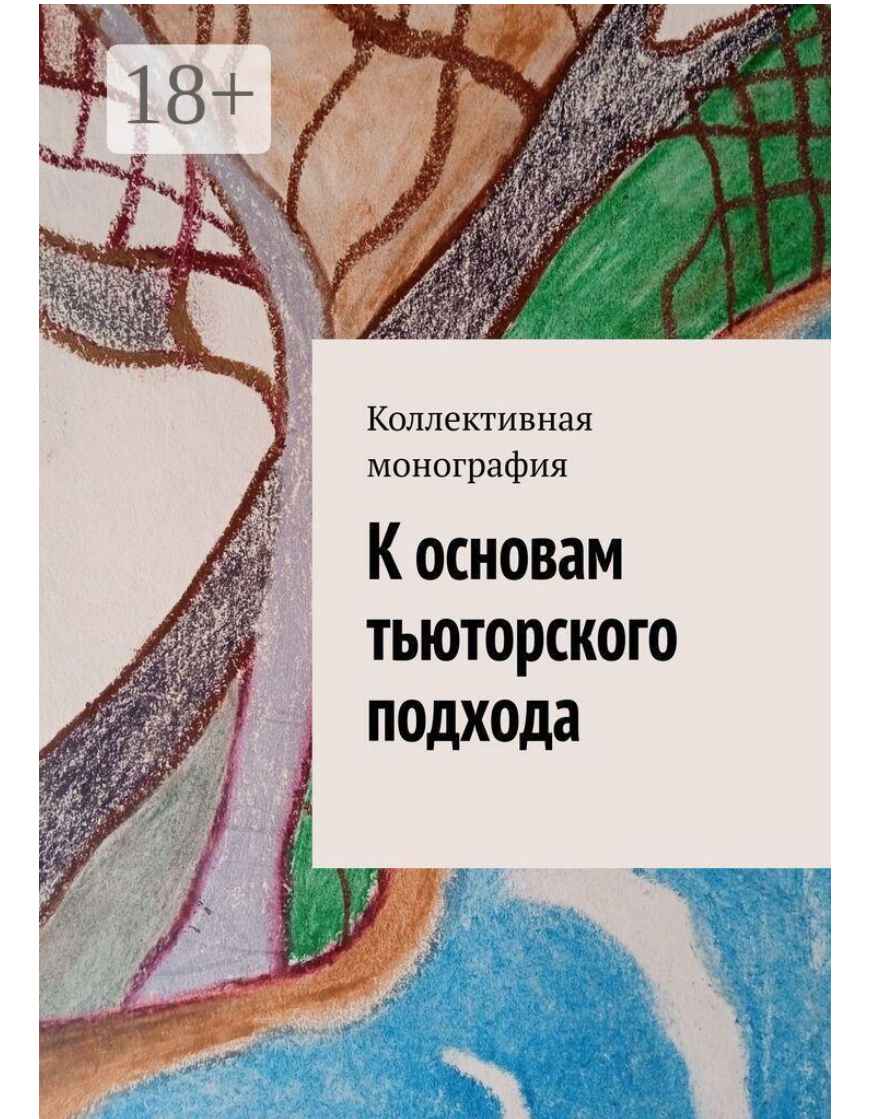




18+

Коллективная
монография

К основам тьюторского подхода

А. Ростовская

А. Ким

В. Карастелев

В. Л.

Данилова Данилова

В. Розин

В. Тихомирова

Г. Блинов

Е. Волошина

Е. Самсонова

Е. Миркина

И. Карпенкова

И. Назарова

Л. Копылова

Л. Лазарева

Л. Долгова

М. Тюмина

М. Флямер

М. Черемных

Н. Гальцева

Н. Красовская

**Н. Богачева
П. Шиварев
С. Ветров
Т. Кирина
Т. Климова
Т. Седых
Т. Якубовская
Т. Ковалева
У. Тужилина
Ю. Троицкий
К основам
тьюторского подхода**

<https://litres.ru/74306673>

ISBN 9785007087971

Аннотация

В коллективной монографии представлены концептуальные основы тьюторского подхода, разрабатываемого тьюторской магистратурой МГПУ и Межрегиональной тьюторской ассоциацией (МТА), культурно-семиотическая концепция

образовательной среды и пространства, условия самообразования, опубликована подборка тьюторских кейсов.

Книга будет полезна педагогам-практикам (тьюторам, учителям, руководителям образовательных учреждений) и теоретикам, интересующимся современными тенденциями развития образования.

Содержание

1. Манифест современного тьюторства	8
2. Концепция и теоретические разработки	15
2.1 Тьюторский подход и образование	15
2.1.1. Понятие культуры для тьюторского подхода и образования	15
2.1.2. Осмысление тьюторского подхода (некоторые черты «тихой революции» в образовании)	30
2.1.3. Персонализация VS индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы	52
2.1.4. Рефлексия первых этапов становления тьюторского движения	61
2.2 Культурно-семиотическая среда	81
2.2.1. Понятие среды для современных форм образования	81
2.2.2. Тьюторское сопровождение как культурная форма поиска образовательной задачи тьюторанта: различие образовательной среды и пространства	106
Конец ознакомительного фрагмента.	118

К основам тьюторского подхода

Авторы: Розин В. М., Ковалева Т. М., Данилова В. Л., Волошина Е. А., Блинов Г. Н., Шиварев П. В., Ростовская А. Е., Назарова И. Г., Ким А. Т., Красовская Н. Н., Миркина Е. И., Черемных М. П., Троицкий Ю. Л., Якубовская Т. В., Богачева Н. П., Флямер М. Г., Ветров С. В., Тихомирова В. Т., Долгова Л. М., Карастелев В. Е., Климова Т. А., Лазарева Л. И., Самсонова Е. В., Карпенкова И. В., Кирина Т. А., Тюмина М. В., Седых Т. В., Тужилина У. С., Копылова Л. И., Гальцева Н. Г.

Дизайнер обложки Нина Геннадьевна Гальцева

© В. М. Розин, 2026

© Т. М. Ковалева, 2026

© В. Л., Данилова, 2026

© Е. А. Волошина, 2026

© Г. Н. Блинов, 2026

© П. В. Шиварев, 2026

© А. Е. Ростовская, 2026

© И. Г. Назарова, 2026

© А. Т. Ким, 2026

© Н. Н. Красовская, 2026

- © Е. И. Миркина, 2026
- © М. П. Черемных, 2026
- © Ю. Л. Троицкий, 2026
- © Т. В. Якубовская, 2026
- © Н. П. Богачева, 2026
- © М. Г. Флямер, 2026
- © С. В. Ветров, 2026
- © В. Т. Тихомирова, 2026
- © Л. М. Долгова, 2026
- © В. Е. Карастелев, 2026
- © Т. А. Климова, 2026
- © Л. И. Лазарева, 2026
- © Е. В. Самсонова, 2026
- © И. В. Карпенкова, 2026
- © Т. А. Кирина, 2026
- © М. В. Тюмина, 2026
- © Т. В. Седых, 2026
- © У. С. Тужилина, 2026
- © Л. И. Копылова, 2026
- © Н. Г. Гальцева, 2026
- © Нина Геннадьевна Гальцева, дизайн обложки, 2026

ISBN 978-5-0070-8797-1

Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero

1. Манифест современного тьюторства

Зачем современному образованию нужен тьютор?

Тьюторство может стать ключевым элементом современной образовательной системы в условиях глобальных изменений, которые затрагивают как содержание, так и формы организации образования.

В эпоху информационного общества, когда стали доступными различные источники знаний, важнейшим фактором построения собственной жизни становится не просто усвоение информации, а развитие навыков самообразования, критического мышления и способности к самостоятельному выбору образовательного маршрута. Именно в этом контексте и возникает потребность в тьюторе — специалисте, который помогает тьюторанту осознавать и ставить собственные цели, разрабатывать индивидуальную образовательную программу и эффективно использовать разнообразные ресурсы.

Тьютор в современной системе образования играет важную роль как посредник между тьюторантом (группой тьюторантов) и разнообразными образовательными условиями (learning environment). Тьютор не является носителем готовых знаний или контролером, а выполняет функции сопровождения.

вождения, создавая возможности для становления у тьюторанта образовательной субъектности (внешней и внутренней). Тьютор содействует тьюторанту в выборе пути его развития, исходя из личных интересов, ценностей и возможностей тьюторанта, а также помогает ему корректировать свой образовательный маршрут в соответствии с новыми вызовами и изменяющимися обстоятельствами.

В условиях, когда массовая школа сталкивается с кризисом традиционных форм обучения, в которых доминировала унифицированная учебная программа и авторитарный подход, тьютор помогает преодолеть эти ограничения. Он способствует индивидуализации образования, что особенно важно в эпоху, когда общеобязательное содержание образования перестает быть универсальным и достаточным для всех. Образовательная среда становится все более открытой и многообразной, а образовательные маршруты учащихся — более персонализированными.

Миссия тьютора в этих условиях — открывать вместе с тьюторантом различные перспективы его образовательного пути, соотнося их как с миром идеального содержания («большими идеями»), так и с актуальными в его ситуации ресурсами и возможностями.

Тьютор — это проводник, который не диктует путь, а помогает тьюторанту осознанно выбирать его, учиться ориентироваться в многообразии возможностей и достигать поставленных целей в условиях неопределенного будущего.

Таким образом, тьютор востребован для осуществления:

1. индивидуализации образовательного процесса

Он помогает тьюторанту осмысливать и строить индивидуальный образовательный маршрут, учитывая его интересы, способности и цели.

2. становления образовательной субъектности и субъективности

Тьютор содействует тьюторанту в выборе пути своего развития, осознанном самоопределении, самостоятельном выборе содержания, методов и средств самообразования.

3. организации рефлексии

Тьютор поддерживает тьюторанта в процессе анализа его образовательных действий, достижений и неудач, помогая ему делать выводы и корректировать свое образование.

4. ориентации в открытой образовательной среде (open learning environment)

В условиях доступности огромного объема информации тьютор помогает эффективно использовать разнообразные ресурсы, не ограничиваясь стандартной программой.

5. подготовки к будущему

Тьютор содействует развитию у тьюторанта гибкости, критического мышления, готовности и умения самостоятельно ставить вопросы, способности к самообразованию и адаптации к новым профессиональным и жизненным условиям.

В чем основные принципы тьюторского подхода?

Принцип субъектности и субъективности

Тьютор признает тьюторанта субъектом образовательного процесса. В центре тьюторского взаимодействия лежит поддержка субъектности тьюторанта, его способности самостоятельно ставить образовательные цели, выбирать пути их достижения и нести ответственность за свой выбор. Тьютор помогает тьюторанту осознавать свою субъективность, развивать собственные уникальные интересы и способности, обеспечивая пространство для самостоятельного принятия решений. Тьютор создает и поддерживает условия, требующие от тьюторанта самостоятельного и ответственного действия.

1. Принцип сотрудничества

Взаимодействие тьютора и тьюторанта в образовательном процессе — это работа, где важна совместная рефлексия и уважение к образовательным предпочтениям и опыту тьюторанта. Тьютор не навязывает свое мнение или выбор, а помогает тьюторанту создать наилучший для него образовательный маршрут и определить темп движения через обсуждение, анализ и поддержку в построении индивидуальной образовательной программы.

2. Принцип рефлексии и самоопределения

Ключевой задачей тьютора является приобретение тьюто-

рантом опыта самоопределения в образовательной ситуации и рефлексии. Тьютор создает условия (в том числе семиотические) для регулярного осмысления образовательных действий, проб и ошибок, что способствует непрерывному совершенствованию и коррекции образовательного маршрута тьюторанта. Тьютор помогает тьюторанту лучше понимать свои сильные и слабые стороны, а также точки роста.

3. Принцип открытой образовательной среды

Тьютор действует как проводник в открытой образовательной среде (open learning environment), предлагая ресурсы для самообразования, которые выходят за рамки формальных систем обучения. Взаимодействие с различными информационными и социальными ресурсами становится важной частью самообразования. Тьютор содействует тьюторанту в самостоятельном поиске и использовании этих ресурсов.

4. Принцип уважительного незнания

Тьютор не выступает в роли всезнающего наставника, а признает неопределенность и изменчивость будущего. Он признает, что не может заранее знать, каким путем лучше идти тьюторанту, и вместо указаний и советов помогает ему выстраивать собственные рабочие гипотезы и проверять их на практике, осуществляя образовательные пробы. Тьютор поддерживает собственные вопросы тьюторанта и создает условия для приобретения умений ставить и использовать

вопросы. Это помогает тьюторанту действовать в ситуации неопределенности.

Каковы основные понятия тьюторской деятельности?

1. Индивидуализация
2. Индивидуальная образовательная программа
3. Образовательный маршрут и траектория
4. Образовательная субъектность
5. Открытая образовательная среда
6. Образовательная самостоятельность. Культура самостоятельного действия
7. Индивидуальность и культура индивидуализации
8. Образовательное событие
9. Образовательный запрос
10. Образовательная проба
11. Интерактивное вопрошание
12. Личностно-ресурсная карта и образовательное картирование
13. Продуктивность (продуктивное действие)

Каковы особые форматы тьюторского взаимодействия?

1. Интерактивное вопрошание

2. Образовательное картирование и использование личностно-ресурсных карт для «образовательной навигации»
3. Событийные форматы
4. Деятельностные пробы

2. Концепция и теоретические разработки

2.1 Тьюторский подход и образование

2.1.1. Понятие культуры для тьюторского подхода и образования

Розин В. М.

Аннотация

Статья посвящена теоретическому осмыслению культурно-средового подхода в тьюторской педагогике. Автор отмечает, что, несмотря на наличие публикаций, ключевые понятия подхода — «культура» и «среда» — остаются недостаточно проясненными. Целью данной работы является концептуализация понятия культуры в контексте задач тьюторского подхода и практики. Тьюторский подход позиционируется относительно традиционной педагогики, развивающего обучения и методологии Московского методологического кружка. Вводятся понятия «культур

жизни» (детство, совершеннолетие, зрелость и др.), которые характеризуются целостностью, собственным мировоззрением и дискретным развитием, и «приватных культур» личности, формирующихся под влиянием индивидуального опыта, рефлексии и решения личностных задач. Подчеркивается, что в условиях неопределенности будущего и разнообразия траекторий развития образующегося человека возрастает роль тьютора как специалиста, помогающего человеку строить свою образовательную и жизненную стратегию в формирующейся культурной реальности.

Ключевые слова: культура, образование, личность, развитие, среда, настоящее, будущее

Теоретическая мысль отечественного тьюторского педагогического движения связывает тьюторский подход с понятиями «культуры» и «среды», что видно из его названия «культурно-средовой подход». Хотя уже опубликованы работы с разъяснением данного подхода [7; 8; 10; 11; 12], необходимость обсуждения и осмысления его, а также указанных понятий по-прежнему актуальны, и потому, что речь идет о новых представлениях, но и потому, что тьюторская педагогика, как одно из направлений нового образования, только складывается.

Авторы культурно-средового подхода указывают на такие характеристики культуры и среды, которые серьезно расхо-

дятся с общепринятыми в культурологии и биологии и поэтому (но не только поэтому, а также в силу парадоксальности) плохо понимаются. Например, как понимать, что культура дискретна и одновременно развивается, что ее образуют тексты, предметы и творчество субъектов культуры, что среда не только определяет жизнь развивающегося человека, но и создается им, что сред много, но их границы определить трудно и ряд других, не менее сложных представлений.

Попробуем прояснить эти представления, понимая, что все равно останутся вопросы и непонимание, т. е. речь пойдет о работе, состоящей из некоторых этапов, первый уже был проделан в указанных работах, начинаем второй этап. Целью данной статьи мы сделали обсуждение понятия культуры, ориентированного на проблемы тьюторского подхода и практики. Начнем с того, как мы понимаем, что такое «подход», а именно в том случае, когда речь идет о рефлексии феномена тьюторства, а также в ходе изучения (исследования) культуры.

Анализ нескольких конкретных случаев подхода позволяет выделить три его характеристики. Во-первых, подход — это самоопределение познающего или рефлексизирующего субъекта в плане установок и принципов предстоящего или реализованного мышления (направления, средств, логики). Во-вторых, подход осуществляется в пространстве коммуникации, где сложились разные точки зрения и традиции мышления; поэтому подход представляет собой «позицио-

нирование» в этом пространстве по отношению к сложившимся позициям (точкам зрения и традициям). В-третьих, подход — это также раскрытие (конкретизация в той или иной форме) того типа мышления, который заявлен в подходе. Один пример.

