

УДК 16

И.Д. Проскуровская

**ОПЫТ РЕКОНСТРУКЦИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ  
ТьюТОРСТВА  
(на материале истории английских университетов)<sup>1</sup>**

*Выявлена историческая специфика тьюторской практики, возникшей в среде первых европейских университетов и противостоящей по своим онтологическим и деятельностным основаниям традиционной практике преподавания. Анализируется ряд источников, позволяющих специфицировать эти отличия и обозначить проектные линии построения современной тьюторской практики в контексте реформирования системы юношеского образования в России.*

Ключевые слова: тьютор, университет, преподавание, реформа, практика.

Одна из наиболее заметных линий реформирования современного образования связана с появлением за последние несколько лет достаточно большого числа попыток введения новых образовательных профессий. Редкая школа, претендующая на место в инновационном движении, не пригласила в свой штат социальных педагогов, психологов, освобожденных классных руководителей (воспитателей) или гувернеров. Далеко не последнее место в этом списке занимают тьюторы. И сегодня, когда реализация и практика тьюторства приобретают если не массовый характер, то, во всяком случае, популярность, вопрос о концептуальных основаниях тьюторской деятельности кажется уже решенным.

Однако то, с какой скоростью и в какие сроки идея тьюторства стала очевидной для российского педагогического сообщества, заставляет внимательнее приглядываться к такой очевидности. Что-то кажется здесь тревожащим, когда вспоминается фраза известного российского психолога развития Б.Д. Эльконина (сказанная, правда, в несколько ином контексте) о том, что «модели создаются не для того, чтобы ими пользоваться, но чтобы модельно мыслить». Поэтому мы исходим из того, что прежде чем обсуждать возможные направления реализации тьюторства, вопрос о нем еще нужно поставить. Мы рассматриваем данную статью как один из возможных шагов к такой постановке.

Понятно, что разнообразие «мест» в образовательной системе, по отношению к которым обсуждается тьюторство, определяет ту пестроту смыслов, которые лежат сегодня за различными его трактовками. Между тем уже становится ясно, что в рамках такого разнообразия складываются два противо-

---

<sup>1</sup> Статья написана по заказу Программного комитета Первой Всероссийской тьюторской конференции (Томск, февраль 1996 г.), положившей начало комплексной программе прикладных исследований и разработок в области тьюторства.

положных подхода, каждый из которых заявляет о себе в качестве держателя идеи тьюторства как проектной идеи.

В основании этих подходов лежат различные ответы на вопрос о существовании проблемной ситуации в современном образовании, а следовательно, различные по направленности способы интерпретации, понимания сути возникающих противоречий в образовательной практике, того, каковы их наиболее характерные проявления и способы преодоления.

Первый подход, в рамках которого строится идеология и практика тьюторства, связывает наиболее значимые проблемы современного образования с рассогласованиями внутри традиционно сложившихся процессов воспроизводства. Поэтому, как правило, деятельность тьютора в этой логике оформляется в ориентации на компенсаторную функцию, фокусируясь на проблемах успеваемости, дисциплины, адекватных форм досуга и т.д. Именно здесь возникает представление об индивидуальном подходе как средстве преодоления «несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задается программами, и реальными возможностями ученика усвоить их. Учет особенностей учащихся осуществляется на каждом этапе обучения: при восприятии цели, мотивации учения, решении учебных задач, определении способов действий и пр.» [1. С. 361].

Тьюторская позиция понимается здесь как необходимое средство усиления основной педагогической позиции – позиции учителя, помогающее устранить или компенсировать такие нежелательные «помехи» в процессе нормального воспроизводства, как непонимание ученика, его физиологические и психологические особенности, характер социального окружения, личную историю и т.д.

