

Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент



БЛИНОВ

Владимир Игоревич,
доктор педагогических наук,
профессор, директор Центра
профессионального образования
и систем квалификаций ФИРО
РАНХиГС,
Москва



ЕСЕНИНА

Екатерина Юрьевна,
доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
Цentra профессионального
образования и систем
квалификаций ФИРО РАНХиГС,
Москва



СЕРГЕЕВ

Игорь Станиславович,
доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
Цentra профессионального
образования и систем
квалификаций ФИРО РАНХиГС,
Москва

Аннотация

Авторами статьи поставлена цель — рассмотреть методологический аспект наставничества в образовании. В фокусе их внимания чрезвычайно широкий охват сферы наставнической деятельности.

Предложен методологически обоснованный взгляд на задачи наставнической деятельности, типы, формы и методы наставничества; функции и компетенции наставника в образовании, его личностные качества. Предложены подходы к определению результатов и критериев оценки деятельности наставников; определены условия результативного функционирования наставничества и риски масштабного введения наставничества в социальную и образовательную практику

Ключевые слова:

наставничество, методология наставничества, типология наставничества, наставник в образовании, наставник на производстве, оценка деятельности наставника, педагогическая поддержка

Потребность в расширении практик наставничества в образовании (а также в других сферах, прежде всего на производстве) на протяжении нескольких последних лет осознается на различных уровнях управления. 23 декабря 2013 года на совместном заседании Государственного совета РФ и Комиссии при Президенте РФ по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития В. В. Путин подчеркнул, что необходимо возрождать институт наставничества. С этого момента наставничество становится одним из приоритетов федеральной образовательной и кадровой политики. В начале 2018 года был проведен Всероссийский форум «Наставник», организованный Агентством стратегических инициатив, по результатам которого 23 февраля 2018 года был сформирован перечень поручений Президента РФ.

В настоящее время тема наставничества в образовании является одной из центральных в нацпроекте «Образование» (включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы»). Так, федеральный проект «Современная школа» содержит целевой показатель: до конца 2024 года не менее 70% обучающихся общеобразовательных организаций будут вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества [12].

Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 4–18.

Потребность возрождения института наставничества породила ряд общественных инициатив, в том числе региональных, таких как «Объединение наставников», «Национальный ресурсный центр наставничества», «Союз Наставников России». Сформировалось общее понимание того, что система наставничества может стать инструментом повышения качества образования, механизмом создания эффективных социальных лифтов, одним из катализаторов для «технологического рывка» российской экономики.

Проблематизация

Как известно, в образовании исполнение поручений в логике «взять под козырек» не работает. Необходимо хотя бы минимальное осмысление вводимых изменений, а на основе этого — комплекс работ по подготовке участников и созданию других необходимых условий. В частности, продвижение темы наставничества будет успешным, если будут получены ответы на три главных вопроса.

1. Чем на практике обусловлена актуализация проблемы наставничества?

2. Что именно делает наставник и что отличает его деятельность от любого другого вида деятельности?

3. Какие условия должны быть созданы, чтобы институт наставничества эффективно функционировал и развивался?

Задача этой статьи — дать ответы на эти вопросы, а также осветить другие сопутствующие аспекты, например, как может выглядеть типология наставников в образовании, и с какими рисками сопряжено «введение» наставничества в систему образования.

Актуальность: смысловой ракурс

Актуализация проблемы наставничества в современной России обусловлена обострением следующих противоречий.

1. *Противоречие между возрастанием насыщенности образовательной (и более широкой социальной) среды и тенденцией к усилению ее несогласованности и противоречивости.* С одной стороны, непрерывно увеличивается количество и многообразие образовательных услуг и образовательно значимых социальных практик. С другой — этот процесс развивается стихийно, в условиях рыночной конкуренции и недостаточного развития механизмов оценки качества этих услуг и практик. В результате самонавигация обучающегося в «океане возможностей» становится все более затруднительной. Кроме того, неупорядоченность и противоречивость средовых воздействий по механизму интериоризации становится характеристикой внутреннего мира обучающегося. Возникает эффект дезориентации растущего человека в социальной среде, выражающийся в его неспособности освоить необходимые этапы базовых процессов развития личности (социализации, социального и профессионально-образовательного самоопределения, гражданской и профессиональной идентификации и т. д.) без внешней поддержки.