В. Плугин анализирует работу Андрея Рублева «Воскрешение Лазаря» и показывает, что тот нарушил негласно установленный церковью канон изображения этого евангельского сюжета. Вместо того чтобы изобразить поднимающегося из гроба Лазаря в белой одежде (пеленах) на фоне черного входа в пещеру, где тот был погребен, а также стоящего перед входом Христа, за которым идут апостолы, а за ними иудеи, Рублев почему-то изображает вход в пещеру белым, так что фигура Лазаря становится плохо различимой, кроме того, апостолов он поставил перед Христом лицом к нему, что сделало сюжет непонятным. Одни искусствоведы, показывает Плугин, вообще не обратили внимание на это нарушение, а другие, хотя и отметили, не придали ему значение. Напротив, Плугин позиционируется в этом ментальном пространстве таким образом, что ставит объяснение нарушения канона в центр своего исследования. Кроме того, он позиционируется еще в одном отношении: намечает и реализует предложенное им объяснение в рамках культурологии и гуманитарной науки. Но и это не все — творчество Рублева осмысливается Плугиным не в рамках философии искусства, а эзотерического мировоззрения. Плугин доказывает,

что Рублев был исихастом и не решал художественную задачу, а предложил живописную версию исихастского понимания данного евангельского сюжета (см. подробнее [6]).

Что же касается тьюторского подхода, то здесь позиционирование осуществляется относительно традиционной педагогической парадигмы, а также системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. В отношении логики (навигации) мышления реализуется методологический подход, разработанный в Московском методологическом кружке, скорректированный с учетом методов и средств культурологии, гуманитарной науки, современной психологии. Перейдем теперь к обсуждению культуры, которое в том числе представляет собой задание нового подхода в культурологии, ориентированного на тьюторское образование.

Первоначально о культуре в европейской традиции стали говорить, имея в виду исследования истории Европы (Древний мир, античность, Средние века, Новое время), позднее в XIX столетии исследования «примитивных», аборигенных культур и национальных культур Европы. Если вспомнить известную оппозицию «филогенез — онтогенез» (акцентируя такие смыслы, как история всего человечества и история отдельного индивида, а также гипотезу аналогии этих процессов), то интерес к культуре полностью укладывается в реальность филогенеза. Соответственно, тогда можно указать на такой ряд известных культур: с одной стороны, культуры,

так сказать, «большого исторического времени» — архаическая, культура Древних царств, античная, Средних веков, Возрождения, Нового времени, с другой стороны, «культуры модерна» — современные культуры Франции, Англии, Испании, Италии, Германии, России и др.

Нельзя ли и в онтогенезе увидеть и выделить ряд целостностей, напоминающих культуры? Чтобы это сделать корректно, а не просто работать с образами, охарактеризуем культурологический подход с точки зрения процедур мышления. Культурологические исследования автора показывают, что традиционное понятие культуры рассматривается в трех аспектах, которые задают основные способы изучения культуры. В первом аспекте предполагается *противопоставление* одних культур другими. Например, новоевропейская культура сравнивается со средневековой и античной, Запад — с Востоком, англосаксонская культура — с французской и немецкой и т. п. Подобное сравнение позволяет не только различить культуры, но и получить первые их характеристики (прежде всего особенности культурного видения и состав изучаемой культуры).

Второй аспект указывает на характеристику *целостности и единства* культуры, последние задаются прежде всего сохраняющимся в течение всего существования культуры способом видения (мировоззрением). Так целостность средневековой культуры задавалась христианским мировоззрением, а целостность архаической культуры — убеждением в су-

ществовании душ (духов), полностью определяющих жизнь человека, животных и окружающего мира.

В третьем аспекте предполагается реконструкция основных проблем и задач, решение которых позволило сформировать культуру и определить культурное мировоззрение.

При этом в культурологических исследованиях можно различить *эмпирические знания* (представления о душе, богах, Творце, природе и др.) и *теоретические реконструкции*. Например, в культуре Древних царств эмпирическое знание — представление о вере в богов, а реконструкция позволяет утверждать, что языческие боги с семиотической точки зрения представляют собой «схемы», позволяющие человеку того времени жить и действовать в условиях разделения труда и жесткого вертикального управления в больших социальных коллективах (армии, царства, работы под надзором писцов и пр.) [1; 2; 3].

Характеристики культурного видения (мировоззрения) выделяются именно в процессе сопоставления одних культур с другими, а также феноменологического анализа данной культуры, а реконструкции строятся исходя, из методологических и теоретических представлений того направления культурологии, в рамках которого осуществляется изучение этой культуры.

Имея в виду онтогенез, можно ввести два ряда культур: «культуры жизни» (детство, совершеннолетие, зрелость, «серебряный возраст», старость) и «приватные культуры»,

т. е. культуры отдельного индивида (личности). Понятие «культуры жизни» автор уже задавал в нескольких своих работах, тем не менее поясню. Напрашивается, например, сравнение двух выделенных нами онтогенетических представлений из культуры детства (о «пра-мы»¹ и «схемах»², с помощью которых дети познают мир [4, с. 39—46]) с двумя историческими представлениями (о том, что архаический человек не осознавал себя как личность, а мыслил в единстве с семьей и племенем, а также о схемах, на основе которых он осваивал мир и осмыслял его события)³.

¹ «Пра-мы» — термин Л. С. Выготского, призванный подчеркнуть единство ребенка со своими родителями.

² Пример схемы, изобретенной самостоятельно ребенком, из книги К. И. Чуковского «От двух до пяти»: «Поезд налетел на свинью и разрезал ее пополам. Катастрофу увидела пятилетняя дачница Зоря Котинская и пролила много слез. Через несколько дней ей попалась навстречу живая свинья. — Свинья-то склеилась! — закричала в восторге Зоря». Здесь схема — выражение «Свинья-то склеилась», она позволяет понять, почему свинья целая, хотя Зоря видела ее разрезанной. Но знание о том, что части сломанного предмета можно склеить, эмпирическое, опытное, полученное из наблюдений.

³ «На языке тупи, — пишет Э. Тейлор, — солнечное затмение выражается словами: „ягуар съел солнце“. Полный смысл этой фразы до сих пор обнаруживается некоторыми племенами тем, что они стреляют горящими стрелами, чтобы отогнать свирепого зверя от его добычи» [13, с. 228]. Схемы в архаической культуре (и в значительной степени и в последующих) задают три грани явления: языковое выражение (нужно было изобрести схему (нарратив «ягуар съел солнце»), понимание того, что происходит (диск солнца уменьшается, потому что его съедает ягуар), наконец, уяснение того, что надо делать (отгонять ягуара; а там и глядишь, скоро затмение прекращается — ягуар отпускает солнце; то есть архаический человек убеждался в эффективности своих действий, понимания и ви-

Не напоминает ли в целом детство архаическую культуру, но, правда, только в отношении трех параметров — уровня развития человека (один из первых этапов), целостности (принадлежат другому целому — семье, племени, родителям), семиотики (схемы, эмпирические знания)? И еще одна аналогия: по отношению к архаической культуре и культуре детства в реконструкции можно различить три основных этапа и процесса — «становление», «развитие» и «завершение». Первый и третий процессы можно понять как «изменение» целого (например, детство становится, складывается или завершается, прекращает свое существование), а второй — как «функционирование» сложившегося целого. В ходе функционирования тоже происходят трансформации, например, усложнение и совершенствование, или развитие, но принципиально в рамках сложившегося целого.

Поскольку в онтогенезе сменяют друг друга несколько целостностей (детство, совершеннолетие, зрелость, «серебряный возраст», старость), речь идет о соответствующих нескольких циклах функционирования. Сразу стоит подчеркнуть, перечисленные культуры жизни — это не возрастные периоды. Например, детство характеризуется не возрастом, оно в случае инфантильности может продолжаться хоть всю жизнь, а, как я показываю, отношением общества к детям, возможностями их развития, ведущей ролью игры и во-

дения). Изобретаются схемы с целью разрешения «проблемных ситуаций» (преодоления страха, необходимости понимать и действовать). [9]

ображения, осмыслением событий с помощью схем (см. подробнее [4]). Для совершеннолетия характерно прежде всего становление личности, которая опять же у некоторых индивидов может не сложиться вообще.

Для культур жизни обязателен этап функционирования. Во-первых, развитие человека — процесс системный: новые способы деятельности и поведения как системы должны сложиться и достигнуть своего совершенствования. Во-вторых, без адекватного осознания новые способы сложиться не могут, а мы видим, что осознание быстро не меняется и, если уже сложилось, остается неизменным относительно долгое время. В-третьих, новые способы деятельности и видение складываются под влиянием семиотических изобретений, которые нужно принять, и действуют они тоже довольно длительно, пока кардинально не меняются проблемы и способы их решения, стоящие перед человеком.

Таким образом, развитие человека дискретно, оно предполагает несколько культур жизни, в каждой из которых необходимо различать изменения (становление и завершение) и этап функционирования. Теперь обсудим приватные культуры. Их введение стало необходимым, поскольку современные педагоги (естественно, не все) вынуждены были не просто признать личность учащегося (это имело место еще в конце XIX столетия), но и обеспечить в образовании разные траектории развития учащихся как личностей. При этом тоже формируются целостности, которые облада-

ют чертами культуры. Приведу пример из собственной жизни.

В пятом-шестом классах я настолько погрузился в чтение книг и оно настолько меня увлекало и нравилось, что я уже не успевал ничего делать (готовить уроки, убирать за собой, гулять и пр.). По сути, у меня сформировалась сильная зависимость от чтения, которую я осознавал как порок своей личности, как отсутствие воли. Очередной книгой был «Обломов» Гончарова. Я прочел и был потрясен. Почему-то я отождествил себя с Обломовым и перенес его судьбу на свою в будущем. Ужаснулся гибели своей души и решил, что не допущу этого. Опять же с подачи «Обломова» выработал план спасения своей души и себя: решил бороться со своими привычками, воспитывать волю, приобщаться к требованиям нормальной жизни (школы и матери, отец был в армии). Стал этот план осуществлять, что было очень непросто: придумывал себе специальные задания, старался их исполнить, не отчаивался, когда они не получались, снова и снова приступал к воспитанию себя.

Как я сейчас понимаю, необходимым условием этой работы была трансформация моего сознания. Я вынужден был как бы расщепить себя на две персоны — «Я» как безвольный субъект и «Я» как спасающий (преобразующий) себя. Эта организованность сознания сохранялась в течение многих лет, пока я себя спасал и воспитывал, и отчасти сохраняется до сих пор, но уже в форме двух других своих «Я»

— «Я», сложившееся под влиянием разных обстоятельств, и «Я», рефлекслирующее первое «Я», а также работающее с ним. В целом можно говорить о приватной культуре автора на определенном этапе его развития (эволюции).

С культурологической точки зрения цель и задача образования — определять и формировать среду и культуру, в рамках которых будет происходить развитие и эволюция молодого человека. Если говорить о нашем времени, то приходится учитывать, что модерн как текущая культура большого времени завершается, а на смену ему приходит новая культура — «фьючекультура». Приходит, но еще не пришла, фьючекультура только складывается (становится). В статье «Реконструкция исторических и современных типов культуры» я писал, что два проекта (Ф. Бэкона «овладения природой» и социальный, «построения государства и его институтов») в предыдущие три столетия были реализованы, но наряду с ожидаемыми результатами их реализация породила многочисленные негативные последствия. Человек не стал, как планировалось, счастливым и совершенным, неравенство и несправедливость по-прежнему налицо, мы переживаем новую полосу социальных конфликтов и войн, которые при существующем оружии массового уничтожения грозят уничтожить саму жизнь на Земле.

Наряду с этими процессами наблюдаются и новые. Здесь и процессы глобализации, и формирование планетарной целостности (мировой экономики, «метакультур» типа Обще-

го рынка, США и его союзников, Китая и его сателлитов, планетарных технических сетей — Интернет, спутники связи и пр.), и бурное технологическое развитие, и конвергенция капиталистических и социалистических форм хозяйствования, и становление новых форм сознания. Если понятно, что речь идет о становлении следующей культуры большого времени, то что будет происходить с культурами модерна? Предполагаю, что часть из них завершит свое существование, войдя как составляющие или субстрат в новые культурные целостности. Другая часть адаптируется к новым условиям за счет культуротворческой деятельности.

Безусловно, скажется смена больших культур и на культурах жизни, ведь детство и совершеннолетие в настоящее время должны готовить условия и компетенции для жизни во фьючекультуре. Готовить к жизни, сопровождающейся кризисами и, возможно, катастрофами, с возможностями, предоставляемыми Интернетом и искусственным интеллектом, с производством, оставляющим значительно больше свободного времени, чем в модерне, жизни, ориентированной на новые отношения с людьми и новую нравственность, на спасение жизни на Земле.

Соответственно, будут меняться и приватные культуры. Уже сегодня на эволюцию индивида влияют разные социальные условия, поскольку допускаются разные формы социализации. Под влиянием этих условий и собственной активности, которая очень разная у индивидов, формируются и

разные способы решения проблем и задач и, соответственно, разные приватные культуры. Тем более подобное разнообразие условий жизни, форм образования и собственной активности можно предположить в период становления фьючекультуры со сложностью ее процессов и неопределенностью будущего.

В этой ситуации мыслимы два полярных сценария развития индивида. В одном случае он развивается самостоятельно, что не исключает помощи родителей или друзей. В другом — нуждается в помощи педагога-специалиста, психолога или тьютора.

Литература

1. Розин В. М. Теория культуры. — М.: NOTA BENE, 2005. — 415 с.
2. Розин В. М. Культурология: учебное пособие для вузов / В. М. Розин. 3-е изд., испр. и доп. — М.: «Юрайт», 2024. — 410 с.
3. Розин В. М. Теоретическая и прикладная культурология. Учебник. — М.: ЛЕНАНД, 2019. — 400 с.
4. Розин В. М. Философия детства // Вадим Розин. Философско-педагогические этюды. — Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. — С. 6—62.
5. Розин В. М. Введение в схемологию. Схемы в философии, культуре, науке, проектировании. — М.: ЛИБРОКОМ, 2011. — 240 с.

6. Розин В. М. «Воскрешение Лазаря» Рублева в интерпретации В. Плугина // В. М. Розин. Особенности дискурса и образцы исследования в гуманитарной науке. — М.: ЛИБРОКОМ, 2018. — С. 66—72.

7. Розин В. М. Образование в эпоху Интернета и индивидуализации (побудка-самоопределение в помощь тьютору). — Новый хронограф, 2020. — 200 с.

8. Розин В. М. Этюды по философии образования. Смена Парадигмы. — М.: Новый хронограф, 2021. — 288 с.

9. Розин В. М. Введение в схемологию. Схемы в философии, культуре, науке, проектировании. — М.: ЛИБРОКОМ, 2011. — 240 с.

10. Розин В. М., Ковалева Т. М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. — 2020. — N 9. — С. 18—28.

11. Розин В. М., Ковалева Т. М. Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста // Педагогика. — 2021. — N 1. — С. 25—34.

12. Розин В. М., Ковалева Т. М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании // Педагогика. — 2021. — N 9. — С. 41—51.

13. Тейлор Э. Первобытная культура. — М., 1939.

14. Фребель Ф. Воспитание человека. Изб. произв. Т. 1. — М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1913. — 359 с.

2.1.2. Осмысление тьюторского подхода (некоторые черты «тихой революции» в образовании)

Розин В. М., Ковалева Т. М.

Аннотация

В статье рассматриваются изменения, происходящие в современной педагогике в связи с формированием новых видов образования (тьюторского, семейного, открытого, инклюзивного, экосистемного и др.). Анализируются теоретические основания и кризис традиционной парадигмы образования, характеризуются идеи и черты новой, постепенно становящейся парадигмы. Специально обсуждается средовой подход в двух его планах — культурно-семиотическом и организационном.

Ключевые слова: образование, педагогика, парадигма, подход, среда, кризис, становление, дисциплина, проблемная ситуация, школа

Подготовка тьюторов в нашей стране — уже состоявшийся факт, в течение нескольких лет в системе высшего образования работают магистерские программы по тьюторству.

Тьюторское сопровождение с каждым годом расширяется и привлекает к себе все большее внимание педагогической общественности и родителей. К сожалению, пока интерес к тьюторскому движению не всегда благожелательный, связанный с желанием освоения идей тьюторского сопровождения и их реализации в практической деятельности, а отчасти, настороженный, обусловленный, в частности, непрофессиональными публикациями в печати, искажающими сам смысл тьюторской профессии. Например, некоторые родители пишут в редакцию и на сайты Интернета: «Не отдавайте наших детей тьюторам, сохраните учителей». Но позиция тьютора ни в коей мере не претендует на статус и место учителя! Речь идет о новых вызовах, проблемах и требованиях, которые предъявляются сегодня к современной школе, и в связи с этим — о новых компетенциях, которыми должен обладать учитель.

Педагогика тьюторства в России — еще очень молодая область деятельности. В связи с этим тьюторское образование проходит сейчас первый этап своего становления, а именно разрабатывается программа подготовки тьюторов. С одной стороны, уже сформулированы общие идеи и концепция тьюторского образования, с другой стороны — реализация самой тьюторской подготовки пока строится в большей степени на практическом опыте первых сертифицированных тьюторов — членов Межрегиональной тьюторской ассоциации, а также отдельных педагогов с тьюторской ком-

петентностью при поддержке конкретных психологов и философов. В последние годы реализуется второй этап: создание на основе общей концепции тьюторского сопровождения в образовании принципиальной и развернутой модели тьюторского образования [7; 8]. Чтобы лучше понять необходимость данной работы, имеет смысл вспомнить историю педагогики.

