

СМЫСЛ НАСТАВНИЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.М. Розин

Институт Философии Российской академии наук
(Москва, Россия)

***Аннотация.** В статье проясняется смысл понятия «наставничество», которое в литературе пересекается с понятиями «учитель», «педагог», «ментор», «тьютор», «руководитель» и др. Автор видит в наставничестве не моду, а важный тренд, состоящий в переориентации образования на индивидуальность учащегося, его самостоятельность и самообразование, индивидуальные образовательные программы, совместную деятельность с педагогом. К этим характеристикам он добавляет подход, предполагающий решение двойной образовательной задачи: создание условий (среды) для формирования интеллекта и становления человека нового образа (на материале анализа образовательных кейсов конкретизируются обе стороны этой задачи). Намечаются этапы становления, развития и завершения детства и связанные с ними особенности наставничества. Раннее развитие ребенка состоит в процессе преодоления невозможности войти в мир взрослых и включает три фундаментальных момента: понимание, создание своего мира (реальности), подражание взрослой жизни. Важным направлением дошкольного образования является обучение техникам: чтения, счета, рисования, лепки, правильного рассуждения и т.д. Поведение постоянно усложняется, он научается многим новым способам деятельности. Именно на этом этапе родители зачастую начинают меньше поддерживать ребенка. Он постепенно переходит к самостоятельному поведению, условием которого является построение «приватных» схем, приписывание себе определенных характеристик, конструирование под себя мира и самого себя в нем. Указывается, что наставник должен обеспечивать создание среды для формирования интеллекта и для становления человека. Образ такого человека ориентирован на нормальную индивидуальную судьбу, что предполагает жизнь в ладу с самим собой и участие в спасении жизни на земле.*

***Ключевые слова:** наставничество, педагог, учитель, самостоятельность, личность, схемы, игра, сказка, техника, понимание.*

THE MEANING OF MENTORING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Vadim M. Rosin

Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences
(Moscow, Russia)

***Abstract.** The article clarifies the meaning of this concept, which in literature intersects with such concepts as a teacher, an educator, a mentor, a tutor, a leader, etc. The author sees in mentoring not a fashion, but an important trend, consisting in the reorientation of education to the individuality of the student, his/her independence and self-education, individual educational programs, joint activities with a teacher. To these characteristics, he adds an approach that involves solving a dual educational task – creating conditions (environment) for the formation of intelligence and the formation of a new image of a person (both sides of this task are specified based on the analysis of educational cases). The stages of the formation, development and completion of childhood and the associated features of mentoring are outlined. The early development of a child consists in the process of overcoming the*

inability to enter the world of adults and includes three fundamental moments – understanding, creating one's own world (reality), and the imitation of the adult life. An important area of preschool education is teaching techniques: reading, counting, drawing, modeling, correct reasoning, etc. Behavior is constantly becoming more complex, they learn many new ways of activity. It is at this stage that parents often begin to support the child less. He/she gradually moves to the independent behavior, the condition of which is the construction of “private” schemes, attributing certain characteristics to themselves, designing the world for themselves and seeing themselves in it. It is indicated that the mentor must ensure the creation of an environment for the formation of intelligence and for the development of a person. The image of such a person should be oriented towards a normal individual destiny, which implies life in harmony with oneself and participation in the salvation of life on earth.

Keywords: *mentoring, educator, teacher, independence, personality, schemes, game, fairy tale, technique, understanding.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-63-3-67-78

Готовясь к выступлению на конференции в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина, я задумался, почему, спрашивается, возникла настоящая мода на «наставничество» в образовании, разве наставник — это не просто учитель и педагог? Стал смотреть литературу, и, правда, оказывается, в современной педагогике, так же как у автора, ясность в понимании специфики наставничества отсутствует. «При обращении к толковым и этимологическим словарям, – пишут Е.А. Челнокова и З.И. Тюмасева (2018), – мы видим различные толкования термина. Наставник трактуется как учитель, руководитель, преподаватель, воспитатель, инструктор, а также вождь, гуру, мэтр, назидатель, нравоучитель, пастырь и др. Определения различаются по сути. В слове «наставник» присутствует приставка “на-“ и корень “-став-“ (от глагола “ставить”), то есть наставить (например) на путь, по которому ученик дальше будет идти самостоятельно <...> Наряду с термином “наставничество” используют такие понятия, как “тьюторство”, “коучинг”, “менторство”».