Второй подход объединяет направления, полагающие сам принцип воспроизводства в качестве проблемы. Основной критический пафос этих направлений связан с идеей «антропологической катастрофы» как следствием «дегуманизации образования», утери образованием собственно человеческого измерения. Отмечается, что в образовании сегодня не происходит главного – самоопределения личности, выбора человеком самого себя в мире истории и культуры. А потому в рамках указанной тенденции все попытки «учета индивидуальных особенностей учащихся» оборачиваются комплексом мероприятий по реабилитации того, что индивидуальностью в собственном смысле слова не является. В связи с этим образование призвано культивировать особую технику – технику «пробы сил» по установлению «соразмерности порядка индивидуальной души с миром вокруг нас, то есть с тем, что заведомо больше самого человека» (М.К. Мамардашвили).

Принятие идеи воспроизводства как «рамки» для педагогического самоопределения с необходимостью ведет к обсуждению того узла проблем и метаморфоз, с которыми связана история этой идеи. Поэтому было бы ошибочным утверждать, что перспективы тьюторства, как и любой другой профессии в образовании, могут строиться автономно от обсуждения принципа и идеи воспроизводства, являющейся по своему смыслу философской.

Известно, что идея воспроизводства явилась продуктом идеи, унаследованной европейской культурой от античности, – идеи различения двух ми-

ров – явного, открытого (натурального), и скрытого, действительного (идеального), который, чтобы быть понятым, требует специальных процедур, актов мышления и который еще нужно узнать, а не просто увидеть [2]. Именно через отнесенность к истинному миру, к тому, что больше человека (независимо от категоризации – Космос, Бог, Природа, История и т.д.), человек становится самим собой. Осознание этого обстоятельства позволило грекам предположить, что человек есть то, что впервые возникает в процессе общения к пространству идеального – в образовании – и вне его не возникает. Вместе с тем эта принципиальная идея – идея гетерогенности мира, названная М.К. Мамардашвили трансцендентальным принципом (основанием) европейской культуры, предопределила двойственность трактовки и две различные интерпретации, из которых следуют противоположные по направленности философские и педагогические программы.

Обсуждая этот вопрос, М.К. Мамардашвили говорит о постоянно происходящих в истории попытках мифологизации и натурализации трансцендентальных оснований культуры, сформулированных Платоном, которые привели в рамках схоластической и естественно-научной парадигмы к представлению о педагогике как передаче Общей Картины Мира. «И продуктом такого процесса явилось представление о некоторой сверхчувственной реальности, стоящей над эмпирической, «посюсторонней» реальностью, существовании некоторых идеальных предметов в этой сверхчувственной реальности» [3. С. 14]. В этом смысле образование перестает быть восхождением к Истине, ее поиском, а становится набором представлений и предписаний, которые сами претендуют на истинность.

Между тем абстракция сущности или «рациональной структуры вещи», введенная Платоном, предполагала как условие постижения Истины выполнение особого бытийно-личностного акта – акта трансцендирования, фиксирующего не «что» такое Истина, но то, каким образом, как осуществляется полагание чего-либо в качестве истинного или в качестве неистинного (ср.: «есть трансцендирование, но нет трансцендентного» [3. С. 12]. Согласно Платону, Истина не есть конкретное высказывание авторитетного человека, а представляет собой особый организационный принцип взаимодействия, коммуникации, «жизни»; она принадлежит не области эпистемологии, а области онтологии.

Кратко суть различия двух программ может быть также проиллюстрирована на примере реконструкции спора между Фомой Аквинским и Ансельмом Кентерберийским относительно способа доказательства бытия Бога. В чем состоял принципиальный смысл их расхождений? Ю. Громыко отмечает, что доказательство Фомы и его критика «онтологического аргумента» Ансельма Кентерберийского строились на формально-логических основаниях [4]. Ансельм же закладывал в основание доказательства бытия Бога деятельностную конструкцию. Считая, что сущность Бога познается непосредственно и не схватывается в понятии (определении), Ансельм описывал в доказательстве не объект, противостоящий познающему его интеллекту, а принцип самоорганизации, благодаря которому человек может выйти к переживанию божественной реальности.

Теперь, обозначив исходные линии, попытаемся наметить возможный вариант реконструкции исторических оснований тьюторства, используя материал истории становления первых английских университетов.