Традиционная парадигма образования

Во второй половине XVIII — начале XIX столетий усилиями Я. Коменского, И. Песталоцци, Ф. Фребеля и ряда других педагогов была сформулирована новая для того времени концепция образования, а затем поставлена задача ее реализации в школе. Примерно за полстолетия эта задача была успешно решена как в теоретическом, так и в практическом плане.

Укажем на ряд фундаментальных положений, на которые опиралось строительство школы в XIX столетии: необходимость организации обучения и школьной дисциплины, определение целей и содержания образования, форм и методов преподавания, построение педагогической практики, включающей в себя идеи педагогического искусства, мышления и науки. «Основой преобразования школ, — пишет Я. Коменский, — является точный порядок во всем... искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода» [4, с. 108, 111]. Поня-

тие дисциплины, конечно, не сводится только к порядку, но оно задает желательный тип взаимодействия учителя с учеником. «Сюда, — отмечает И. Гербарт, — относится и сама дисциплина *Zucht* (нравственная культура), которой его подчиняют. Дисциплина, нравственная культура, строгость действуют гораздо сильнее, когда являются в виде образца энергии, поддерживающей порядок, чем когда выражаются в непосредственной задержке отдельных шалостей, обычно называемой исправлением недостатков... Если питомец читает в душе наказующего воспитателя нравственное отвращение, осуждение и возмущение против всяких безобразий, то он сам сообразуется с воззрением последнего, он не может не смотреть совершенно так же; эта мысль становится внутренней силой, противодействующей склонности, и остается только достаточно усилить ее, для того чтобы она победила» [2, с. 338]. Однако, как мы видим, часто дисциплина понимается по-другому, а именно как внешний порядок, неукоснительное соблюдение школьных правил и организации.

В педагогике изначально рассматривались две различные цели, на которые можно ориентироваться в процессе образования: исходя из *прагматических* требований подготовить человека для конкретной жизни и занятий, и другая цель — следование *антропологическому идеалу* — понимание образования как становление человека. «Вследствие такой неустойчивости, — пишет Аристотель, — во взглядах

на современное воспитание и связанных с ним вопросов оно является сумбурным, и остается совершенно невыясненным, нужно ли развивать в детях те их душевные свойства, которые им не пригодятся в практической жизни, или те, которые имеют в виду добродетель, или, наконец, те, что ведут к высшему отвлеченному знанию... Имеется и такого рода воспитание, которое родители должны давать своим детям не потому, чтобы оно было практически полезно или необходимо для них, но потому, что оно достойно свободорожденного человека и само по себе прекрасно» [1, с. 34, 37]. Руссо и Дистервег решительно подчиняют прагматические требования антропологическому идеалу: «В общественном строе, — пишет Руссо, — где все места намечены, каждый должен быть воспитан для своего места... В естественном строе, так как люди все равны, то общее звание их — быть человеком; а кто хорошо воспитан для этого звания, тот не может быть дурным исполнителем и в тех званиях, которые относятся сюда. Пусть предназначают моего воспитанника к тому, чтобы носить саблю, служить церкви, быть адвокатом, — мне все равно. Прежде звания родителей природа зовет его к человеческой жизни. Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его» [10, с. 205]. Педагогика, подчеркивает Дистервег, «требуется, чтобы будущее специальное образование основывалось на общечеловеческом образовании, называет преобладание первого над вторым: муштровкой, воспитанием *ad hoc*. Немецкая педагогика требует сначала образова-

ния человека, затем гражданина и члена нации: сначала человек, потом немецкий гражданин и товарищ по профессии, а не наоборот» [3, с. 385].

Содержание образования также истолковывалось в педагогике неоднозначно: одно понимание — это научные или учебные знания, другое — основания наук, способы деятельности, методы. «Обучение, — пишет Герbart, — может иметь двоякую тенденцию: или имеется в виду познакомить ученика с определенным учебным материалом, дать ему знания или навыки, или посредством обучения желают развить его силы. В первом случае преследуется материальная, во втором формальная цель... Одна из этих целей остается более важной и высокой и должна быть поэтому преобладающей и господствующей. При обучении юношества, в особенности при элементарном обучении, это, очевидно, формальная цель. Ученик начальной школы не нуждается в большом количестве знаний. Но натренированная, по возможности развитая способность мышления и речи, произвольное внимание, способность усвоить и исследовать новый предмет при помощи разума, а также другие формальные способности принесут ему в течение всей его жизни величайшую пользу, разумеется, при условии, что пробужденные умственные силы и приобретенные им навыки будут направлены на служение добру» [2, с. 377].

Заслуга в теоретической разработке учебного предмета принадлежит Фридриху Фребелю, показавшему, что цели,

содержание и формы образования нужно задавать концептуально, а сам учебный материал располагать в определенной последовательности, опираясь на созданную концептуализацию.

Оппозиция педагогического искусства и науки, а также указание на роль педагогического мышления намечается в работах И. Гербарта. «Прежде всего, — пишет Гербарт, — вам следует различать педагогику как науку и искусство воспитания... Подготовка к искусству при помощи науки, подготовка рассудка и сердца перед началом дела, благодаря лишь которым опыт, приобретенный исключительно при выполнении самого дела, становится для нас поучительным... Моя попытка направлена на то, чтобы вызвать и оживить в вас известное педагогическое мышление, которое должно быть результатом определенных идей и убеждений относительно природы и воспитуемости человека. Эти идеи я должен вызвать и оправдать, связать, сконструировать, сплавить так, чтобы из них исходил этот вид мышления и чтобы в дальнейшем из него мог бы выработаться описанный педагогический такт» [2, с. 326, 329, 330].

К построению новой парадигмы образования

Все эти положения в настоящее время нуждаются в переосмыслении, тем более если речь идет о новых форматах педагогической работы для российского образования. Кто такой тьютор?.. Как сказал бы Аристотель, это — педагог «не

только по совпадению, но и по сути дела» в области мышления и деятельности. Да, можно сказать, что тьютор — это педагог, но не такой, каким он был в глубокой древности, полностью определяющий становящегося и развивающегося человека⁴, а с другой стороны, и не такой, как в концепции «развивающего обучения»⁵. Тьютор — педагог иной формации, он сопровождает в сфере образования отдельного индивида или группу с целью помочь в становлении и развитии их индивидуальности (личности)⁶, а также в ряде случаев инициировать подобное становление и развитие через сопровождение индивидуальной образовательной программы. Отношения тьютора со своими подопечными (тьюторанта-

⁴ Пример такого понимания учителя (его в тексте называют «ученым») встречаем у народа Нагуа: «Ученый — это: свет, факел, большой факел... он есть письменность и знание. Он путь, верный путеводитель... Он тот, кто обучает... открывает уши и просвещает. От него мы зависим... Он одобряет каждого, исправляет и наставляет. Благодаря ему желания людей становятся гуманными и они получают строгие знания...» [6, с. 83, 84].

⁵ «Согласно этой теории, — пишет Н. Ф. Талызина, — различные виды интеллектуальной деятельности должны выступать в процессе обучения как предметы специального усвоения. При этом новые ее виды не могут быть усвоены сразу в умственной, идеальной форме. Исходной формой интеллектуальной деятельности является деятельность внешняя, материальная. Психической, идеальной она становится лишь после ряда качественных преобразований, происходящих по нескольким параметрам» [11, с. 17].

⁶ Личность, утверждает В. С. Библер, предполагает «самодетерминацию и преодоление социокультурной обусловленности», В. Л. Данилова характеризует интересующий тьютора тип развития личности как «самообразование», Т. М. Ковалева — как «самостроительство», В. М. Розин — приватное конституирование мира и себя в нем. Возможно, эти характеристики являются дополнительными.

ми) не «вертикальные» (тьюторант слушает и исполняет рекомендации и наказы тьютора), а скорее «горизонтальные» (сотрудничество) с опорой на взаимное уважение и авторитет, который необходим в тьюторской работе.

Тьютор кооперирует свою деятельность с различными специалистами (учителями-предметниками, психологом, социальным работником и другими специалистами). Соответственно, у него должны быть сформированы компетенции, позволяющие ему работать в кооперации с различными педагогами и специалистами. По мере необходимости тьютор может также обратиться за помощью к внешним специалистам, например, к философам, методологам, психологам, социологам, коучам, конфликтологам, культурологам и др.

Если традиционный учитель организует в школе прежде всего усвоение знаний и предметов, созданных в истории и культуре, то тьютор решает совсем другую задачу: он определяет вместе с тьюторантом *культурно-семиотическую среду*, в которой инициируется становление и развитие человека в ходе сопровождения его индивидуальной образовательной программы. При этом тьютор исходит из убеждения, что процесс развития, как правило, различается у разных индивидов (разный старт, разные биологические и психические особенности индивидов, разные условия самого развития), поэтому становление и развитие происходит по-разному.

Чтобы усвоить знания и предметы, созданные в культуре, Коменским, а затем его последователями, были разрабо-

таны учебные предметы, сформирована особая практика — школьное обучение, обустроена особая образовательная среда (школа, класс, урок и пр.). А что необходимо для тьюторской работы? На наш взгляд, для осмысления тьюторского сопровождения должны быть различены два аспекта образовательной культурно-семиотической среды. Во-первых, **обстановка** как совокупность внешних обстоятельств, условий, на фоне и под влиянием которых происходит образование. Она необходима тьютору для сопровождения человека в формате индивидуальной или групповой работы. Во-вторых, тьюторская **коммуникация**, в которой происходит смыслообразование и развитие тьюторанта и отчасти самого тьютора. Конструкт «культурно-семиотическая среда» создается на основе теоретических и методологических исследований и соображений, позволяющих вписать образование в историю, культуру и социальные отношения. Этот конструкт задает новый ряд базовых характеристик образовательной среды.

Важным фактором становления культурно-семиотической образовательной среды является процесс взаимодействия. Не исключение — коммуникация тьютора с тьюторантом, а также групповое взаимодействие (семинар, игра или проект), в рамках которых тьютор и тьюторант обмениваются текстами (вопросами и ответами, схемами, задачами и другими нарративами). В результате складывается

ся двухсторонняя сложная реальность процесса развития, позволяющая тьюторанту проживать определенные события, осуществлять практическую деятельность, решать различные проблемы и задачи.

Что собой представляет становление и развитие человека в процессе образования? Ребенок переходит от направляемого поведения к самостоятельному поведению и конституированию себя, характерному для личности. При этом индивид уже в качестве становящейся личности вынужден создавать собственное (приватное) представление о мире и о себе в этом мире [9]. Понимает эту работу он, как правило, не в искусственной модальности (как это делаем мы в данный момент), а в естественной — человек считает, что просто осознает, как устроен мир и он сам.

Важным фактором становления личности является овладение способами мышления, переживания произведений искусства, общения с Другими. Эти способности и «личностно ориентированные практики» (мышления, искусства, общения), как следует из исследований В. Розина, позволяют человеку действовать и получать знания, ориентированные одновременно на разрешение своих проблем и на удовлетворение социальных требований (вызовов и запросов культуры) [9].

Развитие человека предполагает коррекцию (а иногда и смену) представлений о мире и себе в ходе столкновения с Другими и приобретением собственного опыта в осво-

ении и расширении личностно ориентированных практик мышления, искусства, общения. Процесс личностного развития предполагает также становление *рефлексивных* способностей: познавательных (*мыслительных*), этических, социальных; самосознания.

Если теперь проинтерпретировать данные процессы в образовательном контексте, то можно выделить три основные линии современных педагогических усилий:

- 1) сопровождение процессов становления и развития человека через развитие его познавательных интересов и самообразование;
- 2) инициацию и помощь в освоении личностно ориентированных практик мышления, искусства, общения;
- 3) помощь в осознании и конституировании рефлексивных способностей.

Каждое направление взаимосвязано с другими и предполагает реализацию новых компетентностей в педагогической работе. Таким образом, решение этих задач предполагает у современного педагога наличие наряду с учительской и обязательной тьюторской позиции.

Каждая из названных линий педагогической работы должна, в свою очередь, включать в себя целый ряд особых дополнительных действий и взаимосвязь с другими направлениями. Рассмотрим это подробнее на примере тьюторской деятельности.

Образовательная культурно-семиотическая среда

для реализации тьюторского сопровождения должна обладать двумя характеристиками. С одной стороны, она должна фиксировать и поддерживать познавательный интерес любого ребенка. С другой стороны, необходимо, чтобы эта среда позволяла инициировать очередной шаг изменения или развития человека. Нами в качестве базовых характеристик несколько лет назад были выделены следующие: вариативность, открытость, избыточность, провокативность, неструктурированность образовательной среды. Эти характеристики были исследованы, подробно проанализированы, а затем представлены в ряде научных публикаций.

Для сопровождения познавательных интересов тьютор ведет свой рабочий дневник, в котором реконструирует интересы тьюторанта, анализирует текущую ситуацию тьюторанта (стоящие перед ним вызовы и проблемы, зону ближайшего развития, имеющиеся у тьюторанта ресурсы развития), намечает задачи и действия, которые желательно реализовать для дальнейшего этапа тьюторского сопровождения.

Другой тип тьюторской работы — организация различных проб для реализации познавательных интересов тьюторанта, проектов, исследований, а затем обсуждение с тьюторантом возникших проблем в конкретных ситуациях этой реализации.

Следующий тип работ — обсуждение с тьюторантом возможности и вариантов дальнейшего развития его интереса,

проектной, исследовательской деятельности и их возможной последующей реализации, а также анализ различных последствий, которые могут при этом возникнуть. В этом контексте тьютор может организовать общение-игру, в которой тьюторы могут занимать разные позиции и анализировать ситуации, задающие им возможность самостоятельной образовательной активности.

Чтобы практически организовать эти процессы, тьютор должен иметь определенное место для индивидуальной работы с тьюторантом (беседы, обсуждения, совместной деятельности), а также места для групповой работы (семинара, коллективного обсуждения, игры, проектной работы). Это может быть в том числе пространство Интернета, других социальных институтов, города, природы.

Параллельно с этим в педагогической работе с тьюторантами должны обсуждаться представления о задачах и проблемах, способах их решения, средствах мышления (правилах, схемах, понятиях, идеальных объектах), разных типах мышления (практическое, научное, мышление в искусстве и др.); отличие процесса познания от восприятия искусства, особенности искусства, условность и жанры в искусстве, строение произведений искусства; языки и условия общения.

Помимо индивидуальной работы здесь нужна групповая, так как личностно ориентированные практики мышления, искусства и общения представляют собой коллективные ви-

ды деятельности. Становление мышления предполагает коммуникацию и критику, совместные обсуждения, диалог, вопрошание, групповую работу. Для освоения произведений и жанров искусства необходимо научиться понимать языки и условности искусства, создавать интерпретации художественных произведений и уметь аргументировать собственное видение; причем лучше всего эти способности и умения формируются в ходе коммуникации и групповом обсуждении. У общения также существуют свой язык и логика, которые осваиваются не только индивидуально, но и в публичной коммуникации, в групповой деятельности.

Для целенаправленной работы по развитию рефлексивных способностей необходимо взаимодействие методологии, философии и психологии. В качестве одного из примеров такого продуктивного взаимодействия может служить разработанная в 70-е годы отечественная образовательная система «Развивающее обучение» (Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). Опираясь на одну из таких программ по развитию рефлексивных способностей, современный педагог (учитель, тьютор, педагогический психолог...) может инициировать со школьником (или студентом) обсуждение различных вопросов, помогающих ему осознать свою культурную и социальную принадлежность (идентичность).

Таким образом, все эти три процесса педагогической работы:

— сопровождение процессов становления и развития человека через развитие его познавательных интересов и самообразование;

— инициация и помощь в освоении личностно ориентированных практик мышления, искусства, общения;

— помощь в осознании и конституировании рефлексивных способностей,

становясь сегодня все более актуальными в работе каждого педагога, требуют не только учительской, но и тьюторской позиции, что, в свою очередь, должно быть представлено как в общей концепции педагогического образования, так и в принципиальной модели ее реализации.

Содержание и цели тьюторского образования

Два обстоятельства препятствуют традиционному заданию целей и содержания образования. Во-первых, неясно, что собой в настоящее время представляет настоящее и ближайшее будущее. Они, как пишут многие исследователи, сложны и неопределенны. Во-вторых, содержание и цели образования не могут быть заданы в форме определенных, общественно значимых построений, поскольку ориентация на самостоятельность и индивидуальные траектории становления и развития учащегося влекут за собой несовпадающие субъективные цели и содержание. Каким образом тогда можно помыслить современное образование и что оно собой представляет?

Чаще всего развитие человека происходит в ответ на разрешение проблемных ситуаций. Эти ситуации, естественно, очень разные. Например, ситуации, касающиеся школьников: требование родителей, когда начинается школа, действовать самостоятельно; непонимание того, что рассказывает учитель; отставание от других и невозможность решить поставленную задачу; страх перед общением с определенным учителем или одноклассниками и др. Проблемная ситуация, с одной стороны, интерсубъективна, а с другой — вполне субъективна, поскольку присваивается человеком и требует от него действий, направленных на разрешение возникшей ситуации.

