

Н.В. РЫБАЛКИНА

**РАЗМЫШЛЕНИЯ
О ТЬЮТОРСТВЕ**



**БИБЛИОТЕКА
ТЬЮТОРА**

Библиотека тьютора

Наталия Рыбалкина

Размышления о тьюторстве

«Издательство Ресурс»

2016

УДК 37.04
ББК 74.4

Рыбалкина Н. В.

Размышления о тьюторстве / Н. В. Рыбалкина — «Издательство Ресурс», 2016 — (Библиотека тьютора)

ISBN 978-5-91504-057-0

Прошло уже более 30 лет с того дня, когда в России появилась тьюторская практика в рамках международной детской программы Открытого университета «Эврика». Именно тогда у Наталии Рыбалкиной возник исследовательский интерес к проблематике тьюторства и затем стал оформляться в различных докладах и статьях. В этой книге собраны наиболее значимые ее работы разных лет. Теперь у тьюторского сообщества появилось еще одно издание, где можно проследить за развитием и углублением тьюторских идей и приобщиться к доказательству самых важных для всего тьюторского сообщества положений. Книга будет интересна профессиональным тьюторам, учителям, педагогам среднего профессионального и высшего образования, студентам гуманитарных специальностей, родителям.

УДК 37.04
ББК 74.4

ISBN 978-5-91504-057-0

© Рыбалкина Н. В., 2016
© Издательство Ресурс, 2016

Содержание

Предисловие	5
Вместо аннотации к моим тьюторским статьям	6
1996 год	7
Идея тьюторства – идея педагогического поиска	7
1. Категориальная идентификация. Культурное и индивидуальное	7
2. Категориальная идентификация. Управление конфликтом	10
3. Онтологическая идентификация. Образовательное взаимодействие. Образовательный поиск	12
4. Историческая иллюстрация. Тьюторство в Оксфорде	14
1997 год	17
Педагогика самоопределения. Основания проектирования	17
1. Образование как инструкция по пользованию жизнью	17
Конец ознакомительного фрагмента.	19

Наталия Рыбалкина

Размышления о тьюторстве

Предисловие

Слова благодарности моей «научной подруге»

Дорогие друзья! Вы держите в руках очередную книгу из серии «Библиотека тьютора» – серии, которая, по нашему замыслу, должна стать надежным помощником и путеводителем для каждого начинающего и уже практикующего отечественного тьютора.

В этот раз книга особенно долгожданная для нашего тьюторского сообщества, так как имя Наталии Рыбалкиной хорошо знакомо всем, кто интересуется становлением и развитием тьюторской практики в современной России.

Прошло уже более 30 лет с того дня, когда у нас (Наталии Рыбалкиной, Марка Кукушкина и меня) впервые появилась собственная тьюторская практика в рамках международной детской программы Открытого университета «Эврика». На мой взгляд, именно тогда, с анализа собственной тьюторской практики у Наталии появился исследовательский интерес к проблематике тьюторства, затем он стал оформляться и фиксироваться в различных статьях и сборниках. Сегодня мы решили предложить Наталии собрать в одной книге все, с ее точки зрения, наиболее значимые статьи и работы разных лет. И, по-моему, она с успехом справилась с этой задачей!

Теперь у тьюторского сообщества наконец появилось издание, где можно проследить за развитием и углублением ее исследовательского интереса по отношению к позиции тьютора, поразмышлять вместе с ней над спорными тезисами и приобщиться к доказательству самых важных для всего тьюторского сообщества положений.

Хочу пожелать читателям содержательного удовольствия от прочтения этой книги, рождения и оформления собственных новых тезисов на ее материале и возможности после прочтения продолжать содержательную дискуссию с Наталией – это есть высшая ценность для любого гуманитарного исследователя.

Ну а я, пользуясь подходящим случаем, хочу выразить искреннюю благодарность своей ближайшей «научной подруге». Вместе со мной она отважно стояла у истоков отечественного тьюторства, организовывала первые всероссийские, а затем международные тьюторские конференции и все эти годы размышляла и писала...

Я уверена, любое масштабное дело можно начинать только в компании очень искренних, очень верных, но в то же время очень принципиальных и содержательных людей. Спасибо Наталии Рыбалкиной за то, что она была с самого начала и до сих пор остается именно такой!

Зав. кафедрой индивидуализации и тьюторства Института детства МИГУ, Президент Межрегиональной тьюторской ассоциации

Т.М. Ковалева

Вместо аннотации к моим тьюторским статьям

Однажды я с удивлением столкнулась с тем, что меня цитируют. Потому и решилась опубликовать в едином сборнике все свои статьи одну за другой, так как считаю, что в тьюторских штудиях важно понимание уникального пути.

В настоящем сборнике в хронологическом порядке представлены мои опубликованные статьи по теме тьюторства. Они во многом являются следом моей индивидуальной образовательной истории, связанной с проникновением в содержание темы и постепенным оформлением его в концепты и проекты. За каждой статьей стоит шаг практической работы, размышлений и – теперь уже – воспоминаний, в том числе о людях, которые размышляли и действовали вместе, рядом и параллельно, увлеченные той же темой, что составляет предмет коллективной образовательной истории... За это время мне удалось и стать-побыть тьютором, и запечатлеть свой уникальный опыт постижения-творения новой реальности.

