

А.А. Попов, доктор философских наук, заведующий лабораторией антропологических практик Федерального института развития образования РАНХиГС при Президенте РФ, профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета, ведущий научный сотрудник Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета.

А.А. Попов. Практики наставничества: назначение и типология с позиций мыследеятельностного подхода

Аннотация: в интервью подробно описывается связь педагогического сопровождения, в том числе, наставнической деятельности, с процессом самоопределения взрослого человека как её базовым предметом. Обосновывается тезис о том, что наставник, наряду с учителем как организатором освоения знаний и формирования представлений, является одной из двух ключевых базовых педагогических позиций, свойственных для каждого типа образовательной деятельности: «педагогики отражения», «педагогики освоения», «педагогики оспособления» и «педагогики самоопределения». На этой основе, выделяется типология наставнических позиций, подкреплённая описанием культурно-исторических прецедентов каждого из типов наставничества. В качестве высшей формы наставнической деятельности, рассматривается тьюторство, понимаемое как организация персонального целеполагания, разработки персонально значимых проектов, рефлексии их реализации.

Ключевые слова: самоопределение, педагогика самоопределения, педагогическое сопровождение, типы наставничества, тьюторская деятельность, типы педагогической деятельности.

Abstract: the interview describes in detail the relationship of pedagogical support, including mentoring, with the process of self-determination of an adult as its basic subject. The thesis is substantiated that the mentor, along with the teacher as the organizer of the development of knowledge and the formation of ideas, is one of two key basic pedagogical positions peculiar to each type of educational activity: «pedagogy of reflection», «pedagogy of development», "pedagogy of adaptation" and "pedagogy of self-determination". On this basis, a typology of mentoring positions is highlighted, supported by a description of the cultural and historical precedents of each type of mentoring. As the highest form of mentoring activity, tutoring is considered, understood as the organization of personal goal-setting, the development of personally significant projects, and reflection on their implementation.

Keywords: self-determination, pedagogy of self-determination, pedagogical support, types of mentoring, tutoring, types of teaching activities.

Наставничество как частный случай педагогического сопровождения в настоящее время становится всё более востребованным и поэтому массовым. Оно используется в работе с самыми разными возрастными группами, применяется для решения разнообразных задач, связанных с развитием персональных способностей деятельности человека. Но при этом, до сих пор точно не определён ни его предмет, ни основания для типологизации его разнообразнейших прецедентов. При этом, без подобной типологизации окажется невозможным как приведение всего многообразия практик наставничества в единую систему, так и, самое главное, возможность наиболее адекватно подбирать конкретные практики наставничества для решения той или иной образовательной ситуации.

Наш спикер – Александр Анатольевич Попов, доктор философских наук, сотрудник большого количества государственных научных организаций и учреждений высшего образования, - известен тем, что на протяжении нескольких десятилетий

реализует образовательные программы, в которых наставничество фактически реализуется и играет одну из ключевых ролей, наряду с правильно поставленными образовательными задачами. При этом, он очень редко подчеркивает именно наставническую компоненту своих образовательных практик, воспринимая её, кажется, как нечто само собой разумеющееся. А самое главное, Александр Анатольевич является одним из авторов «Дидактики открытого образования» - системы принципов, предполагающих, что освоение учеником необходимых знаний и компетенций должно заведомо происходить в режиме решения образовательных задач, связанных с получением значимого познавательного, а то и практически значимого продукта. Система педагогических позиций, необходимых для реализации такой дидактики, заведомо должна включать в себя позицию наставничества. Поэтому, именно с Александром Анатольевичем мы обсуждаем – какие именно факторы делают наставничество **необходимым**; как оно соотносится с иными образовательными формами; в чём состоит его базовый предмет.

Александр Анатольевич, что, на ваш взгляд, является основным предметом наставнической деятельности, какую функцию она выполняет в образовательном процессе?

- С моей точки зрения, наставничество в первую очередь обеспечивает самоопределение человека. Речь идёт о самоопределении к изучаемому материалу, к способу деятельности, позволяющему решить задачу, к ситуации, к собственным перспективам. Я понимаю самоопределение как *онтологическое становление*. И уже дальше, поскольку онтология заведомо предполагает ряд уровней и соответствующих им компонент, каждый из них может рассматриваться как особый предмет конструирования (самоопределения), а значит, требовать особого типа наставнического сопровождения.