Сегодня развитие человека происходит не только в системе формального образования и под влиянием тех проблем, которые в ней возникают, но и в повседневной жизни: в результате собственной активности, под влиянием Интернета и СМИ, семьи, друзей, улицы, учреждений дополнительного образования.

Интегральное воздействие всех этих факторов определяет развитие человека и в то же время не может быть описано как законосообразный процесс, это воздействие может привести к самым разным результатам. Согласимся, что человек должен быть готов к встрече с основными проблемными ситуациями, которые ему готовит жизнь (в семье, школе, в культуре, в социальной реальности). В некоторые из таких ситуаций человек попадает сам, с другими его знако-

мит тьютор. Проблемные ситуации, совместно продумываемые тьютором и тьюторантом, рассматриваются как ситуации возможные и разрешаемые, а также пересматриваемые на следующих шагах развития. Такая совокупность ситуаций определяет цели и частично содержание современного образования.

Не возникает ли здесь избыточность? Помыслить и описать можно много проблемных ситуаций, а в реальной жизни человек оказывается не во всех. На наш взгляд, подобная избыточность в наше время необходима. Тьютор должен обдумать основные проблемные ситуации, в которые попадает или может попасть не только тьюторант, но и он сам. Это еще одна особенность тьюторского подхода. Тьютор часто может помочь тьюторанту только в том случае, если увидит, что проблемная ситуация касается не только тьюторанта, но и его самого.

В этом отношении и тьютор, и тьюторант, вероятно, должны сформировать у себя особую компетенцию — быть подготовленным к разрешению новых проблемных ситуаций. Их еще нет, и задавать их заранее не имеет смысла (ведь неизвестно, кем будет молодой человек, что из культуры он возьмет, каким образом он культуру продолжит), но педагог и его подопечные должны образовываться таким образом, чтобы оказаться готовыми к встрече с новыми ситуациями. В замечательном романе Томаса Манна «Иосиф и его братья» главный герой, как правило, всегда оказывался готовым

адекватно ответить на новые вызовы, ситуации и проблемы.

Помимо прагматического аспекта содержания и целей образования, есть еще и экзистенциальный аспект. Как образ себя и культуры, образование должно быть обусловлено большой, общезначимой целью. «Самое главное в тексте Пруста, — пишет Мамардашвили, — наглядно виден путь человека. А „путь“, по определению, если брать это слово с большой буквы, это путь, по которому человек выходит из какой-то темноты: из темноты своей жизни, из темноты впечатлений, из темноты существующих обычаев, из темноты существующего социального строя, из темноты существующей культуры, своего „Я“, ее носителя, и должен пойти куда-то, куда светит указующая стрелка его уникального личного опыта... И вся жизнь в каком-то смысле состоит в том, способен ли человек раскрутить до конца то, что с ним на самом деле случилось, что он на самом деле испытывает и что за история вырастает из его предназначения <...> Предназначение человека состоит в том, чтобы исполниться по образу и подобию Божьему. Образ и подобие Божье — это символ, поскольку в этой сложной фразе я ввел в определение человеческого предназначения метафизический оттенок, то есть какое-то сверхопытное представление, в данном случае Бога. Но на самом деле я говорю о простой вещи. А именно: человек не создан природой и эволюцией. Человек создается. Непрерывно, снова и снова создается. Создается в истории, с участием его самого, его индивидуальных усилий.

И вот эта его непрерывная создаваемость и задана для него в зеркальном отражении самого себя символом „образ и подобие Божье“. То есть человек есть существо, возникновение которого непрерывно возобновляется. С каждым индивидуумом и в каждом индивидууме» [5, с. 58, 59, 155, 156].

Такой большой целью, задающей «идеальное содержание» (Г. П. Щедровицкий), в настоящее время выступают гуманистические ценности, задача сохранения жизни на Земле, пересмотр ценностей модерна (таких как успех любой ценой, силовое решение социальных проблем, власть над другими, личное благополучие, игнорирующее проблемы других, и т. д.), осмысление новых социальных реалий (например, новой этики, конвергенции капиталистических и социалистических форм социальности, процессов глобализации и миграции).

Для реализации всех этих вышеперечисленных задач постепенно начинает складываться процесс подготовки и образования тьюторов. Пока главным образом идут эксперименты и разрабатываются образцы в направлении освоения тьюторских практик. В одном направлении будущих тьюторов знакомят с новыми видами образования, приходящими на смену традиционным. Здесь такие курсы, как «Основы методологии практико-ориентированного познания», «Ключевые компетентности: Self skills», «Индивидуализация», «Основы педагогики и открытого образования», «Цифровая функциональная грамотность», «Психология индивиду-

ализации», «Актуальные проблемы педагогической науки и образования», «Технология развития критического мышления», «Менеджмент в образовании», «Создание экологичной образовательной среды», «Современные модели семейного образования и индивидуализация», «Экспертиза в сфере тьюторства» и др.

Во втором направлении в условиях магистратуры, повышения квалификации и переподготовки по тьюторству читаются курсы, специфические именно для тьюторского подхода: «Тьюторские практики Москвы», «Теоретические основы тьюторства (Основы профессиональной тьюторской деятельности)», «Форматы тьюторской работы», «Тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ в инклюзивной школе», «Тьюторство в институциональных и неинституциональных формах», «Тьюторство в социальной сфере», «Тьюторство в профессиональном развитии специалиста», «Философия индивидуализации и тьюторства», «Вопрошание как культура тьюторской деятельности», «Тьюторская компетентность родителей и педагогов в семейном образовании».

В заключение важно отметить, что тьюторское образование конституируется как целостная педагогическая практика, которая в дальнейшем сможет воспроизводиться и занять определенное место как по отношению к традиционной педагогике, так и среди новых видов образования.

Литература

1. Аристотель. Политика // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М.: Просвещение, 1981. — 528 с.
2. Герbart И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.
3. Дистервег Ф. В. А. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.
4. Коменский Я. А. Великая дидактика // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.
5. Мамардашвили М. Лекции о Прусте. — М.: Ad Marginem, 1995. — 548 с.
6. Портилья Л. Философия науга. — М.: Изд. иност. лит, 1961. — 384 с.
7. Розин В. М., Ковалева Т. М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. — 2020. — №9. — С. 18—28.
8. Розин В. М., Ковалева Т. М. Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста // Педагогика. — 2021. — №1. — С. 25—34.
9. Розин В. М. Личность и ее изучение. — М.: URSS, 2021. — 230 с.
10. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.
11. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования ум-

ственных действий и проблема развития мышления // Обучение и развитие. — М., 1966.

2.1.3. Персонализация VS индивидуализация: психолого- антропологический или культурно-средовой подходы

Розин В. М., Ковалева Т. М.

Аннотация

В статье обсуждаются несколько тем: основания демаркации психологического и тьюторского подходов и соответствующих принципов персонализации и индивидуализации; специфика культурно-средового подхода, на основе которого можно концептуализировать тьюторское сопровождение; некоторые понятия и теоретические различия, например, понятие образовательной среды, доличностной и личностной стадий развития. Общие аргументы и соображения подкрепляются анализом двух кейсов.

Ключевые слова: образование, индивидуализация, личность, индивид, культура, среда, семиотика, схема, развитие

В начале XX столетия немецкий педагог, идеолог «народной школы» Г. Кершенштейнер спрашивал: «...нельзя ли так преобразовать нашу нынешнюю школу, чтобы она не потеряла своих хороших качеств и, однако, в то же время считалась бы с природой ребенка, чтобы она развивала в нем активную сторону души, оставляемую ныне в небрежении и даже уродуемую?» [1, с.481]. Постепенно оформился индивидуальный подход. Социум, в который должен войти подготовленный обучением и воспитанием человек, стали толковать как подчиняющийся собственным законам развития. Педагогическое воздействие должно было считаться с этими законами. Педагогу необходимо было их знать, так же как и представлять цель, к которой он ведет учащегося.

В XX столетии ученые уже знали, что социум не един. Допускаются разные типы социализации, в контексте которых формируются и различные типы индивидов. Отдельные психологические школы по-разному описывают психику и закономерности ее формирования. Кроме того, все большее значение в построении педагогических программ начинает играть идея развития. Человек своеобразно и уникально развивается и действует, поэтому, учитывая в образовании его становление, можно удовлетворить требования, исходящие из разных социальных миров.

На заседании экспертного клуба «Норма и деятельность»⁷

⁷ Закрытый академический клуб «Норма и деятельность» — это пространство для рефлексии и обсуждения современных тенденций и практик развития обра-

20 мая 2020 г. в противовес выступлению А. Г. Асмолова, убеждавшего, что индивидуализация — это наименование определенного аспекта процесса персонализации, В. М. Розин сформулировал следующие тезисы. Первый тезис: участвующие в обсуждении психологи (А. Г. Асмолов, В. А. Петровский, Д. А. Леонтьев) считают главной задачей современной педагогики — развитие личности, а их оппоненты (В. М. Розин, Т. М. Ковалева) рассматривают развитие личности как важную, но не единственную задачу современного образования.

Второй тезис: если для персонализации характерен *психолого-антропологический подход*, то для индивидуализации — *культурно-средовой*. Этот тезис необходимо пояснить.

Действительно, *персонализация* — это прежде всего взгляд современных психологов, взаимодействующих с педагогикой.

Введем наше рабочее представление о культурно-средовом подходе. Мы считаем, что в современных условиях люди могут самостоятельно выстраивать свой жизненный путь, включая различные траектории своего образования. На этом пути у них часто возникает необходимость в помощи и тьюторском сопровождении, что предполагает создание особой

звательной политики. Создан в 2017 г. по инициативе экспертов МГПУ, Института проблем образовательной политики «Эврика», Московского центра качества образования и Школы антропологии будущего РАНХиГС. В клуб входят директора московских школ, исследователи и эксперты в сфере образования. Его неизменными ведущими являются И. М. Реморенко и А. И. Адамский.

образовательной среды и своеобразное посредничество в процессе вхождения человека в культуру. Еще Ф. Фребель в XIX в. писал, что цель молодого человека — войти в культуру и продолжить ее развитие. В настоящее время «войти в культуру» — значит не просто усвоить ее нормы и традиции, но прежде всего осмыслить и сделать своими реалии культуры.

Каким образом можно понимать образовательную среду, если опираться на методологию гуманитарных наук и практики тьюторского сопровождения?

Во-первых, *образовательная среда конституируется семиотическими средствами*. Поясним обе эти составляющие. Семиотический подход понимается нами расширительно: не в традиции Ф. Соссюра, Л. Ельмслева, У. Эко, а в логике направления, идущего от Ч. Пирса к «новым семиотикам» (Ж. Делез, Ж. Симандон, Дж. Хоффмайер). Если в первом направлении семиотики знак истолковывается только лингвистически и как средство коммуникации, то во втором подходе в семиозис включаются другие процессы, например, решение проблем, переживание разных событий. Структура знака в этом случае содержит позицию интерпретатора, пользователя, творца знака [3].

Под средствами, конституирующими образовательную среду в тьюторской деятельности, понимаются «вопросание», «схематизация», «постановка проблем или задач», «рефлексия» и ряд других. Они, конечно, не исчерпывают

ся только семиотическим содержанием, но если речь идет об образовательной среде, то это содержание становится главным.

Поясним содержание схематизации как семиотического средства на следующем примере.

Человек из провинции впервые оказался в московском метрополитене, и, естественно, он не понимает, что делать. Ему показывают на схему метрополитена (с позиции схемологии⁸ она, по понятию, именно «схема») [4, с. 57—64], разъясняют, как ею пользоваться, и эта схема действительно позволяет человеку понять, что такое московское метро и, главное, как там нужно ориентироваться.

Схемы относительно семиотического материала бывают двух типов: *графические* (как метрополитен) и *нарративные* (примером является выражение типа «ягуар съел солнце»⁹ у аборигенов, так они истолковывают затмение). Таким образом, схемы изобретаются человеком, разрешающим стоя-

⁸ Схемология — учение о схемах В. М. Розина.

⁹ «На языке тупи, — пишет Э. Тейлор, — солнечное затмение выражается словами „ягуар съел солнце“. Полный смысл этой фразы до сих пор обнаруживается некоторыми племенами в том, что они стреляют горящими стрелами, чтобы отогнать свирепого зверя от его добычи. На северном материке некоторые дикари верили также в огромную пожирающую солнце собаку, а другие пускали стрелы в небо для защиты своих светил от воображаемых врагов, нападавших на них. Но рядом с этими преобладающими понятиями существуют еще и другие. Караибы, например, представляли себе затмившуюся луну голодной, больной или умирающей... Гуроны считали луну больной и совершали свое обычное шаривари со стрельбой и воем собак для ее исцеления» [5, с. 228].

щую перед ним проблему («проблемную ситуацию»), и задают для него новую реальность, позволяющую понять и начать по-новому действовать (читается слева направо):

	СХЕМА			
проблемная ↑ ситуация	↓	Новая реальность →	понимание видение →	новое действие

Структура схемы, выявляемая в реконструкции

Часто схему отождествляют с семиотическим материалом, но это, на наш взгляд, не совсем верно: схема является элементом изображенной здесь структуры, то есть средством, которое разрешает проблемную ситуацию, задает новую реальность, видение и понимание, позволяющее по-новому действовать. Усвоение схем предполагает, с одной стороны, означение (на примере схемы метрополитена: кружочки, линии, закругленные стрелки — знаки станций, маршрутов, пересадок), с другой — коммуникацию и общение.

В рассмотренном нами примере пассажир понимает, что перед ним схема (об этом говорит ее название), но язык схем можно понять не во всякой ситуации. Чтобы это осознать, необходимо с помощью понятия «схемы» осуществить реконструкцию, выделив (построив) соответствующие элементы и связи (проблемную ситуацию, новую реальность и т. д.).

Во-вторых, *образовательная среда не существует как*

готовая, а активно формируется тьютором и в не меньшей мере — тьюторантом¹⁰ с помощью различных средств (постановки проблем, пояснений, жестов, реплик, вопросов, ответов, схем, обсуждений и др.). Тьюторант — задавая вопросы, поясняя, как и что он понял или не понял, возражая, жестикулируя, по-разному реагируя, активно участвует в формировании этой среды. Конечно, отношения тьютора и тьюторанта в этом взаимодействии несимметричные: первый обладает большим опытом и компетенциями, но второй равноправен в обсуждении и отстаивании своего видения; первый сопровождает и инициирует, второй принимает его в роли участника взаимодействия. Например, тьютор обсуждает с тьюторантом возможный способ действия, но тьюторант может предложить свой вариант.

В-третьих, с созданной средой *вынуждены считаться ее создатели*. При этом тьютор и тьюторант имеют дело, с одной стороны, с изобретенными ими семиотическими средствами, а с другой стороны, с захваченными самой средой объективными вещами (обстановкой, присутствующими людьми, их откликами и реакцией, какими-то объектами).

В-четвертых, *тьюторант входит в образовательную ситуацию, уже имея предыдущий опыт, знания и контекст взаимодействия*. Например, в начальную школу приходят дети, привыкшие действовать под управлением взрослых, мыслить определенными схемами, осваивать мир посред-

¹⁰ Тьюторант — человек, которого сопровождает тьютор

ством игры, рассуждать в синкретической логике, условно и упрощенно воспринимать мир [6]. Тьютор, участвуя в создании образовательной среды, не может не учитывать этот контекст. Он старается выявить и понять представления тьюторанта как необходимое условие их совместной деятельности, в том числе обеспечивающей развитие (инициацию) тьюторанта.

В-пятых, в культурно-средовом подходе принципиально важен отказ от концепции формирования личности с заранее заданными свойствами. Это проявляется и в образовательных практиках. Тьютор выявляет, анализирует и включает в работу цели, интересы и предыдущий опыт тьюторанта, создает условия для индивидуальных образовательных маршрутов.

Культурно-средовой подход, являющийся основанием для осмысления процесса индивидуализации и тьюторского сопровождения, еще только оформляется, хотя уже востребован обществом: созданы ассоциация и магистратуры, проводятся конференции, издаются журналы и книги. Важно, что тьюторское образование включает широкий спектр дисциплин и курсов, способствующих формированию семиотической среды, ориентированной не просто на культуру, а на посткультуру («фьючекультуру»). Например, большинство курсов тьюторской магистратуры МГПУ («Вопрошание как культура тьюторской деятельности», «Философия индивидуализации», «Технология развития критического мыш-

ления», «Тьюторство в институциональных и неинституциональных формах» и др.) направлены на формирование культуры, которая еще только начинает складываться [12; 13].

В этом отношении невозможно переоценить значение принципа индивидуализации и тьюторского сопровождения. Такое сопровождение позволяет тьюторанту реализовать себя, создавать в настоящем культуру ближайшего будущего, которая допускает варианты развития, предъявляет к человеку новые требования (например, участие в глобальном проекте сохранения жизни на Земле, построение более справедливого общества, здоровой и безопасной жизни). Таким образом, в настоящее время в контексте культурно-средового подхода складывается современный уклад образования.