Прошу обратить внимание, что все термины, словосочетания и понятия, встречающиеся в статьях, были тщательно взвешены (в традиции СМД-методологии), это могут быть жаргонизмы или неологизмы, но именно они отражают содержание. Их кажущаяся радикальность и неудобочитаемость в некоторых местах принципиальна: не стоит стремиться сглаживать и причесывать фразы, тогда мысль будет скользить, а не работать. Это не жанр публицистики, а рабочие тексты, и наличие противоречий в них создает место для размышления.

Выражаю благодарность спутникам и попутчикам, ведущим и следующим за. Среди них: Петр Щедровицкий, Александр Адамский, Татьяна Ковалева, Марк Кукушкин, Александр Попов, Ирина Проскуровская, Татьяна Зубарева, Алексей Тупицын, Лариса Лаврищева, Елена Кобыща, Юлия Лабатурина, Ольга Аникина, Юрий Евушко и многие другие...

1996 год

**Идея тьюторства – идея педагогического поиска
(идентификация пространств полагания)
(Материалы 1-й межрегиональной
тьюторской конференции)**

Что заключается в идее тьюторства, в каком пространстве осмыслено понятие тьюторства, как может быть задано пространство его полагания?

В понимании того, что есть тьюторство, мне кажется важным ход не от анализа ситуации в образовании, не от практики, но от самой идеи. Ход, не связанный с проектированием нового вида деятельности, а направленный на восстановление самой идеи.

В частности, это ход к тому, чтобы не анализировать возможности модернизации существующих институтов образования, а строить новый системный проект его институционализации. Или, по крайней мере, иметь возможность идентифицировать определенную направленность проектной деятельности в образовании, не называя тьюторством любую маргинальную активность от образования, в той или иной мере обслуживающую интересы образующегося.

Сейчас ситуация в области проектно-реализационной активности под флагом идеи тьюторства заключается, на мой взгляд, в том, что в результате отсутствия системного анализа в полагании содержания идеи тьюторства тьюторством называют самые различные новации. Поиски под названием «тьюторство» ведутся в разных зонах реализации (профессионализации, социализации, институционализации тьюторства), которая затеняет собой концептуальную проработку проектной идеи. То же касается и конкретных форм организации тьюторской деятельности, которые вначале опережают концептуальную проработку, а затем и вовсе ее игнорируют.

Но идея, лежащая в основе проектирования, не рождается из требований ситуации и не должна путаться с проектным решением. Задача проектировщика может быть выполнена при условии восстановления проблемы, соразмерной идее тьюторства, которая связана с возможностью-невозможностью существования образования как такового.

Восстанавливая идею тьюторства, я буду пользоваться методом последовательного выявления содержания идеи, проецирующейся на различные орты и уровни системно-мыследеятельностной рефлексии:

- 1) категориальная идентификация идеи тьюторства (конститутивные категории);
- 2) категориальная идентификация (регулятивные категории);
- 3) онтологическая идентификация (рабочие понятия и принципы организации деятельности);
- 4) исторический материал (иллюстрация).

**1. Категориальная идентификация.
Культурное и индивидуальное**

Тезис 1а: Категориальная ячейка, где полагается проблема, на решение которой претендует идея тьюторства, задается двумя категориальными осями: культурного и индивидуального как планов существования и образования человека.

Здесь я отталкиваюсь от принятого в СМД-подходе разделения модусов и планов существования человека: социального, культурного, индивидуального и биологического.

Основным моментом является выявление сути противоречия «культурное-индивидуальное», невозможность построить мост между ними в онтологическом пространстве.

Категорией, на которой запечатлевается это противоречие, является категория истории. Суть его задается тем, что если культура, будучи положенной, противится живой историчности, которая есть природа индивидуальности (история для культуры – это каждый раз некоторая застывшая хронология, свершившийся ряд событий), то история для индивидуальности – это свободное творчество, ориентированное в будущее.

Идея двойственности истории как предмета творения и как судьбы – ключевая онтологическая платформа, где может строиться деятельность тьюторства.

Тезис 1б: Идея тьюторства – идея социально-деятельностного способа решения конфликта между культурным и индивидуальным планами существования человека, конфликта, образующего человека через выстраивание его малой истории.

Я исхожу из того, что различные сочленения модусов человеческого существования задают разные типы конфликтов и могут быть решаемы «из» разных планов существования. Развивая этот ход, можно было бы построить типологическую таблицу в трех измерениях (культурного, социально-деятельностного и индивидуального): типы конфликтов и их решений.

Интересно рассмотреть в русле этого нашего хода те смысловые комплексы, которые закрепились за понятиями «учитель», «мастер», «профессор», «преподаватель», «педагог», «тьютор» и т. д., указывающие на социально-деятельностный фокус решения различных образовательных конфликтов и которые чаще всего путаются.

