

Образовательный конструктор — пространство и смысл тьюторского действия

Виктор Раульевич Имакаев,

заведующий кафедрой образовательных технологий высшей школы Пермского государственного национального исследовательского университета, директор по науке автономной некоммерческой образовательной организации «ПрЭСТО» (проектирование, экспертиза, современные технологии образования), доктор философских наук

• образовательный конструктор • модель образовательной системы • структурирование времени • пространство выбора • социально-профессиональные практики •

Словосочетание «образовательный конструктор» многозначно. С одной стороны, «конструктор» можно трактовать как набор деталей, модулей, из которых тот, кто конструирует (субъект конструирования), создаёт что-либо. Данное понимание связано с общеизвестным пониманием «Конструктора» как детской игры, набора деталей для конструирования.

Добавление прилагательного «образовательный» предполагает, по меньшей мере, две трактовки. Если субъект конструирования — ученик, студент, то образовательный конструктор — это тот набор элементов, из которых ему предлагается «сконструировать» собственное образование. Если субъект конструирования — управленец, то образовательный конструктор — этот тот набор элементов, из которого он конструирует образовательную программу школы.

Второе значение слова «конструктор» — это профессионал, который конструирует что-либо. В академическом словаре даётся ещё одна важная деталь: конструктор — автор какой-либо конструкции. Тогда образовательный конструктор — это тот, кто создаёт модель образовательной системы (учащийся, который конструирует свой индивидуальный учебный план; управленец, который создаёт модель образовательного процесса).

В соответствии с выделенными значениями мы и построим содержание нашей статьи. В первой части мы рассмотрим значение образовательного конструктора для учащегося основной школы — пространства, в котором ученики могут и должны выбирать образовательные модули, из которых складывается их образование.

Во второй части мы опишем проект «Основная школа — пространство выбора», который реализуется в г. Перми. В рамках этого проекта образовательный конструктор предстанет как набор, из которого команды педагогов и управленцев конструируют свои собственные пространства выбора.

Наконец, в третьей части мы опишем некоторые аспекты профессионализма тьюторов как технологов пространства выбора, взаимодействующих с образовательными конструкторами: и теми, кто создаёт модели этих пространств, и теми, что их осваивает.

Образовательный конструктор: структурирование времени

Идея построения образовательного процесса как образовательного конструктора для учащихся не обладает новизной. Она основана на убеждении, что школьник или студент может и должен выбирать из предло-

женного ему набора модулей (курсов, уровней изучения предмета) то, что по каким-то причинам ему представляется наиболее приемлемым в данный момент. Принятие решения о выборе того или иного модуля предполагает отказ от других модулей. Одновременно с данным учащимся (студентом) выбор делают и все остальные. В результате выбора учащийся оказывается в новой для него учебной группе. В этой группе состоят те, кто сделал аналогичный выбор.

Идея образовательного конструктора заложена в системе индивидуальных учебных планов на старшей ступени общего образования. Выбирая базовый или профильный уровень изучения предметов, ученик формирует свой индивидуальный учебный план на два года. Кроме того, он может выбрать элективные курсы продолжительностью от полугода до двух лет.

Эксперименты последних лет по реализации идеи индивидуальных учебных планов в школе старшей ступени наталкиваются на одну существенную сложность: дети «не умеют» выбирать. Точнее говоря, принятие образовательных решений не стало привычной социальной практикой учащихся и их семей.

Зачастую ученик, выбравший физику, математику, информатику в качестве профильных предметов, через полгода «передумывает», начинает готовиться к ЕГЭ по обществознанию. В конце 11 класса выясняется, что он решил поступать на психологический факультет.