2. *Противоречие между требованием максимальной включенности современного человека в широкую систему социальных отношений*

и тенденциями социальной дезадаптации растущего поколения. Данная тенденция обусловлена рядом факторов:

- замыкание современных детей и молодежи в пространство виртуального (сетевого) общения;

- стремление значительной части родительского и педагогического сообщества к «стерильности», «герметичности», социальной закрытости образовательного процесса, вызванное нарастающим переживанием тревоги и страха за детей, их жизнь, физическое, психическое и нравственное здоровье;

- нарастание доли формализованного общения, подчиненного логике стандартов, программ, планов и жесткого контроля результативности (учебный процесс, «развивающие занятия», «подготовка» к следующей образовательной ступени, репетиторство, раннее трудоустройство и т. д.), при уменьшении доли неформального, лично значимого общения. При этом успешность процессов развития, социального и профессионального самоопределения ребенка во многом зависит от баланса формального и неформального общения с взрослыми. Это условие, необходимое для развития самостоятельности ребенка, навыков принятия решений, проявления собственной личностной позиции;

- распространение потребительских позиций, развитие на этом фоне стихийного эгоизма и эгоцентризма, стремление оставаться в инфантильном состоянии, запаздывающее социальное развитие;

- явление «социального чайлдфри» — снижение интереса общества к детям и подросткам, возрастание по отношению к ним проявлений враждебности, в том числе в результате скрытой конкурентной борьбы поколений.

Результатом обозначенных факторов становится резкое снижение готовности новых поколений к самостоятельному вхождению во взрослую жизнь, неразвитость субъектной позиции, неспособность понять самого себя. Усиливается эффект отчуждения человека, с его внутренним миром, от общества, с его правилами и требованиями. Возникает необходимость в посреднике между растущим человеком и миром (представленным множеством локальных социальных и образовательных сред). В качестве такого посредника и выступает наставник.

Специфика деятельности наставника

В основе деятельности наставника лежит восполнение того или иного образовательного дефицита сопровождаемого. В этом отношении деятельность наставника близка педагогической поддержке, теоретико-методологические и научно-практические основы которой разработаны в трудах отечественных авторов 1990–2000-х годов. (О. С. Газман [3], С. С. Гиль [4], Н. Б. Крылова [7], Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин [8; 9] и др.). По мнению большинства авторов, суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы оказать помощь человеку в преодолении тех или иных внешних барьеров, которые самостоятельно он не способен преодолеть. В качестве внешнего барьера может выступать дефицит ресурсов для реализации собственных инициатив, отсутствие организационных или иных механизмов (например, нормативно-правовые и организаци-

онно-технические сложности на этапе становления школьного или студенческого самоуправления [6]; реализации школьных или студенческих проектов, стартапов и т. д.).

Однако во всех случаях внешний барьер является вторичным относительно внутренней неготовности сопровождаемого самостоятельно преодолеть этот барьер. Такая неготовность и названа «образовательным дефицитом». Когда внутренний образовательный дефицит будет восполнен, сопровождаемый будет самостоятельно преодолевать внешние препятствия.

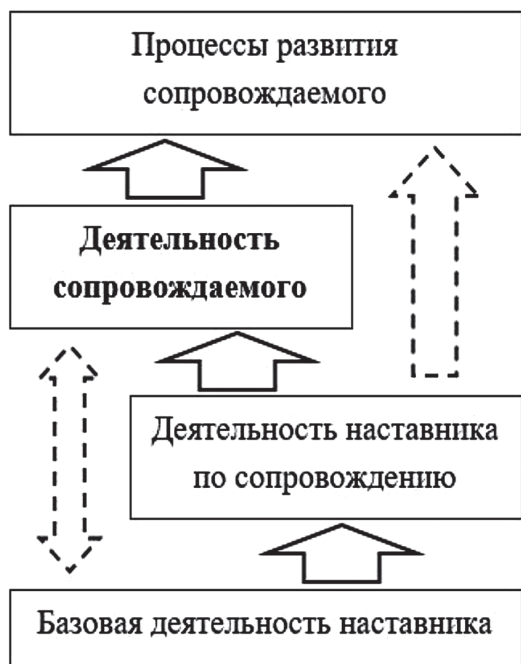
Таким образом, сущность деятельности наставника в образовании включает не только педагогическую поддержку, но и устранение внутренних образовательных дефицитов обучающихся, т. е. создание условий для формирования у них готовности самостоятельно разрешать тот или иной тип социальных, образовательных или профессиональных проблем.