Идея ученической преемственности, Учителя и ученика, который затем становится учителем нового ученика, соотносима с *проблемой социального и культурного*, с идеей трансляции культуры, с проблемой сохранения образа, конституирующего человеческое сообщество, с проблемой передачи абсолютного знания. Учитель и ученик – это фигуры из другой категориальной ячейки, нежели тьютор и его подопечный. В немассовой культуре на все сообщество достаточно одного учителя и одного его восприемника. Подтверждения этому можно найти в ведической традиции в идее парампары¹. В культурном плане одного учителя достаточно раз и навсегда для всех поколений этого общества. 12 христианских апостолов понадобились только потому, что нужно было распространить благовест, возведенную одному сообществу, на другие. В монотеистических культурах Учителем является Верховная абсолютная личность. Перенос понятия «учитель» в ситуацию массового образования строился на идеологии передачи общезначимого знания каждому: «учить всех всему» мечтал Я. А. Коменский. В результате в обыденной жизни мы сталкиваемся с несообразностью применения понятия «учитель» в идеологии массовости. С этим понятием связано представление о единственном учителе, поиске учителя, посвящении в ученики и вообще то, что учитель – это редкое явление, далеко не у всякого он бывает.

Сегодня есть попытки представить тьютора как промежуточную позицию в линии образования социального индивида – как позицию, благодаря деятельности которой подопечный способен найти своего учителя. На мой взгляд, хотя результатом взаимодействия тьютора и его подопечного может быть выбор учителя подопечным как некоторой линии культурного развития, такое определение тьюторства дефициентно, потому что задается за счет уплощения пространства размышления: это можно представить себе так, что на оси становления индивида появляется отрезок или луч культурного самоопределения. Однако тем самым невозможно выявить или задать специфику деятельности тьютора, так как, исходя из нашего разли-

¹ В буквальном переводе с санскрита «парампара» означает «непрерывная цепь преемственности».

чения, линии культурного, индивидуального и социального оказываются «наложенными» друг на друга.

Таким образом, идея парампары полагается в пространстве «образования» культурной традиции, передаваемой от поколения к поколению. Это проблема сосуществования культурного и социального. Идея тьюторства, напротив, полагается в пространстве, заданном осями культурного и индивидуального.

Еще несколько версий, демонстрирующих этот этап метода идентификации понятия.

Профессор. Поздняя версия опрокинутой в социально-статусное пространство идеи персонального носителя знания, знающего, master, который может быть пре-по-давателем (социальный модус) знания, в силу того что владеет, овладел им сам, знает о знании. Но он его именно пре-подает, пре-подносит, демонстрирует, и его слушатели не имеют еще благодаря этому возможности овладения знанием, но только знакомятся с ним. Эти пары «студент – профессор» и «преподаватель – слушатель» как раз и представляют проблему невозможности соединить культурный и индивидуальный планы существования образующегося индивида. Только первая находится внутри социально-статусного пространства, а вторая – внутри социально-деятельностного.

Педагог. Тот, кто ведет ребенка, или тот, кто знает, через что его провести для того, чтобы тот воспринял тот или иной образ. Причем сам образ не задается педагогом, а берется извне педагогики, ею не обосновывается. Я бы определила эту пару понятий («педагог – ребенок») в ячейку «биологическое – социальное»: превращение человеческого детеныша в человека. Это понятие можно отнести как к греческому рабу, сопровождавшему мальчика в гимнасий, так и к теоретику-педагогу (с той только разницей, что первый из них осуществляет решение проблемы в социальном плане, а второй – в культурно-деятельностном, модельном).

Воспитатель и воспитанник, соответственно, попадают в ячейку «биологическое – культурное».

«Мастер – подмастерье»: «индивидуальное – социальное».

Методологический ход, стоящий за этим этапом идентификации, – рассмотрение различных модусов решения проблемы образования. **При этом образование понимается как практика снятия базовых экзистенциальных конфликтов развивающегося человеческого существа, как деятельность по созданию целостной формы человека.** Теоретически может быть столько типов образования, сколько существует вариантов решения конфликтов, возникающих в результате включения человека в разноплановые процессы, конституирующие его сущность.

...Пять лет спустя, продолжая сам ход размышления.

Другая топологическая расстановка. Существует три вида базовых конфликтов:

- биологический – социальный;*
- биологический – культурный;*
- культурный – социальный.*

Первый из них решается практиками исследования и проектирования, второй – педагогическими и правовыми, третий – практиками веры. Тьюторство решает проблему индивидуально-исторического разрешения конфликтов.

Другая версия. Культура сама по себе есть форма снятия базовых человеческих конфликтов. Например, биологического и социального или предназначенности к вечной жизни и смертного существования. Но для вновь пришедшего в этот мир человека и сама культура является как особая действительность, вступающая в противоречивые отношения с другими сторонами его существования. Можно считать, что есть конфликты первичные, биологического и социального например; второго уровня – культурного и социального; а также третьего: культурного и индивидуального.

