

## **Индивидуальная образовательная ситуация как предмет педагогического проектирования**

### ***Авторы:***

*Попов Александр Анатольевич*, доктор философских наук, руководитель автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования «Открытое образование»; главный научный сотрудник ФГАУ «Федеральный институт развития образования»; заведующий лабораторией компетентностных практик образования Института системных проектов Московского городского педагогического университета; профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета.

*Аверков Михаил Сергеевич*, руководитель образовательных программ Красноярской региональной молодёжной общественной организации «Сибирский дом», руководитель образовательной программы «Детективное агентство исторических расследований», методист Красноярского краевого ресурсного центра по работе с одаренными детьми, аспирант кафедры социологии и массовых коммуникаций гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета.

*Глухов Павел Павлович*, научный сотрудник лаборатории компетентностных практик образования Московского государственного педагогического университета, генеральный директор ООО «Агентство гуманитарных технологий «Политика развития».

1

Давно обоснован тезис о том, что предметом педагогического сопровождения должны быть не сами по себе характеристики обучающегося, представленные как «вещи в себе», а преобразование этих характеристик в ходе продуктивного действия их взрослеющего носителя. Но дискуссионным остаётся вопрос: какая именно коммуникативно-деятельностная структура должна стать основным предметом индивидуального педагогического сопровождения?

Индивидуальная образовательная программа и индивидуальная образовательная траектория, традиционно обсуждавшиеся в этом качестве, носят преимущественно *оформляющий* и *организующий*, а не императивно-содержательный характер в отношении к многообразным единицам активности ученика педагогического взаимодействия. Кроме того, они предполагают, что ключевые образовательные события, в том числе, индивидуально ориентированные и деятельностно организованные, должны быть предзаданы ученику, произойти до его целеполагания и помимо этого целеполагания, на основе экспертного решения наставника или методиста. Но, как общая социокультурная ситуация наших дней, так и базовые паттерны мировоззрения и поведения современных подростков и старшеклассников, всё в большей степени предполагают, *во-первых*, самостоятельность ученика в выборе познавательного и, шире, образовательного интереса, культивирование собственной инициативы взрослеющего человека как стартового пункта его образовательного пути; *во-вторых*, включенность этого человека в большое количество разнонаправленных деятельностных процессов, в том числе, образовательного характера, в связи с чем, возникает вопрос о той инстанции, которая была бы правомочна оформлять из всех этих взаимодействий целостную индивидуальную образовательную программу.

В связи с этим, одновременно актуализируется вопрос о деятельностной единице, являющейся базовым предметом педагогического сопровождения, и оформляются основные требования к такой единице:

- содержательная и структурная связь с разнотипными деятельностными пробами обучающихся;

- возможность управлять, координировать, конфигурировать ту систему отношений и управляющих воздействий, в которую оказываются вовлечены обучающиеся и которая включает в себя их собственные действия по управлению своим образовательным продвижением;

- искусственно-естественный характер: такая деятельностная единица должна сочетать в своем построении целенаправленное конструирование и оформление «естественных» интенций и отношений взрослеющего человека. [5, 6 7]

Этим требованиям, на наш взгляд, вполне соответствует такая категория, как *образовательная ситуация*. Даже просто исходя из интуиции словоупотребления, можно решить, что именно «ситуация», *во-первых*, предполагает взаимодействие различных субъектов и акторов действия, когда до определенного момента каждый «игрок» может занять координирующую позицию; *во-вторых*, предполагает формирование образовательных целей и плана образовательных событий *в ходе* образовательного события, а не до его начала (то есть, ситуативно); *в-третьих*, одновременно складывается естественным образом и предполагает переконфигурирование в ходе управляющего действия. Но далее необходимо дать точное определение «образовательной ситуации», из которого мы будем исходить в дальнейшем. [6, 7]

## 2

В самом общем, словарном, определении, «ситуация» является «системой внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредствующих его активность. <...> Полное описание ситуации подразумевает выделение требований, которые предъявлены индивиду извне или/и выработаны им самим, выступая для него в качестве исходных». [1] Значит, *ситуация* представляет собой такую совокупность обстоятельств и отношений, которая, как минимум, побуждает субъекта/актера осмыслить и скорректировать свои действия, а как максимум – выстроить преобразующую активность, формирующую новое качество собственной жизни. Можно предположить, что ситуация должна содержать в себе очевидное для субъекта/актера *противоречие* между существующим и должным положением дел, а также опоры для решения об изменении существующего положения и для проведения преобразующих действий.