Общим признаком всех типов образовательных дефицитов является недостаток самостоятельности сопровождаемого. Соответственно конечным результатом деятельности наставника (и важнейшим поведенческим показателем успешности его деятельности) является обретение сопровождаемым способности к самостоятельным действиям, решению проблем, преодолению барьеров, самоуправлению процессами собственного развития, образования, адаптации, карьерного роста и т. д. (в зависимости от типа наставничества).

Психолого-педагогическая основа наставничества может быть представлена как четыре пары взаимодействующих процессов, при этом в каждой паре первый процесс является основным, второй — вспомогательным.

1. *Базовая деятельность наставника — деятельность наставника по сопровождению.* Базовая деятельность наставника — основной вид профессиональной деятельности, в которую наставник включен (в качестве человека (профессионала), обладающего соответствующим опытом) и в которую он призван погрузить сопровождаемого. Это может быть образовательная, профессиональная, досугово-развивающая, творческая, коммуникативная деятельность. Но во всех случаях само наставничество — это второй вид деятельности для наставника, который можно рассматривать как своего рода производную от его базовой деятельности. В наиболее простой и ясной форме это положение отражается в работе наставника на производстве: его основная трудовая функция — участие в определенном производственном процессе в качестве рабочего или специалиста; дополнительная трудовая функция — наставничество, т. е. поддержка начинающих рабочих или специалистов, включенных в тот же производственный процесс.

2. *Деятельность сопровождаемого (образовательная, профессиональная, волонтерская, предпринимательская и т. д.) — деятельность наставника.* Наличие сопровождаемого, обладающего определенным образовательным дефицитом, является центральным фактором, требующим необходимости наставника, и одновременно центральным условием, обеспечивающим возможность наставничества. При этом вид наставнической деятельности



**Структура взаимодействия
наставника и сопровождаемого**

и компетенции наставника должны соответствовать типу образовательного дефицита.

3. *Базовый процесс развития сопровождаемого (социализации, самоопределения, идентификации и т. д.) — наставничество.* Вид наставнической деятельности и компетенции наставника должны соответствовать типу базового процесса развития.

4. *Развитие сопровождаемого в процессе деятельности — деятельность сопровождаемого (учебная, игровая, трудовая, проектно-исследовательская) и т. д.* Наставник оказывает педагогическое воздействие на базовые процессы развития не непосредственно, а путем вовлечения сопровождаемого в ту или иную деятельность, с последующей организацией ее обсуждения и осмысления полученного опыта. Соответственно значимыми методами работы наставника являются организация деятельности сопровождаемого и совместное обсуждение.

Взаимосвязь всех основных процессов представлена на рисунке.

В фокусе внимания наставника находятся:

- личность сопровождаемого и его внутренний мир;
- базовые процессы личностного развития, социализации, самоопределения, идентификации, адаптации сопровождаемого в социальной и образовательной среде;
- деятельность сопровождаемого;
- система социальных отношений сопровождаемого, в которые он включен в контексте своей деятельности.

Специфика наставнической деятельности проявляется также в ее длительности. Достижение цели наставничества, связанное с преодолением образовательного дефицита, невозможно в ходе одного или немногих разовых мероприятий (консультация, беседа, мастер-класс) и требует более или менее продолжительного взаимодействия наставника и сопровождаемого (сопровождаемых) в процессе деятельности последних. Корректное завершение периода наставничества требует фиксации того факта, что у сопровождаемого преодолен внутренний образовательный дефицит, показателем чего служит комплекс устойчивых поведенческих изменений. В связи с этим распространенная практика «прикрепления наставника» на какой-либо заранее фиксируемый период, например на полгода, представляется спорной.

Обозначенные особенности наставничества определяют чрезвычайно широкий охват сферы деятельности наставников в образовании, включая различные ступени образования (общее, среднее профессиональное,

высшее, дополнительное профессиональное), а также профессиональное обучение, неформальные образовательные практики (дополнительное образование детей и взрослых, общественные детские и молодежные объединения), профориентационную работу с различными категориями населения.

Задачи наставнической деятельности и типы наставничества

Деятельность наставника предполагает решение комплекса следующих задач.

1. Трансляция ценностно-смысловых установок деятельности, в которую совместно вовлечены обучающийся и наставник.

2. Выявление и актуализация у сопровождаемого «сильной» (внутренней, устойчивой) мотивации к деятельности.

3. Педагогическая поддержка сопровождаемого в процессе его обучения деятельности (прежде всего получения, закрепления новых знаний, умений и компетенций).

4. Создание условий освоения деятельности, сочетающих психологический комфорт и «развивающий дискомфорт», безопасность для жизни и здоровья — и определенную степень риска, необходимую для формирования самостоятельности и ответственности сопровождаемого.

