

Тьюторское отношение в парадигме российского образования

Виктор Раульевич Имакаев,

заведующий кафедрой образовательных технологий высшей школы Пермского государственного национального исследовательского университета, директор по науке АНОО «ПрЭСТО»

• тьюторское отношение • педагогическое отношение • тьюторское действие • конструирование образовательной реальности •

Понятие педагогического отношения и, соответственно, тьюторского отношения, используемое в данной статье, восходит к работам гуманитарного направления философии образования, и прежде всего к работам Германа Ноля¹. Как отмечают В. Платонов и А. Огурцов, «в гуманитарной философии образования педагогическое знание было включено в процесс жизни и была выдвинута концепция понимания как ядра педагогического знания, возникающего в ходе сопереживания и эмпатии, педагогического отношения»². Спецификой методологии Г. Ноля было осмысление образовательной реальности как образовательной повседневности. Повседневность понимается им как целостность всех сфер жизни человека, институционально существующих в расщепленной форме. Образование оказывается в этом контексте одной из составляющих жизненного мира, как педагога, так и ученика.

Герменевтический подход к пониманию, или, по сути, к самопониманию тьюторства представляется нам обоснованным. Становление тьюторских практик в российских школах и вузах одновременно есть процесс самоидентификации тьюторов, кристаллизации тьюторской позиции, теоретического и практико-деятельностного оформления тьюторского отношения. Англо-саксонские аналоги могут в нашей социокультурной ситуации служить лишь ориентиром, деятельностным воплощением тьюторского отношения, но

не технологией, которая может быть прямо перенесена на российскую почву. Причина — в укоренённости в российской образовательной реальности принципиаль-

но иной образовательной парадигмы, нежели англосаксонская. То, что естественно для английского учителя, преподавателя, тьютора, является во многом «противоестественным» для российских педагогов. Собственно, речь идёт о разном понимании образования как такового, причём пониманию не только и не столько в теоретической модальности, сколько пониманию, выраженном в повседневном образовательном знании и мыслительности всех субъектов образовательной реальности.

В классической парадигме педагог — тот, кто образует школьника и студента. Предметом его заботы является укоренение норм науки, культуры, учебного предмета в сознании обучаемого. Иными словами, педагог знает предмет, и его задача — «поместить» данный предмет в сознание ученика. Сделать так, чтобы ученик овладел тем предметом, которым владеет педагог. «Образование и есть отношение, которое определяется тремя структурными элементами — учителем, учеником и тем делом, которое обладает собственно педагогическим измерением»³.

Из этой посылки вытекает несколько важных следствий:

1. Предмет более приоритетен, чем ученик. Ученик оценивается именно по тому, как он справляется с предметом («предмет справляется с ним»).

2. Интенционально деятельность педагога направлена на то, как представить предмет для ученика, как сделать так, чтобы ученик овладел предметом. Его более всего заботит, как ученик усвоил параграф, тему, курс. Личность ученика, студента признаётся педагогом ровно в той мере, в какой он (ученик, студент) добросовестно осваивает предлагаемое содержание, освящённое

¹ Nohl H. Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main, 1948.

² Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 77.

³ Там же. С. 221.

традицией и потому беспрекословное. «Отношение учителя к ребёнку всегда определяется двояко: любовью к нему в его собственном бытии и любовью к своей цели — идеалу ребёнка»⁴. «Идеал ребёнка» для конкретного учителя определяется, прежде всего, нормами предмета.

3. Понимание предмета педагогом становится гораздо важнее, чем предпонимание⁵ ученика. В значительной степени педагогом игнорируется наличие у учащегося повседневного знания. Повседневное знание признаётся в классической образовательной парадигме примитивным, и потому задача педагога — «заменить» повседневное знание на знание предметное, теоретическое, научное, системное, фундаментальное (ряд можно продолжить). При этом повседневное знание игнорируется, не замечается, выносится за скобки.

4. Предмет, его деятельностные нормы являются содержанием взаимодействия, диалога, совместной деятельности ученика и учителя, преподавателя и студента. Между педагогом и учеником всегда присутствует предмет, который опосредует их отношения, является мерилom и одновременно целью их совместной деятельности.

5. Логика, темп, последовательность изучения предмета оказываются гораздо важнее, чем личные возможности и интересы ученика. Даже если весь класс не понимает того, что излагает учитель, последний, как правило, не останавливается. Нужно успеть пройти все темы, иначе предмет не будет «изучен» целостно.