Такому подходу к понятию «ситуация» соответствует и большинство его определений, данных в контексте образовательной деятельности. Так, В.А. Деркунская определяет образовательную ситуацию как «...структурную, временную и пространственную единицу образовательного процесса, предполагающую совместное решение задачи педагогом и детьми, направленную

на создание ребенком образовательной продукции в соответствии с индивидуальными возможностями и субъектными проявлениями». [2] Л.М. Кларина и З.А. Михайлова определяют образовательную (в их определении, «развивающую») ситуацию как момент «совместного решения детьми и взрослыми познавательных и практических задач, проблем». [4] А.Н. Тубельский не давал точного определения образовательной ситуации, но указывал, что она «разворачивается как бы в двух плоскостях: как запуск самодвижения ребенка в направлении изучаемого содержания и как возникновения нового знания». [10] А.В. Хуторской даёт весьма обтекаемое, но при этом содержательное определение: «Образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции». [11]

Все перечисленные авторы говорят об образовательной ситуации как о моменте времени, когда обучающиеся реализуют некое новое для себя действие/модель поведения: получают новое знание, решают новую задачу, апробируют новый тип деятельности, создают новые изделия, у которых нет образца и даже прототипа. Но ни одно из определений не обозначает, какими факторами обуславливается эта «новизна», превращающая совокупность обстоятельств в «ситуацию»; что делает «новизну» необходимой и неизбежной. Ценно замечание А.Н. Тубельского о «запуске самодвижения» ученика как о важной характеристике образовательной ситуации, но и он не указывает, за счёт чего может/должен происходить этот запуск.

В связи с этим, ценно обратиться к представлениям о категории «ситуации», изложенным философом, методологом, теоретиком содержательного управления П.Г. Щедровицким и его собеседниками в интерактивной лекции от 11 июля 2001 года, которая так и называется «Лекция о ситуации». [12] В качестве базового условия для начала активных целенаправленных действий (и, следовательно, для становления персоны в качестве актора или субъекта), он рассматривает *субъективный* «контур значимости» того или иного явления, обстоятельства, персоны, которое превращает данную единицу в фактор принятия решений и

конструирования плана действий. Одновременно, П.Г. Щедровицкий рассматривает фундаментальные содержательные, даже онтологические основания для ранжирования обстоятельств и выделения среди них ведущих для построения человеком своей позиции или даже опорных для осуществления им продуктивного действия. Контур значимости и онтологические основания действия заведомо предшествуют ситуации, формируются до ее разворачивания, но вполне могут трансформироваться в ходе ее разворачивания и изменения. Это позволяет рассматривать ситуацию как естественно-искусственное образование.

«Контур значимости» и «онтологическими основаниям», с точки зрения П.Г. Щедровицкого, соответствуют 2 слоя любой ситуации, в том числе, образовательной:

- «малая ситуация» – совокупность тех компонент его жизненного опыта, пристрастий, паттернов социального поведения, которые обуславливают его основные реакции на действительность и способы деятельности;

- «большая ситуация» – система значимых смысловых единиц, позволяющих оценивать, атрибутировать, структурировать возникающие обстоятельства и на этой основе определять структуру и характер ситуации, формировать собственные задачи и стратегии их решения. [12]

Итак, образовательная ситуация может быть определена как такая заведомо структурированная система обстоятельств жизнедеятельности ученика, его интересов и отношений, которая с неизбежностью порождает активное преобразующее действие данного ученика и обуславливает способ и характер этого действия. Преобразующее действие, в свою очередь, с максимальной вероятностью приводит к появлению субъективно- или объективно нового культурного содержания: знания, способа решения задач, культурно-значимого продукта, и т.д., - как ресурсов, значимых для обучающегося, исходя из его интересов и самообраза.