Частные задачи наставнической деятельности определяются типами наставничества, которые могут быть выделены: 1) по типам базового процесса развития сопровождаемых; 2) по типам образовательных дефицитов. Типы наставничества, определяемые исходя из типов базового процесса, приведены в табл. 1.

Таблица 1

Типология наставничества (по типам базового процесса)

№	Типы базового процесса	Варианты институционализации наставничества
I	Личностное развитие	Коуч, тьютор
II	Физическое и эмоционально-психологическое развитие	Тренер
III	Социализация	Общественный воспитатель [10; 11]
IV	Социальное и образовательное самоопределение	Тьютор
V	Самообразование (например, в процессе освоения онлайн-курсов)	Тьютор
VI	Профессиональное самоопределение	Наставник в профориентации, ментор, психолог-профконсультант*
VII	Профессиональная идентификация	Мастер производственного обучения (выполняющий функции наставника)
VIII	Профессиональная адаптация, профессиональное развитие	Наставник на производстве, ментор
IX	Формирование предпринимательских компетенций в процессе разработки и продвижения стартапа	Ментор

* Психолог-профконсультант может считаться наставником лишь в том случае, если его взаимодействие с оптантом носит более или менее продолжительный характер. Разовая процедура профконсультирования не может быть отнесена к разновидностям наставничества.

Другая классификация наставничества может быть построена исходя из следующих типов образовательных дефицитов.

1. Ограниченные возможности здоровья.
2. Несформированность субъектной позиции, возрастная или индивидуальная несамостоятельность («ограниченные возможности самоопределения»).
3. Социальная дезадаптация.
4. Осложненная социальная ситуация развития — группы риска:
 - 4.1. дети-сироты;
 - 4.2. подростки, состоящие на учете в органах внутренних дел;
 - 4.3. семьи мигрантов;
 - 4.4. социально незащищенные категории населения и т. д.
5. Субъективная новизна ситуации для сопровождаемого (адаптационный период):
 - 5.1. переход на новую образовательную ступень (1-й и 5-й класс школы, 1-й курс профессиональной образовательной организации или вуза);
 - 5.2. молодой рабочий/специалист;
 - 5.3. новый на данном предприятии работник (школьник/студент, перешедший в другую образовательную организацию);
 - 5.4. новая должность;
 - 5.5. изменение программы обучения, технологии предприятия, корпоративной культуры, введение других инноваций;
 - 5.6. новые ситуативные требования к сопровождаемому (например, в связи с участием в соревновании, конкурсе).
6. Дефицит мотивации к деятельности.

Сочетание двух обозначенных классификаций дает матрицу возможных видов наставничества (табл. 2).

Таблица 2

Матрица видов наставничества

Типы базового процесса	Типы образовательных дефицитов					
	1	2	3	4	5	6
Виды наставничества						
I	I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	I.6
II	II.1	II.2	II.3	II.4	II.5	II.6
III	III.1	III.2	III.3	III.4	III.5	III.6
IV	IV.1	IV.2	IV.3	IV.4	IV.5	IV.6
V	V.1	V.2	V.3	V.4	V.5	V.6
VI	VI.1	VI.2	VI.3	VI.4	VI.5	VI.6
VII	VII.1	VII.2	VII.3	VII.4	VII.5	VII.6
VIII	VIII.1	VIII.2	VIII.3	VIII.4	VIII.5	VIII.6
IX	IX.1	IX.2	IX.3	IX.4	IX.5	IX.6

При этом необходимо учитывать следующее:

- не все виды наставничества, обозначенные в таблице 2, могут иметь практическое значение;
- деятельность наставника во многих случаях включает одновременно несколько смежных видов наставничества.

Вид наставнической деятельности определяет то или иное сочетание трудовых действий наставника (в рамках его трудовых функций), а также конкретизирует требования к его личностным качествам, компетенциям и опыту.

Формы и методы наставничества

Формы наставничества:

1. *Индивидуальная* — предполагает персонализированное сопровождение наставником обучающегося, с учетом индивидуальных образовательных дефицитов и других индивидуальных особенностей последнего.

2. *Групповая* — сопровождение одним наставником (или командой наставников) группы обучающихся, обладающих общим или сходным образовательным дефицитом.

3. *Коллективная* — организация наставничества в работе с коллективом (большой группой) обучающихся, обладающих различными типами образовательных дефицитов.