Тем не менее, вдумываясь в высказывания о наставничестве, все же можно уловить в них характеристики, я бы сказал, нового педагогического отношения. Я в этих определениях увидел такие моменты, как равные отношения педагога и учащегося, ориентация на поддержку его личности и самостоятельности, совместность в разрешении возникающих проблем, сочетание помощи и создания условий, способствующих дальнейшему развитию. Например, обозревая литературу по наставничеству, Е.А. Челнокова и З.И. Тюмасева (2018) пишут: «Е.Н. Фомин, трактуя понятие наставничества, определяет его как “лично ориентированный педагогический процесс”... Ю.Л. Львова при раскрытии понятия “педагогическое наставничество” указывает, что оно является процессом “творческого сотрудничества”, “парного содружества”, которое возникает на основе единых педагогических взглядов, методических поисков и желания совместно решать творческие задачи, в основе которых лежит общение... Г. Льюисом дается определение наставничества как “системы отношений” и “ряда процессов”, цель которых заключается в “помощи, руководстве, совете молодым специалистам на рабочем месте”... Д. Клаттербак особо выделяет умение наставника совместить в себе роли родителя и сверстника с целью сопровождения молодой личности на переходном этапе ее развития. Наставничество, по его мнению, совмещает в себе фисилитацию, коучинг, консультирование и создание сети контактов, чтобы воодушевить учеников и поощрить их за отношение к своей деятельности».

Так что мода на наставничество не случайна. Но фактически это – не мода, а подлинный мейнстрим в развитии современной педагогики, правда, совершающийся подобно скрытым подводным течениям (в тьюторском, открытом, семейном, экоси-

стемном и других новых формах образования, в том числе и в сфере педагогического наставничества), состоящий в переориентации на индивидуальность учащегося, его самостоятельность и самообразование, индивидуально образовательные программы, совместную деятельность с педагогом и пр. (Розин, 2021; Розин, Ковалева, 2021).

Однако доведена ли эта переориентация до своего логического конца? Думаю, нет, все же речь в наставничестве идет об интеллектуальной оптимизации, хотя, на мой взгляд, должна идти также и о новом «образе человека». В начале XX столетия трансформация социальности была столь значительна, что ставилась именно эта задача. «У нас в России, – пишет, например, В. Зеньковский, – при прежних условиях общественной жизни, когда сурово преследовалось всякое искреннее и честное служение общественному благу, естественно выдвигался самой жизнью и исторически закреплялся тип социально равнодушного и социально инертного человека. К этим чисто русским условиям, благоприятствовавшим всем нашим Обломовым, надо присоединить и тот фактор, который оказывает свое действие всюду, – именно влияние экономического индивидуализма нашей эпохи. <...>

Было бы правильнее говорить, что современная школа воспитывает не антисоциальные навыки, но что она воспитывает дурную социальность. <...>

Люди, принадлежащие к различным социальным классам, никогда не перестанут быть друг для друга, прежде всего, людьми! В социальном воспитании мы должны подготавливать детей именно к такому социальному общению, в котором основное место принадлежало бы чисто человеческим, а не классовым отношениям. <...>

Я хотел бы в связи с указанным отметить еще и то, что современная школа грешит вообще односторонним интеллектуализмом, т.е. как-то искусственно развивает ум, совершенно, однако, не развивая общей активности и даже подавляя проявления ее. В этом лежит разгадка одного из наиболее грустных “парадоксов” современной школы: сосредоточивая все свои силы на развитии ума, она не только не добивается своих целей, не только не дисциплинирует ум и не развивает его, но часто даже притупляет и приостанавливает его естественное развитие. <...>

О, как не хватает сейчас России элементарных социальных добродетелей! Как мало людей, умеющих подчинить свои личные, партийные, классовые интересы общему благу!.. Пусть же спасут родители и школа детей от страшного растления, которое несет с собой отравленная жизнь, и пусть подготовят они в детях любовь к общему благу, способность к социальному сближению, основные социальные добродетели, живое стремление к солидарности, подлинную, а не словесную только любовь к братству! Пусть в противовес всем страшным фактам взаимного озлобления, взаимного недоверия и ненависти пробуждают они в детских душах живую любовь к человеку как таковому, социальную отзывчивость, сознание гражданского долга, честное исполнение взятой на себя обязанности, любовное отношение к своему делу и искреннее стремление способствовать всеобщему благу!» (Зеньковский, 1924, с. 300–301, 303, 329, 331, 343).

Естественно, в сфере образования необходимо развитие ума и естественного интеллекта, включая перечисленные компетенции (индивидуальность, самостоятельность, самообразование, способность к пониманию и совместной деятельности и пр.), но не менее важно, чтобы сформировался человек, обладающий, как пишет Зеньковский, «элементарными социальными добродетелями»: готовый преодолеть свой эгоизм, уважать права других, посылно участвовать в спасении жизни на земле, поддерживать, с одной стороны, общечеловеческие ценности, с другой – ценности личные и региональные. И не об этом ли пишет Ханна Арендт, говоря о политической составляющей образования? «Смотря на вещи с этого ракурса (когда считают, что «всеми публичны-

ми делами управляют власть и интерес»), мы ничего не узнаем о настоящем содержании политической жизни – о радости и удовлетворении от пребывания в компании равных, от совместных действий и появлений на публике, от того, чтобы с помощью слов и дел включаться в дела мира, тем самым приобретая и поддерживая свою личную идентичность и начиная нечто совершенно новое» (Арендт, 2014, с. 389).