Тьютор (от англ. *tutor*) означает «домашний учитель, репетитор, (школьный) наставник, опекун». (Интересно, что в Британской энциклопедии последнего издания понятие «tutorial» встречается в двух случаях – в статье «Computer-assisted instruction» и в статье «Special education»). Тьюторство как одна из институционализированных форм наставничества возникло в первых британских университетах – Оксфорде (XII в.) и Кембридже (XIII в.), главной задачей которых была подготовка духовенства, являвшегося в Европе практически единственным грамотным сословием, имеющим отношение к процессу воспроизводства культуры. По традиции эти университеты давали только гуманитарное образование.

В отличие от немецкой модели университета, основывающейся на системе кафедр и учебной программе, закрепленной за каждой кафедрой [5], английский университет не заботился о том, чтобы студенты слушали именно определенные курсы. Каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студенту предстояло самому решать, каких профессоров и какие предметы он будет слушать. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах, и студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. Первые пять постоянных кафедр (греческого и еврейского языков, римского права и медицины) были введены только в начале XVI в. [6].

В средние века университет как школьная корпорация, образовавшаяся на основе научных интересов, являлся видовым понятием общего понятия «университет», которое, согласно терминологии римского права, означало любую общественную организацию или любой организованный союз людей, свободно объединившихся в каких-либо целях или интересах. Так, и город как союз граждан, и ремесленный цех были *universitas*. Университеты являлись корпорациями преподавателей и студентов – *universitates magistrorum et scholarium*, различавшихся лишь тем, что в одних заправляли всеми делами студенты, а в других – преподаватели [7]. Формальную границу между ними в средневековом английском университете провести было практически невозможно. Так, бакалавр был, с одной стороны, преподавателем, а с другой – продолжал оставаться учеником. Магистр какого-либо низшего факультета (например, искусств – *artium*), стремившийся получить ученую степень по одному из высших (юридическому, медицинскому или богословскому), оказывался в положении школяра, а затем бакалавра, и лишь потом порывал связь с прежним факультетом. Школяр зарабатывал себе деньги преподаванием, чтобы скопить необходимую сумму для посещения лекций какого-либо прославленного профессора. И учителя, и учащиеся одинаково были лицами духовного звания, а зачастую и одного возраста. «Те и другие были люди безбрачные и бессемейные, одинаково присягали в повиновении ректору и статутам, пользовались общими университетскими привилегиями и подлежали общей дисциплине, даже одинаково отличались в разных историях, веселых

похождениях, попойках и свалках, одинаково жили в коллегиях, на диспутах... школяр мог побить любого бакалавра и магистра» [8. С. 10].

В связи с этим интересно отметить, что в средние века различались корпорация, существование которой было вызвано школьными интересами (*university*), и сама школа – в смысле организованного школьного, или учебного дела (*studium*). Пребывание в университете не считалось формальным приобретением знаний.

Первые профессора и студенты стекались в местечко Оксфорд из разных уголков Англии, Франции и Германии в поисках благоприятных местных законов для чужеземцев, занимающихся наукой. Основная их часть пришла из Франции, где в одном из городов произошла ссора с местными жителями из-за чрезмерно высокой платы за жилье. В Оксфорде городская община согласилась предоставлять льготы тем жителям, которые сдавали внаем свободные помещения школярам за низкую плату. Школяры, в свою очередь, играли роль нанимателей, входивших в договорные соглашения (относительно гонорара и помещения для аудиторий) с теми лицами, лекции которых они хотели слушать и под руководством которых собирались заниматься. Поскольку город заботился только о своих гражданах, чужестранцы, привлекаемые славой тех или иных профессоров, объединялись в землячества. Эти союзы постепенно получили привилегии и грамоты, дававшиеся университетам королем или местными управителями: «...господствовала идея, что наука принадлежит целому миру, что штудирующие собираются в данное место со всех концов мира и образуют здесь свою общину чужеземцев в противоположность местной городской общине» [9. С. 138]. Университет и возник как своего рода гильдия – ассоциация чужеземцев, пришлых людей, озабоченных поиском средств к спокойному существованию на чужбине. Согласно русскому исследователю истории средневековых университетов Николаю Суворову, именно квартирный вопрос, являющийся наиболее острым для пришлых в университетский город людей, позднее привел к образованию коллегий. Частные лица стали завещать университетам свои земли, имения и целые состояния. В XIII в. большая часть школяров жила уже в частных пансионах, где и читались лекции. В XIV в. частные пансионы стали заменяться фундированными стипендиальными коллегиями, также существовавшими на пожертвования, завещания и доход от собственности.