Перечисленные следствия являются адекватными принципами образовательной деятельности в классической парадигме при соблюдении двух немаловажных условий:

1. Ученик хочет изучать тот предмет, который излагает учитель, доверяет учителю, считает его авторитетом (условие личной мотивации).
2. Содержание излагаемого легитимно в обществе в целом, в сообществах, в которые включён ученик (условие легитимности).

Оба этих условия в настоящее время, мягко говоря, не вполне соблюдаются. Кризис легитимности и кризис личной мотивации есть важнейшие признаки образовательной

ситуации современности. В данной статье у нас нет задачи анализировать предпосылки возникновения этих кризисов. Фактом образовательной реальности является значительное снижение личной мотивации учащихся и студентов к изучению предлагаемого им содержания. Фактом является также то, что содержание предлагаемого образования стало менее легитимным. Например, набор общеобразовательных предметов и их содержательное наполнение подвергаются критике и усомнению, как в публицистической, так и в профессиональной педагогической литературе.

Иными словами, классическое педагогическое отношение, «Pädagogische Bezug», опосредованное предметом, оказывается проблематизированным. Педагогическое отношение недостаточно для современного образования. Оно должно быть дополнено **тьюторским отношением**.

Какой предмет преподаёт тьютор? Такой вопрос часто задаётся при первой встрече с тьюторской практикой или её теоретическими оформлениями. Ответ парадоксален — никакого. У тьютора нет предмета преподавания, у него есть, выражаясь языком М. Хайдегера, предмет его заботы.

Предметом заботы тьютора является содержание самосознания, личной мыслительности тьюторанта — его цели, его успехи и неудачи, отношение тьюторанта к самому себе в образовательной реальности. Иными словами, тьютор имеет дело с мыслями и действиями, оценками и переживаниями тьюторанта в отношении самого себя. Тьютору «интересно», что такое сам ученик. Каковы его цели, желания? Как он относится к собственным образовательным победам и неудачам?

Тьютору интересен сам человек. «Мы с тобой говорим о тебе — о твоих образовательных ожиданиях, привычках, стереотипах, целях, устремлениях, ошибках» — так можно сформулировать предмет «заботы» тьютора, содержа-

⁴ Nohl H. Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main, 1948. P. 135.

⁵ В герменевтической философии Г. Гадамера (Гадамер, Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 2008.) предпонимание есть необходимая составная часть понимания. Это предмнение, предрассудок, предвосхищение текста, которое всегда есть у интерпретирующего и понимающего субъекта. Без предпонимания понимание, а потому и действие, было бы невозможно.

ние совместной деятельности тьютора и тьюторанта.

Простой пример. Если задача учителя физики — заинтересовать собственным предметом учеников, то задача тьютора — помочь ученику понять, что ему интересно и как он может реализовать свой интерес в образовательном настоящем и актуальном образовательном будущем. В этом принципиальная разница. В первом случае предмет интереса не подвергается сомнению. Во втором — необходим активный поиск собственного, подлинного интереса, поиск, который не может ограничиваться только предлагаемым в школе предметным содержанием.

Как только мы убрали «предмет преподавания» из педагогического отношения — ситуация мгновенно стала неопределённой. Заметим, что для тьюторанта ситуация (содержание совместных интеракций) стала более осмысленной, но именно поэтому и более неопределённой.

Дело в том, что в ситуации деформации легитимности смысл имеет персональный, субъективный характер, задаётся самодвижением, связанностью собственного мышления, интенциональностью самого субъекта. Молодой человек осваивает образовательную реальность, выстраивает собственное отношение к ней. В той мере, в которой он осмысливает, интенционально схватывает череду событий своей образовательной реальности, встраивает их в сферы своей повседневности. Его образовательные действия приобретают статус осмысленности. Тьютор в этом аспекте является проводником, стalkerом, сопровождающим тьюторанта в его собственном образовательном путешествии. Тьютор помогает тьюторанту осваивать, или, точнее, конструировать собственную образовательную реальность.

Отметим, что для классической образовательной парадигмы естественной установкой является преобразовать тьюторскую деятельность в деятельность по преподаванию предмета. «Познай себя», «Выбор профессии» — перечень таких «предметов» можно было бы продолжить. Такого рода курсы воспроизводят классическую схему, являются попыткой объективировать тьюторское действие, сделать так, чтобы содержание взаимодействия учителя и ученика как можно меньше зависело от самих субъектов. Второе направление

объективации (и потому искажения) тьюторского отношения — подмена процедур и ситуации выбора процедурами и ситуацией отбора. Если придерживаться концепции отбора, тьютор не нужен. Квалификационные характеристики, психологические и иные тесты «помещаются» между педагогом (психологом) и учеником. Говорят «они»: поступать надо так, как «сказал тест».