4. *Взаимная (peer)* — организация взаимной поддержки обучающихся, обладающих разными типами образовательных дефицитов.

5. *Онлайн* — поддержка обучающихся, находящихся в удаленном доступе, с использованием интернет-технологий (социальные сети, скайп, Youtube и т. д.).

Методы наставнической деятельности отличаются большим разнообразием. Это связано с тем, что в работе наставника, в зависимости от вида наставничества и особенностей конкретной ситуации, могут быть использованы методы, заимствованные из педагогики, андрагогики, социальной работы, профконсультирования, психотерапии и других отраслей практической психологии, коррекционной педагогики (в последних случаях необходимо наличие у наставника специальной подготовки). Среди основных (общеупотребительных) методов наставнической деятельности можно обозначить:

- методы организации деятельности сопровождаемого (группы сопровождаемых), выступающей фактором его развития и накопления личностно значимого опыта;

- организация обсуждения (беседа, групповая рефлексия), в процессе которого осуществляются оценка и осмысление опыта, полученного в деятельности;

- создание специальных ситуаций (развивающих, деятельностных, коммуникативных, проблемных, конфликтных), расширяющих опыт сопровождаемого и активизирующих процессы его развития;

- создание внешних условий, среды освоения деятельности (в том числе предметно-пространственной среды, оптимальной для развития наставника);

- методы диагностико-развивающего и контролирующего оценивания (в том числе «включенное наблюдение», беседа, анкетирование, социометрия и т. д.);

- методы управления межличностными отношениями в группе сопровождаемых;

- нетворкинг — метод организации контактов и взаимодействия

сопровождаемых с актуально и перспективно значимыми социальными партнерами (например, школьников — с представителями профессиональных образовательных организаций, вузов, предприятий-работодателей);

- методы актуализации индивидуальной мотивации и фасилитации;
- личный пример (наставник как носитель образа «успешной взрослости», эффективных стратегий самообразования и саморазвития, профессионализма, обладающий определенными компетенциями и демонстрирующий определенные образцы деятельности);
- информирование (в том числе в форме инструктирования);
- консультирование.

Функции наставника в образовании

Функции наставника в образовании и соответствующие им возможные трудовые действия представлены в табл. 3.

Таблица 3

Трудовые функции и трудовые действия наставника в образовании

Трудовые функции наставника	Основные трудовые действия
Педагогическая поддержка обучающегося в деятельности	<p>Диагностика мотивов и образовательных дефицитов сопровождаемого</p> <p>Создание комфортных психологических условий освоения деятельности сопровождаемого</p> <p>Мотивационная (эмоционально-психологическая) поддержка сопровождаемого</p> <p>Формирование у сопровождаемого установки на преодоление образовательных дефицитов и переход к самоуправляемой деятельности</p> <p>Помощь в организации деятельности (планирование, подготовка рабочего места, тайм-менеджмент)</p> <p>Оказание ситуативной помощи в выполняемой деятельности</p> <p>Организация оптимальных и безопасных условий (среды) деятельности сопровождаемого</p> <p>Демонстрация образцов поведения, отвечающих требованиям определенной (корпоративной) культуры</p> <p>Диагностико-развивающая оценка базовых процессов</p> <p>Совместная с сопровождаемым оценка и рефлексия личностного роста</p>
Обучение	<p>Информирование</p> <p>Демонстрация или организация демонстрации продуктивных приемов осваиваемой деятельности</p> <p>Организация учебной деятельности сопровождаемого</p> <p>Создание учебных (в том числе проблемных) ситуаций</p> <p>Консультирование</p> <p>Контроль и оценивание результатов учебной деятельности сопровождаемого</p>
Медиация	<p>Диагностика межличностных отношений в коллективе (группе)</p> <p>Выявление проблемных и конфликтных ситуаций с участием сопровождаемого</p> <p>Разрешение проблемных и конфликтных ситуаций с участием сопровождаемого</p> <p>Посредничество во взаимодействии сопровождаемого и коллектива (обучающихся, педагогов, родителей, интернет-партнеров, администрации, представителей внешнего контекста)</p>
Самообразование	<p>Самодиагностика и самооценка собственных образовательных дефицитов</p> <p>Проектирование программы и плана самообразования в соответствии с выявленными образовательными дефицитами</p> <p>Овладение знаниями, умениями, компетенциями, приемами деятельности</p>

Представленная в таблице структурно-функциональная модель профессиональной деятельности наставника в образовании является примерной и требует уточнения с учетом особенностей конкретной ситуации. Многообразие и неформальный характер деятельности наставника препятствует возможности формирования «профессионального стандарта наставника» в строгом понимании этого термина. Кроме того, существует мнение о том, что наличие профессионального стандарта наставнической деятельности ограничит общественную инициативу в данной области и вступит в противоречие с принципом добровольности наставничества. Скорее, речь должна идти о «гештальте» или «абрисе» профессиональной деятельности наставника.