Первая коллегия в Оксфорде, так называемая University-College, открылась в 1249 г.; в Кембридже – St.-Peters-College – в 1280 г. Сегодня в этих двух старейших университетах Англии действуют 39 и 29 коллегий соответственно [9]. Они представляют собой самоуправляемые единицы университета, которые входят в состав университета, но от него не зависят. Именно коллегии контролируют прием и обучение студентов, предоставляют им жилье, питание и пр. В свою очередь студент, поселяясь в коллегии и получая полное содержание, обязан был подчинить свою жизнь установленному в ней режиму. Деятельность коллегии регулируется товариществом преподавателей (*fellows*), членом которого можно стать после пяти лет пребывания в коллегии, и возглавляется главами (*heads*), которых преподаватели выбирают из своей среды.

Первоначально коллегии не имели целью давать пожизненное содержание. Однако многие коллегияльные воспитанники духовного звания с ученой степенью по окончании учебного курса оставались без бенефиции (места) или продолжали учиться дальше для получения высших ученых степеней. Они жили в коллегиях в качестве причисленных к университету по разряду *tutors* и со временем образовали главную составную часть коллегий. Эти тьюторы, получая в коллегии общее содержание, обязаны были содержать определенное дарителем или завещателем количество студентов. Тьюторам вменялся надзор над определенным числом школяров; они сопровождали жизнь студента во время пребывания в коллегии, включая его быт, готовили к академическим лекциям и руководили в частных занятиях.

К концу XVI в. тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая, прежде всего, за воспитание подопечных. В XVII в. сфера деятельности тьютора расширяется – все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор – ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях; фактически тьютор заменяет студенту родителей. В XVII в. тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. В течение XVIII–XIX вв. в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная стала служить дополнением к ней. Сегодня примерно 90% занятий в Оксфордском и 75% в Кембриджском университетах проводится тьютором с одним или двумя студентами [11].

Традиционная структура тьюторской системы включает в себя три элемента: руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу студентов и работу в каникулярное время; моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова; собственно тьюторство, осуществляющее обучение студента в течение семестра или учебного года.

Однако все это, так сказать, внешний контекст. Что в историческом материале послужит внутренним, содержательным основанием тьюторской деятельности? По-видимому, наиболее значимой является линия генетической связи тьюторства с христианским, точнее, монашеским образцом жизни.

В XI–XII вв. монастыри создавали наиболее благоприятные условия для развития образования и культуры. Перемещение центра тяжести культуры, благодаря чему первенство от монастырей перешло к городам, ясно проявилось в истории английского университетского образования. Известно, что коллегии во многом сформировались под влиянием нищенствующих монашеских орденов, включенных в университет. «Их своеобразие и доблесть состояли в том, что они решительно повернулись к городской среде. Именно этому новому обществу они проповедью, исповедью и своим примером стремились дать ответ на возникшие новые вопросы. Они перенесли обители в людные города. Они продублировали монастырские кафедры университет-

скими, где, утвердившись, затмили всех других» [7. С. 85]. Способные молодые монахи командировались орденами для занятий науками со значительными льготами для них в отношении исполнения орденских обязанностей. Доминиканский орден стал первым из орденов, поддерживавших монахов-школяров и молодых преподавателей в организации быта и обеспечении достаточного контингента слушателей. Так, к 1303 г. Оксфорд был одним из университетов Доминиканского ордена, куда провинции ордена, расположенные по всей Европе, могли посылать каждая по три студента. А. Окольский отмечает, что еще в XIX в. большая часть тьюторов в коллегиях обязана была принять духовный сан, в то время как в университете профессорами со временем стали светские лица [12].