Реконструкция так называемого «выбора» данных учащихся обнаруживает огромное количество оснований для принятия решения. Предметы, которые подростку нравятся, предметы, которые ему даются легко, смутный образ «будущей жизни» психолога (бизнесмена, дизайнера), настоятельные советы родителей, желание много зарабатывать — эти и многие другие основания конфликтуют между собой. Попытка выстроить их в строгой иерархии часто заканчивается неудачей. Выпускник 9-го класса не в состоянии понять, как, каким образом принятие решения сейчас скажется на его будущей жизни.

Можно сколько угодно пытаться рационализировать его выбор в данный момент вре-

мени (заметим, на это направлено большинство усилий классных руководителей, педагогов, тьюторов) — степень осознанности выбора будет крайне низкой. Причина — в том, что подросток не имеет богатого социального опыта образовательного выбора, в том, что у него нет практики образовательного конструирования. В классической модели основной школы он ничего не выбирает. После 5 лет линейного процесса, в котором отсутствовал выбор, принятие решения на два следующих года становится для старшеклассника несоразмерной задачей.

Чтобы понять причины и масштабы этой несоразмерности, рассмотрим две предпосылки, лежащие в основе устройства классической, конвейерной модели основной школы:

- постепенное накопление;
- отложенные результаты.

Согласно предпосылке «постепенного накопления», образование воспринимается как процесс последовательного укладывания в сознание учащегося некоего содержания.

День за днём, неделя за неделей ученикам излагается некоторое новое знание, предлагаются для освоения новые навыки.

Чтобы знание усваивалось (накапливалось) «системно», «укладывать» его нужно последовательно линейно, кирпичик за кирпичиком. Параграф за параграфом, раздел за разделом изучаются на всех или почти на всех предметах общеобразовательного цикла.

Подразумевается, что накопленное «содержание» может не быть востребовано долгие годы. Пусть себе лежит, «запас карман не трёт».

Важным следствием из предпосылки «постепенного накопления» является уверенность в том, что ученик может опираться на знание, изученное в прошлом — месяц, год, три года назад. Само собой подразумевается, что рассказанное некогда знание, например, освоенный года три назад материал, «хранится» в памяти ученика. Многие педагоги верят (или делают вид, что верят) в то, что количество накопленного когда-нибудь перейдёт в качество.

Однако накопление чего-либо не всегда означает развитие. Количество может так и не перейти в качество. Именно это мы, преподаватели и учителя, регулярно «обнаруживаем»: «карман» запаса знания «протёрт до дыр».

Правда, некоторые исследователи утверждают, что где-то глубоко, в кармане, отложенное всё же хранится и в чрезвычайных обстоятельствах оно само собой обнаружится. То ли они неправы, то ли нет тех самых «чрезвычайных обстоятельств».

Предпосылка «постепенного накопления» поддерживается и авторами учебников, имеющих линейную структуру, и требованием учебно-тематического планирования.

Если в журнале есть строчка про закон Ома, подразумевается, что все ученики этого класса «прошли» закон Ома. Отсутствие строчки воспринимается как посягательство на стандарт, учебную программу по предметам.

Мотивация к накоплению поддерживается обещанием отложенного результата. Отложенный результат — вторая железная предпосылка классической модели. Результат образования откладывается на далекое «потом»: «учи сейчас, потом пригодится». «Тебе же ЕГЭ (ГИА) сдавать!» — такое «мотивационное послание» характерно и для 7-го, и для 10 класса. Другой вариант обещания отложенного результата: «Физика нужна тебе, так как ты хочешь стать инженером». Сейчас нужно трудиться, чтобы потом, в далёком будущем, успеть что-то преодолеть, чего-то достичь — вот суть предпосылки «отложенного результата».

Рассмотрим обе предпосылки с точки зрения *чувства времени* школьника (или студента). Накопленное школьником, студентом находится в прошлом. Это несколько лет его

образовательной жизни. Это «бесконечность¹ прошлого». Предполагается, что в данный момент образовательной жизнедеятельности я должен опираться на этот бесконечный ряд прошлого знания.