В качестве главной характеристики самоопределения – одновременно имеющей антропологический, социальный, политический характер – я бы обозначил становление человеческой свободы. В предыдущие века человек, даже относившийся к привилегированной социальной группе, обладал сравнительно небольшой возможностью самостоятельно принимать решения относительно своей будущей жизни. Это положение дел пережило эпоху сословий: наследоваться стал не статус, а профессия, тоже нередко соответствующая тому или иному уровню на социальной лестнице. В результате, сын строителя зачастую становился строителем, сын адвоката – адвокатом. Безусловно, бывали исключения, но в очень небольшом количестве. И появление возможности «отказаться от наследства» - то есть, от профессии и соответствующего ей образа жизни, - для меня, как ни странно, является важным «спусковым крючком» для фактической реализации самоопределения. Первостепенной, на мой взгляд, здесь является именно возможность выбора **другого** образа жизни – **своего** образа жизни. Ей сопутствует возможность переосмысливать мир с иных позиций, за счёт других объяснительных моделей, «в иных красках и интонациях»; интерпретировать его по-другому, чем это принято в соответствии с канонами.

Стоит отметить, что «не-**определённость**» в жизни отдельных людей и общества в целом, задающая потребность в само-определении, существовала всегда. В качестве примера можно привести начало любой крупной войны, хотя бы Второй мировой. Ещё недавно никто не подозревал, что возникнет именно такая экстремальная ситуация, именно в таком масштабе, именно в отношении вас, вашей семьи, вашей страны. Но лишь в последние десятилетия мир стал «не определён» с антропологической точки зрения – и это я считаю позитивным явлением. Хотя многие психологи и обозначают нынешнюю ситуацию как «вызывающую неопределённость», сопряжённую со «сложностью жизни» - я считаю её фактором антропологической свободы.

И здесь мы возвращаемся к наставнической позиции, поскольку, именно она и обеспечивает использование неопределённости как ресурса: сначала её структурирование,

а затем конструирование на её основе собственных оснований, норм, планов и моделей деятельности. Успех современных наставнических практик, в том числе, отечественных, подтверждается тем, что к ним регулярно обращаются люди, набираются группы учеников, как взрослеющих, так и взрослых. Следовательно, эти практики удовлетворяют некую общественно-значимую потребность.

Другой вопрос – насколько массовой может считаться потребность в самоопределении и, следовательно, в наставничестве. Ведь традиционно подобные практики, в том числе, практика тьюторства, традиционно рассматривались, скорее, как элитарные. По моим наблюдениям, они и сейчас фактически остаются такими, по крайней мере, в современной России. Даже частные школы, как показывает практика, в целом не интересуются индивидуальными образовательными формами и, следовательно, их сопровождением. Если проделать анализ, кто в нашей стране сейчас *на самом деле* занимается индивидуальными образовательными формами, то для их подсчёта хватит пальцев двух рук.

Этот момент я бы специально акцентировал: на сегодняшний день, образовательное сопровождение в собственном смысле слова актуально только для *элитного* образования. Специально оговорюсь: когда я употребляю слово «элитное», это не обязательно означает, что оно реализуется «Высшей школой экономики», Оксфордом, Стенфордом, или подобными организациями. Точно так же не обязательно такие образовательные услуги стоят больших денег. Речь идёт про *самоопределение* тех субъектов, которые их оказывают, относительно формируемого образовательного результата: формируют они *фактическую* элиту или нет. С моей же точки зрения, тот человек, который способен всерьёз думать о своём будущем как о стратегии, и притом готов её разрабатывать серьёзно, то есть, исходя из культурного и исторического контекста – и есть заведомо представитель элиты. А тот, чьи намерения пока сводятся к поступлению в престижный вуз, где можно познакомиться с «правильными» друзьями, *пока что* представляет собой «полу-элиту», даже «квази-элиту», «новых русских-2».