Стержневой характеристикой любой образовательной ситуации стоит считать *побуждающий фактор*, «вызов», создающий необходимость активного самостоятельного действия, и в том числе, конструирования способа его осуществления. Зачастую такой вызов связывается с проблемным характером

обстоятельств, необходимостью преодолевать разрыв. Однако, основную роль здесь играет, скорее, *содержательный приоритет*, который объективно формируется у обучающегося *до* разворачивания образовательной ситуации, но притом требует от педагога-наставника оформления, репрезентации для ученика, управления реализацией в рамках конкретного действия. [12] Другое дело, что на практике подобный содержательный приоритет актуализируется преимущественно в проблемных ситуациях, когда стресс от несоответствия прежних представлений и способов действия новым обстоятельствам и требованиям (например, социальным отношениям или принципиально новым знаниям, не соотносящимся с освоенными ранее), порождает сильный мотив к субъектному действию. Но на следующем шаге все равно оказывается необходимо действие педагога-наставника, помогающее ученику превратить «энергетический импульс», порожденный проблемной ситуацией, в содержательное основание для продуктивного действия, разрешающего проблему и оформляющего новое качество деятельности ученика.

### 3

Основные компоненты образовательной ситуации сравнительно легко разделяются на «естественно сложившиеся» и «искусственные», специально удерживаемые педагогом-наставником.

*Объективно складывающиеся компоненты образовательной ситуации, требующие оформления и акцентировки со стороны педагога:*

- познавательный и/или деятельностный интерес ученика (в идеале, предполагающий образ предельного «свершения» – «идею фикс»);
- коммуникативно-деятельностные структуры, в которые ученик оказывается включен и которые становятся для него мотивирующим фактором и/или ресурсом для осуществления серии пробных действий;
- объективные ограничения познавательной активности и деятельностных проб, принимаемые учеником как лично значимые;

- ресурсы для реализации обучающимся своих познавательных и деятельностных интересов, представленные в открытом образовательном пространстве и объективно доступные ему.

Но ключевой является «вторая половина» образовательной ситуации, *искусственно конструируемая педагогом-наставником*, состоящая из следующих компонент:

1. Целенаправленная реконструкция *реально существующей культурной проблемы*: либо фактически решенной и представленной в виде культурно-закрепленного знания; либо решенной одним из многих возможных способов и предполагающая дальнейшую разработку; либо онтологической, не имеющей однозначного решения. Вариантом может быть вовлечение взрослеющего человека в решение частной практически значимой задачи, *обусловленной* наличием базисной культурной проблемы (например, разработка конкретного нормативного документа, который бы делал вклад в решение фундаментального «разрыва» между индивидуальной свободой и социальным неравенством).

2. Целенаправленное позиционирование для ученика стоящих перед ним задач и предстоящих действий как уникальных заведомо отличающихся от «обыденных», привычных видов и предметов активности. Педагог-тьютор производит «остраннение» образовательной ситуации в том числе, обеспечивает реконструкцию/конструирование подопечным нового способа деятельности, а также создаёт возможность в сложившейся ситуации пересмотреть (или закрепить) свои жизненные приоритеты и способы их реализации. Зачастую педагог-наставник сталкивается с необходимостью помещать обучающихся в ситуации «предельного действия», сопряженные с субъективным чувством риска и, следовательно, необходимостью оформлять и преодолевать собственные дефициты.