Отложенные результаты предполагаются через несколько лет. Это — «бесконечность будущего»: я должен ещё очень долго учиться, чтобы потом ощутить, понять, зачем всё это было нужно.

В будущем — отложенные результаты. В прошлом — накопленное знание. А что же в настоящем? В настоящем господствует бесконечно малое время «успеваемости». Отметки фиксируют, что в данный момент времени я успел решить задачу, списать домашнее задание, выучить определение, запомнить стихотворение, мобилизоваться перед контрольной работой... Или не успел.

Характерный масштаб напряжения воли в настоящем — часы и сутки. Воля школьника или студента проявляется лишь в циклическом, ежедневном тренинге успеваемости. Получил задание — выполнил его.

В этом временном масштабе напряжения воли обучаемый может задействовать лишь то, что было освоено в недалёком прошлом — час назад, день назад, неделю назад. Собственно говоря, успеваемость и свидетельствует о том, как напрягалась моя воля в течение коротких временных промежутков.

В свете вышесказанного становится более понятным тезис о несоразмерности принятия решений на годы вперёд. Если субъективное чувство времени в течение пяти лет основной школы тренировалось лишь на локальных временных промежутках, то вся образовательная «биография» выпускника основной школы представляет собой длинную, уходящую в «бесконечность прошлого» последовательность отметок:

Физика: ... 3, 4, 5, 3, 2, 3, 3, 3, 4, 4, 5, 3.4, 3, 2, 5, 4, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 5, 3, 4.

...

Обществознание: 3, 3, 3, 3, 4, 3, 4, 4, 3, 4, 3, 4, 5.3, 3, 3, 3, 3.3, 3, 4.

...

Наличие таких рядов в прошлом не позволяет принять социально-образовательные решения на длительную временную перспективу.

С точки зрения времени волевого усилия у выпускника основной школы есть опыт

¹ В физике под бесконечным значением физической величины понимают значение, много большее характерных для задачи или опыта количественных параметров. Например, если размер тела — 1 м, то расстояния в десятки километров являются «бесконечными».

Характерное время «проектного замысла» подростка — день-неделя. Несколько лет с этой точки зрения являются бесконечностью.

регулярного отклика на задания различного рода, отклика, который длится в течение короткого времени. У него отсутствует опыт принятия решений, который изменил бы его образовательную жизнедеятельность на длительный срок — месяц, четверть, полугодие, год.

Отметим, что такого рода взгляд на образовательное время — естественная установка российского (постсоветского) образования. Это то, как мы видим, понимаем, воспринимаем, интернализируем и воспроизводим образовательную реальность.

То, что эта установка не является единственно возможной, становится очевидным в сравнении пространственно-временных структур российского и англосаксонского образования. Для американского (английского) школьника или студента выбор, принятие образовательных решений являются неотъемлемой характеристикой их образовательного существования.

В этом контексте становится очевидным, что проблема осознанного выбора индивидуального учебного плана или направления подготовки в вузе не может быть решена в рамках линейной конвейерной модели организации образовательного процесса. Чтобы подготовить выпускника школы к принятию образовательных решений, необходимо, чтобы его образовательная биография перестала быть чередой отметок по предметам. Нужно, чтобы учащийся обладал богатым опытом принятия таких образовательных решений, опытом конструирования собственного образования.

Из сказанного вытекает основная идея образовательного конструктора: создать в школе реальное пространство выбора. Пространство, в котором от решения ученика зависит, **что, на каком уровне и с кем он будет изучать**. Пространство, в котором ему будет разрешено ошибаться в собственном выборе, делать выбор на ошибочных основаниях. Пространство, в котором результаты и последствия принятого решения становятся ощутимыми в рамках проектного масштаба времени ученика. Пространство, в котором воля ученика будет тренироваться на всё более длительных временных промежутках. Пространства, в котором формируется отноше-

ние учеников к собственному образованию как к личному делу.

Основная школа, с нашей точки зрения, и должна стать такого рода пространством выбора.