Приведу пример: в вузах Москвы, Санкт-Петербурга, ряда других крупных городов есть ряд маленьких по числу преподавателей и студентов, но при этом фактически именно *элитных* факультетов. При этом, специальности, которые осваиваются на этих факультетах, далеко не входят в перечень наиболее высокооплачиваемых, и выпускникам ещё придётся приложить специальные усилия, чтобы капитализировать своё образование, обеспечить себе достойную жизнь. Например, на одном из таких факультетов готовят переводчиков скандинавских сказок. Очевидно, что рынок труда в этой специальности в настоящее время сводится к считанным вакансиям. Соответственно, и конкурс при поступлении здесь фактически отсутствует: новая группа студентов набирается в среднем один раз в три года. Но столь же очевидно, что для поступления на такой факультет и успешного обучения на нём, требуется обладать максимально развитой рефлексией, волей, способностью детально выстраивать свою судьбу в проектом режиме. Без этих качеств невозможно поставить настолько индивидуальную, и при этом культурно-значимую цель, выбрать именно такую специальность, вряд ли упоминаемую в большинстве навигаторов профориентации, а после этого – пройти обучение по ней, предполагающее освоение не только конкретных техник перевода, но и огромных пластов скандинавских культур. Наличие таких качеств, вместе с адресной, «штучной» подготовкой заведомо помогут студенту добиться успеха, даже если в издательствах не будет спроса на новые переводы Андерсена и Астрид Линдгрен. А с другой стороны, мы видим, что как молодые люди раньше массово шли на специальности экономистов и менеджеров, в том числе, прямо в вузы, слывающие «элитными», с готовностью платить за обучение по миллиону рублей в год – так идут и сейчас. У кого фактически в большей степени сформировано самоопределение – у свежее испечённого переводчика сказок или у новоявленного «менеджера» - вопрос, я думаю, риторический. И далее можно судить о том, кто из них,

скорее всего, получил то или иное наставническое сопровождение, либо же – для кого оно оказалось результативным.

Притом, вопрос об «элитности» массового образования в современных условиях совсем не безобиден. Современные технологии, основанные на автоматизации, информатизации, цифровизации, при их результативном внедрении, неумолимо забирают у конкретных людей значимые производственные функции: например, вытачивать конкретную деталь, разделывать мясо, и ещё многие другие. Следовательно, без работы останется огромное количество населения. И если эти люди не будут готовы к проектированию своей жизни, к конструированию своей экономической стратегии, то возникнет глобальный социальный кризис. Возможны сценарии, аналогичные тому, который недавно реализовался в Сомали, где люди, не имеющие работы, оказались вынуждены становиться пиратами. Только теперь у него будут шансы реализоваться в *гораздо* большем масштабе. Но если вхождение взрослого человека в экономику организовать в логике именно профессионального самоопределения (а не профессиональной ориентации, предполагающей выбор из предложенного перечня вариантов), то возникнет шанс, что сам этот человек сформирует новую единицу хозяйственной деятельности и, соответственно, рабочее место для себя. Это происходит уже сейчас, даже когда молодой специалист устраивается на работу в крупное предприятие: ему ставится задача, без подробных инструкций по её решению, и сам специалист разрабатывает программу её решения на основе своих компетенций.

Подводя итог, можно выделить фактически *три* типа самоопределения, каждый из которых, безусловно, требует подбора или разработки соответствующих форм наставничества:

Тип первый. – Подросток или старшеклассник принимает решение, кем он хочет стать, музыкантом, адвокатом или ещё кем-то из большого перечня вариантов, которые ему уже известны, содержание которых он уже освоил, оценил и по итогу принял решение.

Тип второй. – Тот же самый подросток оказывается перед необходимостью *встроиться* в современные тенденции социально-экономического развития, согласуя между собой их запросы и свои собственные интересы.

Тип третий. – Ученику важно выбрать сферу своей деятельности в рамках современной экономики, при том, что он не владеет ни её ситуацией, ни способами описания этой ситуации (условно говоря, не знает, как выглядят музыкальные инструменты, и что означает слово «адвокат»). При всей утрированности таких выражений, описанные ими явления вполне реальны для огромного количества взрослых людей, прежде всего, тех, чьи родители задействованы в конвейерном производстве.

Если вы затронули разные ситуации и, соответственно, типы самоопределения, логично было бы обсудить и различные типы наставнического сопровождения. По какому основанию их стоит выделять: по выделенным вами типам самоопределения, или как-то иначе?

- На мой взгляд, любая наставническая деятельность сопутствует тому или иному базовому типу образовательной практики. Как показывают мои исследования и профессиональный опыт, наставничество – это не обособленный класс педагогических действий, а необходимый или, во всяком случае, желательный компонент любой практики, связанной с освоением взрослеющим человеком культуры. Соответственно, основанием для типологизации наставничества могут быть практики, которые обеспечиваются той или иной формой наставничества.