Жизнь в коллегии призвана была нести отпечаток монастырской жизни, отмеченной соединением хозяйственной деятельности с интеллектуальной активностью и духовной аскезой. Нормы поведения, духовной жизни и чувствования должны были быть уравновешены. «Мы должны не просвещать только, а воспитывать: вместе с познаниями мы должны внушать чувство нравственной и религиозной ответственности; образуя ум, мы должны устроить и начала поведения. Но как это сделать? Мы можем заставить мальчика выучить на память и правила, и молитвы, и символы Веры; но память не властна над сердцем. Урок сей, которого нельзя выучить одною памятью, сообщается студенту тем самым положением, в которое он поставляется в английских университетах. Ибо он подчиняется здесь разным правилам и отдается под надзор тьюторам, которые облакаются совокупно – и отеческою и служебною властью. Оттого он живет и действует здесь, как в малом мире, который слагается из определенных отношений и обязанностей, требует на каждом шагу известного самоограничения и самоуправления, и, таким образом, служит ему настоящей школой, приготавливающей его к действительному миру. Напротив, лишите университет этого устройства, и академическое поприще студента тотчас делается для него периодом необузданной вольности, не знающей ни ограничений, ни ответственности...» [13. С. 57].

В монашестве можно выделить два аспекта, которые представляются для нас важными в отношении возможности реконструкции исторических оснований тьюторства. Первый очень выразительно обозначил папа Иоанн Павел II в своем Апостолическом послании «Свет с Востока» [14], назвав монашество «образцом жизни, порожденной крещением», т.е. жизни, которая всегда одновременно является и личным ответом на специфический призыв, и церковным, общинным событием. Слово Божие – исходный пункт для монаха; Слово зовущее, приглашающее, лично призывающее, которому монах призван сообразовываться. Молитва есть способ воспринимать и усваивать Слово через личный опыт, когда события прошлого обретают смысл и полноту, и Творение раскрывается таким, какое оно есть: Творение – не абсолютом, и только в богослужении оно находит свое завершение. «Христианин, и особенно монах, не столько ищет абстрактные истины, сколько знает, что только его Господь есть Истина и Жизнь, но он знает также, что Господь есть Путь для достижения и того, и другого. Поэтому познание и участие являются

единой реальностью: от личности к Троиственному Богу через Воплощение Слова Божьего» [14. С. 229].

Этот путь образования себя – обретения в себе Человека, в котором действует Божественная сила и каким каждый монах призван стать, путь внутреннего освобождения в открытости Богу – необходимо соединяет богословие – «чтобы быть в состоянии полностью оценить собственную познающую и духовную душу»; молитву – чтобы человек не занимался лишь самим собой, но оставалось место присутствию Бога; проповедь – «чтобы не обманывать себя тем, будто достаточно умножать слова для приближения к переживанию Бога»; и, наконец, обязательства или служение – чтобы не оказаться вне конкретных проявлений любви и прощения [14].

Второй аспект можно сформулировать как «наставление в правилах поведения в сфере Духа». Монашество представляет собой образ жизни, которая несет на себе знак «водительства в Духе», отцовства в Духе на пути веры [14]. Как правило, путь монаха отмечен не только его личными усилиями. Он связан с наставником (духовником), которому монах доверяет, как сын, будучи уверенным, что в нем проявляется заботливое и требовательное отцовство Бога. Благодаря воздействию духовника путь каждого монаха становится индивидуальным в отношении времени, ритма и способов искания Бога, и именно поэтому в монашестве проявляется большое разнообразие выражений общежительного и отшельнического характера. Присутствие духовного наставничества не означает требования отказа от собственной свободы, чтобы дать другому управлять собой: «Духовный отец, если он действительно таковым является, никого не будет делать подобным себе, но будет помогать находить путь к Царству Божию» [14. С. 228].