Ни один из этих вариантов не есть догма для размышления. Здесь ценен сам ход мысли:

- указания на базовые процессы человеческого существования; их конфликтной взаимосвязи;
- возможности эти конфликты разрешать в общем и единично;
- возможность снимать конфликты в форме образовательной деятельности.

2. Категориальная идентификация. Управление конфликтом

Прежде чем говорить о специфике понимания тьюторства в СМД-подходе, я хочу напомнить вам диалог Платона «Пир», разговор Сократа и Диотимы, в котором гений Эрот выводится посредником между миром высшего блага и миром людей.

Это пример, возможный в типичной картинной, локусной, местной, ядерной онтологии. В платоновской философии через идею посредника (посредствующей сущности) решалась проблема связи мира бессмертных идей (истинного знания) и мира смертных, но стремящихся к бессмертию людей, проблема трансформативного перехода между двумя различными по своей природе мирами. Интересно, что для диалогов Платона вообще свойственно онтологизировать мыслительные ходы. Такого рода приемы были характерны еще для мифологического сознания и запечатлелись в таких фигурах, как, например, Харон, перевозящий умершего из мира *небытия* в мир загробной *жизни*.

Если бы мы принимали такого рода онтологизацию, то и идею тьюторства было бы логично рассматривать как идею посредничества между миром представленности знания (или культуры) и тем, кто может к нему приобщиться, посредничества между двумя разным образом существующими мирами: представленности абсолютного, идеального, культурного и его субъективного восприятия. Отсюда, кстати, и берутся версии идеи тьюторства в чисто социальной трактовке – как посредника между учебными заведениями (или их программами) и подопечным; посредника, формирующего индивидуальную программу обучения из наличествующих программ, а не занимающегося программированием.

Еще один интересный в этом контексте пример – философия Владимира Соловьева. Он размышляет о смысле любви и жизненной драме Платона как раз в русле нашей проблемы культурного и индивидуального, только более радикально. «Преимущество человека перед прочими существами природы – способность познавать и осуществлять истину – не есть только родовая, но и индивидуальная: каждый человек способен познавать и осуществлять истину, каждый может стать живым отражением абсолютного целого...» С Платоном его роднит то, что он решает эту проблему через идею любви: «Истина, как живая сила, овладевающая внутренним существом человека... называется любовью. Смысл человеческой любви есть спасение индивидуальности...» Только в отличие от Платона он понимает любовь не как стремление рождать в прекрасном, не как то, что овладевает человеком, но как задачу, которая должна быть вначале правильно поставлена, а потом решена. Это уже не посредствующая сила между божественной и смертной природой, но проект организованного действия, парадокс которого заключается в том, что он вписан в онтологическую схему.

Кстати, можно ли Сократа назвать прообразом тьютора? Если рассматривать его как фигуру, реализующую онтологию Платона, то нет. Это образ прежде всего воспитателя, ведущего путями мудрости к бессмертию. Вспомним, что он называл себя владеющим только одним искусством – искусством любви. Его Эрот, его демон – сын пути (Пороса) и внук мысли (Метиды), вечно ищущий сын бедности (Пении). Он скорее воспитатель в предложенной мной системе координат, так как делает, образно говоря, смертного бессмертным, то есть решает конфликт биологического и культурного (духовного), выступая в роли повивальной бабки духовного рождения в красоте.

Это отступление было необходимо мне, чтобы продемонстрировать основания отказа от применения такого рода ядерной онтологии, онтологии миров, сущностей. Идея тьюторства

как посредничества – идея маскирующейся под «посредническую» деятельность не деятельностной онтологии – прививается в различных проектных разработках именно в силу отсутствия деятельностной рефлексии, когда «между» двумя непродуктивно действующими позициями (например, ученика и учителя массовой школы) «вставляется» посредник, помощник и т. п.

Если придерживаться СМД-подхода², то ясно, что переход между мирами с разной природой не может быть объективирован ни в фигуре посредника, ни как решение задачи в онтологической плоскости. В подобных полаганиях «схлопнуты» онтологический и деятельностный переходы.

Нам для того, чтобы ответить на этот вопрос: в каких деятельностных категориях может быть выражено решение конфликта между миром индивидуального и культурного, необходимо, во-первых, развести сами эти миры, когда они кладутся только как предельные абстракции, организующие наше мышление о человеческой сущности, и, во-вторых, понять, как представлена задаваемая ими проблема как конфликт в социально-деятельностной плоскости.

В чем проявляется невозможность сообщения мира индивидуального и культурного, невозможность овладеть своей индивидуальностью через знак? Как процессы вступают между собой в конфликт? И в чем состоит роль той искусственной деятельности, которая надстраивается в качестве управляющей над этими процессами и является способом решения этого конфликта?

Тезис 2а: Одна из базовых регулятивных категорий в определении понятия тьюторства – категория конфликта как конфликта двух (по крайней мере) процессов, в которые вовлечен образующийся индивид.

Тезис 2б: Тьюторство – это социально-деятельностная форма решения конфликта между процессом создания собственного образа и процессом имитации, подражания, взятия образцов культуры за образцы.