Сами же эти практики мы в нашем научном коллективе типологизируем, исходя из следующих представлений. Я процитирую нашего коллегу, Павла Павловича Глухова, его статью «Философско-антропологические основания дидактики открытого образования», вышедшую в 2020 году в «Вестнике Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология»:

«Каждая конкретная образовательная практика может быть описана следующими параметрами: а) статус действий ученика относительно культурных норм: воспроизводство или конструирование; б) характер и статус базового действия ученика в рамках образовательного процесса: естественное действие в стихийно сложившемся пространстве и искусственное действие в специально сконструированном пространстве.

Подробно категории «искусственных» и «естественных» систем человеческой деятельности описал О.И. Генисаретский в работе ««Искусственные» и «естественные» системы».

А дальше Павел Павлович в этой статье приводит матрицу образовательных практик, сформированную по двум основаниям: естественный или искусственный характер носит образовательная система (столбцы «по вертикали») – и какой базовый процесс она обеспечивает: воспроизводство или развитие (строки «по горизонтали»). Я сейчас предложу вариант этой матрицы, дополненный нами за годы, прошедшие со времени публикации статьи, и надеюсь, что вы представите его читателям уже в виде таблицы, для большего удобства восприятия.

Таблица 1.

	Естественный характер образования	Искусственный характер образования
Воспроизводство	Тип 1. Педагогика отражения Содержание: образец поведения или деятельности, который нужно суметь правильно воспроизвести. Результат: <i>осознание</i> феноменов окружающего мира и образцов деятельности, формирование картины мира как системы освоенных фактов (ещё не законов и не систем взаимного влияния разных аспектов действительности). Пример: освоение основных навыков в первобытном обществе, ремесленное ученичество, преподавание в средневековом университете.	Тип 2. Педагогика освоения Содержание: закон функционирования природной или социальной действительности, который нужно освоить и применить для её исследования и/или преобразования Результат: освоение законов устройства как оснований и ресурсов для решения типовых задач. Важно, что эти задачи, в рамках данного подхода, формулируются и ставятся не самим человеком, а некой внешней по отношению к нему инстанцией (государством, работодателем, социальным сообществом, в которое этот человек плотно включён). Пример: классно-урочная система, в том числе, функционирующая в деятельностном режиме, например, использующая метод проектов Дж.Дьюи, который предполагает реконструкцию учениками уже известных природных и социальных закономерностей, а также способов деятельности. Отчасти сюда же можно отнести значительное количество т.н.

		«профессиональных проб», реализуемых сейчас в рамках профессиональной ориентации – они действительно позволяют понять закономерности той или иной технологии и научиться её применять для решения частных задач.
Развитие	Тип 3 Педагогика оспособления Содержание: предмет познания и деятельности (фактически, он осваивается не в режиме запоминания законов, а в режиме освоения комплексного способа его познания и преобразования). Результат: опыт успешной реализации этого способа на конкретном предметном материале (в том числе, в режиме проектного решения значимой проблемы), и далее, обязательное «присвоение» способа. Уже на этом этапе в качестве дополнительного результата можно рассматривать целеполагание ученика относительно осваиваемого предмета и способа работы с ним. Но нужно понимать, что это, скорее, «тактическое» и даже «техническое» целеполагание, осуществляемое на уровне базового интереса и базового эмоционального комфорта, а не фундаментальных персональных приоритетов и ценностей. Пример: проектный университет, основные формы современного бизнес-образования	Тип 4. Педагогика (онто) конструирования (самоопределения) Важно, что только в этом типе образовательных практик наставничество становится базовым процессом, поскольку, как было сказано выше, этим процессом и является самоопределение взрослеющего человека. Содержание: социокультурный объект как, с одной стороны, ключевой предмет интереса и продуктивной активности ученика, а с другой стороны, мотивирующий и организующий фактор собственной деятельности ученика. Под социокультурным объектом в данном случае понимается такая человеческая практика или её компонент, либо такая исследовательская / практическая проблема, требующая на каждом этапе новых подходов и решений, которая может стать предметом освоения и преобразования учеником на долгие годы, и в этом смысле – фактором оформления и реализации им собственного потенциала. Результат: построение персонального жизненного плана, оформление оптимальных персональных моделей и способов деятельности, выбор социокультурного объекта для разработки в течение жизни. Пример: персональный коучинг высокого класса; организационно-деятельностные игры (в том числе,