Кстати, новые педагогические профессии (пока большей частью новаторские, пионерские: наставничество, тьюторство, менторство, «методологическая помощь» и др.) как нельзя лучше подходят для решения двойной образовательной задачи – создания условий (среды) для формирования интеллекта и становления человека нового образца.

Понятно, что в каждой области образования реализация принципов и практики наставничества имеет свои черты и особенности. Не исключение и дошкольное образование. Далее мы рассмотрим некоторые особенности наставничества в этой области, имея в виду самый первый по замыслу, и в этом смысле методологический, подход.

В работах автора по философии детства обсуждаются некоторые особенности дошкольного развития и образования (Розин, 2015). Для нашей темы можно указать следующие. Детство представляет собой процесс перехода от состояния «Прамы» к «совершеннолетию», когда молодой человек начинает действовать самостоятельно, руководя самим собой. Кстати, и Иммануил Кант связывал совершеннолетие с самоуправлением («Несовершеннолетие, – пишет он, – есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого»). Но самоуправление не означает автаркию (автономную жизнедеятельность и отрицание других), в картине мира индивидуальность конституируется по-разному, но молодому человеку всегда приходится иметь дело с другими.

Термин «прамы» был введен Л.С. Выготским, чтобы подчеркнуть единство маленького ребенка с родителями. В рамках прамы на первой его фазе ребенок не образует целое, в некотором смысле еще не обладает субъективностью (она только потенциально задается родителями), его действия – это чистый ответ (отклик) на действия родителей. Но и, наоборот, действия родителей – это отклик на действия ребенка. Последний, например, хочет есть, двигаться, спать, гукать, общаться с матерью, и, соответственно, родители его кормят, дают двигаться, разговаривают с ним, берут на ручки и пр. Мать (отец) разговаривают с ребенком, качают его, предлагают игрушки и т.д., и т.п., а ребенок в ответ улыбается, гукает, смеется и прочее.

Замечательная схема поведения ребенка в период прамы – игра с выкидыванием ребенком из коляски или манежа своих игрушек. Родители, откликаясь, приносят ему игрушки, ребенок радостно смеется и снова выкидывает игрушки, чтобы мать или отец снова их принесли, и так может продолжаться довольно долго, пока игра не перестанет вызывать интерес или ребенок не устанет. В данном случае игра является не только способом детской жизни, но и своеобразной схемой отношений и поведения в период прамы. И в более развитом состоянии, пока сохраняется целостность прамы, действия ребенка – это отклик на действия взрослого, и наоборот.

Процесс прамы включает в себя две фазы: на первой, как уже отмечалось, субъективность ребенка практически равна нулю, на второй – ребенок осваивает слова (речь), с помощью которых он дифференцирует себя (первое «Я», «я сам») и других (прежде всего родителей). Прама структурируется и усложняется: складывается первая структура субъективности как различение себя и родителей, а также связывающих их отношений: родители, с одной стороны, источник того, что ребенку нужно для жизни, с другой – средство реализации этих желаний (как средство – инструмент в руках уже ребенка, вспомним хотя бы детские скандалы), с третьей стороны, родители могут вы-

ступать инициаторами действий и создания ситуаций, требующих от ребенка отклика и изменений.

Может показаться, что в этой фазе родители уже выступают в роли наставников, но это не так, хотя одна из предпосылок наставничества в этом случае складывается. Возможно, в роли своеобразных предтеч наставничества в этот период могут выступать воспитатели в детском саду, но только если они берут на себя ряд функций родителей – откликаться, помогать, направлять, в определенной мере любить и пр. В отличие от родителей воспитатели все же больше дистанцированы от детей, причем последние понимают, что это не родители, и, хотя к воспитателю можно обратиться за помощью, последний будет действовать не так, как мать или отец. В будущем, вступая в свои права, наставничество будет опираться на эти два вида отношений: помощь и соучастие, с одной стороны, и дистанцированность – с другой.