Итак, содержанием тьюторского действия, предметом тьюторской заботы является презентация учеником себя, понимание себя, преодоление себя — иными словами отношение ученика к самому себе в образовательной реальности, в процессе самостроительства. Из этого вытекает важное следствие: тьюторское отношение — это рефлексивное отношение. Необходимой предпосылкой и, как следствие, ограничением тьюторского действия является наличие собственного образовательного действия тьюторанта и актуализация осмысления тьюторантом этого своего действия.

Тьютор работает с предпониманием молодого человека, с его социальными представлениями, с его системой социальных связей. Тьютор не может «вынести за скобки» реальность повседневной жизни, так как именно в ней и рождаются интенции, замыслы, смыслы, мотивы.

Рефлексивный характер тьюторского отношения задаёт принципиально иной ракурс, взгляд на образовательные и иные социальные системы (институты) в которых пребывает и действует ученик. Предметы, курсы, кружки, секции, факультативы, с одной стороны, проекты, интернет-сообщества, работа в гараже с отцом, опыт предпринимательской активности, устройство летом на работу санитаром в больницу, с другой стороны, — всё это рассматривается как средства достижения целей и реализации замыслов тьюторанта, как пространство проб, выбора, ошибок, успехов и неудач.

Тьюторское отношение предполагает, что содержаниями взаимодействия тьютора и тьюторанта являются образовательные свершения, заранее продуманные образовательные действия последнего. Структурой тьюторского взаимодействия в этом смысле является структура проектного акта: «замысел — реализация — рефлексия».

В известной мере идеалом, лежащим в основе тьюторского отношения, является человек, который искусственно строит самого себя — «self-made-man», человек, способный в определённой степени структурировать собственное социальное время и перестроить собственное социальное пространство для достижения своих целей и реализации своих интересов.

Итак, предмет совместной деятельности тьютора и тьюторанта не задан изначально, не существует в виде «учебного предмета», не преподаётся. Он складывается, конструируется. В тьюторском действии цели, устремления, сомнения, переживания, воления тьюторанта высказываются, обсуждаются, переводятся в череду практических действий и конкретных свершений — и потому опредмечиваются. Отсюда вытекает определённая логика тьюторской деятельности:

- 1) вопрошание о целях, интересах, сомнениях, волениях;
- 2) опредмечивание (фиксация и рационализация) высказанного;
- 3) перевод субъективных намерений в практическую плоскость;
- 4) организация рефлексии сделанного, переход к следующему шагу саморазвития тьюторанта.

Как уже говорилось в начале статьи, данная логика разворачивается в условиях преобладания классического педагогического отношения, существенно отличающихся от условий англо-саксонских стран. Поясним этот тезис кратким сравнением особенностей образовательных пространств российской и англосаксонской модели.

Для американского старшеклассника и студента образовательное пространство представляет собой пространство выбора. Школьники выбирают уровень изучения предмета или дисциплины: математика-1, математика-2, математика-3. Выбираются элективные курсы, количество которых намного превышает количество элективов в современной российской старшей школе. Процедуры и технология выбора подробно прописана и рационализирована. Студенты, начиная с первого курса бакалавриата, выбирают учебные дисциплины, спектр выбора огромен. Один и тот же курс могут выбрать студенты и первого и третьего года обуче-

ния. Каждый из курсов сопровождается условиями выбора: либо он предполагает предварительное изучение (успешное, разумеется) тех или иных дисциплин, либо его можно выбрать без каких-либо ограничений.

Естественной установкой и педагогов и обучаемых в этих условиях является неоспоримое право на принятие образовательного решения. В условиях множественности выбора практическая проблема школьника и студента заключается в том, какой курс или уровень изучения предмета выбрать. Для этого и нужен консультант — тьютор, ментор. Можно выбрать курс самостоятельно, можно проконсультироваться с тьютором. Консультация по поводу собственного образовательного решения в этих условиях является привычным делом, простой характеристикой образовательной повседневности.

Модель образовательного пространства российской школы или вуза — принципиально иная. Она основана на классическом педагогическом отношении, не предполагающем никакого выбора. Принятие образовательных решений — редкая ситуация и для школьника и для студента. Индивидуальный учебный план (если таковой есть) выбирается на 2 года — период обучения в 10–11 классе. При этом выбор надо сделать один раз, в конце 9-го класса. По окончании старшей школы нужно выбрать вуз, факультет, направление подготовки минимум на 4 года. Большинство учебных планов российских вузов не предполагают сколько-нибудь серьёзных образовательных решений со стороны студентов — это классические учебные планы, степень вариативности которых крайне невысока.