		адаптированные для старшего подросткового и младшего юношеского возраста); мыследеятельностные подростково-юношеские клубы; практики педагогики самоопределения.
--	--	---

Четвёртый тип образовательной практики – педагогика (онто) конструирования – фактически «снимает» собой, в соответствии с третьим законом диалектики Г.Ф. В. Гегеля, три предыдущих типа образовательных практик. Ведь он **одновременно** предполагает

- освоение конкретных объектов окружающего мира, как потенциальных предметов для исследования или преобразования, и построение на их основе описания (фактически, карты) эмпирически освоенной действительности как пространства для собственного самоопределения (первый тип);

- выявление законов и закономерностей, за счёт которых, освоенные объекты функционируют и могут быть преобразованы; освоение этих законов и закономерностей как ресурсов или, наоборот, ограничений для решения персонально значимых задач (второй тип);

- постановку перед собой деятельностных задач и разработку комплексных решений для них, а также комплексных способов организации собственной деятельности, за счёт оспособления.

При этом, повторяюсь, объективная или объективированная «внешняя» деятельность на данном этапе становится фактором оформления человеком собственных целей и потенциала, позволяющего их достичь, и шире – персональной жизненной онтологии, понимаемой как «карта», на которую должен быть нанесён персональный жизненный маршрут, которую нужно использовать для проектирования собственных действий и достижений.

Корректно ли будет сказать, что каждому из описанных вами типу образовательных практик должны соответствовать две педагогических позиции: одна, условно говоря, «учительская», связанная с представлением ученику в том или ином виде культурного материала, который необходимо освоить; другая – непосредственно позиция наставника?

- Да, вполне корректно. Я уже говорил, что ни один из типов педагогики, за исключением последнего, да и то, как я объясню позже, лишь отчасти, не является полностью «наставническим». Вернее, наставник представляет собой лишь одну из двух позиций, необходимых для полноценного функционирования каждого типа образовательных практик. При этом, первый тип образовательных практик, основанный на освоении и воспроизводстве образца, в принципе может полноценно реализоваться и без наставнической позиции (**с необходимостью** она требуется там лишь в отдельных случаях – либо когда образец нужно реализовать в нестандартных обстоятельствах, либо когда образец требуется дополнить и усовершенствовать). Второй тип также может быть реализован без участия наставника – правда, тогда образовательные результаты окажутся заведомо ниже, но всё равно в пределах нормы (это мы можем видеть, сопоставляя те общеобразовательные школы, где фактически реализуются деятельностные образовательные программы, и те, где процесс продолжает происходить в режиме «трансляции знаний и норм»). А вот третий тип – освоение и присвоение учеником способа деятельности – заведомо предполагает наставничество как свою необходимую компоненту. В четвёртом же типе, непосредственно связанном с самоопределением, наставнически действуют оба позиционера – и специалист по освоению материала, и специалист по его рефлексии и превращению в собственный инструмент.

По каким параметрам всё-таки стоит различать между собой «учительскую» и «наставническую» позиции?

- Учительская позиция позволяет ученику освоить необходимый материал и инструментарий для деятельности (объективно существующие культурные объекты). В рамках деятельностных образовательных форм, учитель выполняет и другую функцию – создаёт условия для успешной учебной и пробно-продуктивной деятельности ученика. Но цели и сюжеты этой деятельности находятся вне зоны компетенции учителя: он либо транслирует их на основе задач, которые ему самому поставили вышестоящие инстанции, либо ожидает, что ученик сам сформулирует актуальные для него цели, благодаря уже как раз второму позиционеру – наставнику. Сущность учительской позиции можно обозначить как «оргтехническую» - ведь носитель этой позиции в основном фактически организует деятельность ученика и предоставляет ему необходимые ресурсы: знания, технологии, и т.д. .