Литература

1. Кершенштейнер Г. Школа будущего — школа работы // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1971. — 560 с.
2. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 1.
3. Розин В. М. Симбиоз знаков и событий (дискурс-пример конвергенции) // Цифровой ученый. — 2020. — №2.
4. Розин В. М. Введение в схемологию: схемы в философии, культуре, науке, проектировании. — М., 2011. — 256 с.
5. Тейлор Э. Первобытная культура. — М., 1939. — 568 с.
6. Розин В. М. Культуры детства и старости: становление

индивидуальной жизни и ее завершение // Культура и искусство. — 2014. — №3. — С. 263—275.

7. Библер В. С. Образ простеца и идея личности в культуре средних веков // Человек и культура. — М., 1990. — 241 с.

8. Юнг К. Воспоминания, сновидения, размышления / Пер. с нем. — Киев, 1994. — 406 с.

9. Щедровицкий Л. П. А был ли ММК? // Вопросы методологии. — 1997. — №1—2. — С. 9—12.

10. Платон. Апология Сократа. Соб. соч. в 4 т. — Т. 1. — М., 1993.

11. Розин В. М. «Пир» Платона: новая реконструкция и некоторые реминисценции в философии и культуре. — М., 2015. — 200 с.

12. Ковалева Т. М. Тьюторское сопровождение как ресурс развития процесса индивидуализации // На путях к новой школе. — 2009. — №1. — С. 7—15.

13. Ковалева Т. М. Тьюторство как антропопрактика // Человек.RU. — 2016. — №11. — С. 71—81.

2.1.4. Рефлексия первых этапов становления тьюторского движения

Розин В. М.

Аннотация

Статья посвящена рефлексии начальных этапов становления тьюторства в России как нового педагогического движения и формирующегося социального института. Автор анализирует процесс институционализации движения, отмечая создание Межрегиональной тьюторской ассоциации и развитие образовательных программ. Центральной проблемой выступает необходимость концептуализации и самоопределения тьюторского подхода в условиях его стремительной дифференциации и сосуществования с иными инновационными образовательными практиками. В работе исследуются теоретико-методологические основания тьюторства (культурно-семиотический и персоналистический подходы), источники его идей, а также специфические цели тьюторской практики, заключающиеся в сопровождении индивидуальности. Делается вывод о важности коллективной рефлексии сообщества для осмысления накопленного опыта и конструирования будущего тьюторства.

Ключевые слова: тьютор, тьюторант, рефлексия, концептуализация, культура, мышление, развитие, личность, образовательная среда, самообразование

Тьюторское движение относительно молодое. Тем не менее оно уже заметно в российской педагогике. Можно говорить также не только о достаточно большой потребности в тьюторах, но и о необходимости прояснить сущность и спе-

цифику тьюторского подхода. Существует подобная потребность и внутри самого тьюторского сообщества.

Тьюторская практика становится все более дифференцированной и сложной, порой она похожа на другие новые виды образования, в связи с этим возникают проблемы демаркации с этими видами. Кроме того, если учитывать скорость изменений тьюторской практики, то приходится признать, что осознание практики отстает. Эта ситуация требует серьезного осмысления (рефлексии) тьюторского подхода. Нельзя сказать, что подобное осмысление отсутствовало, нет, оно было (см. например, работы [11; 12; 13]), но в настоящее время накопился новый материал и сформулированы проблемы в связи с работой методологического семинара, в рамках которого в течение трех лет анализировались основные направления тьюторской практики.

Институциональные итоги

В относительно короткий срок (если иметь в виду историческое время) удалось конституировать уникальное тьюторское сообщество. Например, в созданную в 2007 году Межрегиональную тьюторскую ассоциацию (аббревиатура МТА) вступило более 500 человек, причем в МТА есть представители 35 регионов России, открыто 14 региональных отделений [3]. В ряде российских университетов и школ работают тьюторы, которые не только сопровождают своих подопечных («тьюторантов»), но одновременно разрабатывают

более эффективные способы в своей практике. Организована учеба самих тьюторов, например, в Московском городском педагогическом университете создана тьюторская магистратура. Сообщество издает профильные книги и журналы, ежегодно проводит конференции. Научную и методическую работу направляют несколько теоретических семинаров. По сути, постепенно складывается «социальный институт тьюторства».

Панорама ситуации, в которой происходит формирование тьюторства

Процесс, претерпеваемый тьюторством, лучше всего схватывается категорией «становление». Формируется новая педагогическая практика, хотя и ассимилирующая ряд черт традиционного образования, но все же принципиально отличающаяся от него. Современная тьюторская практика — это не продолжение исторически известных форм тьюторства, а новообразование («тьюторское движение», «сообщество» и «институт»). Большую роль в его формировании играет процесс «концептуализации», т. е. создание *концептов, концепций, проектов и программ* тьюторства. Они задают гипотетические и актуальные особенности, структуру тьюторской практики, ее осмысление, проблемы и направления их решения. «В большинстве философских словарей и энциклопедий, — пишет Светлана Неретина, — концепт отождествляется с понятием. Между тем концепт и понятие

необходимо четко отличать друг от друга.

«Понятие есть объективное единство различных моментов предмета понятия, которое создано на основании правил рассудка или систематичности знаний. Оно неперсонально, непосредственно связано со знаковыми и значимыми структурами языка, выполняющего функции становления определенной мысли, независимо от общения. Это итог, ступени или моменты познания»» [2].

Концепт, по С. С. Неретиной, не только предельно субъективен, но и имеет объективную характеристику: он собирает в одно целое для субъекта разные смыслы и связанные с ними предметы, сохраняя, однако, их индивидуальность.

О различии проекта и программы см. нашу работу «Проектирование и программирование» [4].

Институт тьюторства складывается в сложной социокультурной ситуации. Вот некоторые ее особенности.

- С нашей точки зрения, можно говорить о кризисе и завершении модерна и, соответственно, обострении социальных противоречий, связанных с этими процессами.

- В настоящее время «традиционная педагогическая парадигма» подвергается серьезной критике, в качестве альтернативы формулируются новые положения и принципы, призванные способствовать становлению «новой педагогической парадигмы». Например, следующие: культивирование (конституирование) индивидуальности учащихся и различных траекторий их развития; признание популятивности

(множественности) образовательных практик, а также горизонтальных отношений между педагогами и учащимися (сопровождение, помощь, совместное обсуждение и решение проблем и др.); создание образовательной среды, обеспечивающей разные траектории развития и гуманистические ориентации, в том числе посильное участие в спасении жизни на Земле; разработка новой педагогической этики, предполагающей ограничение вертикальных отношений и концепции формирования; реализация в образовании современных представлений о культуре, мышлении, человеке, его развитии, что предполагает смену методологических и теоретических оснований, и другие.

- Наряду с тьюторским сопровождением складывается еще ряд новых форм образования (семейное, открытое, экосистемное, инклюзивное, иноязычное и др.), в которых формулируются многие принципы и положения, сходные по концептуализации с тьюторскими. Это естественно, поскольку эти формы образования ориентированы на решение актуальных современных проблем и опираются на современные знания и методологию. Естественно, встает задача кооперации и разграничения тьюторской практики с перечисленными новыми формами образования, а в теоретическом плане сравнение тьюторского подхода с близкими формами концептуализации, например, психологическим («персоналистическим») подходом и другими, которые формулируют коучи, наставники, педагоги-новаторы.

Один из критериев здесь может быть такой. Кооперация и разграничения осуществляются на основе трех факторов. Первый — *область ответственности*, то есть за что тот или иной субъект берет ответственность (скажем, психологи — за психологическую помощь, тьюторы — за сопровождение учащегося и молодого человека в сфере образования (кроме того, так уж получилось, что берут тьюторы ответственность за создание условий для культуросообразного развития, перехода к самообразованию и новому образу человека)).

Второй фактор — *концептуальные представления* каждого субъекта новой формы образования. Например, психологи полностью исходят из психологических представлений о человеке (из различных традиционных учений о психике, теорий личности, психоанализа, когнитивной психологии и др.). Тьюторы опираются на целый комплекс философских и научных дисциплин, в том числе методологию (с деятельностной, мыследеятельностной, культурологической и гуманитарной ориентациями), нарративную психологию, герменевтику, расширенный вариант семиотики, некоторые современные варианты психологии, антропологию и антропопрактику.

Третий фактор — *характер и особенности реальной практики*. Здесь много пересечений и сходных идей. Например, сторонники концепции «персонализации» рассматривают образование главным образом как практику развития личности. В то же время тьюторы обустройства образования

как множество практик: «картирование», «построение индивидуальных образовательных программ», «вопрошание», «смыслопорождение», не исключая и «создание условий для развития личности».

- Новые формы образования еще долго будут существовать рядом с традиционным сложившимся образованием. Оно, вероятно, под влиянием этих новых форм будет постепенно меняться, но в рамках традиционной педагогической парадигмы. Непростая задача — создать условия для сосуществования и кооперации новых форм образования с традиционным. Тем не менее это необходимо сделать, поскольку социальное пространство и частично нормы для указанных разных видов образования общие.

- Все виды современного образования испытывают на себе влияние ряда новых условий и факторов: Интернета, кризиса модерна, новых видов социальности, новых представлений о мире и человеке. Можно сказать, что человек конца прошлого и начала этого столетия оказался в новом мире, во многом непонятном и катастрофическом. Одна из целей образования — помочь молодому человеку в нем ориентироваться и жить.

Источники новых идей в тьюторском движении

Первый источник — это самоопределение тьюторского сообщества. Сюда относятся идеи сопровождения учащегося, признание разных типов личности, создание культур-

но-семиотической среды, позволяющей обеспечить необходимыми условиями и средствами траектории развития этих типов личности, а также, с одной стороны, помощи и совместных действий (по разрешению проблем), с другой — усилий, направленных на развитие тьютора.

Второй источник — идеи современного нового образования. Здесь и новые педагогические отношения (сотрудничество, признание и учет индивидуальности учащегося, инициирование его самостоятельности, признание роли в образовании Интернета, искусственного интеллекта, процессов цифровизации). Сюда относятся и современные представления о человеке и его развитии (не только психологические, но и антропологические), в частности, опора на концепцию «культур жизни» (детство, совершеннолетие, зрелость), на более дифференцированное понимание развития (как становления, собственно развития и завершения) [5, с. 17—62]). И расширенное понимание современного органа знаний (не только науки, но и философия, методология, искусство, технология, духовные учения). И влияние на образование экосистемного подхода (продуманного, опосредованного знаниями реальных изменений управления, учет объемлющих систем и деятельности человека, понимание того, что объекты управления не инертные объекты, а сложные органические системы, находящиеся во взаимодействии, что эти системы включают в себя активных индивидов и личности, имеющие собственную историю [6]).

Третий источник новых идей в тьюторской практике — рефлексия и осмысление тьюторского опыта. Примером подобной работы выступает обсуждение на методологическом семинаре докладов более двух десятков групп, рассказывающих о своих направлениях тьюторской работы и проблемах, с которыми они сталкиваются, процессы интервизии и супервизии, экспертизы и сертификации в тьюторском сообществе.

Теоретико-методологические основания

В настоящее время тьюторская практика концептуализируется, в частности, на основе средового подхода, понимаемого, однако, нетрадиционно. Это первое основание. Речь идет не о биологическом, а о «культурно-семиотическом» понимании среды, то есть о среде, создаваемой в образовании, ориентированном культуросообразно и персоналистически (обеспечивающей индивидуализацию и самообразование). Почему формируемая в новом образовании среда характеризуется как культурно-семиотическая? Потому что ее образуют разного рода тексты (включая дидактические предметы и самих педагогов [7, с. 32]), которые еще нужно понять и которые определяют у входящих в нее субъектов видение и понимание действительности, причем нередко на значительное время. Учитывая, что тьютор помогает тьюторанту понять эти тексты культуросообразно, можно считать, что данные тексты образуют для тьюторов семиотическую

основу «приватной культуры».

Можно также говорить об антропосоциопрактическом взгляде на среду. Почему мы употребили такое, на первый взгляд, странное выражение «антропосоциопрактика»? Это объясняется тем, что тьютор, работая с человеком, во-первых, признает и учитывает его индивидуальность, поэтому, в частности, не сводит тьюторанта к усредненному типу и отказывается от концепции формирования и контроля, зато учитывает его историю, проблемы и инициативы, создает условия для развития, совместно обсуждая и предлагая материал для размышления и самостоятельного выбора.

Поскольку тьютор ориентирует тьюторанта на самостоятельные действия и выбор, культурно-семиотическая среда — продукт их совместного творчества и деятельности. А так как эта среда создается не для одного индивида, а для многих, она достаточно сложная, по сути, это много разных «подсред». Сложность связана и с тем, что тексты культурно-образовательной среды должны допускать понимание (естественно, для определенного уровня развития молодого человека, предполагая его встречную активность). И еще культурно-образовательная среда должна обеспечивать *развитие* тьюторанта: индивидуальное и одновременно работающее на «общую культуру». То есть тьютор помогает тьюторанту создавать приватную культуру и входить в общую.

Второе основание — «персоналистическое». Не просто формирование личности тьюторанта и разрешение его про-

блем (это компетенция педагога-психолога), а создание среды и условий, обеспечивающих становление «индивидуальности» тьюторанта. Индивидуальность предполагает не только становление личности, включающее переход к *самостоятельному* поведению. Это, в свою очередь, ведет к созданию *приватного представления о реальности и о себе в ней*. Также имеет место выработка отношения к другим людям и социальным условиям (требованиям). В результате происходит освоение компетенций, необходимых для развития эффективной социальной и индивидуальной жизни. В число подобных компетенций в настоящее время, например, входят способности рефлексии и критического мышления, умение учиться, переход к самообразованию, отстаивание своих взглядов при одновременной способности к коммуникации и работе в команде, готовность к изменениям и перестройкам себя, в том числе достаточно существенным, духовные ориентации, например, на «идеальное содержание» (ответственность, помощь другим, любовь, противостояние злу и пр.).

Развитие индивида тьютор понимает иначе, чем в традиционном образовании. Развитие есть результат совместных усилий всех субъектов «педагогического действия»: тьюторанта, тьютора и остальных участников образовательного процесса, обеспечивающих его развитие как «социального субъекта». Тьюторант ведь не только личность («уникальная» или «массовая» [8, с. 154—155]), одновременно он, как

и остальные, живет в культуре, приобщается к социальным нормам и институтам, другими словами, он еще и социальный субъект. Одна из задач общего образования — обеспечить развитие индивида именно как социального субъекта. В традиционной педагогической парадигме решение этой задачи осуществляется в рамках педагогики формирования.

Однако сегодня формирование тоже понимается иначе, а именно разделяется на *усвоение* нового содержания, включающее, во-первых, схематизацию и моделирование мышления и деятельности, а также рефлексия, во-вторых, *освоение* этого содержания и его вариантов с помощью Интернета. На примере обучения математике этот подход рассмотрен нами в статье «Образовательная культурно-семиотическая и приватная среда жизнедеятельности развивающегося человека (к построению смысловой реальности и предельной онтологии для сферы нового образования)» [9].

Можно показать, что содержанием математического образования (как и других учебных дисциплин) являются *смыслы, полученные при реконструкции становления и развития математических дисциплин*. Смыслы как ответ на *проблемы непонимания* соответствующих дисциплинарных текстов и положений с установкой на прояснение *ситуаций, деятельности и мышления*. Для разрешения проблем непонимания основных особенностей математики нужно сделать несколько реконструкций. Каждая такая реконструкция позволит определить основные математические содержания и устано-

вить между ними генетические связи.

Аналогично необходимо рассматривать и другие учебные предметы. Причем все это целесообразно делать в форме постановки проблем, вопросов, обсуждений, побуждения учеников к самостоятельному разрешению проблем и последующей рефлексии. Другими словами, помимо реконструкции и генетических связей, структура содержания образования обусловлена еще одним фактором — современными представлениями о закономерностях развития и эволюции индивидов. А последнее предполагает инициирование самостоятельности и отслеживание разных траекторий развития личности.

Еще один фактор, определяющий особенности современного содержания образования, — возможность передать основной объем знаний и доказательств Интернету, оставив для обучения только некоторые знания, на которые можно опереться, чтобы ввести нужное понимание учебного предмета.

Одновременно создаются условия для перехода к новому содержанию образования, что означает возрастание роли и значение рефлексивности. Предлагаемая реконструкция смысла есть не что иное, как рефлексия ситуаций, деятельности и мышления, обусловивших становление учебного предмета. Кому-то может показаться, что рефлексия учебных предметов означает и то, что в их преподавании нужно придерживаться исторических форм (так думали, например,

представители «генетической системы» преподавания математики). Нет, исторические формы существенно отличаются от современных, поэтому в целях обучения они должны быть преобразованы, заменены современными. Таким образом, важной задачей современного образования становится создание культурно-семиотической среды, способствующей выходу учащихся в самообразование с опорой на основной учебный материал.

