неформализованным знаниям через сети и сообщества.* В отличие от формального образования со строго регламентированным содержанием, информальные практики дают доступ: к неявным знаниям, циркулирующим в профессиональных комьюнити; к инсайдерским практикам, не зафиксированным в учебниках; к неформальным рекомендациям («как на самом деле устроена работа»). Социальные сети становятся каналами *неявного наставничества*: молодые специалисты получают советы от опытных коллег вне институциональных рамок. Как показывают исследования Э. Венгера, И. Д. Фурмина, «сообщества практики» становятся пространством передачи экспертного опыта вне официальных программ [26; 59].
- *Профессиональная переквалификация вне формальных программ.* Цифровые платформы позволяют: осваивать новые навыки через YouTube-уроки, блоги и форумы платформ Stepik или «Нетология»; получать практические знания на краудсорсинговых проектах [20]; формировать портфолио без дипломов (публикации, кейсы, цифровые бейджи). По данным LinkedIn Learning (2024), 40 % профессионалов признают, что ключевые компетенции приобрели именно через информальные каналы, а 35 % смогли сменить профессию благодаря самообучению [43]. Исследование НИУ ВШЭ (2024) показывает, что 42 % россиян меняли профессию благодаря информальному обучению [13].

К условиям эффективности информального образования можно отнести: наличие цифровых навыков; доступ к релевантным сообществам; способность к саморефлексии и целеполаганию. В связи с этим, несмотря на эгалитарный потенциал, информальное образование нередко усиливает существующие социальные разрывы.

Зависимость от культурного капитала семьи прорабатывается П. Бурдьё. Ученый отмечает, что доступ к информальному обучению коррелирует с уровнем образования родителей и домашней средой: с наличием книг, гаджетов, высокоскоростного интернета; с моделью познавательного поведения (чтение, обсуждение, эксперименты); с социальными связями, открывающими доступ к экспертным сетям. Бурдьё подчёркивает: «Культурный капитал наследуется и конвертируется

в образовательные преимущества» [29, p. 46]. Эмпирические подтверждения находим в данных OECD (2023) [45]: дети из семей с высоким культурным капиталом тратят на информальное обучение в 2,5 раза больше времени, чем их сверстники из низкоресурсных семей. По данным Л. Н. Овчаровой, «разрыв в образовательных траекториях между детьми из высокоресурсных и малоресурсных семей сохраняется даже в цифровой среде» [16, с. 7]. Отмечаются два *цифровых разрыва* в стратегиях использования платформ. Первый уровень разрыва — доступ к технологиям (наличие устройств, интернета); второй уровень — различия в компетенциях [1; 53; 60]: умение формулировать поисковые запросы; критическая оценка источников; навигация по сложным интерфейсам. Исследование ЮНЕСКО (2022) выявило: лишь 28 % взрослых в странах с низким уровнем дохода способны эффективно использовать онлайн-ресурсы для самообразования [56]. Г. У. Солдатова подчёркивает, что цифровой разрыв вызывает когнитивное неравенство: кто-то учится, а кто-то потребляет контент пассивно [23].

Второе условие неравенства связано с *символической властью экспертных сообществ*. Дело в том, что неформальные знания часто легитимируются через: авторитет «лидеров мнений» (блогеров, инфлюенсеров); закрытые профессиональные сети; алгоритмы платформ, ранжирующие контент. Это создаёт барьеры для новичков: необходимы «доказательства» компетентности через участие в дискуссиях; возникает риск исключения за несоответствие нормам сообщества. Как отмечает Ю. Хабермас, «символическая власть воспроизводит неравенство, маскируя его под „естественные“ правила коммуникации» [37, p. 103]. А. В. Юревич отмечает, что «экспертные группы сохраняют монополию на легитимацию знаний, ограничивая горизонтальную мобильность» [27, с. 111].

Итак, информальное образование обладает двойственной социальной функцией: как ресурс мобильности — расширяет доступ к знаниям, снижает барьеры входа, поддерживает переквалификацию; как механизм воспроизводства неравенства — усиливает преимущества обладателей культурного капитала, усугубляет цифровой разрыв и закрепляет символическую власть экспертных групп. Для минимизации неравенства необходимы: программы цифровой грамотности; платформы с адаптивной поддержкой новичков; политика признания неформальных компетенций в трудоустройстве.