В рамках прамы, как я показываю, ребенок социализируется и осваивает мир с помощью схем, игры и фантазии (воображения, сказки и пр.). При этом для него мир – это и семья, и природа, и мир взрослых. Последний для ребенка выглядит очень привлекательным (интересным, желанным), и он всеми силами стремится войти в этот мир. Но ребенок – не взрослый, он не обладает нужными для взрослой жизни способностями и компетенциями. Отчасти развитие ребенка состоит в процессе преодоления этой невозможности (войти в мир взрослых), в процессе, включающем три фундаментальных момента – понимание, создание своего мира (реальности), подражание взрослой жизни. Именно для этих целей, бессознательно решая эти три задачи, ребенок с помощью родителей создает схемы и игру. Вот три примера из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти».

«Поезд налетел на свинью и разрезал ее пополам. Катастрофу увидела пятилетняя дачница Зоря Котинская и пролила много слез. Через несколько дней ей попалась навстречу живая свинья.

– Свинья-то склеилась! – закричала в восторге Зоря» (Чуковский, 2012, с. 97).

Здесь схема – выражение «Свинья-то склеилась», она позволяет понять, почему свинья целая, хотя Зоря видела ее разрезанной. Но знание о том, что части сломанного предмета можно склеить – эмпирическое, опытное, полученное из наблюдений.

«Мой трехлетний сын впервые познакомился с сосновыми шишками, когда они валялись на земле под деревьями. И лишь через месяца два увидел их на ветках сосны с верхнего этажа нашей дачи:

– Шишки на дерево полезли как-то» (Чуковский, 2012, с. 97).

Схема – «шишки на дерево полезли», объясняет, почему шишки оказались на дереве, хотя мальчик видел их на земле. Опять же знание о том, что по дереву можно подняться вверх – опытное.

«Гуляя с теткой по улице, мальчик двух с половиною лет останавливается у книжного киоска.

Продавец спрашивает:

– Умеешь читать?

– Умею.

Мальчику дают книгу:

– Читай.

Он, подражая бабушке, хватается внезапно за карман:

– Я забыл дома очки» (Чуковский, 2012, с. 68).

В данном случае схема: «Я забыл дома очки». И не стоит думать, что ребенок врет, он создает реальность, позволяющую уклониться от чтения.

Схемы, как мы видим, изобретаются ребенком, позволяют понять происходящее, задают новую реальность (склеенную свинью, карабкающиеся на дерево шишки, забытые очки), в потенции позволяют по-новому действовать, например, можно постараться склеить разрезанное животное, проследить, каким образом шишки залезают на дерево, позаимствовать у бабушки очки. Нетрудно предположить, что взрослые, услышав подобные объяснения, попытаются скорректировать построенные ребенком схемы (увиденная Зорей свинья не та, которую задавил поезд, шишки просто упали с дерева, а очки не при чем). В этой своей роли взрослые будут действовать подобно наставникам, однако таковыми все же не являются.

А вот если бы были наставниками, они, вероятно, не пренебрегли возможностью воспользоваться событиями. В первых двух случаях наставники обратили бы внимание детей на то, что объяснение должно опираться на опыт и факты, что это не чистая фантазия. В третьем случае можно было бы еще обсудить, почему ребенок хотел показать, что он лучше, чем есть на самом деле, хорошо ли сочинять небылицы, не стоит ли начать учиться читать, тогда и не понадобится привирать и вспоминать об очках. Другими словами, в этом случае наставник решал сразу бы две образовательные задачи – интеллектуальную и воспитательную (политическую, по Арндт).

В книге «Кашеева цепь» Михаил Пришвин рассказывает о «Марье Моревне» (Маше, воспитательнице, гувернантке), которая, по сути, являлась для него в детстве настоящей наставницей, поскольку поддерживала и учила, но и любила, однако не была его матерью. «Не узнаю своих детей, – делится с Софьей Александровной мать Курымушки (так Пришвина звали в детстве родители. – В.Р.), – что сделала с ними за одно лето эта милая Маша, как они ее слушаются, скажет: “Нарвите цветов”, – и они собирают, но мало того: часами сидят, подбирают цветочек к цветку, – и букет выходит. Скажет: “Найдите хорошее яблоко”, – и сколько они натрясут, нашибают, перекусуют, пока не найдут янтарное, наливное.

Скупая Софья Александровна против этого:

– По-моему, и не очень хорошо.... Очень горда. Она и детей этим заражает, возбуждает их к чему-то необыкновенному, а жизнь требует в смирении и терпении учиться класть кирпичик к кирпичику.

– Этому сама жизнь научит, а Маша... тургеневская женщина...

А Курымушка в кресле сидит и все наматывает себе на клубочек; он это понимает, что Софья Александровна хочет отдать Машу старцу, и теперь старец ему кажется Кашеем Бессмертным. Но он, Курымушка, этого не допустит. Вот Маша сегодня придет, и он все ей перешепчет. Марью Моревну он не отдаст Кашею Бессмертному <...>

“Надо, надо!” — требует ночной голос.