3. Сопровождение работы учеников по построению плана и порядка решения поставленной задачи, подбору и использования необходимых ресурсов, оформлению новых компетентностей, сформированных в процессе решения задачи как ресурсов для следующего шага той же деятельности. Одной из ключевых функций такого сопровождения должна быть фиксация соотношения

между структурой, характером, содержанием решаемой проблемы – и порядком конструирования деятельности, которая заведомо решит данную проблему. На основе такой фиксации ученики при помощи наставника должны оформить способ преодоления любого другого подобного разрыва, а значит – способ решения деятельностных задач данного типа. В идеале, этот способ должен быть применяем не только в проблемных, но и в стандартных ситуациях, требующих более высокого качества выполнения стандартных операций.

4. Создание наставником рефлексивного контура, позволяющего ученику оформить для себя опыт конструирования нового способа деятельности в виде мыследеятельностных опор и содержательно-организационного ресурса, которые позволят решать аналогичные задачи в будущем, в том числе, в иных обстоятельствах, формах соорганизации, на ином предметном материале. [7, 9]

Обобщенно, искусственно организуемая, собственно педагогическая составляющая образовательной ситуации может быть изображена следующим образом:



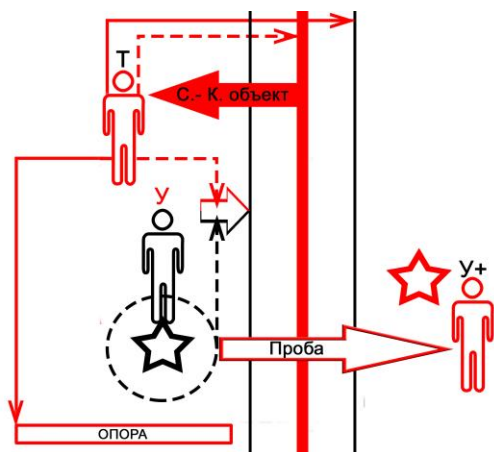


Схема 1

Черные стрелки на схеме отображают «естественно складывающиеся», «спонтанные» действия участников ситуации. Красные стрелки показывают целенаправленные, рефлексивные, культурно-сообразные действия. Точно так же, «черные» фигуры изображают позиционеров, действующих, исходя из инерции («малой ситуации»), а «красные» фигуры – позиционеров, действующих исходя из занятой позиции и присвоенной онтологии («большой ситуации»). На схеме видно, что ученик как позиционер не просто *может*, а *должен* сменить тип своих базовых оснований со «спонтанных» на «онтологические».

Схема фиксирует следующую последовательность разворачивания образовательной ситуации. Сначала многообразные взаимодействия ученика, прежде всего, его отношения со значимыми взрослыми, интегрируются – во многом, за счёт взаимодействия с педагогом-наставником – в единое интенциональное основание («контур значимости») для пробного культурного действия. Это действие носит заведомо преодолевающий, преобразующий характер и притом основано на работе с реальной культурной проблематикой. На следующем шаге эта проблематика предъявляется ученику в качестве предмета и

пространства для собственного продуктивного действия, связанного со снятием противоречий, преодолением содержательно-смысловых разрывов. Такой предмет «освоения-преодоления» должен быть представлен как трехслойный:

- *первый слой*: непосредственные предметные интересы ученика, в том числе, осознаваемые им дефициты, связанные с той или иной предметностью/деятельностью; данный слой конструируется педагогом и учеником совместно, оформляется в виде задач пробно-продуктивного действия, выбираемых и решаемых обучающимся непосредственно;

- *второй слой*: реальные культурные проблемы и задачи, лежащие в основе образовательной ситуации, которые ученик может начать осваивать за счёт решения конкретных формализованных задач пробного действия; на схеме показано, что исходно именно данная культурная проблематика должна определять позицию и действия педагогов-наставников, но она же является предметом их действия по оформлению и предъявлению ученикам в различных формах (предпочтительно – не транслятивных, а событийных);

- *третий слой*: испытания, специально выстраиваемые педагогом уже после основного разворачивания образовательной ситуации и выполняющие роль инструмента для «остановки» спонтанных действий ученика и для побуждения его к реконструкции ситуации и рефлексивному оформлению нового способа деятельности.