Данные условия проблематизируют описанную выше логику тьюторской деятельности. Очевидно, что рефлексивно разбирать с выпускником старшей школы его ошибки в выборе профиля обучения по окончании 9-го класса — занятие бессмысленное, если не вредное. «Двухлетняя» партия оказалась проигранной. Основания «прошлого выбора» двухлетней давности давно забыты. Впереди ЕГЭ и очередное «судьбоносное решение».

Ещё сложнее ситуация со студентами 2–3 курса бакалавриата. Осознание ошибочности принятого решения уже пришло, воли и социальной решимости изменить свою

образовательную траекторию не хватает. Впереди — ещё 2–3 года «образовательного срока», который в силу сложившейся системы образовательных отношений нужно «дотянуть до конца». Такого рода ситуация характерна для более чем половины студентов российских вузов⁶.

В этих условиях логично задать вопрос: что же может являться предметом тьюторского действия в условиях господства классической парадигмы в российском образовании? Дадим сначала ответ с позиции отрицания: совсем не то, что является предметом тьюторского действия в англо-саксонской модели. В условиях линейных учебных планов, длительных сроков «исполнения принятых образовательных решений», отсутствия реального множественного пространства выбора «здесь и сейчас» российский тьютор не может и не должен копировать тьюторские принципы, установки, технологии своих англо-саксонских коллег. Такого рода копирование неизбежно приведёт к акцентуации тьюторантов на безысходности ситуации «здесь и сейчас», что в известной степени блокирует возможность саморазвития.

Но попробуем теперь ответить на заданный вопрос в положительном ключе. В зависимости от социальной укоренённости тьюторской позиции в той или иной образовательной системе нам видятся два внушающих оптимизм подхода:

1. В условиях, когда тьюторская позиция только начинает прорастать в образовательной организации, когда классическое педагогическое отношение является господствующим, когда линейные учебные планы и преобладание отбора блокируют ситуацию выбора, принятия решений, предметом тьюторского действия могут быть те образовательные действия тьюторанта, которые лежат вне учебного плана — внеурочная, внеучебная деятельность, самообразование, преодоление собственных затруднений. Такого рода практика в какой-то степени противопоставляется «освоению» учебного плана.

Учёба в школе (в вузе) — социальная необходимость, долг, обязанность, повинность; развитие, реализация своего потенциала происходит за пределами этого

жёсткого образовательного пространства. Последовательная реализация такой тьюторской стратегии превращает тьюторство в своего рода «образовательную оппозицию». Тьюторское сообщество «выносит себя» за скобки официального образования. Тьюторские практики (тьюторские лагеря, образовательные события) становятся центрами кристаллизации смысла самообразования, при этом (с неизбежностью) официальное образование ещё больше обесмысливается.

2. В условиях, когда тьюторская позиция, тьюторское отношение становятся частью управленческой стратегии развития образовательной организации, когда управленцы и большинство педагогов начинают понимать смысл пространства выбора, формирования осознанного отношения к собственному образованию у учащихся и студентов, возможен и необходим другой ответ. Он заключается в том, что пространство тьюторского действия ещё необходимо сконструировать, построить. Речь идёт о принципиальных изменениях структуры образовательного процесса, при которых от выбора, принятия решения учащимся зависит что, с кем, у кого он изучает. В этих условиях возможна постепенная рационализация тьюторского действия по отношению к индивидуальному учебному плану тьюторанта и преодолевается ортогональность урочной и внеурочной деятельности.

В российской образовательной среде реализуются оба подхода. По понятным причинам, первый реализовать в определённом смысле легче. Проще провести летний тьюторский лагерь, в котором достаточно создать подлинное пространство выбора, принятия решений. Однако такого рода образовательное событие, и даже последовательность такого рода тьюторских практик, как уже указывалось, «превращает» тьюторов в образовательных оппозиционеров.

С нашей точки зрения, перспективной является стратегия, в которой сочетаются и первый и второй варианты тьюторского действия. Эта стратегия имеет более длительный срок реализации, но она позволяет, в конечном счёте, реализовать в российском образовательном пространстве эту простую и невероятно сложную идею — идею образовательного выбора, идею свободы принятия образовательных решений. □

⁶ Черевко М.А. Особенности профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей вузов (на примере Хабаровского края): Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2011. 22 с.; Опрос для студентов. Социализация. <http://aeterna.qip.ru/poll/result/29326/>