Основная школа как пространство выбора

Конструирование пространства выбора в массовой российской школе не может начаться «просто так». То, что естественно для субъектов англосаксонской школы, противоестественно для субъектов российского образования. Именно поэтому, несмотря на то, что пространства выбора созданы и поддерживаются в авторских школах, хорошо известных в России, они не получили распространения в массовой практике.

Выделим три причины:

- Недоверие выбору ученика. Возможность выбора части образовательного процесса, собственно говоря, и делает ученика субъектом образовательной деятельности. Так вот, этой самой субъектности большинство учителей и преподавателей не доверяют. «Как это можно позволить несмышлёному человеческому детёнышу выбирать святыя святыя — содержание образования, уровень его освоения, учителя!»
- Нежелание делиться властью. Предоставление свободы выбора учащимся ставит учителя в зависимую позицию. «Выберут — не выберут» — становится важным вопросом размышлений, переживаний и действий, а зачастую и противодействий. Если мы предлагаем ученикам выбирать, мы делимся властью с ними. Фактически, построение пространства выбора является переходом школы от авторитарного к демократическому управлению учащимися. Позволить ученику выбирать — значит признать его (и, добавим, его родителей) субъектом образовательного процесса. От решения этого субъекта будут зависеть и распределение часов, и наполняемость групп. В конце концов, от воли учеников-субъектов будет зависеть то, выберут курс, модуль конкретного учителя или нет. Это означает, что сообщество субъектов «ученики и родители» начинает оценивать происходящее, принимает решение, в котором в неявном виде скрыта оценка деятельности педагога.

Большинство учителей и администраторов не готовы к этому, им удобно управлять по-старому.

- Усложнение структуры организации образовательного процесса. Любые процедуры выбора части образовательного процесса усложняют управленческие механизмы, в частности — логистику. Составление расписания, управление учащимися в параллели при делении на группы переменного состава, начисление заработной платы — все эти управленческие механизмы становятся сложнее.

Именно поэтому проект «Основная школа — пространство выбора», реализуемый институтом ПрЭСТО совместно с Департаментом образования администрации города Перми, изначально строился как муниципальный проект. На городском уровне были разработаны принципиальные параметры модели пространства выбора в основной школе. Разумеется, разрабатывая данную модель, мы были ограничены действующим в образовании законодательством, в частности — учебным планом и действующим стандартом. И первый, и второй стандарты основного общего образования не предполагают высокую степень вариативности. Избыточное количество обязательных предметов общеобразовательного цикла, малая доля части учебного плана «формируемой» субъектами образовательного процесса — все эти ограничения были учтены в проектировании муниципальной модели.

Ведущими элементами модели являются следующие:

- Деление параллели на учебные группы по предметам общеобразовательного цикла.
- Краткосрочные курсы по выбору.
- Социальные практики и профессиональные практики (пробы).

Кроме того, факультативными элементами модели в первые годы её реализации стали инфраструктурные изменения:

- Новые практики взаимодействия с родителями.
- Построение системы социально-образовательного партнёрства.
- Тьюторское сопровождения учащихся.

«Факультативность» трёх вышеперечисленных элементов означала, что, по замыслу авторов проекта, педагогические коллективы школ должны были на первом этапе ре-

шиться изменить образовательное пространство, ввести элементы пространства выбора в образовательный процесс, и только на последующих этапах понять необходимость иных, управленческих, инфраструктурных изменений.

Опишем кратко три ведущих элемента.

1. Деление параллели на учебные группы

Реализация данного элемента предполагает, что вся параллель при изучении данного предмета делится на учебные группы. Ученики перестают изучать данный предмет в своём классе. Выбор той или иной группы предполагает, что ученик попадает в иной коллектив.