Личностные качества и компетенции наставников

В общем случае наставник — это лицо, существенно превосходящее сопровождаемого в следующих отношениях:

- у наставника отсутствует образовательный дефицит, существующий у сопровождаемого;
- у наставника есть личный опыт преодоления образовательного дефицита (на собственном примере или в процессе практического обучения при работе с другими сопровождаемыми);
- личный опыт отрефлексирован наставником и может использоваться им в работе с сопровождаемым и (или) для передачи сопровождаемому.

Личностные качества наставника:

- устойчивая внутренняя мотивация к наставнической деятельности, оказанию помощи и поддержки другим людям;
- содержательный интерес к деятельности, которую осваивает обучающийся;
- открытость, общительность, коммуникабельность;
- лидерские качества;
- настойчивость, нацеленность на результат;
- терпение и толерантность;
- соответствие личных ценностей ценностям деятельности наставника, организации, корпоративной культуры;
- склонность к постоянному саморазвитию.

Личностные качества, препятствующие занятию наставнической деятельности:

- избыточная авторитарность;
- эгоцентризм;
- тревожность, невротизм;
- стремление к гиперопеке;
- перфекционизм;
- выраженная интроверсия, замкнутость.

Компетенции наставника:

- эмоциональный интеллект;
- коммуникативная компетенция (включая готовность к межпоколенческой коммуникации; владение различными стилями педагогического общения);

- педагогический такт;
- готовность к сотрудничеству;
- креативность, способность решать нестандартные задачи.

При работе с особыми категориями сопровождаемых (лица с ОВЗ; дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, и т. д.) необходима специальная подготовка наставников. Например, при работе с сиротами необходимо знать особенности подростковой депривации (склонность к формированию иждивенческих установок, отсутствие элементарных бытовых навыков и пр.). При работе с детьми с ОВЗ необходима специальная подготовка соответственно группе заболевания.

Подходы к отбору наставников:

- «хэдхантинг» (целенаправленный поиск наставника по заданным требованиям);
- закрытый конкурс (в рамках образовательной организации, предприятия, сети);
- открытый конкурс;
- выбор сопровождаемого из числа знакомых ему лиц (при необходимости с последующей подготовкой выбранного лица в наставники);
- обучение предварительно отобранных кандидатов.

На практике желательно использовать в комплексе несколько подходов.

Условия результативного функционирования наставничества:

- наличие внутреннего образовательного дефицита у сопровождаемого (группы сопровождаемых);
- достаточный уровень зрелости социокультурной среды и/или корпоративной культуры, для которого характерна атмосфера сотрудничества;
- стимулирование деятельности наставника (дополнительная оплата, уменьшение объема основной нагрузки, различные формы нематериального стимулирования);
- наличие у наставника специального образования/подготовки (необходимое условие для определенных, наиболее сложных случаев, таких как работа с сопровождаемыми-инвалидами или с лицами из группы риска).

Результаты деятельности наставников и критерии их оценки

Существует мнение о том, что оценка деятельности наставников может войти в противоречие с принципом добровольности наставничества. Такое мнение, безусловно, имеет право на существование, однако сама постановка вопроса о наставничестве как о деятельности исключительно добровольной, т. е. по сути волонтерской, не требующей внешнего стимулирования, является спорной. Но даже в том случае, если наставник является добровольцем, он должен отчетливо понимать не только суть, социальную миссию и конкретные задачи своей деятельности, но и показатели успешности ее хода и результатов. И главное, он должен знать и осмысленно использовать ключевой показатель достижения цели наставничества. Таким показателем является способность сопровождаемого самостоятельно осуществлять деятельность, в рамках которой

осуществлялось наставничество, иными словами, готовность сопровождаемого с определенного момента обходиться без наставника. Этому важнейшему моменту в восполнении образовательного дефицита сопровождаемого могут предшествовать те или иные промежуточные этапы, например переход от потребности в постоянной и систематической поддержке к потребности в эпизодической помощи в наиболее сложных ситуациях.