4. Антропологические трансформации субъекта

Цифровая среда, в которой в значительной степени происходит информальное образование, радикально меняет природу субъектности в процессе познания. Прежде всего, ученые отмечают фрагментацию познания. Формируется новый тип когнитивной организации: сокращение длительности внимания — средняя продолжительность фокусировки на тексте снизилась до 8 секунд [44]; предпочтение визуальных форматов — 68 % пользователей воспринимают видео как основной источник знаний [48]; фрагментарное усвоение — знание усваивается как набор «клипов» без интеграции в целостную картину мира [23]. Это снижает способность к глубокой рефлексии; ведет к росту поверхностного чтения (skimming); ослабляет долговременную память из-за постоянного переключения контекста [31]; переориентирует познание на визуальные стимулы; формирует короткие смысловые блоки; ведет к эмоциональной вовлечённости [23]. Н. Карр связывает эти изменения с «нейропластичностью под давлением технологий»: «Интернет перестраивает наш мозг, приучая к многозадачности и поверхностному сканированию информации» [31, p. 120].

Происходят изменения в применяемых когнитивных стратегиях. Цифровые платформы становятся когнитивными посредниками, определяя: что пользователь увидит; в каком порядке будет получать информацию; какие точки зрения ему предлагаются как релевантные. Исследователи называют следующие механизмы влияния. 1) Фильтрационные пузыри (Э. Паризер): алгоритмы усиливают подтверждение существующих убеждений, ограничивая доступ к альтернативным взглядам [46]. Эффект «эхо-камеры»: пользователь получает информацию, подтверждающую его взгляды, что сужает когнитивный горизонт [10]. 2) Геймификация обучения — системы наград (лайки, бейджи) формируют мотивацию, но могут подменять внутренние цели внешними стимулами. 3) Персонализация контента — адаптивные алгоритмы предлагают «удобные» знания, снижая потребность в критическом поиске. 4) Автоматизация выбора: субъект делегирует решение о том, что изучать, алгоритмам. В результате действие этих механизмов ведет к делегированию мышления алгоритмам (когнитивный аутсорсинг); к потере автономии в выборе познавательных траекторий; к стандартизации мышления через унификацию рекомендуемых источников. Исследование НИУ ВШЭ (2024) фиксирует [13], что 65 % пользователей доверяют рекомендациям платформ без проверки источников; 40 % не осознают, что их познавательные траектории формируются алгоритмами.

Цифровая среда порождает *новые формы субъектности — гибридные модели* субъектности, когда познание перестаёт быть исключительно

индивидуальным процессом. Так, Э. Хатчинс анализирует «распределённое познание». Знание создаётся коллективно в онлайн-сообществах (вики-проекты, форумы, чаты), в которых когнитивные функции распределяются между участниками (кто-то ищет данные, кто-то анализирует, кто-то синтезирует); результат — не сумма индивидуальных знаний, а новая коллективная реальность. Еще одна особенность — границы между «учеником» и «наставником» размываются. Хатчинс подчёркивает: «Познание — это не свойство отдельного мозга, а свойство системы взаимодействующих агентов» [39, p. 356]. По мнению А. В. Юревича, «распределённое познание воспроизводит античный диалог в цифровой форме, где истина рождается в коммуникации» [27, с. 114].

Еще один вариант гибридной модели субъектности — гибридная агентность (человек + ИИ), когда имеет место использование нейросетей для генерации идей, анализа данных, перевода. Важно, что происходит размывание границ между «своим» и «заимствованным» знанием; возникает риск эпистемической зависимости от ИИ-ассистентов. Как отмечает Ю. Харари, «человек и алгоритм становятся симбиотической парой, где ИИ выполняет когнитивные операции, а человек — интерпретативные» [38, p. 290]. И. Д. Фрумин указывает: «…гибридная агентность требует новой этики познания: человек должен сохранять критическую дистанцию к „советам“ ИИ» [26, с. 22].