Еще одно важное соображение касается вариативности современного содержания образования. Если современное образование исходит из признания разных типов личности и траекторий их развития, а также принципа «культуросообразности» (при всех новациях и самостоятельности молодой человек должен остаться в культуре и способствовать ее эволюции), то понятно, что педагог должен стремиться предоставить ученику содержание во всем его культурном многообразии, что опять же, вероятно, предполагает усиление рефлексивного начала. Например, не просто познакомить с пятым постулатом «Начал Евклида», но погрузить в ситуацию попыток его доказать и предложить материал, выводящий к геометрии Лобачевского, а затем и Римана.

Не менее значимый смысл современного понимания развития состоит в признании его *дискретности*. По сути это культурологическая точка зрения, состоящая в том, что различаются три основные этапа и типа развития, характерные для трех «культур жизни» («детства», «совершеннолетия»

и «зрелости») [5, с. 17—62]. Для тьютора особенно важной является вторая культура жизни, поскольку в этой культуре формируется индивидуальность и тьютор может помочь в правильном ее становлении. В третьей культуре тьютор и тьюторант могут образовывать уже небольшое сообщество, в связи с чем меняется и характер тьюторской помощи.

От развития тьюторанта нужно отличать «эволюцию» его индивидуальности. Если развитие в категориальном отношении представляет собой *искусственно-естественный* феномен, поскольку вклад в развитие делают педагоги и тьютор, сознательно направляющие тьюторанта, то эволюцию можно представить как феномен *естественный* (при этом не отрицаются указанные воздействия, но они понимаются как факторы естественных изменений). Необходимость учета эволюции связана с тем, что, не зная естественных изменений индивидуальности тьюторанта, тьютор не может ему помочь или помогает неадекватно.

Цели тьюторской практики

Из предыдущего изложения можно понять, что главная цель тьютора — сопровождение тьюторанта как индивидуальности и личности. Еще одна цель — помощь педагогам, формирующим ученика как социального субъекта. Педагоги тоже нередко сталкиваются с ситуациями, которые не могут быть разрешены без учета индивидуальности учащихся. Естественно поэтому обращение их к тьюторам, которые об-

ладают нужными компетенциями.

Сопровождение тьютора нельзя понимать как управляемое движение к определенным целям, предполагающее усвоение учебных предметов и формирование способностей, необходимых молодому человеку на выходе (при завершении) среднего или затем и высшего образования. С одной стороны, сопровождение имеет несколько целей, с другой — эти цели, так сказать, формулируются и достигаются «здесь и сейчас», кроме того, они определяют характеристики не самого развития, а культурно-семиотической среды, обуславливающей возможное развитие. Поясним.

В процессе образования тьюторант попадает (естественно, не без собственной активности) в различные ситуации, некоторые из которых становятся для него проблемами. Одни проблемные ситуации он может разрешить сам, другие — нет. Осознавая это, тьюторант обращается к тьютору. Они вместе обсуждают возникшие ситуации и проблемы, намечают их решения, анализируют возможные последствия. Тьютор, как обладающий большим опытом жизни, может предлагать понимание ситуации и обсудить решение проблемы. Учитывая личность тьюторанта, тьютор соотносит свои предложения с возможностями тьюторанта, оставляя за ним окончательное решение. Таким образом, одна из целей тьютора — помощь в анализе и решении возникающих периодически проблемных ситуаций (будем называть эту цель 1.0., а соответствующие проблемные ситуации «повседневными»).

Вторая цель — совместное обсуждение и выработка направления и шагов развития тьюторанта (сюда, например, относится составление «индивидуальных программ развития», «картирование», «вопрошание», работающее на оценку прошлого и формулирование замыслов будущего и др.). Однако и в данном случае тьютор должен сначала вывести тьюторанта на понимание необходимости подобной «навигационной» работы, чтобы она стала его собственной проблемой и задачей. Назовем эту вторую цель 2.0.

Третья цель, 3.0, должна способствовать развитию тьюторанта, отвечающему не на повседневные и навигационные проблемные ситуации, а на более широкое понимание времени, культуры и самого человека. Здесь вариативность и избыточность смыслов культуры. Тьютор может помочь тьюторанту увидеть эти смыслы и проблемы как свои.

В реальном процессе образования все эти цели (1,0, 2.0, 3.0) связаны между собой.

Роль тьюторского сообщества

Конечно, сертифицированный тьютор (особенно если он закончил магистратуру или прошел повышение квалификации и переподготовку) может сопровождать тьюторанта и помогать ему самостоятельно. И большинство тьюторов так и действуют. Тем не менее проблемы, с которыми сталкивается современный тьютор, не только сложны, но и требуют согласованных решений.

Деятельность тьютора будет достаточно эффективной, если он будет опираться на «коллективный разум» и творчество всего тьюторского сообщества. Это может выработать согласованное отношение к современности и грядущему будущему (становящейся «фьючекультуре»), сформулировать подход и принципы тьюторской деятельности.

Рассмотренный здесь материал позволяет понять, каким образом происходит становление института тьюторства.

Литература

1. Бауман З. Актуальность холокоста. — М.: Европа, 2010. — 316 с.
2. Неретина С. С. Концепт. <http://ponjatija.ru/node/459>
3. О нас — Межрегиональная тьюторская ассоциация. <https://www.thetutor.ru/ob-assotsiatsii/o-nas/>
4. Розин В. М. Проектирование и программирование. Методологическое исследование. — М.: ЛЕНАНД, 2018. — 160 с.
5. Розин В. М. Философско-педагогические этюды. — Йошкар-Ола, 2015. — 184 с.
6. Розин В. М. Экосистемный подход в образовании / Розин. Этюды по философии образования. Смена парадигмы. — М.: Новый хронограф, 2021. — С. 43—55.
7. Розин В. М. Семейная (не) школа «Искатели» / Там же. — С. 26—43.
8. Розин В. М. Возобновление методологии: Открытые

письма, адресованные последователям Московского методологического кружка / Предисловие В. Л. Даниловой. — М.: ЛЕНАНД, 2017. — 384 с.

9. Розин В. М. Образовательная культурно-семиотическая и приватная среда жизнедеятельности развивающегося человека (к построению смысловой реальности и предельной онтологии для сферы нового образования) // Педагогика и просвещение. — 2023. — №2. — С. 183—195.

10. Розин В. М. Математика: становление, обоснование, разрешение кризиса // Идеи и идеалы. — 2023. — Том 15, №1, ч. 2. — С. 372—387.

11. Розин В. М., Ковалева Т. М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. — 2020. — Т. 84, №9. — С. 18—28.

12. Розин В. М., Ковалева Т. М. Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста // Педагогика. — 2021. — №1. — С. 25—34.

13. Розин В. М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании / В. М. Розин, Т. М. Ковалева // Педагогика. — 2021. — №9. — С. 41—51.

2.2 Культурно-семиотическая среда

2.2.1. Понятие среды для современных форм образования

Розин В. М.

Аннотация

Формулируется концепция образовательной культурно-семиотической и приватной среды жизнедеятельности развивающегося человека, ориентированной на новые формы образования в условиях смены основной педагогической парадигмы и изменений, которые автор называет «тихой революцией в образовании». Кратко вводятся характеристики традиционной и новой парадигмы образования. Ставится вопрос о реальности, которая позволит осмыслить и связать между собой отдельные принципы новой парадигмы. Автор описывает образ культуры, который сложился у него в процессе многолетних культурологических исследований и помог увидеть новую реальность. Но назвал он эту реальность не культурой, а средой. Указываются характеристики такой среды, различаются два уровня ее описания — абстрактный (как реальности) и более конкрет-

ный (онтологический). Последний иллюстрируется на материале проблем обучения математике. В заключение обсуждаются критерии, позволяющие провести демаркацию компетенций для новых видов образования.

Ключевые слова: образование, среда, парадигма, реальность, онтология, культура, личность, индивид, математика, мышление

Здесь почти каждое слово требует предварительного пояснения. Речь пойдет не о биологической среде (и не среде как обстановке), а о новом понимании среды, которое ориентировано на гуманитарные и социальные науки для сферы образования. Много сред в едином «культурно-семиотическом пространстве», среда не только сложившаяся, но и «меняющаяся» (становящаяся); среда, создаваемая человеком и одновременно обуславливающая его поведение (а также видение и понимание); среда общая (доступная для многих) и «приватная» (только для отдельного человека или отдельной группы); среда как совокупность условий для разных траекторий развития индивида.

Что значит культурно-семиотическая среда? В отличие от физических и природных условий, ее образуют *знаки, схемы, язык, тексты, значимые предметы* (в культуре, как известно, не существует незначимых вещей). Необходимое условие существования такой среды — *коммуникация, ко-*

торая, в свою очередь, допускает создание «семиотических средств» (знаков, текстов и пр.), передачу их пользователям (трансляцию) для построения общей или приватной реальности, что требует понимания и смыслообразования.

Семиотические средства имеют удивительное свойство: они создаются, как правило, для разрешения проблемных ситуаций. Если они «победили в конкуренции» с другими семиотическими построениями, то начинают задавать видение, понимание и поведение (деятельность) людей. Поэтому семиотические средства и построения по отношению к человеку выступают как *средовой фактор*.

Анализ показывает, что изменение культурно-семиотической среды дискретно, здесь есть как трансформации, так и «стоянки», то есть периоды устойчивого функционирования и развития сложившихся представлений и способов жизнедеятельности (эта логика и схватывается в понятии *культуры*). Различаются культуры в историческом плане («архаическая», «Древних царств», «античная», «Средних веков», «Возрождения», «Нового времени») и онтогенетическом («культуры жизни» — «детство», «совершеннолетие», «взрослая, самостоятельная жизнь», «серебряный возраст», включая пожилых и старых) [10; 11].

Почему жизнедеятельность человека? Потому что в культурно-семиотической среде происходит становление и развитие человека и общества, создаются условия для его жизнедеятельности (активности, решения проблем и задач, по-

ступков и пр.).

Мы уже неоднократно писали о смене педагогической парадигмы, называя настоящий период трансформации «тихой революцией» в образовании [18]. Происходит пересмотр основных педагогических представлений. Подвергается критике трактовка учащегося как «среднего индивида с одинаковыми законами психического развития» и понимание его индивидуальности как проявления этих законов. В связи с этим критикуется классно-урочная система и концепции формирования личности.

Подчеркивается необходимость дополнить вертикальные отношения педагога с учащимися горизонтальными, тьюторскими отношениями. Утверждается ограниченность педагогической цели — формирование человека «знающего» (сегодня «компьютер знает» на несколько порядков больше человека) [12, с. 52—66; 19; 13; 20]. Автор предлагает другие положения: учащийся — это своего рода кентавр: и «социальный индивид», и «личность». Развитие «социального индивида» подчиняется общим закономерностям, а «личности» — больше «сингулярным» (уникальным). Характеристики «личности» — это не индивидуальные особенности, а разные бэкграунды и траектории развития (эволюции); сочетание обучения и самостоятельной активности (образование, способствующее в перспективе переходу к *самообразованию*); поиск и формирование новых форм образования (семейное и тьюторское образование, экосистемное, образо-

вание с широким использованием цифровизации и вопрошания, «перевернутый класс», контекстное, проблемное и коллективное обучение и др.); восстановление осмысленности образования в отношении к целям и содержанию, переход к рефлексивным содержаниям и другие [Там же].

Нетрудно заметить, что эти новые положения, хотя и сформулированы в процессе смены педагогической парадигмы и, возможно, нового, еще не отрефлексированного подхода, онтологически между собой не связаны. В то же время исторические исследования того, как складывались в философии и науке новые направления и начала, показывают, что необходимым условием их становления выступает открытие принципиально новой реальности [26].

Читатель мог догадаться — это реальность, которую автор называет *«образовательная культурно-семиотическая среда жизнедеятельности развивающегося человека»*. Какой образ мне помог увидеть эту реальность? Образ *культуры*, как он сложился у автора в процессе его многолетних культурологических исследований (см. [10]). Однако назвал я эту реальность не культурой, а *средой*. Поясню почему.

Сначала: какой образ культуры у меня сложился? Культура, как можно было понять из вышесказанного, — это «стоянка», устойчивое в своем течении состояние истории. Сущность культуры образует «семиозис», то есть культура складывается в процессе изобретения знаковых средств и означения явлений с их помощью. Яркий пример — самая пер-

вая «архаическая культура» (сложилась примерно за 20—10 тыс. лет до н. э.). Сознание, видение и коммуникацию архаических людей определял сложившийся к этому времени язык (представляющий собой знаковую систему), две «фундаментальные схемы» («души» и «архе») и несколько «локальных схем» (например, схема затмения). Под душой люди архаической культуры понимали невидимое существо (напоминающее птицу, бабочку, тень), в котором сосредотачивалась бессмертная жизнь человека, это существо находилось в теле человека, из которого могло выходить, но в которое могло и возвращаться. Однако если душа навсегда покидала тело данного имярека, для него, считал архаический человек, наступала смерть, если могла вернуться назад, это не смерть, а болезнь, если душу увидели во сне — сновидение, если же нарисовали человека или животного, то, значит, вызвали их души и к ним можно обратиться с какой-нибудь просьбой. А вот пример локальной схемы. «На языке тупи, — пишет культуролог Э. Тейлор, — солнечное затмение выражается словами „ягуар съел солнце“. Полный смысл этой фразы до сих пор обнаруживается некоторыми племенами тем, что они стреляют горящими стрелами, чтобы отогнать свирепого зверя от его добычи» [21, с. 228].

Именно на основе указанных здесь трех типов семиотических средств (языка, фундаментальных и локальных схем) складывается и воспроизводится около двух десятков тысяч лет архаическая культура. При этом семиотические средства

определяли действия как первичных коллективов (племен, семьи), так и отдельного человека, который, правда, не осознавал себя отдельно от своего коллектива. В совместном бытии, пишет Курт Хюбнер, «человек мифической эпохи находит корни своей жизни. Как единичное, как индивид и Я он ничего собой не представляет... Не иметь рода значит быть лишенным нуминозного Kydos и Olbos, в которых содержится даваемая богами идентичность рода, то есть вообще не иметь своего лица... Человеку мифической эпохи абсолютно неизвестна область внутренне идеального в качестве Я. Он есть тот, кто он есть, занимая при этом место во всеобщей мифически-нуминозной субстанции, которая существует во многом, будь то люди, живые существа или „материальные“ предметы, поэтому и человек живет во многом, и оно живет в нем» [27, с. 76].

Но уже в античной культуре помимо описанного здесь социального индивида, интегрированного в первичный коллектив (позднее в культуре «Древних царств» в «народ») формируется новый антропологический тип человека — «античная личность». «Становящаяся античная личность» — это человек типа Сократа или Платона, действующий самостоятельно, а не по традиции, и поэтому вынужденный выстраивать с помощью схем собственный мир и себя в нем. Личность в силу убеждений, не совпадающих с общепринятыми, находится в непростых, конфликтных отношениях с социальным коллективом, но постепенно они идут на вза-

имный компромисс. И опять же, как я показываю, становление личности происходит на основе семиотических средств (языка, «приватных схем» и пр.) [14, с. 155—158].

Еще одна важная характеристика культуры — процесс ее *становления, развития и завершения* (кризис и умирание). Рано или поздно сложившиеся «базовые» семиотические средства перестают соответствовать изменениям и усложнениям жизни, которых невозможно избежать (природные катаклизмы, войны, проблемы), в результате культура завершается и людям приходится изобретать новые семиотические средства, на основе которых складывается следующая культура [10].

На мой взгляд, культура представляет собой среду для жизни и деятельности человека, одновременно она сама является формой социальной жизни. Как семиозис она определяет видение, сознание и поступки людей, входящих в культуру. С одной стороны, культура создается людьми, с другой — после того как она сложилась, семиозис сам начинает определять жизнь людей. Культура как форма жизни представляет собой историческое образование, проходящее фазы становления, развития и завершения.

Именно этот образ явился (вспомнился) мне, когда я стал размышлять над реальностью нового образования, которая мыслилось в форме набора указанных выше парадигмальных положений. Понимая, что образование не культура, и в то же время предполагая, что оно родственно культуре, я

стал размышлять, что же это за реальность, каким словом новое образование назвать. Здесь я вспомнил о понятии среды, которое предложили белорусские гуманитарии.