Другими показателями результативности деятельности наставника могут выступать:

- собственные высокие результаты деятельности, демонстрируемые сопровождаемым;
- ускорение процессов развития сопровождаемого и освоения им деятельности (например, для наставников на производстве — быстрота «вработываемости» новых работников, высокая скорость их выхода на нормативные показатели производительности и качества труда);
- качество отношений сопровождаемого с другими представителями группы, в которую он включен в процессе деятельности (принятие, поддержка сопровождаемого группой, его групповой статус, наличие или отсутствие конфликтов).

Процессуальные показатели успешности наставнической деятельности могут быть соотнесены с ее общими задачами:

- сформированность у сопровождаемого ценностно-смысловых установок, присущих той деятельности и/или организационной культуре, в которую он погружается при поддержке наставника;
- устойчивая внутренняя мотивация сопровождаемого к деятельности;
- компетентность сопровождаемого в деятельности, которую он осваивает;
- качество образовательной среды и социально-психологической атмосферы, созданной вокруг сопровождаемого.

Риски, связанные с введением наставничества

Первая группа рисков связана с известной тенденцией «административного упрощения» и «ускорения» модернизационных процессов, внедряемых «сверху вниз». Следует признать, что главным риском для формирования института наставничества в российском образовании, как это ни парадоксально, выступает сам нацпроект, по своему замыслу призванный максимально расширить практику наставничества. Проблема состоит в том, что в рамках нацпроекта введение наставничества выступает самоцелью, количественные показатели охвата практиками наставничества заданы в качестве целевых. В этой ситуации неизбежна политика механического «введения» наставничества, во многих случаях — имитация его наличия вместо планомерных и систематических усилий по возвращению условий, обеспечивающих востребованность наставничества как определенной образовательной культуры, предполагающей определенный стиль работы с сопровождаемыми — носителями образовательных дефицитов. Например, «в Норвегии — до 92% педагогов... общаются с подопечными

вне класса! Учитель становится партнером в жизни, обсуждает с учениками свой предмет, жизненные проблемы. Скажем, дети идут в зоопарк или в музей сначала с учителем, потом самостоятельно работают: делают мини-исследования, презентации. В любом случае партнерская организация учеников и педагогов — неотъемлемая часть креативного образования» [1, с. 197–198]. Очевидно, наставничество в этом примере возникло не в результате «внедрения», а как отклик на созревший социальный запрос на наставническую деятельность учителя в условиях зрелой социально-образовательной среды. Противоположным (и совершенно неправильным) решением было бы «навесить» наставничество на школьного учителя в качестве дополнительной трудовой функции, обязательной для выполнения, причем «на общественных началах» и с поверхностной, чисто формальной, подготовкой на очередных краткосрочных курсах.

Вторая группа рисков — смещение цели деятельности наставника с педагогической поддержки сопровождаемого на другой объект. Анализ некоторых современных практик наставничества показывает, что механизм наставничества предполагается использовать для продвижения в детской и молодежной среде определенной системы ценностей, например ценностей научно-технического развития, опредмеченных в рамках Национальной технологической инициативы. В этом случае главным предметом беспокойства организаторов «наставнических» практик выступает не сопровождаемый, а специально подготовленный ими «наставник» (например, школьник), его активность и жизнестойкость его позиции после возвращения в прежнюю среду, где ему предстоит продвигать усвоенные им ценности, «наставляя» других школьников. Безусловно, история с продвижением тех или иных ценностей имеет право на существование (и более того, выступает одной из общих задач любого наставника), но при этом не должно происходить подмены целей. Целью деятельности наставника является поддержка сопровождаемого, восполняющая образовательный дефицит последнего. Что касается лица, главной, а подчас и единственной целью деятельности которого является систематическое продвижение определенных ценностей в среде, которая эти ценности не разделяет, то такое лицо называется миссионером. В отличие от наставника, поддерживающего человека, нуждающегося в помощи, миссионер поддерживает ту или иную религию (понимаемую в широком смысле как определенный, четко регламентированный тип мировоззрения), нуждающуюся в адептах.

Первые две группы рисков имеют между собой нечто общее. И в том и в другом случае мы видим некую «наставникоцентрированность» процесса, когда все внимание сосредоточено на фигуре и деятельности самого наставника, тогда как сопровождаемые остаются в тени. Они оказываются нужны лишь в качестве вспомогательного средства для введения наставничества. Все это вызывает парадоксальные ассоциации с «бездетной педагогикой», существовавшей в нашей стране в середине прошлого века.