Следующий феномен антропологической трансформации субъекта проявляется в *кризисе рефлексивной автономии*. Проявляется в снижении способности к самостоятельному целеполаганию (алгоритмы предлагают цели); в ослаблении критической рефлексии (доверие к «авторитету» платформы); в фрагментации идентичности из-за множественных онлайн-ролей. По мнению М. Фуко, это ведёт к «децентрализации субъекта»: «Власть технологий рассеивает субъект, заменяя его сетью взаимодействий» [33, p. 784]. В. А. Лекторский подчёркивает: «Рефлексивная автономия — условие субъектности. Её утрата ведёт к превращению человека в пассивный элемент когнитивной сети» [10, с. 14].

Еще один аспект в изменении субъектности связан с возрастанием в условиях информального образования *эпистемической ответственности субъекта*. Речь идет о высокой значимости критической оценки источников — необходимости проверять факты вне алгоритмов рекомендаций; об осознанном выборе когнитивных инструментов — балансе между ИИ-ассистентами и самостоятельным анализом; об этике коллективного познания — ответственности за распространение знаний в сообществах. Исследования показывают, что до 59 % пользователей сталкиваются с фейками в процессе самообучения [56]; отсутствие институциональных фильтров повышает ставки личной бдительности [9].

Таким образом, антропологические трансформации субъекта в цифровую эпоху носят амбивалентный характер: с одной стороны, открываются возможности распределённого познания и гибридной агентности, а с другой — нарастают риски фрагментации мышления, алгоритмической зависимости и кризиса автономии.

5. Эпистемический статус информального знания

В условиях роста доли информального образования возникает фундаментальный вопрос: каковы критерии истинности знания, приобретённого вне институциональных рамок? Традиционные механизмы верификации (экспертная оценка, аттестация, рецензирование) уступают место новым формам легитимации, требующим философского осмысления.

В обсуждении *критериев истинности*, используемых вне институциональной верификации, отметим, что ключевыми механизмами установления истинности знания в информальном обучении становятся: 1) высокая роль социальных доказательств (лайки, репосты, шеринг) [23; 54]: суррогатом достоверности выступает количество реакций: контент с высокой вовлечённостью воспринимается как «проверенный» сообществом. Как отмечает К. Санстейн, «социальные доказательства формируют эпистемическую среду, где истина определяется не аргументацией, а статистикой согласия» [54, p. 65]; 2) доверие «лидерам мнений», а не экспертным авторитетам [10; 49]. В цифровом пространстве инфлюенсеры (блогеры, YouTube-авторы) часто замещают традиционных экспертов. Их авторитет базируется: на харизме и нарративе; визуальной убедительности; ощущении «близости» к аудитории, эмоциональном резонансе, а не на доказательной базе. По наблюдению В. А. Лекторского, «в эпоху соцсетей авторитет конструируется через нарратив, а не через доказательства, что подрывает классические эпистемические нормы» [10, с. 10].

Информальное обучение порождает *эпистемические ловушки* и *когнитивные суррогаты*, связанные с поверхностным усвоением знаний. Среди них называют эффект Даннинга-Крюгера — пользователи переоценивают свои компетенции из-за фрагментарного знакомства с темой; «некомпетентность лишает человека способности

осознать свою некомпетентность» [42, p. 1126], создавая иллюзию экспертности. Исследование НИУ ВШЭ (2024) фиксирует, что 48 % пользователей, изучавших IT-навыки через YouTube, переоценивают свой уровень владения языком программирования [19]. Может иметь место замещение системного понимания набором мемов и «карточек» с фактами; шаблонных фраз из блогов; алгоритмов без осознания принципов, что порождает способность цитировать, но не анализировать. Может возникать и дефицит метапознания в связи с отсутствием рефлексии о границах собственных знаний. По данным OECD (2023), лишь 24 % обучающихся могут корректно оценить уровень своей компетентности в новой области [45, p. 92–95]. Пользователь привыкает получать «готовые» ответы от поисковиков и ИИ-ассистентов, может проявляться эпистемическая зависимость от платформ, поскольку снижается способность к самостоятельному поиску и критической проверке. А. В. Юревич связывает это с «клиповым мышлением», в связи с чем «информация потребляется как контент, а не как материал для рефлексии» [27, с. 110], снижается способность к самостоятельной проблематизации.

Для анализа *эпистемического статуса информального знания* в философии формируются два концептуальных ракурса.