Наставник же фактически является «мастером рефлексии», помогающий ученику рефлексивно освоить все возможности материала и инструментов, которые ему предлагает учитель. Далее, на этой основе наставник помогает ученику разработать и реализовать собственное продуктивное действие, и, самое главное, – произвести его рефлексия и превратить полученный опыт в персональный *способ* деятельности, который легко может быть перенесён на новый материал и новые ситуации. Эта помощь предполагает сопровождение наставником следующих процессов:

- рефлексивного освоения учеником значимых для него тематик и соответствующего предметно-практического материала, а также инструментов работы с этими тематиками;

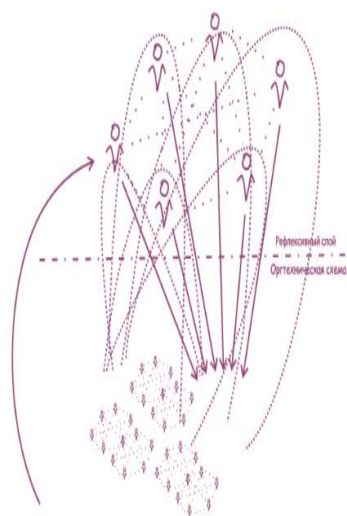
- разработки и реализации учеником собственного продуктивного действия;

- рефлексии учеником результатов своей продуктивной пробы и оформление полученного опыта в качестве персональных компетенций и моделей деятельности.

Обобщая, можно сказать, что базовая – именно *рефлексивная* – функция наставника состоит в «превращении» освоенного учениками опыта действий и связанных с ними эмоциональных переживаний – в систему устойчивых и произвольно воспроизводимых компетенций, и далее – в базовые представления о действительности и модели деятельности, фактически организующие всю продуктивную активность человека.

Позиции «Учителя» и «Наставника» можно различить ещё и таким образом: «Учитель» фактически отвечает за освоение учениками *предмета* как совокупности объективно и системно описанных свойств конкретного аспекта действительности, а «Наставник» - за освоение, реконструкцию или даже самостоятельное конструирование учениками *практики* как системы преобразования действительности, и прежде всего, основы этой практики – базового для неё типа мышления.

Такое различие хорошо фиксируется известной оргтехнической схемой из системомыследеятельностного подхода (прошу её найти и приложить в интервью). На этой схеме (рисунок 1) демонстрируется разделение процесса организации деятельности на два слоя: оргтехнический, предполагающий аккумуляцию ресурсов для непосредственного действия и совершение этого действия, и рефлексивный, на котором оформляются интеллектуальные результаты действия.



Сх
де
тр



Оргтехническая схема



Рис. 1. Оргтехническая схема

Хочу уточнить: для каждого ли из обозначенных вами типов образовательных практик необходимы две позиции, учитель и наставник – или где-то наставник избыточен, либо уже не нужен учитель?

- На мой взгляд, лишь «педагогика отражения», первый тип образовательной практики может *полноценно* реализовываться **без** наставнического сопровождения. При этом, всё равно наставническое сопровождение делает его результативнее, что подтверждается массой историй про ремесленников или людей искусства, которые сумели полноценно освоить способы деятельности лишь потому, что кроме мастера, демонстрирующего образец, с ними работал другой человек, дающий советы по воплощению этого образца в конкретной ситуации. Второй тип – «педагогика освоения» - теоретически тоже может реализовываться без наставнического сопровождения, но тогда его результативность будет минимальной, качество образования низким. И это понятно, ведь ученики в таком случае освоят *частный образец* применения знаний, но, скорее всего, не освоят способ превращать знания в инструменты в каждой конкретной ситуации. А вот уже третий тип образовательной практики – «педагогика оспособления» - заведомо требует наставнического сопровождения, поскольку, предполагает становление персонального способа деятельности как реализации культурных форм деятельности при решении задач, персонально значимых для конкретного человека с определённым типом и стилем мышления и предпочтительными моделями деятельности. И наконец, как я уже говорил, четвёртый тип образовательной практики требует для своего обеспечения **только** наставников, но зато разного типа и, можно сказать, различного уровня. Одним из них должен быть специалист, обеспечивающий для взрослеющего (а зачастую и для взрослого) человека рефлексию и оформление его *персональных* жизненных оснований и тех характеристик, которые составляют его потенциал. Предмет его работы –

целеполагания и установки самого человека, требующие оформления и соотнесения с культурным контекстом. Другой наставник обеспечивает реконструкцию человеком того социокультурного объекта, работа с которым, в наибольшей степени позволит реализовать персональные цели и потенциал, в том числе, разрабатывая и реализуя принципиально новаторские проекты.

Можно ли теперь описать содержание наставнических позиций, актуальных для каждого типа образовательных практик? В частности, какому из этих типов соответствует тьюторство?