Наконец, еще один риск — использование идеи наставничества как скрытого ресурса для повышения экономической эффективности

образования, с надеждой на то, что наставники-волонтеры смогут дополнить, а со временем, возможно, и потеснить педагогов в образовательном процессе, демонстрируя при этом более высокую педагогическую результативность. На вопрос: откуда возьмутся эти волонтеры-наставники? — следует ответ: из числа наиболее эффективных работников-профессионалов, желающих передать свой опыт детям и молодежи. Очевидно, что при этом не учитывается множество препятствий, главное из которых лежит на поверхности: «две трети (64%) россиян работают сверх трудовой нормы: вечером, ночью и в выходные дни <...> При этом, как отмечается, в реальности отклонения от трудовой нормы могут быть еще больше, так как исследование проводилось по основному месту работы, а значительная часть российских работников имеет дополнительную занятость» [5].

Выводы

Несмотря на активное обсуждение темы наставничества в последние годы на различных площадках, в СМИ и интернете, нам пока не удалось встретить ничего похожего на методологическое обоснование проблемы наставничества, которое отвечало бы на основные вопросы, обозначенные в начале статьи. Вывод, который следует из этого факта, выходит далеко за пределы темы наставничества. Каждый проект, особенно если это нацпроект, должен иметь серьезное научно-методологическое обоснование. В противном случае возникает очень большая угроза того, что проект будет не выполнен, а симитирован. И на вопрос «Что осталось после того, как проект был завершен?» мы получим безрадостный ответ.

Что касается собственно наставничества, то здесь нам представляются наиболее значимыми два вывода.

Во-первых, наставничество — это не цель, а средство. Нужно отчетливо понимать, для каких целей это средство подходит (и как именно его использовать), а для каких целей не подходит. Логика «сначала введем наставничество, а потом посмотрим, для чего оно нам может пригодиться» заставляет в очередной раз вспомнить известную метафору: «мы купили отличную лошадь, да только оказалось, что она не знает, куда надо ехать».

Во-вторых, наставничество — это практика, которая (как и большинство образовательных практик) не внедряется, а возвращается. Возвращается на определенном уровне образовательной культуры, социального доверия, гражданской активности. Прийти к полноценной системе образовательного наставничества, «перепрыгнув» через эти ступени, вряд ли возможно.

Литература

1. Абанкина И. В. Образование: устремленность в будущее // Притяжение образования: 5-е Сабуровские чтения: тез. докл. — М.: Логос, 2015. — С. 188–199.
2. Акенина А. В. Педагогическая поддержка процесса взросления учащихся в отечественных и американских исследованиях второй половины XX века: дис. ... канд. пед. наук. — Хабаровск, 2006. — 210 с.

3. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — М., 1995. — Вып. 3. — С. 58–64.

4. Гиль С. С. Муниципальная система социально-педагогической поддержки молодежных инициатив: дис. ... д-ра пед. наук. — Оренбург, 2001. — 352 с.

5. Две трети россиян работают сверх трудовой нормы [Электронный ресурс] // Esquire, 10 июля 2019 г. URL: https://esquire.ru/articles/110942-dve-treti-rossiyan-rabotayut-sverh-trudovoy-normy/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com (дата обращения — 20.07.2019).

6. Кондратьева О. Г. Региональная система поддержки самоуправления обучающихся в учреждениях профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2012. — 500 с.

7. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого // Классный руководитель. — 2000. — № 3. — С. 92–103.

8. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки. — М.: Мирос, 2001. — 207 с.

9. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Александрова Е. А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Academia, 2006. — 288 с.

10. Об общественных воспитателях. Закон Республики Бурятия от 05.05.2011 г. № 2015-IV. [Электронный ресурс] // Консорциум Кодекс. Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/895297574> (дата обращения — 09.08.2019).

11. Об общественных воспитателях несовершеннолетних. Закон Воронежской области от 03.02.2017 № 5-ОЗ. [Электронный ресурс] Воронежская область. Официальное опубликование нормативных правовых актов. URL: <http://pravo.govrn.ru/content/закон-воронежской-области-от-03022017-№-5-оз> (дата обращения — 09.08.2019).

12. Паспорт федерального проекта «Современная школа». Приложение к протоколу заседания проектного комитета по направлению стратегического развития Российской Федерации от 7 декабря 2018 г. № 3. [Электронный ресурс] // Администрация Владимирской области. Официальный портал. URL: <https://new.avо.ru/documents/33446/1306658/Современная+школа.pdf/82dc2bf1-04ce-9d57-5f14-6f94d1bce9aa> (дата обращения — 09.08.2019).