Схема также фиксирует, что педагог обеспечивает «осредствление» своего подопечного, освоение им базовых принципов и методов деятельности, которые позволят успешно сработать со всеми «слоями» проблемно-организованного культурного материала. При этом, исходный «контур значимости» ученика, побуждающий его к действию, педагог-наставник лишь оформляет, но не преобразует. Практика показывает, что он трансформируется лишь в ходе непосредственного проблемно-продуктивного действия обучающегося, когда основания для деятельности переходят с интенционального на онтологический уровень, и сам ученик занимает позицию субъекта собственной жизнедеятельности и развития.

Подобный подход к организации индивидуальной образовательной ситуации и к её педагогическому сопровождению требует специальной многослойной, реконструкции реально значимой культурной *проблематики*, побуждения учеников к «столкновению» с этой проблематикой, на основе их субъективных «контуров значимости», специальных действий по преобразованию этих «контуров» в деятельностную позицию и в персональные онтологемы.

#### 4

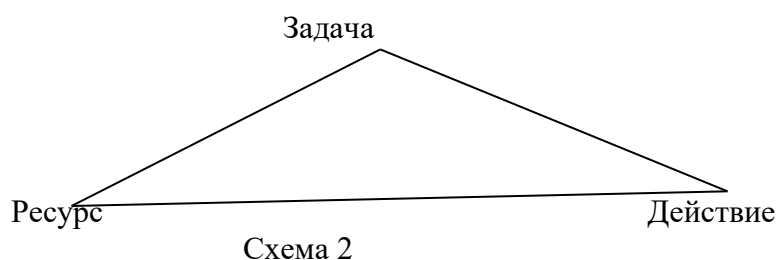
Теперь опишем схему 1 технологически, как порядок действий педагога, осуществляющего сопровождение. Здесь предполагается 3 основных шага:

а) постановка перед учеником образовательной задачи, которая включает в себя и оформление персонального «контура значимости», и репрезентацию культурного материала, и представление возможных содержательно-деятельностных опор, и совместное с учеником конструирование конкретного задания к пробно-практическому действию;

б) организация самостоятельного действия ученика как одновременно процесса преодоления содержательных и личностных разрывов, построения целостного представления о культурной проблематике, преобразования исходной ситуации самоопределения и действия из интенциональной в онтологическую;

в) оформление результатов продуктивного действия в качестве ресурса для последующих действий, в том числе, самообраза, обеспечивающего основания и мотивацию для эти действий, а также присвоенного и произвольно применяемого способа решения задач данного типа.

Данная модель педагогического сопровождения образовательной ситуации может быть изображена в виде следующего треугольника [8]:



На первый взгляд, кажется очевидным, в какой последовательности должны разворачиваться категории, представленные в качестве «вершин» треугольника. Сначала ученик сталкивается с задачей, соответствующей его контуру значимости и одновременно репрезентующей культурную проблему, затем осваивает ресурс, необходимый для решения задачи, и уже затем производит действие. Но педагогическая практика и одновременно теоретические представления о характере становления и разворачивания человеческой деятельности говорят о том, что после постановки задачи сначала должно произойти пробное действие, и уже потом – возникнуть вопрос о ресурсе, в том числе, том, который становится результатом действия. Ведь очевидно, что ученик, оказываясь в образовательной ситуации как в системе обстоятельств, требующих освоить принципиально новый тип задач и, следовательно, новый способ деятельности, не может *до* получения опыта определить, какой ресурс ему потребуется. Лишь непосредственно в процессе деятельности он определяет или конструирует необходимый ресурс.

## 5

Описанный выше «треугольник» педагогического сопровождения индивидуальной образовательной ситуации является инвариантом. Поэтому, стоит описать факторы, обуславливающие выделение на основе инварианта различных моделей такого сопровождения.

Первым аспектом является тип образовательной задачи, от которого зависят характер действия и ресурса. Выделенные нами основные типы образовательных задач соответствуют трём основным типам знания, обозначенным в своё время Г.П. Щедровицким по способу их получения [13]:

1) *Естественно-научное знание* как простое отражение объективно существующей, естественным образом сложившейся действительности, организованной фундаментальными законами. Оно приобретает за счёт помощи наиболее простых методов исследования – даже не эксперимента, а опыт, наблюдение или репродуктивную работу с культурными текстами.