- Тьюторство, на мой взгляд – это высшая форма наставничества. Именно тьютор обеспечивает реконструкцию или конструирование учеником его персональных целей и приоритетов, оформление индивидуального способа деятельности, позволяющего реализовать эти приоритеты, словом, те основные функции, которые выше я отнёс к наставникам «в целом». Тьюторство становится по-настоящему актуально именно в рамках «педагогике самоопределения».

Но, чтобы этот тезис звучал более обоснованно, нужно, вероятно, уже ввести вторую матрицу, где были бы представлены педагогические позиции, соответствующие каждому типу образовательных практик. Я бы, как и раньше, предложил оформить те тезисы, которые я сейчас предложу, в виде таблицы. Чтобы содержание каждого из типов «учительства» и «наставничества» было максимально понятным, и сама типология не выглядела абстракцией, я постараюсь в каждом случае привести исторические или, по крайней мере, культурные примеры.

Тип образовательной практики	Учитель (организатор условий для освоения и присвоения материала)	Наставник («мастер рефлексии»)
Педагогика отражения	Эксперт («профессор»): носитель и транслятор наиболее точного, «проверенного» знания Исторический образец: - старейшина или иной уважаемый пожилой человек в первобытном племени, владеющий успешными способами жизнеобеспечения: охоты, борьбы со стихией, организации быта, и т.д.; - священнослужитель в любой традиционной религии, демонстрирующий норму и истинное знание о Боге; - профессор в средневековом университете, организующий чтение студентами необходимых книг как источников знаний о мире вещей и духовном мире.	Ментор: человек, помогающий освоить норму знания, поведения, деятельности Исторический образец: - старший член первобытного племени, обеспечивающий подготовку к обряду инициации; - наставник в любой традиционной религии (духовный отец, гуру, и т.д.), помогающий освоить и реализовать объективное знание о действительности; - «тutor» в средневековой школе или университете (исходно «староста класса»), помогающий остальным освоить и присвоить базовые знания.
Педагогика освоения	Мастер, или же учитель в узком смысле этого слова (в соответствии с педагогикой	Тренер: организатор рефлексивного преобразования знаний в присвоенный

	Я.А. Коменского): носитель знания о законах и о методах их использования в собственной жизни. Историко-культурный образец: - софист в Древней Греции, демонстрирующий ученику искусство формально логического рассуждения; - великий врач, юрист или художник эпохи Возрождения, набирающий себе учеников, демонстрирующий им образцы и поручающий отдельные операции (например, Ф. Гойя, хоть и относящийся к более позднему периоду, который одному из своих учеников поручал писать в основном лошадиные хвосты); - учитель школы Я.А. Коменского, обеспечивающий освоение учениками действительности в соответствии с теми представлениями о ней, которые зафиксированы в учебном пособии.	культурный способ деятельности Историко-культурный: - Платон в своей Академии, организовывавший рассуждения учеников по поводу познаваемых объектов природы и общества; - педагог-наставник в учительской семинарии по проекту К.Д. Ушинского, помогающий освоить и присвоить способы работы с учениками.
Педагогика оспособления	Навигатор: специалист, позволяющий освоить базовые возможности, вызовы, ограничения для собственного проектного действия, содержащиеся в актуальной социально-экономической или социокультурной ситуации. Исторический образец: - Филипп Македонский по отношению к своему сыну Александру: он продемонстрировал основные задачи и методы военного дела и управления. - Николо Макиавелли в своём труде «Государь»: представил государям, читающим эту книгу, спектр «кейсов», на основе которых, они могли принимать собственные	Наставник в узком смысле слова: организатор оформления способа деятельности, спутник долговременного жизненного проекта Исторический образец: - Аристотель по отношению к Александру Македонскому: организатор рефлексии его ситуации и задач как будущего царя, а также проектирования будущих достижений.

	политические решения.	
Педагогика (онто)конструирования	Коуч: специалист, помогающий оформить свои наиболее выигрышные качества (потенциал) и разработать проект, в рамках которого, они бы максимально реализовались. Историко-культурный образец: - кентавр Хирон по отношению к героям древнегреческих мифов и Мерлин по отношению к королю Артуру: не столько учат, сколько позволяют освоить и оформить собственные силы; - митрополит Макарий и протопоп Сильвестр по отношению к молодому царю Ивану IV, будущему «Грозному», обеспечившие, во-первых, его самосознание как самодержца, со всеми прилагающимися возможностями и ответственностью; во-вторых, обеспечившие формирование программы преобразований внутри страны и активной внешней политики.	Тьютор: организатор целеполагания, разработки проекта, рефлексии его результатов. Историко-культурный образец: - Мастер дзен или наставник в суфизме: организатор рефлексии по отношению к рефлексии, то есть к уже сложившемуся у человека образу себя; - В.А. Жуковский как наставник будущего Александра II, обеспечивший становление его позиции и оснований для постановки политических целей (отмена крепостного права, и т.д.).