И падает маленький гость, как в “Отче наш”, на колени:

– Прости меня, прости меня, милая Марья Моревна!

– Ну, что ты, родной, что, милый мальчик? – шепчет Марья Моревна. Иди сюда на кровать, ложись. Вот так. Ну что? Рассказывай все!

Про Кашея Бессмертного рассказывает Курымушка, – как он спустил его сегодня с цепи, и что там уже есть заговор на нее, – отправить завтра к старцу, а старец и есть Кашей, и что он велел себе не упустить Марью Моревну, – все рассказал, все тайны открыл и даже, как он во сне куда-то летал, и при людях это не удалось, и его засмеяли.

– Не уезжай, не уезжай к старцу!

С улыбкой счастья, глядя куда-то, кажется, на эту картину прекрасной дамы с младенцем на руках, Марья Моревна сказала:

– Милый сыночка, ты разбудил меня, и я тебе обещаю: никто никогда меня не возьмет.

– Не поедешь завтра к старцу?

– Зачем теперь мне к старцу ехать, я без него знаю, что мне нужно делать...

Я всегда буду с такими, как ты; кто меня будет любить и звать, к тому я и буду ходить.

– Я всегда тебя буду любить и звать.

– И я всегда буду с тобой...

– Ах, это уже рассветает. Спи, сыночка!» (Пришвин, 1982, с. 43–53).

По-моему, замечательно описано детское сознание и творчество, все вместе: понимание происходящего, схематизация, смыслообразование, метафора, сказка (Розин, 2022).

Из воспоминаний Пришвина видно, что в том периоде у него еще не разошлись (не дифференцировались) полностью реальности обычной жизни и реальность искусства. Кашей Бессмертный отождествляется им со старцем и ассоциируется со скупой Софьей Александровной; он сам Курымушка сливается с образом Ивана-царевича, а Маша – с Марьей Моревной, прекрасной королевой. Не устоялась еще и логика сказки. Как наставница Маша дает возможность Курымушке высказаться, снимает тревогу, успокаивает, уверяя, что она не исчезнет и будет всегда любить Курымушку. Но если бы Маша выступала в роли современной наставницы, то она, вероятно, воспользовалась бы случаем, чтобы еще, с одной стороны, продвинуть Курымушку интеллектуально, поговорив о логике и условности сказки, с другой стороны, обсудила бы на примере Марьи Моревны поступки героев сказки (к чему ведет любопытство и непослушание; плоды любви и дружбы Ивана-царевича, его сестер и их мужей; сила любви Ивана-царевича к Марье Моревне, он не побоялся даже смерти; мужество и упорство в борьбе за свою любовь; отказ от охоты на зверей, оплаченные их помощью в борьбе с Бабой-Ягой – короче, целый букет образовательных образов и аналогий).

Сказка и игра в детстве представляют собой один из главных способов воспроизводить взрослую жизнь, кроме того, можно создавать интересный мир, в котором хочется снова и снова находиться. Вот любимый детьми сюжет сказки Чуковского «Крокодил и жадный крокодил напал на солнце»:

«Горе! Горе! Крокодил
Солнце в небе проглотил!..
(Зайчиха уговаривает медведя спасти солнце):
Ты поди-ка, косолапый,
Крокодила исцарапай,
Разорви его на части,
Вырви солнышко из пасти...
(Что в конце-концов, медведь и делает):
Уж он и мял его
И ломал его
«Попадавай сюда Наше солнышко!»
Испугался Крокодил
Завопил, заголосил,
А из пасти из зубастой
Солнце вывалилось,
В небо выкатилось...» (Чуковский, 2013, с. 76–81).

На первый взгляд, чистая фантазия, далекая от взрослой жизни. Однако уже название «Краденое солнце» намекает на реальные события – воровство, беззаконие, культ силы. Хорошо представлены в сказке и нравственные метания зверей (по сути, людей).

«Рано-рано
Два барана
Застучали в ворота:
Тра-та-та и тра-та-та!
“Эй вы, звери, выходите,
Крокодила победите,
Чтобы жадный Крокодил
Солнце в небо воротил!”
Но мохнатые боятся:
“Где нам с таким сражаться!
Он и грозен, и зубаст,
Он нам солнца не отдаст!” <...>
Тут Зайчиха выходила
И Медведю говорила:
“Стыдно старому реветь —
Ты не заяц, а Медведь».
Ты поди-ка, косолапый,
Крокодила исцарапай,
Разорви его на части,
Вырви солнышко из пасти,
И когда оно опять
Будет на небе сиять» (Чуковский, 2013, с. 77–79).