1. Социальный конструктивизм (П. Бергер, Т. Лукман). Знание рассматривается как продукт социального взаимодействия, а не как объективная данность. При этом истинность определяется: консенсусом внутри сообщества; повторяемостью практик; соответствием локальным нормам. Подход объясняет легитимность неформальных знаний в профессиональных субкультурах; учитывает роль языка и нарративов в конструировании реальности. Но возникает ряд ограничений: риск релятивизма («истина для одних — ложь для других»); отсутствие универсальных критериев проверки [28]. В российской традиции этот подход развивает И. Т. Касавин: «В цифровую эпоху знание становится сетевым феноменом, где границы между истинным и ложным размываются» [6, с. 14].

2. Эпистемология добродетелей (Л. Загзебски, Э. Сарджент, С. А. Лебедев). Акцент делается на морально-интеллектуальных качествах субъекта: честность (не искажать факты); любознательность (стремление к полноте знаний); скептицизм (критическая проверка источников); интеллектуальная скромность (осознание границ своего понимания). В этом случае критерии оценки информального знания заключаются в намерениях субъекта (поиск истины vs. подтверждение убеждений); методах познания (систематический анализ vs. поверхностное сканирование); ответственности за распространение (проверка фактов перед репостом); способности признавать ошибки; стремлении проверять источники; готовности к пересмотру убеждений [9; 61].

Анализ возможностей и ограничений названных подходов позволяет сделать вывод о необходимости применения их синтеза/ поскольку социальный конструктивизм объясняет контекстуальную легитимность информального знания, а эпистемология добродетелей задаёт нормативные критерии его оценки. Вместе они позволяют: признать ценность неформальных практик; избежать эпистемического релятивизма; сформулировать этические принципы самообучения.

Итак, эпистемический статус информального знания характеризуется: смещением от институциональных к социальным критериям истинности; рисками когнитивных искажений (иллюзия компетентности, зависимость от алгоритмов); а также необходимостью нормативной рефлексии через призму эпистемологии добродетелей.

6. Нормативно-ценностные основания регулирования

Рост масштабов информального образования ставит вопрос о балансе между свободой познания и необходимостью нормативного регулирования. Ключевая задача — сформировать механизмы поддержки без подавления субъектной автономии.

Прежде всего должна быть отрефлексирована дилемма свободы и ответственности, найдены границы вмешательства в информальные практики. Право субъекта выбирать источники и методы обучения; недопустимость цензуры в образовательных практиках; ценность спонтанности и экспериментальности как признаки свободы познания требуют согласования с социальной ответственностью в связи с существованием риска распространения дезинформации; необходимостью защиты уязвимых групп (дети, пожилые); требованием прозрачности алгоритмов платформ. По мнению Ю. Хабермаса, В. А. Лекторского, границы допустимого вмешательства определяются через принципы: непричинения вреда (non-maleficence) — регулирование не должно ограничивать доступ к знаниям без веских оснований; пропорциональности: меры должны соответствовать масштабу рисков (например, маркировка фейков вместо блокировки контента); субсидиарности: поддержка локальных инициатив предпочтительнее централизованного контроля [10; 36].

Для минимизации рисков информального обучения предлагается концепция *«эпистемической бдительности»* — системы когнитивных и этических практик, направленных на повышение надёжности познания. Концепция предлагает ряд активностей. 1. Критическая оценка источников означает проверку авторства и аффилиаций; анализ мотивации (рекламный посыл, идеологическая ангажированность) и сопоставление с альтернативными источниками [46]. 2. Осознание когнитивных искажений предполагает: идентификацию эффекта Даннинга-Крюгера (переоценка собственных знаний); контроль подтверждающего смещения — стремления искать информацию, подтверждающую убеждения; учет эвристики доступности (восприятие частых в медиа тем как более значимых). Исследование OECD (2023) показывает: лишь 28 % обучающихся способны систематически отслеживать собственные когнитивные ошибки [45]. Это же подтверждают исследования НИУ ВШЭ [13]. 3. Этика коллективного познания включает принятие ответственности за распространение информации (проверка фактов перед репостом); уважение к интеллектуальному труду (цитирование, признание авторства); готовность к диалогу с альтернативными позициями [6; 61].