«В традиционной трактовке, — пишут авторы белорусской монографии „Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе“, — среда описывается как некое окружение индивида, оказывающее на него определенное воздействие. Мы же полагаем, что в контексте университетского культуропорождающего образования среду следует понимать как: а) составную часть образовательной субъективности (которая, в свою очередь, является частью среды); б) эффект осуществления определенной образовательной практики (условием которой она одновременно выступает); в) дифференциальную целостность, конструируемую в актуальных образовательных ситуациях. Среда в таком случае — это скорее символическое поле, нежели поле объектное или субъектное. Она рождается и функционирует там, где происходит коммуникативное взаимодействие различных смыслов или способов деятельности, и в результате аккумулирует это многообразие так, что каждый из участников среды оказывается способен изменить собственную позицию и собственное видение ситуации, а также сформулировать возможный проект нового описания и, значит, новой конструкции ситуации... Образовательная среда — это та область, в которой происходят трансформации опыта и идентично-

сти участников образования. Она является главным инструментом и совокупным эффектом таких трансформаций, что позволяет ей преодолевать ограниченность индивидуальных или групповых способов трансформационного самоописания в пользу осмысления подобных изменений как условия культуропорождения... Образовательные среды видятся нами как коммуникативный феномен, если, конечно же, принимать расширенную трактовку коммуникации как процесса культурной дифференциации. Такое понимание коммуникации можно связать в первую очередь с теорией символического интеракционизма (Mead, 1934), которая показывает, что именно в коммуникации происходит конституирование базовых инстанций „Я“, Другого, пространства, времени и т. д.» [22].

Конечно, этот язык и понятия отличаются от моего, но разве не соотносятся хорошо предложенные белорусскими коллегами различия образовательной среды с образом культуры, который у меня сложился? Когда я говорю «соотносятся», то имею в виду не онтологию, а реальность, и, на мой взгляд, предложенное белорусскими гуманитариями описание образовательной среды тоже представляет собой реальность, а не онтологию. Короче, я решил, что имя для новой реальности найдено — это «образовательная среда». Теперь можно было приступить ко второму этапу: конкретизации и построения онтологии. Можно предположить, что необходимое условие этого — характеристика нового пони-

мания образования. Раскроем эту характеристику преимущественно на материале тьюторского образования.

Традиционное образование ставило своей целью формирование человека *знающего*, готового включиться в сложившуюся культуру и производство, чтобы продолжить их развитие. Современное образование формулирует другие цели и задачи. Во-первых, способствовать становлению личности человека и, поскольку личности различны, обеспечить разные траектории развития учащихся. Во-вторых, формировать современные компетенции (умение учиться, критически мыслить, отстаивать собственное мнение, работать в команде, принимать самостоятельные решения, решать задачи и др.). В-третьих, способствовать осмыслению одной из главных проблем современности — кризиса модерна, поставившего жизнь на земле на грань уничтожения, необходимости спасения жизни, что предполагает участие в новых проектах, поступки, собственное развитие и совершенствование.

Если традиционная школа была практически единственным образовательным институтом, то в настоящее время помимо школы складываются несколько источников и институтов образования — семья, государство, сообщества и общество, Интернет, СМИ, друзья, бизнес-образование, наконец, образовывается и сама личность, если, конечно, она сложилась. Каждый институт задает свою «образовательную средовую платформу», и их действия, как правило, не согласованы.

Каким образом новое образование может пониматься молодыми людьми? Прежде всего как их основное дело на длительный период. Они должны стать взрослыми, самостоятельными, компетентными, готовыми к политической жизни и спасению планеты, ну и просто расположенными жить, получать от нее удовольствие, как, впрочем, и преодолевать трудности, решать встающие в жизни проблемы. Здесь две ориентации — на трудовую жизнь и общественную (политическую по Аристотелю). Об этом писал еще в начале 20-х годов прошлого столетия В. Зенковский [5], а в наше время, например, Ханна Арендт. Последняя различает в образовании две области жизни — деятельностьную (трудовую) и сферу общения и политики. В первой он должен усвоить способы деятельности, необходимые для социальной жизни, во второй — научиться строить и определять свою жизнь совместно с другими.

«Именно то, — пишет Арендт, — что должно готовить ребенка к взрослому миру, постепенное привыкание к работе и неигровым занятиям, исключается ради самобытности детского мира... тем самым как бы отрицают, что ребенок — это становящийся человек, что детство — это временная стадия, подготовка к взрослой жизни... Но это может означать и то, что осознанно или неосознанно отвергаются представляемые миром требования и необходимость порядка в нем, отрицается всякая ответственность за него — как ответственность за то, чтобы в нем приказывать, так и ответ-

ственность за то, чтобы в нем подчиняться» [1, с. 273, 274, 282]. Вторая область жизни: «Смотря на вещи с этого ракурса (когда считают, что „всеми публичными делами управляют власть и интерес“), мы ничего не узнаем о настоящем содержании политической жизни — о радости и удовлетворении от пребывания в компании равных, от совместных действий и появлений на публике, от того, чтобы с помощью слов и дел включаться в дела мира, тем самым приобретая и поддерживая свою личную идентичность и начиная нечто совершенно новое» [2, с. 389].

И для педагога, например, тьютора, образование — основное дело, но имеющее другое содержание и цель. Тьютор должен сопровождать молодого человека, помочь ему стать образованным, поделиться своим опытом образования, поддерживать самостоятельность тьюторанта и в то же время, заметив, что последний остановился в своем развитии, образно говоря, постараться вывести тьюторанта из равновесия, инициировав обсуждение сложившихся обстоятельств, погрузив в ситуацию, требующую разрешения и следующего шага развития. Тьютор должен содействовать становлению личности тьюторанта (учитывать и поддерживать ее), видеть особенности его развития и проблемы, с которыми тьюторант сталкивается, организовывать обсуждение этих проблем и их решения.

Современное образование состоит из нескольких, чаще всего несогласованных между собой образовательных плат-

форм. Это один аспект проблемы. Другой — самостоятельное развитие (эволюция) людей, движущихся по разным траекториям. Третий аспект — направляющее влияние педагогов (в том числе тьютора). Сакраментальный вопрос: каким образом все эти разные образовательные воздействия задавать и согласовывать в некое органическое целое, чтобы учащийся не превратился в силу противоположных влияний в своеобразного шизофреника, что мы нередко наблюдаем в настоящее время? Выход именно в организации культурно-семиотической среды. Указанными выше свойствами культурно-семиотической среды пользуются современные педагоги, организуя условия для развития детей разных возрастов и разных личностей. На мой взгляд, примером подобного подхода является семейная (не) школа «Искатели» Павла Шиварева [16; 28—30].

В традиционной парадигме содержание образования задают, исходя, во-первых, из того, как понимается развитие человека. Например, в концепции формирования как усвоение деятельности. «Что же происходит с человеком от рождения до смерти? — спрашивает В. В. Давыдов. — Не что иное, как овладение, приобретение, освоение, присвоение вне его лежащей „общественной природы“, опредмеченной в материальной и духовной культуре, т. е. в особых продуктах предметной деятельности предшествующих поколений людей. Происходит формирование его собственной деятельности, в частности и ее управляющих механизмов — психи-

ки» [6, с. 37—38]. Во-вторых, задавая содержание образования, опираются на знания современности и ближайшего будущего, чтобы определить требования, которые с большой долей вероятности будут предъявляться к молодому человеку на выходе образования.

Сегодня и первое, и второе как твердое, общезначимое знание определить практически невозможно. По поводу развития человека существуют разные концепции и точки зрения, идет полемика, а современность и тем более будущее не просматриваются, все чаще они характеризуются понятиями сложность и неопределенность. Конечно, отдельный педагог может самостоятельно выработать позицию на эти вопросы, в конце концов, он закончил вуз или университет (многие так и поступают), но вряд ли это решение правильное.

Выработать общезначимые для данного педагогического сообщества (например, тьюторского) представления и позицию может и должно именно это сообщество в рамках коллективного исследования и обсуждения. При этом, поскольку происходит смена образовательной парадигмы в рамках общего кризиса современной культуры, основоположения и понятия «образование», «развитие», «личность», «современность и будущее» приходится устанавливать заново и понимать как гипотетические. Например, рассматриваемые здесь понятия «личность», «образование» и «тьюторство» в течение последних лет обсуждались на семинарах и конференциях, организованных тьюторским сообществом. А вот

как видится в гипотетической модальности представление о развитии и личности.

Развитие как категория предполагает различие «становления», собственно «развития» и «завершения». При этом развитие понимается не как структурное изменение (трансформация) целого, например, биологического организма, деятельности или психики, а относительно целого, мыслимого культурологически и как форма жизни (для тьютора особенно важны знания о двух таких целых — «культуре детства» и «культуре совершеннолетия»). Например, я показываю, что культура детства предполагает общность «пра-мы» (термин, предложенный Л. С. Выготским, призванный подчеркнуть единство ребенка с родителями), освоение (эквивалент познания) мира и особенно взрослого мира с помощью схем, игры и сказки, первые формы осознания себя («Я», «я сам»), научение техникам (речи, самообслуживания) [17, с. 33—62; 11]. Перечисленные характеристики и особенности детства складываются не сразу, в возрасте от одного до четырех лет идет их становление, затем развитие, то есть усложнение этих особенностей, а распад «пра-мы», научение первым техникам мышления (например, простейшим рассуждениям, учету фактов), элементарные самостоятельные действия — показатели завершения культуры детства.

Становление культуры совершеннолетия обусловлено требованием самостоятельного поведения. В свою очередь

переход к самостоятельному поведению обуславливает необходимость в построении «приватных схем», собственного видения и понимания мира и себя в нем. Другими словами, складывается новое целое — личность, для которой характерно не только самостоятельное поведение, но и самоуправление и непростые отношения со взрослыми. Кстати, и Иммануил Кант связывал совершеннолетие с самоуправлением («Несовершеннолетие, — пишет он, — есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [9]). Но самоуправление не означает автаркию (автономную жизнедеятельность и отрицание других), в картине мира личности конституируются, естественно, у разных личностей по-разному, индивиды, с которыми молодому человеку приходится иметь дело.

Развитие культуры совершеннолетия заключается в испытании выстроенных личностью образов мира и себя, уточнении и пересмотре этих образов в направлении более эффективного и реалистического собственного поведения [17, с. 18—19]. А завершение этой культуры, происходящее не у всех, связано с кризисом личности, невозможностью ее сохранения. Знание тьютором культуры совершеннолетия не означает, что он должен стремиться направить своего подопечного точно в том же направлении и так же, как в истории культуры формировалась личность. Это по ряду обстоятельств невозможно: изменились условия жизни, типов личности, как показывают исследования, несколько, тьюторант

мог уже встать на определенный путь развития и другие. Тем не менее знание культур детства и совершеннолетия необходимо, учитывая, что человек в своем развитии проходит, но в силу указанных обстоятельств иначе (в логике онтогенеза), исторические этапы развития.

От развития нужно отличать «эволюцию индивида» («эволюцию личности»). Дело в том, что образовательные воздействия в одних случаях достигают своей цели, а в других нет. Одна из причин — несовпадение образовательного воздействия с имеющим место процессом эволюции, т. е. направлением и содержанием развития индивида. Например, молодой человек стремится делать добро, быть более внимательным к старшим, помогать им, а в силу каких-то обстоятельств, например идеологических, ему внушают, что человек должен быть сильным, игнорировать других, добиваться своих целей любой ценой. Вряд ли подобное педагогическое воздействие будет эффективным. Кстати, если кто-то думает, что здесь мы имеем дело с исключением, то сильно ошибается, возможно, речь идет о российской традиции. Вряд ли тьютор сможет помочь и правильно влиять на тьюторанта, если он не понимает, в каком направлении идет его эволюция. Полезно для тьютора и такое понятие — «жизненный мир», оно тоже по типу культурологическое, но связано с понятием «становление нового». Формирование жизненного мира предполагает по меньшей мере две вещи: работу сознания, преодолевающего непонимание мира и себя,

и конструирование новых смыслов и предметности, разрешающих проблемную ситуацию, восстанавливающих понимание, но уже другое. Ясно, что духовные перевороты происходят нечасто, ведь речь идет о смене непосредственной реальности, надолго определяющей жизнь человека. То есть мы можем предположить, что жизненный мир и культуры жизни хотя и разные реалии, тем не менее у них есть общие черты — определять жизнь и понимание действительности на длительный период, а смена их подчиняется культурологической логике (похожа на смену одних культур другими).

Опять же в гипотетическом ключе о современности и ближайшем будущем. Тьюторское образование, естественно, должно быть современным. На мой взгляд, это означает по меньшей мере следующее. Достигнутое в результате образования понимание, что наша культура вошла в глубокий кризис: исчерпал себя основной смысловой проект новоевропейской культуры (овладение природой), перестала удовлетворять работа социальных институтов, прежде всего государства, налицо угроза социальных и техногенных катастроф, экологический кризис и др. Как следствие уяснение необходимости участвовать в конституировании следующей большой культуры — «фьючекультуры», которая только начинает складываться. Первоочередное условие — новые компетенции: жизни в условиях катастроф и кризиса, самостоятельной деятельности и мышления, ответственности перед будущим, готовности к кардинальным изменениям, в

том числе пересмотру представлений о мире и себе. Предполагаю, что эти компетенции должны стать важными целями современного образования.

Культурно-семиотический подход к тьюторскому сопровождению в современном образовании только складывается. Но уже сегодня потребовалось обсуждение таких фундаментальных для педагогики вопросов, как отношение к образовательным концепциям (прежде всего концепции традиционного образования), понимание современности и ближайшего будущего, представление о развитии и природе личности, сущности и особенностях нового образования (культурно-образовательной среде, новых педагогических отношениях и этике и других).

Указанные здесь представления, касающиеся современного образования, соответствуют намеченной нами выше реальности культурно-образовательной семиотической среды. Позволяют они при привлечении дополнительного материала выстраивать на основе этой реальности и более конкретные конструкции идеальных объектов, т. е. онтологию. Например, различить усвоение сложившихся в культуре смыслов и самостоятельное их открытие школьником или студентом; знакомство с ними для формирования нужных компетенций социального индивида и создание их в случае предполагаемой основной сферы жизнедеятельности и реализации личности.

Стоит остановиться еще на одном вопросе. В настоящее

время наблюдается конкуренция новых видов образования: сходные положения и смыслы формулируют идеологи семейного, открытого, экосистемного образования, а также коучи, наставники, менторы, психологи, педагоги-новаторы. Спрашивается, каким образом разграничить компетенции всех этих субъектов. Можно указать три основных критерия. Первый — *область ответственности*, то есть за что тот или иной субъект берет ответственность. Например, в настоящее время школьные администраторы берут на себя ответственность за управление школой, учителя-предметники — за усвоение определенной дисциплины, психологи — за психологическую помощь, тьюторы — за создание условий для индивидуализации и перехода к самообразованию.

Второй критерий — *концептуальные представления* каждого субъекта новой формы образования. Например, психологи полностью исходят из психологических представлений о человеке (различных традиционных учений о психике, теорий личности, психоанализа, когнитивной психологии и др.). Тьюторы опираются на целый комплекс философских и научных дисциплин, в том числе методологию (с деятельностной, мыследеятельностной, культурологической и гуманитарной ориентацией), нарративную психологию, герменевтику, расширенный вариант семиотики, некоторые современные варианты психологии, антропологию и антропопрактику.

Третий критерий — *характер и особенности реальной*

практики. Здесь много пересечений и сходных идей. Например, сторонники концепции «персонализации» рассматривают образование главным образом как практику развития личности. В то же время тьюторы обустройства образования как множество практик: «картирование», «построение индивидуальных образовательных программ», «вопрошание», «смыслопорождение», не исключая и «создание условий для развития личности».

Понятно, что всем этим специалистам, создающим современное образование, необходим диалог и кооперация разных направлений и новых видов образования для более четкой и рациональной организации современной педагогики.

Литература

1. Арендт Х. Кризис в воспитании // Между прошлым и будущим. — М.: Изд. им. Гайдара, 2014. — С. 259—290.
2. Арендт Х. Истина и политика // Между прошлым и будущим. — С. 334—389.
3. Аристотель. Метафизика. Пер. А. В. Кубицкого. Москва — Ленинград: ОГИЗ Государственное социально-экономическое издательство, 1934. — 347 с.
4. Бэкон Ф. Новый органон. Л.: ОГИЗ — соцэкгиз, 1935. — 384 с.
5. Зеньковский В. В. Психология детства. Ред. GoldenShip.ru 2012. (Текст публикуется по изданию: Зеньковский В. В., проф. Психология детства. Лейпциг: Изд-во «Сотруд-

ник», 1924). 348 с.

6. Давыдов В. В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // Обучение и развитие. — М., 1966.

7. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. Пер. с 2-го изд., испр. и доп. по 2-му итал. изданию. — М.: Сотрудник школ, 1915. — 375 с.

8. Монтессори М. Дети — другие / Пер. с нем. / Вступ. и закл. статьи, коммент. К. Е. Сумнительный. — М.: Карапуз, 2004. — 336 с.

9. Кант И. Что такое просвещение? <https://present5.com/kant-chto-takoe-prosveshhenie-immanuil-kant/>

10. Розин В. М. Культурология: Уч. пособие для бакалавриата и магистратуры / В. М. Розин. — 3-е изд. — М.: Юрайт, 2018. — 410 с.

11. Розин В. М. Философско-педагогические этюды. — Йошкар-Ола: Поволжский государственный политехнический университет, 2015. — 184 с.

12. Розин В. М. Образование в эпоху Интернета и индивидуализации. — М.: Новый Хронограф, 2020. — 200 с.