Если бы речь шла о современном наставничестве, данный материал опять можно было бы использовать двояко: для интеллектуального продвижения и нравственного развития. В первом употреблении, например, можно было бы обсудить условия художественного понимания и переживания: что хотел сказать Корней Иванович, разве звери разговаривают, что это за крокодил, который может проглотить солнце и прочее? Этот разговор позволил бы подвести детей к пониманию особенностей художественной реальности, отличия ее событий от событий обычной жизни и в то же самое время определенной возможности понять обычную жизнь иначе. Здесь же можно подвести детей к пониманию художественного образа и метафоры. Звери в сказке Чуковского ведут себя как люди, и это особые звери – могут разговаривать, переживать, совершать поступки. Такое возможно только в сказке, в произведениях искусства.

Во втором употреблении сказку «Краденое солнце» можно использовать как пример экзистенциальных переживаний и поступков, и спросить детей, а каким образом они бы поступили в подобной ситуации.

Важным направлением дошкольного образования является обучение техникам: чтения, счета, рисования, лепки, правильного рассуждения и многим другим, не включая и техники поведения. По сути, в каждой такой области обучения может участвовать наставник, помогая воспитателю (или выступая в роли последнего). Приведу три примера. Наблюдения показывают, что дети, рассуждая, нередко путают причину и следствие. Из Чуковского:

«← Папа, да сруби ты, пожалуйста, эту сосну... Она делает ветер; а если ты срубишь ее, станет тихо, и я пойду гулять» (Чуковский, 2012, с. 99).

Схема типичная, в том числе для аборигенов: “деревья делают ветер”. С одной стороны, она объясняет, почему деревья качаются (они машут верхушками, погоняя ветер), с другой – понятно, что делать: надо остановить деревья. Можно предположить, что аборигены «подказали» Чуковскому и сюжет этой сказки. «На языке тупи, – пишет культуролог Э. Тейлор, – солнечное затмение выражается словами: “ягуар съел солнце”. Полный смысл этой фразы до сих пор обнаруживается некоторыми племенами в том, что они стреляют горящими стрелами, чтобы отогнать свирепого зверя от его добычи» (Тэйлор, 1939, с. 228). Но реальность и события иные: дети переживают не катастрофу (затмение, от которого зависит их жизнь), а завлекательную сказку, и прогоняют Крокодила не они, а симпатичный медведь.

Наставник может на прогулке понаблюдать с детьми за поведением ветра и деревьев, чтобы выяснить причину и следствие, а потом предложить детям рассказать, почему качаются деревья.

В стихотворении Владимира Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо» есть такой фрагмент:

«От вороны
карапуз
убежал, заохав.
Мальчик этот
просто трус.
Это
очень плохо.
Этот,
хоть и сам с вершок,
спорит
с грозной птицей.
Храбрый мальчик,
хорошо,
в жизни
пригодится» (Маяковский, 1958, с. 234–235).

Ну а если это не ворона, а злой петух или гусь? Во всяком случае, для разговора наставника с детьми материал есть и вовсе не такой простой, как может показаться, например, кто такой трус (вспомним, известную песню Н. Добронравова «Трус не играет в хоккей»), или когда храбрость перестает быть достоинством и др.

А вот беседа на злобу дня. Однажды ребенок, гуляя с наставником, съел пирожное, которое лежало в целлофановом пакете, и затем выбросил пакет в речку, мимо которой они шли. Наставник не успел ребенка остановить, но на следующий день принес фильм, в котором рассказывалось о путешествии целлофанового пакета. Как сначала тот плыл по реке, потом попал в море, затем изорвался в мелкие клочки, потом их съели рыбы, а рыб поймали люди и тоже съели. Наставник может обсудить с ребенком, правильно ли бросать целлофан в воду, или закапывать в землю, или отвозить на свалку, что из этого получается, что случится с реками, морями или землей, когда сотни миллионов людей бросают целлофановые пакеты куда попало. Для убедительности он может показать море, покрытое мусором и целлофаном.

В каком направлении идет развитие ребенка в детстве? Его поведение постоянно усложняется, он научается многим новым способам деятельности, расширяется зона свободы, все больше действий он совершает без помощи родителей и взрослых. Целостность прамы начинает распадаться, но пока никто не берет на себя руководство под-

росшим ребенком. Примерно к этому времени родители решают, что ему пора идти в школу, и как необходимое условие этого шага – все больше рассчитывать на самого себя. Фактически это означает, что они считают – детство их ребенка завершается, и тот должен подняться на следующую ступень лестницы жизни. Утвердившись в этом понимании, некоторые родители резко сокращают поддержку своего ребенка, требуя от него самостоятельности, к которой последний, как правило, не готов.