Государство и общество могут способствовать развитию информального образования через ненасильственные формы регулирования в качестве *институциональных механизмов поддержки.*

Положительно зарекомендовало себя признание результатов информального обучения. Например, внедрение цифровых бейджей для фиксации неформальных компетенций (опыт Mozilla Open Badges); создание портфолио самообучения с возможностью верификации навыков (платформа LinkedIn Learning, платформа «Навигатор дополнительного образования»); интеграция неформальных сертификатов в системы трудоустройства (пилотные проекты ЕС по признанию «мягких навыков») [30]. Так, согласно отчёту Минпросвещения РФ (2024), внедрение механизмов признания неформального обучения повысило профессиональную мобильность на 12 % в пилотных регионах [17].

Востребовано также формирование цифровых платформ как инфраструктуры саморазвития. По инициативе ЮНЕСКО «Learning Cities» (2024) ставятся задачи разработки образовательных алгоритмов с акцентом на разнообразие мнений (например, функция «показать противоположную точку зрения»); поддержки открытых образовательных ресурсов — бесплатных курсов, библиотек, вики-проектов; создание инструментов рефлексии (журналы обучения, трекинг прогресса, чек-листы эпистемической бдительности) [58]. Проект «Цифровая образовательная среда» (2025) демонстрирует эффективность муниципальных платформ, объединяющих локальные знания и цифровые ресурсы [8].

Таким образом, регулирование информального образования должно опираться на: ценность субъектной автономии (недопустимость тотального контроля); принципы эпистемической ответственности (критичность, рефлексия, этика); институциональные механизмы поддержки (признание компетенций, цифровые инструменты). Оптимальная модель — партнёрство между индивидами, сообществами и институтами, где регулирование служит не ограничению, а расширению возможностей познания.

Выводы

Информальное образование — не альтернатива традиционному, а новый модус познания (способ получения знания).

Информальное образование — неинституционализированная, субъектно-центрированная познавательная деятельность, осуществляемая вне рамок формальных образовательных институтов, в контексте повседневной жизни на основе личного интереса и саморегуляции. Оно основано на спонтанной активности обучающегося, отсутствии формальной структуры учебной деятельности, использовании культурно-образовательных ресурсов среды, непрерывности.

Ключевые отличительные признаки: *субъектная инициатива* (знания приобретаются по личной потребности, а не в силу требований системы); *контекстуальность* (обучение происходит «здесь и сейчас», в реальных жизненных ситуациях); *полиформатность* (включает самообразование, взаимообучение, наблюдение, эксперимент, потребление цифрового контента); *отсутствие легитимирующей* инстанции (результаты не подтверждаются официальными документами); *рефлексивная неочевидность* (часто осуществляется неосознанно, без постановки цели «учиться»).

Сущностное ядро информального образования — *превращение повседневности в образовательный ресурс* через личную активность субъекта. В отличие от формального и неформального образования, оно: не требует аккредитации или сертификации; не подчинено внешним стандартам; опирается на внутреннюю мотивацию и ситуативные возможности.

Заключение

Конструирование понятия «информальное образование» требует учета многомерности этого феномена, интегрирующего разнородные измерения:

- *Биологическое:* нейропластичность мозга адаптируется к цифровым стимулам (сокращение длительности внимания, рост визуальной восприимчивости) [27; 31].
- *Когнитивное:* переход от системного усвоения к фрагментарному познанию, усиление роли эвристик и когнитивных искажений [42].
- *Социальное:* знание конструируется в сетях и сообществах, где социальные доказательства (лайки, репосты) замещают экспертную верификацию [6; 54].
- *Технологическое:* алгоритмы, ИИ становятся посредниками познания, формируя когнитивные траектории пользователя [3; 56].

Важно учесть также проявляемые информальным образованием ключевые противоречия:

1. Свобода vs ответственность: право на самообразование сталкивается с рисками дезинформации.

2. Доступность vs. качество: открытый доступ к знаниям не гарантирует их глубины и достоверности.

3. Автономия vs. зависимость: ИИ-инструменты усиливают, но могут и подавлять субъектность.