13. Розин В. М. Этюды по философии образования. Смена парадигмы. — М.: Новый Хронограф, 2021. — 288 с.

14. Розин В. М. Семиотические исследования. — М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. — 256 с.

15. Розин В. М. Введение в схемологию: схемы в философии, культуре, науке, проектировании. — М.: ЛИБРОКОМ, 2011. — 256 с.

16. Розин В. М. Продумываем семейную (не) школу. «Исследователи» Павла Шиварева // Педагогика и просвещение. — 2021. — №2. — С. 165—174.

17. Розин В. М. Особенности культуры детства // Философско-педагогические этюды. — Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. — С. 33—62.

18. Розин В. М., Ковалева Т. М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании // Педагогика. — 2021. — №9. — С. 41—51.

19. Розин В. М., Ковалева Т. М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. — 2020. — №9. — С. 18—28.

20. Розин В. М., Ковалева Т. М. Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста // Педагогика. — 2021. — №1. — С. 25—34.

21. Тейлор Э. Первобытная культура. — М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1939. — 602 с.

22. Университет как центр культуропорождающегося образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. — Центр проблем образования БГУ, 2004. http://charko.narod.ru/tekst/monogr/2_5.htm

23. Философское антиковедение и классическая традиция. Т II, вып. 1. Институт философии и права СО РАН, 2008. <https://textarchive.ru/c-2013038-p4.html>

24. Фребель Ф. Воспитание человека. Избранные сочинения. Т. 1. — М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1913. — 359 с.

25. Фребель Ф. Детский сад. Изб. соч. Т. 2. — М., 1913. — 581 с.

26. Хайдеггер М. Вопрос о технике. 1993. http://bibikhin.ru/vopros_o_tekhnike

27. Хюбнер К. Истина мифа. — М.: Республика, 1996. — 448 с.

28. Шиварев П. Пять болезней современного образования, или Грустная история о том, почему любая альтернативная школа, где сохранена классно-урочная система, не лучше массовой школы. Июнь 2017 года. <https://www.facebook.com/pavel.shivarev/posts/1013158025485064>

29. Шиварев П. Как устроена семейная (не) школа «Искатели» в 2020—21 году <https://www.youtube.com/watch?v=9V8jOWq4L84&feature=youtu.be>

30. Шиварев П. Образование в коробочке, или Что делает школу школой и почему у нас семейная (не) школа? Май 2018. <https://www.facebook.com/pavel.shivarev/posts/1230757333725131>

2.2.2. Тьюторское сопровождение как культурная форма поиска образовательной задачи тьюторанта: различие образовательной среды и пространства

Волошина Е. А.

Аннотация

В настоящее время образование перестало быть одной из сфер плановой деятельности, и все более актуальна идея его топически-пространственного рассмотрения. В этой статье проследим историю вопроса о соотношении среды и пространства как базовых понятий тьюторского сопровождения, их значения для тьюторского сопровождения в постановке образовательной задачи.

Ключевые слова: *тьюторское сопровождение, место тьюторского действия, образовательная среда, образовательное пространство, самоопределение в ситуации тьюторанта, переход и проба в образовании, образовательная задача*

Массовизация профессии тьютора требует уточнения технологий и приемов, методической надстройки, создания документов, подобных Стандарту тьюторской деятельности [4]. Разработчикам и исследователям также важно выявлять и удерживать общие основания деятельности, находящейся в развитии. В начале двухтысячных годов было сформулировано несколько важных вопросов-поворотов в становлении тьюторства. Первым стоит вспомнить вопрос о предмете сопровождения, буквально звучавший так: «Что сопровождает тьютор?» В ответах речь шла о преодолении натурального понимания работы тьютора как движения вслед, вместе или ведущим куда-то учащегося, человека. Результатом размышлений, на наш взгляд, стала более четкая прорисовка метафоры Индивидуальной образовательной программы (ИОП), в которой «сошлись» как образ цели тьютора, так и требования к условиям и ресурсам ее реализации.

Последовавшая далее волна цифровизации задала новый вызов к образованию и направила поиски в ответ на вопрос «Где, в какой среде, „по какой местности“ возможно и необходимо тьюторское сопровождение?» Прецедент тьюторства в цифровой среде и новые обстоятельства доступности образования за счет компьютерных технологий заставили размышлять о месте тьютора — его роли в образовательном движении человека, границах тьюторского действия и более точном определении задач. Этот вопрос актуален не только в общем плане, но и для практиков, поскольку образование

в глобально меняющемся мире стремительно обесценивает наиболее устаревшие формы обучения, а специалисты, работающие в этой сфере, еще острее нуждаются в обновлении своих рабочих и онтологических представлений. «Для тех, кто работает в образовании, это вопрос, лежащий в области пересечения психологии и психологии развития, методологии и философии. Это вопрос о месте индивида в более широких — причем и в пространстве, и во времени — процессах и о способах включения индивида в них» [11].

Два наиболее явных ответа были получены сообществом тьюторов от П. Г. Щедровицкого и Б. Д. Эльконина¹¹ в ходе интенсивного и многолетнего сотрудничества. Первый говорил об актуальности взгляда на образование как топику разнородных сред, второй указывал на необходимость искать и строить переходные пространства жизни человека. Вероятно, только объединив эти два подхода, можно удержат ИОП тьюторанта¹².

Участие в какой-либо готовой среде обучения / трениров-

¹¹ Петр Георгиевич Щедровицкий — к. философ. наук., эксперт и консультант по вопросам пространственного развития, региональной и промышленной политики, инновационной деятельности и подготовки кадров; заложил программу исследований и разработок тьюторства. Борис Даниилович Эльконин — д. психол. наук, последователь школы Л. С. Выготского, имел исследования и разработки по проблемам психологии образования и развития, теории действия, психологии творческого мышления.

¹² Более подробно см. статью «Сопровождение Продуктивного действия — новый взгляд на тьюторскую практику: контексты и основания» следующего раздела.

ки / подготовки / контроля / демонстрации достижений еще не делает тьюторанта субъектом самодвижения: без обнаружения своих смыслов и своего действия он может оставаться «объектом» действия других. Важно то, какими характеристиками обладает эта среда для того, чтобы в ней могло развернуться субъектное действие. Также важно выявлять осмысленность «входа/выхода» в различные образовательные среды. Одной из забот тьютора при таком понимании образования является совместное с тьюторантом *построение переходов* от одного содержания к другому. При этом нельзя ограничиться только наличным — нужно каким-то образом охватывать и новые возможности, «здесь и теперь» представлять вместе с тьюторантом ту, словами Б. Д. Эльконина, идеальную форму желаемого, будущего, иного Образа себя и своего действия, на которое направлено образование как движение и развитие.

В этом представлении не всегда уместно оформлять такую направленность как готовую сложившуюся цель: слишком велика непредсказуемость пути, зависимость ситуации построения движения и субъектного действия в нем от обстоятельств и переменных, возникающих «за каждым поворотом», в связи с моментами завершения этапов действований. Понятно, что, намечая место действия тьютора в практике, мы сталкиваемся со сложной задачей коммуникации и сопроектирования разных участников образования как «держателей» и представителей образовательной ситуации, в ко-

торой должны быть учтены уже имеющиеся, предполагаемые и желаемые условия поддержки движения тьюторанта.

Разрешение общего вопроса о месте тьюторского действия разворачивается в дискуссиях о понятиях «образовательная среда» и «образовательное пространство».

Важным является аспект понимания пространства как возможности движения человека, которое дает «протяженность и место, не ограниченное видимыми пределами» [7]. Для нас существенной стала трактовка понятия «образовательное пространство», введенная Натальей Рыбалкиной. Было предложено понимать такое пространство как систему координат, где возможно действие n -го количества сил разных его субъектов как напрямую, так и опосредованно, т. е. через привлечение разнообразных культурных материалов, и n -ое число измерений Образа самого образующегося — его направлений образовательного движения и развития [3]. Пространство, таким образом, должно допускать динамичность того, кто его осматривает, но так, что из этого «осмотра» возникает и Образ того, кто движется. Сразу отметим, что такое сложное построение-взаимовлияние требует прямого и одновременно, так сказать, возвратного — обернутого на самого себя — взгляда. Это добавляет уверенности, что для совершения такого действия и нужна особая позиция поддержки в образовании. Уже здесь мы обращаемся к разработкам теории Посреднического действия Б. Д. Элькомина. Он пишет: «Отображение (претворение в образ) чув-

ства себя не возникает спонтанно и непосредственно. Оно является специальной и самой главной задачей опосредствования и выращается в особом межиндивидуальном, совокупном действии, которое я называю посредническим» [12, с. 219].

Картина становится еще сложнее, если учитывать, что на складывание образовательного пространства влияют не только реальные образовательные события, уже произошедшие, но и потенциально мыслимые, виртуальные, возможные, которые могут никогда и не произойти или происходят только в мыслях субъектов образовательного процесса. Например, человек имеет возможность поступить и обучаться в сотнях учебных заведений, а реально поступает и учится только в одном. Это происходит по ряду причин и на основе принятого решения. Но путь решения, подчас мучительный, нереализованные возможности, компромиссные приобретения оставляют свой след в оценке происходящего. Таким образом, пространство существует как бы в двух плоскостях — объективной и субъективной [8].

На наш взгляд, плоскость, названная выше субъективной, представляет осмысление человеком его уникальной жизненной ситуации по отношению к объективной картине образовательного пространства. Следовательно, первично для тьютора — «обналичить» картину пространства «данного/созданного», объективированного для конкретной ситуации тьюторанта. По нашему опыту супервизии тьюторского

сопровождения и обучения начинающих тьюторов этот этап работы проходит не всегда достаточно полно. Тьютор часто некритично принимает к сведению оценки тьюторанта. На наш взгляд, эта недостаточность может быть дополнена его следующими действиями:

- обнаружить силы и обстоятельства, воздействующие на тьюторанта, не только с его слов, а, например, через независимое наблюдение тьютором или даже силами привлеченного эксперта;

- интерпретировать действия, скрытые за ритуальным поведением и чьей-то стихийной активностью, как ресурсы или, наоборот, ограничения для образовательного движения тьюторанта;

- искать, фиксировать и обсуждать отношение тьюторанта к вызовам, уже созданным в среде;

- выстроить возможные «развилки движения» — выборы, которые дает ситуация, и пр.

Такого рода задачи должен взять на себя тьютор, чтобы иметь основу для воссоздания в «совокупном и межиндивидуальном» действии рефлексивно-оценочного отношения тьюторанта к своей наличной образовательной ситуации.

Вернемся теперь к общему вопросу о месте тьюторского сопровождения. Следуя вышеизложенному, работа тьютора происходит в рефлексивно-аналитическом залоге: сначала он сам из позиции наблюдателя описывает пространство тьюторанта, затем, опираясь на созданную картину и во

взаимодействии и коммуникации с тьютором, составляет представление о субъективном образовательном пространстве и образе тьютора в нем. Это сложный образ человека, живущего в настоящем, но «сотканного» из результатов прошлого образовательного опыта и обращенного в какое-то будущее, фиксированное как пожелание обновления, развития, поиск новых возможностей.

Есть риск предполагать, что субъективность тьютора проявляется только в рефлексии, т. е. «за столом», в разговорах и вопросах-ответах. Б. Д. Эльконин, не раз предупреждавший практиков-антропотехников об этом риске, пишет: «Телесное нахождение в образе возможно лишь в том случае, когда сами идея или образ (себя или того, на что направлено усилие — *прим. мое*) будут экранировать, то есть усиливать, отображать и возвращать обратно глубокие человеческие интуиции, чувства и т. д....» [11]. И в другом докладе: «Вне другого человека и вне смыслообраза никакое внутреннее ощущение сделать внешним, чувствуемым и выраженным невозможно» [9]. Как и многие специалисты помогающих профессий, тьютор строит доверительные отношения с тьюторантом, готовясь вместе с ним наметить новые шаги в развитии и образовании, что невозможно без анализа предыдущего опыта, с одной стороны, но, с другой, это «останется только разговорами» без реального самоопределения в отношении будущего.

Построение экрана, готовящего самоопределение, т. е. по-

казывающего, какой выбор, понятый как развилка для движения, вызов, точка принятия решений стоит на пути тьютора, требует более четкой «разметки» образовательного пространства. Для этого стоит выстроить диадку «среда — пространство», что было много раз отработано в ходе введения в тьюторство и подготовки тьюторов¹³. Объективное образовательное пространство стоит соотносить с определенной средой, понятой как обстановка. Как пишет В. И. Слободчиков, истоки понимания среды лежат в предметности культуры общества. У каждой среды есть масса характеристик. Среда — факт и акт образования. С другой стороны, В. И. Слободчиков считает, что образовательное пространство — это смысловое наполнение среды оценками и отношениями ее участников [5].

Важно, чтобы тьютор мог соотнести образовательные среды и пространства, выстроенные на основе этих сред. Для этого необходимо восстанавливать не только профессионально-педагогические цели, но и социокультурные эффекты, реализуемые в данной среде. Необходимо утверждать/фиксировать/выявлять опыт тьюторантов, включая взаимодействие с различными участниками образовательного процесса. Далее в масштабе личной истории тьюторанта и сопровождения его индивидуальной образовательной про-

¹³ Речь идет о курсе Волошиной Е. А., Ковалевой Т. М. «Основы тьюторского сопровождения (введение в профессиональную тьюторскую деятельность)» для магистерской программы «Тьюторское сопровождение в образовании» МГПУ.

граммы ему понадобится сделать явным субъективное пространство тьютора как участника сред, уже освоенных или предстоящих к освоению.

До сих пор наиболее общей и часто употребляемой в тьюторском сообществе характеристикой и среды, и пространства является открытость. Это определение интуитивно понятно и принимается без лишних объяснений, т. к. опыт каждого подсказывает «первое впечатление», динамику отношений среды и пребывающего в ней в момент ее оценки. «Открыть» значит по словарю Ожегова «поднять крышку; раздвинуть створки чего-нибудь; сделать доступным, свободным; обнажить, освободив; разомкнуть, раскрыть сложенное; пустить, ввести в действие; сообщить откровенно; обнаружить; предоставить, доставить возможность, поле деятельности; положить начало действиям, деятельности; установить существование, наличие ранее неизвестного; найти, обнаружить, преподнести как новое» [7]. Сегодня в тьюторском сообществе принято, что среда, в которой происходит или может произойти самостоятельное образовательное движение, в целом характеризуется как *разнообразная, вариативная, избыточная и провокативная*. Именно такая образовательная среда позволяет «высвободить» энергию образовательного движения, запустить процесс, в первую очередь, самоощущения — приведение себя в чувство, а затем и в видение себя — построение своего Образа. Такая среда потенциальна субъектностью. Отметим, что граница откры-

тости/закрытости условна и помечается всегда персонально: одного участника среды созданные условия уже провоцируют на действия, другому, наоборот, только мешают вовлечению, не позволяют даже войти.

Особенности каждой среды, вероятно, заданы сочетанием разнообразных характеристик обстановки [8]. Опыт показывает, что их выявление представляет трудность, особенно в настоящее время дифференциации и обновления образовательного «ландшафта», когда образование вышло за пределы привычных институтов. Тьютору в таком случае необходимо иметь компетентность дизайнера образовательных сред, предполагающую умение описывать и анализировать элементы среды, подбирать их под запросы тьюторанта, корректировать их отдельные качества и пр. Важнейшим «семиотическим действием» тьютора также становится обнаружение среды тьюторанта, явленной в статусе приватной. Термин «приватная образовательная среда» введен В. М. Розиным и получил дальнейшее осмысление в статье В. Л. Даниловой¹⁴.

Итак, индивидуальная образовательная программа, как искомое тьютора, крепится в наборе определенных образовательных сред, конфигурация которых дает уникальное образовательное пространство. Анализ тьютором характеристик сред и их набора позволяет создавать картины объ-

¹⁴ Подробнее см. работу В. Л. Даниловой «Тьютор и тьюторант — организаторы образовательной среды» в этом сборнике.

ективного образовательного пространства. Такая картина, выстроенная тьютором совместно с тьюторантом, может служить *экраном* своеобразного «проигрывания/примеривания» ее содержания. Это необходимо для выявления переживаний, интуиций, чувств тьюторанта, которые станут «маяками» действительности данной сложной работы с человеком в его самоопределении относительно образовательной ситуации. Только выполняя это условие поиска живого отклика тьюторанта на превращение описания объективного пространства в экран, можно ожидать эффект усиления персональной образовательной ситуации и внимания к ИОП, что послужит воссозданию субъективного образовательного пространства. Так даже разовая консультация тьютора, сумевшего проявить важные для тьюторанта детали его образовательной ситуации в том языке и образах, которые были не только услышаны тьюторантом, но и близки ему, «попали» в его идеальное/лучшее/желаемое представление о будущем, о новом шаге в образовании, может помочь принять решение, навести на какое-то время «порядок» в картине представлений человека о самом себе, о своих образовательных намерениях и усилиях.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.