Наступает маленькая катастрофа (для ребенка она может быть и очень большой), которая разрешается (но не во всех случаях) настоящим чудом: из ребенка начинает выкристаллизовываться (рождаться) личность. Он постепенно переходит к самостоятельному поведению, необходимым условием которого является построение «приватных» схем, приписывание себе определенных черт (характеристик), конструирование под себя мира и самого себя в нем. А.Н. Леонтьев писал: «Первые активные и сознательные поступки – вот начало личности. Становление ее происходит в напряженной внутренней работе, когда человек как бы постоянно решает задачу, “чему во мне быть”» (цит. по А. Асмолову (2001, с. 140)). Однако осознает это свое превращение ребенок не в модальности искусственного (построение, приписывание, конструирование, решает задачу), а в модальности естественного – как открытие, обнаружение и понимание себя.

Может ли помочь в этом настоящем превращении ребенка в личность, процессе таинственном и уникальном, наставник? Трудно сказать, мне, например, помогла художественная литература. Расскажу. «Прекрасно помню, как прорезалась моя личность, если только, конечно, это была личность. Было 1-е сентября, после летних каникул. Я пришел в четвертый класс и как будто проснулся. Именно с этого времени я себя воспринимал, к себе присматривался, наблюдал за собой. Ощущение личности было столь необычным, что я хорошо запомнил свое состояние и переживания. Мне казалось, что все, что было до этого, уходит в сплошную темноту. Лишь отдельные картины были разбросаны в этом темном прошлом...

Позже, продумывая, почему это произошло, нашел причину, с одной стороны, в чтении книг, именно к этому времени я начал достаточно уверенно и много читать, с другой – в том, что пошел в школу, да и дома был все время один (отец находился в армии, а мама пропала на работе). Книги дали форму осознания себя, а самостоятельная жизнь в школе и дома заставили перестроиться. Я уже не мог, как прежде, рассчитывать на помощь мамы или воспитателя, пришлось опереться на самого себя. Книжки подсказали, как это сделать – взглянуть на себя со стороны, увидеть себя, охарактеризовать свое Я.

Вообще к этому времени (пятый – шестой класс) я полностью жил в книгах. Художественные события интересовали меня значительно больше, чем окружающая очень бедная послевоенная жизнь...

В доме было всего две еврейские семьи. Антисемитизм процветал как среди взрослых, так и их детей. Мне с братом не раз приходилось отстаивать свою независимость с помощью кулаков, помню, например, как мы стояли во дворе в окружении дружно плюющих в нас сверстников. Все это тоже не стимулировало желание жить обычными событиями, как только выдавался случай, я старался нырнуть в мир книг, где гуляли благородные дамы, джентльмены и злодеи, кипели страсти, мучались и размышляли о жизни герои. Когда случай не выдавался, я пытался его создать сам, читал даже ночью под одеялом, включая фонарик, и осторожно, чтобы не разбудить маму, переворачивал страницы.

Естественно, что при таком образе жизни уроки я готовить не успевал. Каждый день со страхом ждал, не вызовет ли учитель. Но рано или поздно моя фамилия произносилась. В результате я так запустил учебу, что уже боялся идти в школу...

Примерно в это время я прочел “Обломова” и был потрясен. Почему-то решил, что я – точная копия Илья Ильича, в частности, так же безволен, как последний, поскольку не могу ради книги сесть за уроки или прибраться в комнате. По-настоящему испугался, гениально обрисованная Гончаровым перспектива зарастания коростой и гибели живой души ясно предстала передо мною. Я решил спасти себя, воспитывать свою волю. Начал с простого задания – старался не говорить ни слова в течение двух дней. Следующее задание было сложнее, потом еще сложнее. Так я вступил на тропу войны с самим собой... На этом пути терпел больше неудач, чем побед, но все же не прекращал сражения несколько лет. Постепенно мои усилия, к удивлению, стали приносить плоды, и к девятому классу я стал уже вполне организованным молодым человеком» (Розин, 2021, с. 47–49).

Формально Гончарова нельзя считать моим наставником, но фактически он на описанном здесь этапе кризиса развития вашего покорного слуги выполнил именно такую роль. Но если бы в настоящее время я взял на себя функцию наставника по отношению к подростку Вадиму Розину, то, вероятно, помог бы ему не только осознать себя на том этапе в качестве погибающей души и «героя», решившего себя спасти и переделать, но и вот еще в каком отношении. Я бы поговорил с ним вообще о жизни, трудной судьбе его родителей, прошедших войну и вынужденных пока жить в разных городах, о том, кем бы он хотел стать, почему в школе ему приходится отстаивать свою независимость, как важно понимать, кто он и что делает.