И последний вопрос: для всех ли людей, прежде всего, для всех ли обучающихся разного возраста необходимо наставническое сопровождение – как условие достижения образовательного результата?

- Ещё раз обозначу: наставническое сопровождение, как и педагогическое сопровождение в целом, в максимальной степени актуальны для людей, нуждающихся в самоопределении и готовых к его реализации. А дальше уже стоит провести массовое социо-психологическое исследование: взять два типа построения человеком своего отношения к явлениям и процессам нашего мира – «самоопределение» и «ориентация» - и выяснить, какому проценту населения важнее и ценнее «*ориентироваться*», то есть, выбирать из заранее предложенных вариантов, а какому проценту важно «*определяться*», то есть, выстраивать собственную позицию и целенаправленное действие относительно окружающего мира. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение здесь – лишь частный случай, хотя и принципиально важный. Пока что, на основе моих собственных наблюдений, по этим параметрам я могу выделить следующие типы людей.

Тип 1. Сравнительно небольшая группа, которые привыкли принимать решение на основе своих персональных принципов, установок, способов деятельности – те, кто, пользуясь словом А.С. Пушкина, оказываются способны к «*самостоянию*». Текущая конъюнктура принимается ими «к сведению», используется при принятии решений, но

точно не порождает эти решения. К конъюнктуре адаптируются лишь их конкретные действия, без изменения их базового смысла и содержательной направленности. Соответственно, у людей данного типа высок уровень самоопределения и сравнительно невысок уровень ориентации – она реализуется ровно настолько, насколько нужно для понимания конкретных обстоятельств – возможностей и ограничений – в которых придётся реализовывать свои собственные идеалы и императивы.

Тун 2. Для этой группы людей в равной степени актуальны самоопределение и ориентация в объективных обстоятельствах. Они, безусловно, исходят из собственных приоритетов и оснований, но при этом согласуют их с конкретными обстоятельствами, делающими конкретное решение выгодным или невыгодным. Такие люди, насколько я могу судить, во многом относятся к среднему классу, в том числе, к высококвалифицированным рабочим или же к фермерам. В последние месяцы я наблюдал значительное количество представителей этого типа в Алтайском крае и в Дагестане, то есть, в регионах с развитым сельским хозяйством именно фермерского типа. Эти люди обладают высоким уровнем самоопределения, им важно чувствовать свой «стержень», - но одновременно они активно стремятся соответствовать конъюнктуре, чтобы быть максимально успешным «здесь и сейчас». Безусловно, такая позиция свойственна не только фермерам, а именно что представителям среднего класса самых разных специальностей (например, юристам). Я бы сказал, что их собственный стержень помогает им успешно соответствовать конъюнктуре.

Тун 3. Здесь преобладает ориентация в сложившихся обстоятельствах, а самоопределение играет второстепенную роль. Вероятно, подобные люди преобладают в странах «третьего мира», где экономика недостаточно развита, и у большинства людей нет экономической возможности действовать в режиме риска, вне текущей конъюнктуры как главного предмета ориентации.

При этом, люди, относящиеся к третьему типу, тоже нуждаются в наставническом сопровождении, только, скорее всего, в данный конкретный момент не отдают себе в этом отчёта. В их случае, такое сопровождение, по крайней мере, на старте процесса, нужно не для поддержки самоопределения и не для старта его как процесса, а для **перехода** от режима реагирования на меняющиеся условия в режим оформления собственных оснований, ценностей и проектов собственной жизни. Поэтому, коллективам, разрабатывающим содержание и методы профессионального самоопределения, важно сформировать отдельные модели, соответствующие ситуации и потребностям каждого из выделенных человеческих типов. Впрочем, ещё раз подчеркну – пока это выделение основано лишь на моём опыте и нуждается в исследовательском подтверждении.

Интервью провел и записал М.С. Аверков, доцент Краевого ресурсного центра по работе с одарёнными детьми КК ИПК.