Предлагаемый учащимся и родителям принцип деления зависит от возраста учащихся. В 5–7 классе группы формируются по принципу усиления определённого контекста изучения предмета. Например, при изучении природоведения в 5-м классе в одной из групп больше внимания уделяется физическому эксперименту и конструированию, в другой — химическим опытам, в третьей — биологическим практикам, в четвёртой — географическим.

Во многом данный метод деления оказался связан с выделением ведущего компетентностного (метапредметного) результата, который достигается в той или иной группе. Обязательным условием такого деления было регулярное создание учениками продуктов деятельности (модели, изделия, публичные выступления, инсценировки, фильмы, песни) и презентация их в рамках всей параллели.

В рамках проекта каждая из школ сама решает, какие предметы подвергаются процедуре деления и какой принцип деления должен быть предложен учащимся.

В 7–9 классе школам было предложено реализовать деление на группы по уровню сложности изучения предмета. При сохранении одинакового тематического планирования, одинакового во всех группах количества часов ученикам было предложено выбирать простую, среднюю и сложную математику (математика взята в качестве примера).

Уровневое деление параллели на учебные группы сопровождается сквозным регулярным предметным мониторингом всей параллели, результаты которого (место в рей-

тинге) становятся известны учащемуся и его родителям. Шкала мониторинга должна быть «длинной» (например, 100 баллов) для того, чтобы каждый ученик занял в рейтинге своё место.

2. Краткосрочные курсы по выбору

Такие курсы проводятся в течение короткого промежутка времени — от четверти (в младших классах основной школы) до полугодия. В учебном плане курсы реализуются за счёт «компонента образовательного учреждения». Обязательное условие — метапредметный и продуктивный характер курсов. За 8–16 часов ученики должны научиться чему-то и создать свой собственный продукт деятельности, который они могут презентовать другим ребятам и родителям.

Количество предлагаемых в параллели курсов должно быть избыточным. Например, в течение учебного года ученикам могут быть предложены 16 курсов, из которых выбрать они могут только 4. Выбор производится каждую четверть.

В рамках данной модели возможен также вариант разновозрастных курсов по выбору.

3. Социально-профессиональные практики

Этот элемент модели предполагает знакомство учащихся с различными видами социальных и профессиональных практик. Реализуется как за счёт часов учебного плана (компонент образовательного учреждения), так и за счёт ресурсов дополнительного образования. Школам были предложены следующие уровни социально-профессиональных практик: *наблюдение, знакомство, практика (стажировка), испытание*.

Уровень «наблюдение» предполагает пассивное участие детей в экскурсиях, посещение различных организаций, предприятий, мероприятий.

Уровень «знакомство» требует предварительной подготовки учащихся, их коммуникативной активности в ходе практики и последующей рефлексии.

Стажировка предполагает непосредственное участие ребят в том или ином виде социальной или профессиональной практики (работа в волонтерском отряде, профессиональная проба автомеханика).

Наконец, уровень «испытание» связан с такой практикой, в ходе которой подросток испытывает себя на наличие соответствующих профессиональных качеств (работа санитаром в больнице, игровое испытание для будущей стюардессы).

Выбор социально-профессиональной пробы и практики предполагался в ходе специально организованной деятельности классных руководителей и/или тьюторов.

Таким образом, школа, участвующая в проекте, могла предложить ученикам конкретной параллели принять в течение учебного года несколько образовательных решений: выбор учебной группы при изучении того или иного предмета, выбор краткосрочных курсов, выбор социально-профессиональных практик. Принципиально важно, что принятие этих решений должно было сопровождаться активным участием родителей (или законных представителей).

Одним из существенных требований модели являлось требование постепенного усложнения пространства выбора для конкретного ученика: увеличение временного интервала принятия решения, увеличение социально-образовательных результатов принятого решения. Если в 5–6 классах ученикам предлагалось сделать достаточно простой выбор краткосрочного курса или учебной группы, в которой предмет будет изучаться на том же уровне сложности, но в определённом контексте, то в 7–9 классах выбор становится иным. Во-первых, краткосрочные курсы длятся уже 3–4 месяца, во-вторых, выбор уровня сложности изучения предмета предполагает сопоставление собственных притязаний и возможностей, перспектив образовательно-профессионального будущего. В-третьих, учащимся предлагается выбирать социально-профессиональные практики, опосредованно или напрямую связанные с формированием индивидуальной образовательно-профессиональной (профильной) траектории.