Мыследеятельностная сторона конфликта заключается в том, что невозможно быть включенным одновременно в процесс создания образа – для этого необходимо быть включенным в без-образное пространство (без культурных образцов) – и в процесс создания образа, подразумевающего ход «по образу и подобию». При этом в социальнодеятельностном плане человек вполне может быть включен автономно в эти процессы: с одной стороны, нерефлексивно копировать образ (жизни), а с другой – спонтанно «изображать» и выражать свою индивидуальность, примером чего является подростковая культура как феномен дескриптивной индивидуальности.

Чтобы быть носителем культуры, достаточно быть представителем рода человеческого, то есть каждому конкретному индивиду нет необходимости стремиться к тому, чтобы быть индивидуальностью. Чтобы быть индивидуальным, нет необходимости соотноситься с культурой. Наоборот, включенность в оба процесса как в одно целое задает собственно образовательную ситуацию, в отличие от ситуации обучения или самовыражения. Стать деятелем на поле культуры может только индивидуальность, с одной стороны, а с другой – индивидуальность не может закрепиться, не представив себя культурно, не творя в культуре, не выступая как перформативная индивидуальность.

Таким образом, идея тьюторства, взятая в оргдеятельностном развороте – как тип деятельности и взаимодействия, – это идея не прямого, натурального посредничества, не «паромщика» и не «стража ворот», определенное число которых должен пройти посвященный, а вестника со-бытия, гаранта возможности и необходимости встречи культурной и индивидуальной сущности человека. Это идея деятельности, обслуживающей процесс разрешения конфликта

² СМД – системо-мыследеятельностная методология.

между моментами культурного и индивидуального в образовании человека, процесс образования культурной индивидуальности.

В расширенной версии процесс, с которым имеет дело тьюторство, – самоопределение и индивидуация, индивидуальные решения базовых конфликтов (трех типов по нашей типологии).

3. Онтологическая идентификация. Образовательное взаимодействие. Образовательный поиск

Здесь необходима прежде всего онтологическая критика схемы акта деятельности как одного из системных представлений о деятельности в направлении рассмотрения любой деятельности как сообщения между различными позициями, представляющими в том числе разные моменты модусов человеческого существования.

По крайней мере, размышляя о тьюторстве, мы можем отталкиваться от того, что деятельность образования является коммуникативной. Образование как тип деятельности всегда строится на двух коммуницирующих позициях: учитель – ученик, педагог – ребенок, тьютор – подопечный и т. д.

Если мы рассматриваем тьюторство как одну из образовательных деятельностей, то базовым понятием, на котором должна строиться рабочая онтология тьюторства, будет понятие образовательного взаимодействия. А рабочим понятием – понятие совместного образовательного поиска.

Тезис 3: Идея тьюторства (как типа образования) – это идея педагогического поиска, осуществляемого совместно с подопечным.

Тьютор не тот, кто заменяет усилия подопечного по собственному поиску, но тот, кто наравне с ним совершает усилие по поиску способа передачи культурного содержания тому, кто ищет содержание как опору в овладении собой.

Образовательное взаимодействие подразумевает, что в процесс образования включены две позиции, и обе они находятся в процессе поиска средств образования. Одна – средств экстерииоризации содержания (наставляемый), другая – интерииоризации (наставник).

При этом подразумеваются не средства по типу производственных, а методологические средства – например, рамки, контексты...

У тьютора в отличие от учителя нет знания, которое он должен передать, и в отличие от учителя и педагога нет заданного пути формирования образа подопечного. Образцы и знания, попадая в качестве предмета взаимодействия в коммуникацию тьютора и подопечного, являются только средством для формирования знания о способе образования, о превращении живой историчности общения в личную историю. В этом смысле общение тьютора и подопечного всегда ситуативно, и эту ситуацию можно назвать ситуацией образовательного поиска. Она есть тогда, когда оба не знают априори, какие образцы культурного содержания и как могут стать основой для формирования индивидуализированного способа прикрепления к культуре, овладения собой через культурный образец. Их совместные попытки поиска такого способа и являются материалом для рефлексивного снятия – найденного способа.

Культурная индивидуальность может состояться, если есть конкретная образовательная, образующая ее ситуация взаимодействия того, кто ищет способ передачи содержания культурного образца, и того, кто ищет свой образ, соразмеряясь с запечатленной в культуре деятельностью по созданию этого образца.

Нельзя рассматривать ситуацию образовательного поиска так, что тьютор является представителем культурного плана, а его подопечный – плана индивидуальности. Их коммуникация является местом снятия конфликта между культурным и индивидуальным, в то время как у каждой из позиций есть отношение к плану и культурного, и индивидуального. И у тьютора,

и у подопечного к плану индивидуального относится поиск СПОСОБА (у первого – передачи, у второго – приватизации культурного содержания), а к плану культурного – СРЕДСТВО, в качестве которого выступает то или иное содержание культуры. Произвольный материал культуры, на котором происходит образование, не является предметом освоения, но может выступить средством образования.