Разработка понятия «информальное образование» вносит теоретический вклад в три области:

- *Социальная философия образования:* раскрывает механизмы социального конструирования знания в цифровую эпоху (на основе идей П. Бергера и Т. Лукмана) [24; 28]; показывает, как платформы становятся институтами социализации, формируя новые нормы познания.
- *Эпистемология:* обосновывает необходимость «эпистемической бдительности» как набора когнитивно-этических практик (критическая оценка источников, рефлексия о когнитивных искажениях) [9; 61]; проблематизирует статус истинности в условиях алгоритмической опосредованности.
- *Теория субъектности:* фиксирует трансформацию субъекта от автономного познающего к гибридной агентности (человек + ИИ); выявляет риски кризиса рефлексивной автономии из-за когнитивного аутсорсинга [33].

Список источников

1. Анализ цифровых сообществ: элитарность vs инклюзивность. М. : РАНХиГС, 2024. С. 44–47.

2. Бордовская Н. В. Педагогика: учебник для вузов. СПб. : Питер, 2023. С. 214–217.

3. Борисова Н. Ю. Искусственный интеллект в образовании: вызовы и перспективы // Вопросы образования. 2024. № 2. С. 45–62.

4. Вахрушева Л. Н. Неформальное образование взрослых: тенденции и вызовы // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 5. С. 112–129.

5. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2018. № 4. С. 3–10.

6. Касавин И. Т. Эпистемология добродетелей: от индивидуального к социальному // Эпистемология и философия науки. 2020. Т. 57, № 4. С. 12–15.

7. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М. : Эксмо, 2022. С. 312–315.

8. Концепция цифровой образовательной среды: итоги реализации / Министерство цифрового развития РФ. М., 2025. С. 56–59.

9. Лебедев С. А. Эпистемическая ответственность в цифровую эпоху // Философские науки. 2022. № 5. С. 38–41.

10. Лекторский В. А. Знание как ценность и ценность как знание // Вопросы философии. 2018. № 10. С. 5–14.

11. Малахова Ю. В. Образование в информационном обществе: социологический аспект: дис. ... канд. социол. наук, 22.00.04. Нижний Новгород, 2002. 178 с.

12. Мониторинг экономики образования: Цифровые технологии в обучении. М. : НИУ ВШЭ, 2024. С. 67–70.

13. Мониторинг экономики образования: Самообразование в России. М. : НИУ ВШЭ, 2024. С. 56–59.

14. Монтень М. Опыты. Кн. I ; пер. с фр. А. С. Бобовича. М. : Рипол-Классик, 2023. С. 143 (гл. XXVI «О воспитании детей»).

15. Ноулз М. С. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики // Основы педагогики ; под ред. И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2003. С. 42–46, 48–50, 54–56.

16. Овчарова Л. Н. Социальное неравенство в России: вызовы для политики // Вопросы экономики. 2022. № 5. С. 5–22.

17. Отчёт о реализации стратегии развития дополнительного образования. Минпросвещения России. М., 2024. С. 34–37.

18. Платон. Теэтет / Пер. с др.-греч. Т. В. Васильевой // Платон. Собр. соч. в 4 т. Т. 2. М. : Мысль, 1993. С. 205 (150 b–c).

19. Платон. Менон / Пер. с др.-греч. С. А. Ошерова // Платон. Собр. соч. в 4 т. Т. 1. М. : Мысль, 1990. С. 594–595 (82 b–86 b).

20. Ратовская С. В. Краудсорсинг как средство формирования гражданской идентичности будущих педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 1.

21. Рубанцова Т. А. Философско-методологические основания гуманизации образования: дис. ... д-ра филос. наук, 09.00.11. Новосибирск, 2000. 334 с.

22. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании ; пер. с фр. П. Д. Первова. М. : Юрайт, 2024. С. 199 (Кн. II).

23. Солдатова Г. У. Цифровая компетентность: теория и практика // Психология. Журнал ВШЭ. 2023. Т. 20, № 2. С. 201–215.

24. Фельдштейн Д. И. Современное детство: вызовы и решения // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 6. С. 5–15.

25. Фор Э. Учиться быть: Мир образования сегодня и завтра. Париж : ЮНЕСКО, 1972. С. 34–37.

26. Фрумин И. Д. Информальное образование: контуры новой концепции // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 8–25.

27. Юревич А. В. Психология и цифровая реальность // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 3. С. 105–114.