Теперь, зафиксировав генетическую связь тьюторства с монашеским образом жизни, попытаемся увидеть, по каким линиям произошло преломление, обратившись к интересному источнику – книге «О началах английского университетского воспитания» [13], перевод которой на русский язык был сделан в 1859 г. Ее автор – Уильям Уивел (William Whewell), магистр науки, тьютор Троицкой коллегии Кембриджского университета.

Однако прежде следует обозначить ту историческую ограниченность, которой были отмечены пределы деятельности монастырей. Жак ле Гофф замечает, что в монастырях, прежде всего, учились аскетизму, а не наукам. Образование как приобщение к библейской культуре состояло не столько в ученой экзегезе, сколько в духовной медитации на библейские темы. Первым новшеством, которым было отмечено появление университетов, стала разработка нового ментального «оснащения», исходной точкой в формировании которого стала книга. «Отец Шеню очень хорошо показал на уровне теологии, высшего знания, что означала для нее самой трансформация себя в “науку”, та трансформация, которую она переживала в XII–XIII вв. Ибо надо очень хорошо себе представлять: университетская книга и книга монастырская – весьма отличны друг от друга... Монастырская книга, в том числе и в своей духовной и интеллектуальной функции, играла, прежде всего, роль сокровища. В отличие от этого, университетская книга была прежде всего инструментом познания» [7. С. 321, 323].

Десакрализация книги сопровождалась рационализацией средств и методов интеллектуальной работы, и, вследствие этого, образования. Изменение функции книги оказалось лишь частным случаем более общей тенденции: обретением письменным текстом функции доказательства. Схоластический метод поставил проблему личной ответственности на новый уровень – как ответственности интеллектуальной. Однако в ситуации интеллектуализации образования необходимо было сохранить целостность индивидуальной жизни, не разрывая веру и разум. На обеспечение этой целостности и была направлена тьюторская система.

Кажется весьма симптоматичным тот исторический факт, что тьюторы в коллегиях противостояли новому фетишизму книги, характерному для университетских профессоров и магистров, отстаивая вспомогательную функцию книги. Успех в таком противостоянии подтверждается тем обстоятельством, что примерно после 1630 г. начинается решительный перенос учебы из университетских аудиторий в коллегии, чему способствовали кризис схоластического учения в университете и обращение к гуманитарной, древнеклассической образованности, идеалом которой были беседы и чтения в кругу ближайших по мысли. В 1638 г. вместо «прежней схоластической обрядности» в коллегиях вводятся «действительные испытания» [10, 12].

Вернемся к автору «Начал английского университетского воспитания». Размышляя относительно «общих начал, по которым производится и должна производиться работа английских университетов», Уильям Уивел определяет основную идею коллегияльного образования как идею практического учения в противоположность спекулятивному учению, получившему распространение в академических университетских аудиториях. «...Мы можем для отличия практическое наше учение разуметь под именем коллегияльных чтений, а спекулятивное учение под именем профессорских чтений...» [13. С. 5].

В чем заключается смысл этого отличия? В первом случае «главные начала являются в ясном, несомненном виде и служат основанием наших познаний», «приобретается навык к истолкованию, строгому мышлению и связному рассуждению, дающему возможность схватываться с теми вопросами, которые задают нам настоящее и прошедшее», осваивается «интеллектуальная дисциплина в отношении к началам языка и мысли». Во втором же случае студент может слушать и приобретать те сведения, которыми владеет учитель, но его не обязывают делать что-либо, что зависит от приобретаемых таким образом сведений. «Он может усваивать с полным сознанием и основательным убеждением те взгляды, которые передает ему учитель, но он все еще остается в страдательном положении: он зритель, а не деятель на этой интеллектуальной сцене. Дело учителя сказать, а учащегося принять то, что было преподано или должно было быть преподано по этим предметам. Учащийся, учась им, не приобретает новой способности, которую он должен был бы упражнять практически. Если бы присоединить к спекулятивным чтениям и испытания, то все они едва ли составят практическое учение, потому что в этом случае познание, сообщаемое чтениями, или просто удерживается в памяти учащегося, или употребляется им как материал для дальнейшего умо-

зрения, а не превращается и не претворяется в практический навык интеллектуального действия» [13. С. 6].