Образовательной (для конкретных персоналий) ситуация образовательного поиска становится в той мере, в которой приватизирован, интериоризирован способ продуктивной коммуникации «тьютор – подопечный». Процесс формирования культурной индивидуальности есть слагаемое способов деятельности тьютора и подопечного, но может быть приватизирован одним каким-либо лицом в форме интериоризации такого взаимодействия (не знака, но взаимодействия). Ситуации этого взаимодействия в снятой форме хранятся и транслируются в культуре в том смысле, что каждый культурный образец – попытка передать что-то понятное и схваченное.

Онтологическая идентификация идеи тьюторства имеет прямое отношение к вопросу о критериях опознания проектной идеи и принципах организации деятельности тьютора.

Взаимодействие тьютора и подопечного в отличие от взаимодействия обучающего или воспитательного типа не подразумевает столкновения (для последующего усвоения) подопечного в лице тьютора с заданными образцами знания или нормами поведения.

Если учитель – это тот, кто знает конечную точку пути и передает знание о ней, педагог – тот, кто знает, как вести, то тьютор знает, как искать путь. Ученик будет знать, что существует, ребенок научится ходить сам по проторенному пути, а подопечный тьютора научится создавать путь.

Учитель знает, что есть абсолютная истина. Педагог – то, как должен формироваться человек. А тьютор знает, что существует много версий по поводу того, что существует, и по поводу того, что такое человек, и действует в мире, в котором человек и мир – это проблема, и его действия – суть вечное воспроизводство решения этой проблемы, поиск пути (способа, метода).

Особенность деятельности тьютора заключается в том, что создание таких ситуаций образовательного поиска принципиально возможно в силу того, что и культурное и индивидуальное представлено для него как множественность попыток отвечать на не имеющие ответа вопросы, не систематизированное множество.

Я хочу обратить внимание на необходимость построения понятия типа «совместный образовательный поиск» вместо таких понятий, как «путь образования», «образовательная стратегия», «образовательная траектория» и т. д. Хотя само понятие пути для образования не является произвольным и связано с древними традициями наставничества, можно заметить, что ему всегда сопутствует понятие самого идущего – путника, воина и т. д. И в этом смысле «путь» – это не траектория на карте, а «быть в пути». Кроме того, путь не описывался, на путь наставляли. Само же наставничество мыслилось и как «интериоризированное».

«Путь следует разыскивать ради самого пути, а не ради тех ног, которые будут ступать по нему... Вопросай о сокровенной сути у Единого, о конечной тайне, которая хранится для тебя на протяжении веков. Когда после веков борьбы и многих побед последняя битва выиграна, когда поставлен вопрос о конечной тайне, тогда ты приготовлен к конечному пути, когда конечная тайна великого урока будет раскрыта, в ней раскроется и сокровенное нового пути, ведущего за пределы человеческого опыта...»

Путь и Истина приходят первыми, за ними следует Жизнь.

Разыскивай путь, но не ищи его на одной определенной дороге».

- «1. Стой в стороне, когда настанет битва, и, хотя ты будешь сражаться, не ты будь Воином.
2. Найди воина, и пусть он сражается в тебе.
3. Прими от него веления и повинуйся им в битве.

4. Повинуйся Воину... ищи его... И когда это свершится, только тогда ты выдержишь битву, спокойный и неутомимый, стоя в стороне и предоставив ему сражаться за тебя.

Воин этот – ты сам, но ты – преходящий и подлежишь заблуждениям, а он – вечен и верен. Если он проник в тебя и стал твоим Воином, никогда уже не покинет он тебя вполне, а в день великого мира он сольется с тобой...»

Также необходимо разделить план педагогического поиска и совместного образовательного поиска. Первый определяет само понятие тьюторства, второй является планом организации взаимодействия «тьютор – подопечный» и соотносится с проектированием форм тьюторской поддержки.

4. Историческая иллюстрация. Тьюторство в Оксфорде

Тьюторство не является культурной новацией. Функция наставничества существует столько же, сколько существует человеческая культура. С той только разницей, что это происходит по большей части стихийно, а в некоторых случаях обретает институциональную форму. В современной ситуации тьюторство ищет и осваивает новые формы институционализации.

Наиболее ярким ортодоксальным примером тьюторства в истории образования является институт тьюторства старинных английских университетов – Оксфорда и Кембриджа. Рассмотрим его, как если бы это был пример проектной реализации идеи тьюторства в том виде, в каком она представлена выше.

1. В чем на этом примере можно увидеть решение одного из экзистенциальных противоречий человеческого существования, противоречие между культурным и индивидуальным планами существования человека?

Европейский университет XVI–XIX веков являлся одновременно подлинным и единственным в своем роде очагом культуры, местом-хранилищем ее достижений и местом, которое «делало людей, а не книги в первую очередь». Университет был местом элитной универсальной подготовки индивидуалов, которые затем в избранных ими областях деятельности (духовной, правовой, педагогической) представляли собственным примером жизненность достижений человеческой культуры.

2. В чем заключался тот деятельностный конфликт по формированию культурной индивидуальности, который решал институт тьюторов в университете?

Это хорошо демонстрирует следующий эпизод.