Важно подчеркнуть, что участие общеобразовательных учреждений в проекте также построено в концепте выбора. Условие участия — заявка школы, защита модели и выполнение общих требований. Школа, участвующая в проекте, сама выбирает, какие элементы, в какой параллели начинать конструировать. Таким образом, педагоги-

ческим коллективам и административным командам общеобразовательных учреждений было предложено стать «образовательными конструкторами», создать собственное институционально обусловленное пространство выбора.

В 2011–2012 году в проект вошли 16 общеобразовательных учреждений. В следующем учебном году к ним прибавилось ещё 12 школ.

Тьютор как технолог пространства выбора

Два года реализации проекта позволили нам по-иному взглянуть на роль и статус тьюторской позиции в основной школе. Сформулируем основные проблемные узлы, требующие, с нашей точки зрения, конкретных профессиональных компетенций тьютора как технолога, сопровождающего процессы конструирования пространства выбора.

«Выбор против отбора». Тьютор как омбудсмен

Сама идея свободного волеизъявления ученика (и его родителей), идея активного участия подростка в принятии важных образовательных решений (как тут не вспомнить «Декларацию прав ребёнка»!) противоречит характерному для российской системы образования «концепту отбора». Для большинства учителей и преподавателей естественным является их право на отбор «сильных» и «слабых», способных и неспособных, развитых и требующих коррекции. К каким только ухищрениям ни прибегают педагоги и управленцы школы, чтобы под маской «свободы выбора» самим распределить учеников на слабые, средние и сильные группы, чтобы управлять принятием решений, чтобы исключить субъектность ребёнка и родителей из образовательного процесса!

В этой ситуации роль тьютора заключается в разработке и легитимации процедур выбора, исключающих манипулятивное воздействие со стороны педагогов и администраторов?

Данные процедуры должны предполагать презентацию учащимся и родителям курсов,

учебных групп или практик, обсуждение с теми и другими результатов принятия того или иного решения, принятие решения и его реализацию. Эти процедуры должны быть прозрачными и по возможности исключать манипулятивное воздействие.

Признание права ребёнка на принятие важных образовательных решений — хорошая проверка идеологии «субъект-субъектных» отношений в школе. «Подросток как субъект образовательной деятельности» должен принимать решения, от которых зависит его образовательное настоящее и будущее. Признание этого простого тезиса требует определённой решимости, с одной стороны. С другой стороны, подростков и их родителей в реализации их права на принятие решения должен сопровождать тьютор как омбудсмен.

Проблема «птичьего языка». Тьютор как толмач

Оселок «субъектности» проявляется ещё в одном важном аспекте: как, на каком языке объяснять детям и родителям варианты выбора. Практика реализации проекта показывает, что фактор языка является во многом определяющим. Большинство педагогов и администраторов формулируют номенклатуру предложений выбора на профессиональном педагогическом языке, недоступном ни подросткам, ни родителям. Приведём простой пример: в первоначальном проекте одной из школ детям 6-го класса предлагалось выбирать между четырьмя группами изучения литературы:

- проектный метод;
- исследовательский метод;
- проблемное обучение;
- технологии критического мышления.

Очевидно, что дети и родители никак не могли понять различий этих групп.

Формулировка предложений выбора на понятном ребёнку и родителю языке — новая компетентность для российской педагогической общественности. «Птичий» педагогический язык слабо связан с языком, на котором могут принимать решение дети и родители. Особенно большим становится разрыв при предложении изучения предмета на различных уровнях сложности. Впервые, «концепт отбора» проявляет себя

² Одним из очевидных, но парадоксальных рефлексивных выводов является следующий: тот, кто занимает тьюторскую позицию, кто проводит процедуры выбора, не должен преподавать в этой параллели.