«Ясно также, что во многих случаях один и тот же предмет допускает оба способа преподавания. Мы можем не только расспрашивать своих воспитанников, как они переводят или перевели Софокла, но можем сообщать им самые обширные спекулятивные взгляды, какие только доступны критике, на историю и строение греческого языка или греческой драмы. Мы можем входить с ними в разбор метафизических оснований геометрических аксиом, алгебраических процессов и законов движения. Такие умозрения и разборы придают огромную ценность практическому приобретению языка и математических навыков, но ими уже предполагается это приобретение; если же этими философскими взглядами заменить практическое учение, то они становятся ровно ничем и теряют всякое значение в виде средств воспитания» [13. С. 7]. Подытоживая, можно выделить главную линию размышлений тьютора Троицкой коллегии – «о наиболее благоприятном» сочетании университета с коллегиальной системой, или о сочетании профессорских и коллегиальных чтений.

Реконструируя эту линию размышлений, можно предположить, что в основании деятельности тьютора может быть положено представление о двойственности процессов исторического развития человеческого мышления и деятельности, которые, с одной стороны, могут осуществляться и реализовываться только в конкретной ситуации («способности»), а с другой стороны, существуют в истории и культуре в виде образцов и норм. В связи с этим главной проблемой, которую решает тьютор, является проблема поиска критериев, методов и средств фиксации и построения необходимых соотношений объективизации и ситуативизации деятельности в процессе образования, простраивание переходов от объектно представленных к ситуационно (индивидуально) значимым способам мышления и деятельности и обратно [15]. Содержание деятельности тьютора состоит в выявлении и выделении реальной деятельностной ситуации и в переводе этой ситуации в образовательную. Тьютору необходимо, с одной стороны, уметь управлять процессами «живой», реальной деятельности, в которые включен его подопечный, а с другой – переводить деятельностные ситуации в структуру объектов, объективировать деятельность, развертывающуюся в ситуации.

#### *Литература*

1. *Индивидуальный подход* // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. Т. 1: А–М. С. 361.
2. *Мамардашвили М.К.* Современная европейская философия (XX век) // Логос: философско-литературный журнал. 1991. № 2. С. 109–130.
3. *Мамардашвили М.К.* Сознание как философская проблема // Вопросы философии. 1990. № 10. С. 3–18.
4. *Громыко Н.В.* Мюнхенская школа трансцендентальной философии: методологические аспекты // Кентавр: альманах. М., 1995. № 1. С. 23–34.
5. *Рыбалкина Н.В.* Идея тьюторства — идея педагогического поиска // Тьюторство: идея и идеология: Матер. 1-й Межрег. тьюторской конф. Томск, 1996. С. 15–30.

6. *Иностранные университеты*. Вып. 1: Университеты Англии. М., 1899.
7. *Гофф Ж. ле*. Цивилизация средневекового Запада: Пер. с фр. / Общ. ред. Ю.Л. Бессмертного. М.: Изд. группа «Прогресс»; Прогресс-Академия, 1992. 376 с.
8. *Суворов Н.* Средневековые университеты. М., 1898.
9. *Университетское образование в Великобритании*. М., 1976.
10. *Игнатович Ю.В.* История английских университетов. СПб., 1861.
11. *Барбарига А.А., Федорова И.В.* Британские университеты. М., 1979.
12. *Окольский А.* Реформа английских университетов в XIX столетии. (Данные не сохранились).
13. О началах английского университетского воспитания: Пер. с англ. М.И. Попова. М., 1859.
14. *Иоанн Павел II*. Апостолическое послание «Свет с Востока» // Символ: журнал христианской культуры при Славянской библиотеке в Париже. Париж, 1995. № 33. С. 215–244.
15. *Анисимов О.С.* Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр. М.: Экономика, 1991. 416 с.