Работе с данным типом знания соответствует *учебная задача*. Для неё заведомо известно правильное решение и оптимальные методы его нахождения,

но важно, чтобы обучающиеся реализовали эти методы «здесь и сейчас». При разработке подобных задач специалисту важно знать учебный материал, историю предметной дисциплины, чтобы выделить такую *решенную* проблему, которая потребует от ученика реконструировать максимально полное, системное представление о соответствующей предметной теме.

2) *Инженерно-конструктивное* (проектно-методическое, системно-преобразующее) *знание*, получаемое в режиме проектирования и преобразования исходно заданного материала, когда этот материал демонстрирует или приобретает новые неожиданные свойства. Например, образовательная система Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова обеспечивает для младших школьников получение именно инженерно-конструктивного, а не естественно-научного знания, хотя бы потому, что в рамках данной системы это знание формируется (реконструируется) в связи с необходимостью решить преобразующую, инженерную задачу. Данное знание описывает уже не только и не столько объективно сложившуюся действительность, сколько *метод* работы с ней – как метод отражения и осмысления, так и метод рационального использования и преобразования.

Работе с данным типом знания соответствует *проектная* задача. Она предполагает возможность получения учеником несколько решений, в равной мере корректных и правильных, при правильном и корректном использовании метода, *заданного* педагогом или *реконструированного* обучающимися совместно с ним. Проектные задачи уже должны учитывать не только точное и системное освоение предметного материала, но и параметры того результата, который должны достигнуть ученики. В целом, проектная задача обеспечивает реконструкцию учениками базового познавательного инструментария, позволяющего получать, по потребности, любые необходимые представления о действительности в рамках заданной предметности и проблематики. Структура проектных задач может быть коротко описана формулировками: «Создай продукт с параметрами X, если сможешь» и «Реконструируй систему действий, позволяющую добиться результата с параметрами X». При разработке таких задач история дисциплины едва ли не важнее, чем знание самого материала, поскольку,

позволяет выделить логику, по которой формировались культурные методы и инструменты познания и преобразования действительности.

3) *Практико-методическое (практическое) знание*, получаемое в режиме реализации долговременной практики, реализуемой заведомо несколькими независимыми друг от друга субъектами, обеспечиваемой устойчивыми опорами. Фактически, это знание отражает *способ* конструирования новых сущностей, не заданных ни объективными природными свойствами, ни возможностями «простого» преобразования исходного материала, а также – способ построения субъектом *нормы* для выбранной предметной деятельности и связанных с ним отношений (коммуникаций) в ситуации, когда метод данной деятельности не определен или неизвестен. Практика одновременно обеспечивает предметный результат (изменение действительности), социальный результат (изменение отношений по поводу деятельности), результат на уровне уклада (создание пространства условий и ресурсов как *для* осуществления деятельности, так и *вследствие* осуществления деятельности). Примерами практик, в отличие от воспроизводящейся и даже от проектной деятельности, может быть функционирование научной школы или школы в искусстве, спорт высоких достижений, деятельность аналитического агентства, работа крупной корпорации, обеспечивающей какую-либо отрасль хозяйства в масштабах региона или страны.

Получению практического знания соответствует *образовательная (проблемная) задача*. Она предполагает, что какое-либо правильное решение, даже в спектре вариантов, заведомо неизвестно ни ученику, ни педагогу. Для её решения необходимо не освоить, а сконструировать метод деятельности и норму деятельности и отношений. Для разработки задач подобного типа, необходимо владеть «вечными» проблемами, свойственными той или иной предметной сфере (а чаще – межпредметными), для которых в равной мере зафиксированы принципиальная мировоззренческая и деятельностная важность – и отсутствие однозначного решения (например, уже указанная выше проблема соотношения свободы и справедливости). Столь же важно для педагога здесь владеть способностью выделять те конкретные, заведомо практически значимые задачи, которые, с одной стороны, могут быть однозначно решены в заданных