в речи педагогов и управленцев: они по-прежнему называют эти группы как группы сильных, средних и слабых. Как бы само собой подразумевается, что способный ученик должен изучать сложную математику, а неспособный — простую. Ещё более сложно оказывается объяснить на простом языке социальности, каковы будут последствия принятия решений об изучении простой, средней или сложной математики.

В этом контексте становится понятно, что одна из важных компетенций тьютора в пространстве выбора основной школы — компетенция перевода с педагогического языка на язык социальной повседневности учеников и их родителей и обратно.

Логистика выбора. Тьютор как переговорщик

Предоставление учащимся и их родителям права выбора с неизбежностью порождает логистические проблемы. Если детям предложить выбрать три группы: А, В и С, то распределение их по группам может оказаться неприемлемым с точки зрения логистики. Например группу А выберут 30 учащихся, группу В — 15, а группу С — 10. Естественное решение — манипуляция теми, кто выбрал А и, по мнению педагогов и администрации, не соответствует этой группе. В ход идут уговоры, угрозы, шантаж, подкуп — весь арсенал предвыборной кампании.

Тьюторская позиция в этой ситуации означает, что принятие приемлемого решения должно быть совместным решением всех детей (и родителей), участвующих в процедуре выбора. В этом контексте тьютор должен становиться переговорщиком, согласующим юридические и иные нормативы (в том числе обусловленные возможностями имущественного комплекса), которыми руководствуется администрация школы, с решениями подростков и их родителей. В этой ситуации процедура принятия компромиссного решения всеми субъектами становится подлинной социальной практикой и для детей, и для администрации школы.

Решение — реализация — рефлексия. Тьютор как сталкер

Принятие важных образовательных решений только тогда станет естественной социально-образовательной установкой учащихся

ся, когда будет сопровождаться процедурами замысливания и рефлексии. В этой ситуации становится понятным, что главная забота тьютора в основной школе — образовательное настоящее учеников. Сказанное отнюдь не исключает важности «контекста будущего». Однако следует подчеркнуть, что ученик ещё должен стать субъектом собственной биографии. Его мысли о собственном будущем должны иметь вещное, продуктивное подкрепление его свершениями в настоящем. Принятие решения здесь и сейчас, осмысление итогов и последствий этого решения, преодоление соблазна «плыть по течению» образовательного конвейера, придание образовательному настоящему статуса осмысленности — вот главная задача тьютора в основной школе, в которой создано или создаётся пространство выбора. В этом контексте важно отметить, что пространство выбора в основной школе предполагает право ребёнка на «ошибочный» выбор, т.е. выбор, который впоследствии ребёнок признаёт как неадекватный, неправильный, не вполне приемлемый. Шахматист совершенствует своё мастерство, разбирая вместе с учителем проигранные партии. Подросток учится делать осознанный выбор, разбирая вместе с тьютором-сталкером те решения, результатами которых он недоволен.

Намеченные в последнем разделе грани профессиональной компетенции тьютора в образовательном конструкторе основной школы пока носят образный характер. Тьютор выступает как своеобразный технолог пространства выбора, создающий технологические цепочки коммуникативных процедур, позволяющих подростку принять собственное, в той или иной мере осознанное образовательное решение. Эти процедуры не ограничиваются взаимодействием тьютора с подростками. На этапе становления «концепта выбора» тьютор должен стать омбудсменом, переговорщиком, толмачом, формирующим и расчищающим пространство реализации субъектности подростка. Без этих компетенций его главная миссия «сталкерства» будет реализовываться не в полной мере. Чтобы самоопределение, выбор, принятие решения стали реалиями российской школы, тьютор должен стать технологом пространства выбора. □