Если согласиться, что наставник должен создавать условия (среду) для формирования интеллекта и одновременно становления человека нового образа, то важнейшей педагогической задачей становится продумывание и разработка этого нового образа. Я думаю, этот образ должен быть ориентирован как на нормальную, правильную индивидуальную судьбу, что предполагает в том числе жизнь в ладу с самим собой и с другими, так и на участие в проектах спасения и продолжения жизни на земле.

Литература

- Арендт Х. Истина и политика // Арендт Х. Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. М.: Изд ин. Гайдара, 2014. С. 334–389.
- Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
- Зеньковский В.В. Психология детства. Лейпциг: Изд-во «Сотрудник», 1924. 348 с.
- Маяковский В. Что такое хорошо и что такое плохо // Маяковский В. Полное собрание сочинений в 13 томах. Том 10. М.: Художественная литература, 1958. С. 232–235.
- Пришвин М.М. Кашеева цепь // Пришвин М.М. Собрание сочинений: В 8-ми т. Том 2. М.: Художественная литература, 1982. С. 5–482.
- Розин В.М. Философия детства // Розин В.М. Философско-педагогические этюды. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. С. 6–62.
- Розин В.М. Этюды по философии образования. Смена парадигмы. М.: Новый хронограф, 2021. 288 с.
- Розин В.М., Ковалева Т.М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании // Педагогика. 2021. № 9. С. 41–51.
- Тэйлор Э. Первобытная культура. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1939. 602 с.
-

-
- Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4. С. 11. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-11>
- Чуковский К.И. От двух до пяти // Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 2. М.: Агентство ФТМ. Лтд, 2012. С. 6–388.
- Чуковский К.И. Краденое солнце // Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 1. М.: Агентство ФТМ. Лтд, 2013. С. 76–82.

References

- Arendt, Kh. (2014). Truth and Politics [Istina i politika]. In Arendt, Kh. *Between past and future. Eight Exercises in Political Thought* [Mezhdu proshlym i budushchem. Vosem' uprazhneniy v politicheskoy mysli] (pp. 334–389). Moscow: Izd in. Gaydara.
- Asmolov, A. G. (2001). *Psychology of Personality. Principles of General Psychological Analysis* [Psikhologiya lichnosti. Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza]. Moscow: Smysl.
- Chelnokova, E. A., & Tyumaseva, Z. I. (2018). The evolution of the mentoring system in pedagogical practice [Evolutsiya sistemy nastavnichestva v pedagogicheskoy praktike]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 6(4), 11. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-11>
- Chukovskiy, K. I. (2012). Two to five [Ot dvukh do pyati]. In Chukovskiy, K. I. *Collected works: In 15 volumes* [Sobraniye sochineniy: V 15 t.] (vol. 2, pp. 6–388). Moscow: Agentstvo FTM. Ltd.
- Chukovskiy, K. I. (2013). Stolen sun [Kradenoye solntse]. In Chukovskiy, K. I. *Collected works: In 15 volumes* [Sobraniye sochineniy: V 15 t.] (vol. 1, pp. 76–82). Moscow: Agentstvo FTM. Ltd.
- Mayakovskiy, V. (1958). What is good and what is bad [Chto takoye khorosho i chto takoye plokho]. In Mayakovskiy, V. *Complete works in 13 volumes* [Polnoye sobraniye sochineniy v 13 to-makh] (vol. 10, pp. 232–235). Moscow: Khudozhestvennaya literatura.
- Prishvin, M. M. (1982). Kashchei's chain [Kashcheyeva tsep']. In Prishvin, M. M. *Collected works: In 8 volumes* [Sobraniye sochineniy: V 8-mi t.] (vol. 2, pp. 5–482). Moscow: Khudozhestvennaya literatura.
- Rozin, V. M. (2015). Philosophy of childhood [Filosofiya detstva]. In Rozin, V. M. *Philosophical and pedagogical studies* [Filosofsko-pedagogicheskiye etyudy] (pp. 6–62). Yoshkar-Ola: PGTU.
- Rozin, V. M. (2021). *Studies in the philosophy of education. Paradigm shift* [Etyudy po filosofii obrazovaniya. Smena paradigmy]. Moscow: Novyy khronograf.
- Rozin, V. M., & Kovaleva, T. M. (2021). Understanding the tutor experience as a “quiet revolution” in education [Osmysleniye t'yutorskogo opyta kak “tikhoj revolyutsii” v obrazovanii]. *Pedagogika*, (9), 41–51.
- Tylor, E. (1939). *Primitive Culture* [Pervobytnaya kul'tura]. Moscow: Gosudarstvennoye sotsial'no-ekonomicheskoye izdatel'stvo.
- Zen'kovskiy, V. V. (1924). *Psychology of childhood* [Psikhologiya detstva]. Leyptsig: “Sotrudnik”.