обстоятельствах, но с другой стороны, являются лишь частным проявлением «вечной» культурно-исторической проблемы. Образовательные (проблемные) задачи представляются наиболее сложными, как для разработки, так и для использования в педагогической практике, поскольку, они рассчитаны на старший школьный возраст, в котором ученики, во-первых, заведомо критически относятся к любой транслируемой информации, во-вторых, способны сами сконструировать или выбрать метод решения, максимально достоверный для самих себя. В целом они складываются «ситуативно», исходя из необходимости для конкретного ученика войти в какую-либо проблему и освоить ее структуру, основные противоречия, базовые смысловые единицы, обуславливающие эти противоречия. Поэтому, и для проектирования подобных задач необходимо реконструировать диалектическое (не произвольное!) противоречие, репрезентующее для ученика реальный разрыв в закономерностях действительности или разрыв в представлениях об этой действительности, которые и составляют исходную фундаментальную культурную проблему. [7, 8, 9]

Очевидно, что в том случае, когда «треугольник сопровождения педагогической ситуации» разворачивается, исходя из *учебной задачи*, импульс к действию для учеников обозначается как необходимость «открытия» или решения той или иной загадки. Само действие *позиционируется* для учеников как «свершение», а создаваемый/используемый ресурс – как вклад в познавательную дисциплину. Фактически же, действие учеников является *реконструкцией* знания и одновременно *освоением* метода; ресурсом становятся устойчивые *представления* о действительности и *опыт* их самостоятельного получения, «конвертируемый» в *навык*.

В том случае, когда во главе угла образовательной ситуации оказывается *проектная задача*, «импульсом» для начала действия должно стать достижение требуемого практического результата, само действие должно носить характер *выполнения полезной функции*, а ресурсом, предварительным и получаемым в итоге – освоение технологии. В случае же, когда ситуация основывается на решении *практической задачи*, базовым действием учеников становится *конструирование*, а ресурсом – способ и/или подход как к конструированию, так

и к удержанию, воспроизведению сформированной практики в любых новых обстоятельствах (начиная от способа решения проблемных задач в рамках нового предметного материала, заканчивая воссозданием содержательного молодёжного сообщества в новых образовательных и микросоциальных обстоятельствах).

## 6

В завершение, кратко рассмотрим, как изменяется модель педагогического сопровождения образовательной ситуации в связи с различным подходом к ресурсу, являющемуся одновременно условием и результатом действия по решению задачи.

Когда *ресурс* позиционируется именно как ресурс, то есть, как средство, позволяющее решить конкретное действие в заданных обстоятельствах, которое, возможно, не воспроизведется впредь, задача и действие выступают в своем базовом, «чистом» виде. Задача фиксирует разрыв в знаниях и практике, требующий преодоления в конкретной ситуации, действие непосредственно обеспечивает это преодоление. Но в том случае, когда ресурс позиционируется в качестве *капитала*, то есть, совокупности средств, обеспечивающих воспроизводство деятельности и её результатов, с их заведомым ростом, изменяются как характер «задачи» и «действия», так и порядок реализации каждой из этих категорий в рамках треугольника. Здесь уже не задача, а сам ресурс-капитал становится стартовым, определяющим пунктом. Задача может оказаться как независимой от него, задаваемой внешней инстанцией или объективным ходом обстоятельств, так и вытекать из характера капитала, необходимости его применять и наращивать (в случае с образовательной практикой – необходимостью культивировать уже освоенные технологии или способы деятельности). Действие же оказывается в прямой зависимости от капитала и фактически реализует его во всех подходящих обстоятельствах. Примером здесь может быть как систематическое участие ученика в конкурсах и олимпиадах, так и постоянное вовлечение его в практически значимые проекты, востребующих те способности и методы работы, которые сформировал и укрепил у себя этот ученик. Основным типом задачи здесь становится позиционирование



себя как носителя уникальных компетентностей, либо закрепление, отработка этих компетентностей; основным типом действия – обеспечение общественно значимой функции, удовлетворение обозначенных потребностей.