28. Berger P. L., Luckmann T. The Social Construction of Reality. New York : Anchor Books, 1966. P. 23–26.

29. 2Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in Education, Society and Culture. London : Sage, 1977. P. 45–48.

30. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Recognition of Non-Formal Learning: Policy Report 2023. Berlin : BMBF, 2023. P. 44–47.

31. Carr N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. New York : W. W. Norton & Company, 2010. P. 118–121.

32. Cornell D. Informal and Incidental Learning: Bridging the Gap. In: The SAGE Handbook of Lifelong Learning / Ed. By S. Billet. London : SAGE, 2010. P. 144–146.

33. Foucault M. The Subject and Power // Critical Inquiry. 1982. Vol. 8, No. 4. P. 777–795.

34. Edwards R. Informal Learning and the Social Life of Adult Education. London: Routledge, 2018. P. 59–61.

35. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. 3rd ed. London : Routledge, 2004. P. 45–47.

36. Habermas J. Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy. Cambridge : MIT Press, 1996. P. 312–315.

37. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Boston : Beacon Press, 1984. P. 98–101; 102–105.

38. Harari Y. N. Homo Deus: A Brief History of Tomorrow. London : Harvill Secker, 2016. P. 289–292.

39. Hutchins E. Cognition in the Wild. Cambridge : MIT Press, 1995. P. 354–357.

40. Knoll M. Informal Learning in the Digital Age. New York : Palgrave Macmillan, 2021. P. 63–65.

41. Knowles M. S. The Adult Learner: A Neglected Species. 4th ed. Houston : Gulf Publishing, 1990. P. 42–45.

42. Kruger J., Dunning D. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 77, No. 6. P. 1121–1134.

43. Linked In Workplace Learning Report 2024: «The Rise of Informal Skill Acquisition». P. 22–24.

44. Microsoft Attention Spans Report 2023. Toronto : Microsoft Canada, 2023. P. 12–14.

45. OECD Skills Outlook 2023: «Learning Beyond Schooling». Paris : OECD Publishing, 2023. P. 67–70, 92–95.

46. Pariser E. The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You. London : Penguin, 2011. P. 56–59.

47. Pew Research Center. Digital Literacy in the Adult Population: Self-Directed Learning Trends, 2023.

48. Pew Research Center. Digital News Consumption 2024. Washington : Pew, 2024. P. 31–33.

49. Pew Research Center. Trust in Experts vs. Influencers. Washington : Pew, 2024. P. 18–21.

50. Rogers A. Adult Learning and Education. Paris : UNESCO, 2016. P. 112–115.

51. Rogers C. R. Freedom to Learn. Columbus : Charles E. Merrill, 1969. P. 112–115.
52. Roper L. Everyday Learning: The Informal Education Reader. Sydney : Allen & Unwin, 2017. P. 88–90.
53. Stack Overflow Developer Survey 2024. New York : Stack Overflow Inc., 2024. P. 33–35.
54. Sunstein C. R. Republic.com 2.0. Princeton : Princeton University Press, 2007. P. 63–66.
55. Tight M. Lifelong Learning in the UK: A Critical Analysis. London : NIACE, 2005. P. 76–78.
56. UNESCO Digital Literacy Report 2022. Paris : UNESCO Publishing, 2022. P. 73–75, 81-82.
57. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg : UIL, 2019. P. 28.
58. UNESCO Learning Cities Report 2024. Paris : UNESCO Publishing, 2024. P. 68–71.
59. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. P. 56-59, 228–231.
60. Wikimedia Annual Report 2023. San Francisco : Wikimedia Foundation, 2023. P. 21–23.
61. Zagzebski L. T. Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. P. 215-218, 312–315.

Информация об авторах

С. А. Белоусова — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры философии.

Л. В. Светлакова — заместитель директора Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения школы-интернаты № 11.

Information about the authors

S. A. Belousova — Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Philosophy.

L. V. Svetlakova — Deputy Director of Municipal Special (Correctional) Educational Institution Boarding School No. 11.

Статья поступила в редакцию 15.02.2026; одобрена после рецензирования 29.04.2026; принята к публикации 31.08.2026.

The article was submitted 15.02.2026; approved after reviewing 29.04.2026; accepted for publication 31.08.2026.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
Вклад авторов: оба автора сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

The authors declare no conflicts of interests.
Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.