В начале XIX века совет ректоров Оксфорда выступил с протестом против ввода немецкой модели организации учебного процесса в университетах (основывающейся на системе кафедр и учебной программе, закрепленной за кафедрой): «Отмена тьюторства, – писали они в своей петиции, – будет подменять образование информацией, а религию – псевдоученостью».

Тьюторство считалось неформальной передачей знаний.

3. Каким образом была организована деятельность тьюторов как деятельность по педагогическому поиску в Оксфорде?

1) Тьюторы отвечали за индивидуальную готовность каждого из студентов к сдаче экзамена.

С 1700 по 1850 год в университетах не было публичных курсов и кафедр. К экзаменам студента готовил тьютор. Когда в конце XIX века в университетах появились и свободные кафедры (частные лекции), и коллегиальные лекции, и *intercollegiate lectures*, за студентом оставалось право выбора профессоров и курсов.

Тьютор стремился, чтобы его подопечные заняли первое место в списке экзаменуемых (*honour list*). Студенты звали тьютора *coach*(man) – «извозчик», «тренер». Сдать экзамен на бакалавра без тьютора *with honours* было невозможно.

В учебном режиме, как правило, тьютор занимался со своим студентом тет-а-тет, а наиболее известные тьюторы устраивали «тьюторские классы». Частные тьюторы (репетиторы) должны были обладать универсальными познаниями, так как приготавливали к экзаменам по всем предметам курса, тогда как лекции читались не по всем. В особую обязанность тьютора входило передать студенту массу всяческих мнемо-технических приемов и правил.

2) Тьюторы следили за выполнением студентом правил общежития в университете.

В обязанности тьютора входило следить за поведением студента. Тьютор следил за посещением студентом церкви, за его костюмом, за тем, чтобы тот принимал участие в общих обедах, ходил на лекции, соблюдал режим дня (ночью был у себя на квартире).

3) Тьюторы принимали очень активное участие в самом образе жизни студентов.

В XVII и XVIII веках в Англии университеты «низко пали»: распространенным среди студентов, тьюторов, профессоров и директоров было пьянство, превратившееся в спорт (устанавливались и записывались в специальные книги рекорды по количеству и скорости выпивания бутылки залпом и т. д.).

В XIX веке тьютор как воспитатель группы студентов продолжал активно принимать участие в жизни своих подопечных: в клубных мероприятиях, спортивных занятиях, играх и развлечениях. Так как на *vine club* тьютор должен был быть обязательно приглашенным лицом, то обычно группа складывалась вокруг тьютора.

Таким образом, институт тьюторов в стенах университета непосредственно и постоянно участвовал в жизни студента. Тьютор курировал быт и задавал путь освоения материала образования.

В этом примере вполне можно выделить основную линию деятельности тьютора как состыковку индивидуальной ситуации образования, образа жизни студента и панорамы различным образом организованного материала образования. В наших терминах можно сказать, что тьютор был вынужден находиться в ситуации педагогического поиска, результатом его работы была программа образования студента, а продуктом – сданный экзамен, то есть некоторый признанный научным сообществом статус образованности его студента.

Теперь, если обернуть эти характеристики на современную ситуацию, разница будет заключаться только в том, что панорама материала образования расширилась, вышла за рамки конкретного университета как единственного очага культуры, за пределы требований конкретного государства и даже конкретного исторического периода. Весь материал истории культуры становится полем для взаимодействия тьютора и его подопечного.

В заключение некоторые предостережения идеологического характера к разворачиванию практики тьюторства.

Первое касается сохранения кадрового потенциала тьюторства. Ищущие путь не только стремятся его найти, но и находят подчас, и тогда история заканчивается, а начинается притча, миф или эпос. Удержаться в позиции тьютора нелегко: по мере нахождения многих способов овладения культурным содержанием есть соблазн сделать их нормой и транслировать, стать педагогом или даже учителем.

Второе предостережение касается сущностных моментов и политики институционализации. Если считать, что практика образования последовательно делегирует ответственность за образованность от учительства педагогике, а далее – тьюторству, то можно заметить, что тем самым практикующие последовательно отступают в ясности и определенности того, образ чего они ищут. Уже не абсолютной сущности и не сути человека, но пути к ним? Распространяющаяся идея тьюторства – ита манифестирующей в образовании идеи свободы. Какими механизмами управления такое увеличение степеней свободы может быть удерживаемо? Религиозная реконкиста и эзотерические искания настоящего момента – предваряющая реакция на опасения разрушительной силы этой волны свободы.

Тьюторство как тип образования влечет за собой определенные последствия, которые еще должны быть осмыслены, и скорее должно оставаться формой элитного образования для тех, кто претендует на внесение своего вклада в культуру или на профессионализацию, требующую индивидуализированного отношения к культуре и высокого культурного потенциала.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Книга золотых правил.
2. Евангелие.
3. *Платон*. Сочинения. Т. 2. – М., 1970.
4. *Соловьев В.* Смысл любви. Жизненная драма Платона // Русский эрос, или Философия любви в России. – М., 1991.
5. Английские университеты и годы студенчества великих людей. – М., 1899.
6. *Петров М.К.* Из истории европейских университетов // Вестник АН.– 1979. № 8.
7. *Хабермас Ю.* Понятие индивидуальности //О человеческом в человеке. – М., 1991.
8. *Щедровицкий П.Г.* Лекции по педагогической антропологии. 1989–1990 // Электронная библиотека тьютора. ШКП.