В том же случае, когда ресурс выступает как *потенциал*, то есть, спектр возможностей для человека реализовать свои интересы, получить не только материальное и эмоциональное, но и онтологическое и экзистенциальное удовлетворение, он прежде всего «запускает» процесс продуктивного *действия* обучающегося, не столько восполняющего разрыв, сколько реализующего возможность, создающего новую сущность, обогащающую действительность. И только в ходе действия происходит *оформление* той *задачи*, которая оптимальным способом позволит потенциалу реализоваться и за счёт реализации усилиться. Действие здесь приобретает характер пробы и раскрытия внутреннего содержания, а задача – функцию воплощения («опредмечивания», используя гегельянский и марксистский язык [3]) исходных интенций и/или онтологом ученика.

Эти трансформации инвариантной схемы педагогического сопровождения образовательной ситуации необходимо учитывать при конструировании конкретного педагогического действия, если оно имеет прямую или косвенную задачу увеличения человеческого капитала/потенциала обучающихся.

\*\*\*\*\*

Безусловно, предложенная статья не исчерпывает всех аспектов образовательной ситуации как предмета тьюторского сопровождения. Кроме того, ряд задач методического и управленческого характера она в больше мере ставит, чем решает. Необходимо описывать конкретный инструментарий для реализации базовых категорий сопровождения образовательной ситуации («треугольника» в конкретных обстоятельствах). Необходимо типологизировать образовательные ситуации и уточнять типологию моделей их сопровождения. Однако, основные параметры, обозначенные в данной статье: проблемно-деятельностный характер образовательной ситуации, задачный характер ее оформления и сопровождения, необходимость оформления «контура интересов» ученика при ее

конструировании – можно считать определёнными и исходить из них как в новых теоретических построениях, так и в практической педагогической работе.

### Литература

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск: «Харвест», 1998.
2. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников. Учебно-методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2012.
3. Маркс К. К критике гегелевской философии права [Электронный ресурс]. - [https://www.marxists.org/russkij/marx/1844/philosophy\\_right/01.htm](https://www.marxists.org/russkij/marx/1844/philosophy_right/01.htm)
4. Михайлова, З.А. Развитие познавательных-исследовательских умений у старших дошкольников / З.А. Михайлова, Т.И. Бабаева, Л.М. Кларина, З.А. Серова. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 160 с
5. Попов А.А. Будущее просто шло своей дорогой. Опыты конструирования возможностей. – 2 изд-е. – Ижевск: «Эрго», 2017.
6. Попов А. А. Открытое образование: философия и технологии. – 3 изд-е. – М.: URSS, 2016. 256 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37111118>.
7. Попов А. А., Аверков М. С., Глухов П. П., Ермаков С. В. Феномен выдающихся достижений. Современные подходы к выявлению и сопровождению одарённых детей. – М.: ЛЕНАНД, 2017. – 104 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35430739>
8. Попов А.А., Глухов П.П. Компетентностные практики и образовательная политика. [Электронный ресурс] - <http://opencu.ru/page/kompetentnostnye-praktiki-i-obrazovatel'naja-politika>.
9. Попов А. А., Ермаков С. В. Дидактика открытого образования: монография. – М.: «Национальный книжный центр», 2019. – 264 с.
10. Тубельский А.Н., Державин В.Б. Детско-взрослая экспертиза. — М.: НПО «Школа самоопределения», 2002.
11. Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов. – СПб: «Питер», 2017.
12. Щедровицкий П.Г. Лекция о ситуации. [Электронный ресурс] - <http://www.shkp.ru/lib/archive/second/2001-1/5>.

1. Щедровицкий Г.П. Проблемы логики научного исследования и анализ структуры науки. Серия «Из архивов Г.П. Щедровицкого». – М.: «Путь», 2004.