1997 год

Педагогика самоопределения. Основания проектирования Материалы 2-й межрегиональной тьюторской конференции)

Основания нового или любого конкретного вида педагогики можно обсуждать либо из рамки артификации и управления некоторой образовательной практикой, либо как реализацию определенного мыследеятельностного проекта, порождающего таковую практику.

В данном тексте три части.

Первая часть посвящена одному варианту рассмотрения, вторая – ругому. В первой я обсуждаю тему восстановления цели образования с точки зрения субъекта образования. Во второй – рассматриваю вопрос о цели педагогической деятельности. В третьей – сделана попытка определить некоторые ключевые моменты педагогики самоопределения как практики, техники и науки.

1. Образование как инструкция по пользованию жизнью

В своей предыдущей статье на тему тьюторства я касалась понятия тьюторства (при этом само тьюторство представлялось как дефицитное направление в педагогической практике) и основных пространств полагания этого понятия. Там же рассматривалось понятие индивидуальности как указующее на объект тьюторского воздействия. Индивидуальное определялось как пересечение культурных, социальных и биологических статусов существования человека, а индивидуальность – выстроенная в историческом порядке цепь деятельностных решений конфликтов, возникающих в жизни конкретного человека, вовлеченного в различные по своей сущности процессы роста, социализации, артификации.

Понятийные аспекты, безусловно, необходимы как язык и инструмент проектирования новой педагогической реальности. Но чисто проектная реальность без исследования принципиальных возможностей существования объекта проектирования остается без перспектив. Сегодня мне бы хотелось остановиться на тех сущностных моментах образования, определяющих его смысл и цель, которые являются местом содержательных утверждений и концептуальных поисков проектировщиков педагогики.

Восстанавливать цель образовательной практики как таковой можно, исходя из:

- общественного (внешнего) заказа, отвечая на вопрос, какой человек нужен обществу;
- частного (внутреннего): зачем человеку образование.

Именно второй аспект – частный заказ на образование – является редуцированным либо совершенно утерянным в современных массовых образовательных технологиях. Основанная только на принципе общественного заказа педагогическая практика не способна к воспроизводству человека, владеющего и управляющего своим образовательным ресурсом. Она не воспроизводит самого главного – ответственности человека за свой образовательный потенциал. Идея тьюторской деятельности это прежде всего возможность дополнить педагогическую кооперацию по линии обеспечения частного заказа на образование.

В чем же основания? Тезис, казалось бы, прост: образование соразмерно человеческой жизни, оно инструкция по пользованию жизнью.

Трудность осмысления этого момента связана с тем, что понятие жизни, необходимое для определения образования, тоже нуждается в определении. На самом поверхностном уровне

это смыслы, связанные с пониманием жизни как события, рискованного, но неизбежного предприятия, в плане подготовки к которому есть вещи, без которых, по опыту предшествующих поколений, не обойтись, вещи, которые принято употреблять в определенных формах организации жизнедеятельности, но есть и те, что **ПРИНЦИПИАЛЬНО НЕЛЬЗЯ СПРОЕКТИРОВАТЬ**, предугадать – например, встречи со смертью, с вечным, с трансцендентным. Вот именно этот подход к «жизни» (поиск смысла которой является базовой человеческой потребностью, если трактовать это в психологистическом понимании, а в деятельностном – это можно было бы назвать базовой человеческой готовностью) исчез из содержания образованности современных «выпускников». Лучше всего это понятие фиксирует вопрос: для чего нужна жизнь?

Здесь и дальше я строю свое рассуждение на сквозном сравнении двух педагогических и образовательных практик – педагогики развития и педагогики спасения. Сравнение этих исторически сменяющих друг друга практик, по многим своим основаниям являющихся прямо противоположными, на мой взгляд, выгодно оттеняет проблему возможности педагогизации этой стороны образования.

Хороший пример, на котором можно рассмотреть проблему принципиальной готовности к жизни, являет собой христианская система образования. Внутри христианской практики образования (в частности, в европейской католической традиции) сложилась христианская педагогика как пример наиболее полной структуры деятельности применительно к образованию. От Античности христианская педагогика унаследовала семь свободных искусств, которые были в свою очередь богословски осмыслены отцами церкви и в таком виде положены в основу обучения. Знаниевый багаж, каждая его составляющая были сопровождаемы инструкцией не только по пользованию, но и по осмысленности пользования. Продуманная и тщательно выстроенная система религиозного воспитания закладывала основы христианского образа жизни. Воспитанник и ученик того времени, будь то школяр, клирик или представитель мирского сословия, был посвящен в цели образования и приобщался в меру собственных достижений, кроме как к практически применимым знаниям, к высшей категории знания. И даже если не приобщался, то знал о существовании таковой и ее восприемников.

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.