

УДК 371.8.061

DOI 10.23951/2307-6127-2021-4-15-24

ВНЕДРЕНИЕ ЦЕЛЕВОЙ МОДЕЛИ НАСТАВНИЧЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

М. Р. Илакавичус

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,
Санкт-Петербург*

Предлагаемый обзор проблем внедрения целевой модели наставничества и их решений основан на анализе пилотного этапа в Санкт-Петербурге. Раскрыта основная методологическая и методическая коллизия внедрения. Она состоит в интерпретации наставничества, сущностно относящегося к неформальному образованию как технологии, что определяет риск формализации процесса. Выявлены риски упрощенного понимания педагогическим сообществом идейной основы целевой модели, а также неосведомленности общественности региона о данном проекте. Описаны варианты преодоления проблем формирования баз, наставляемых и наставников, дефицита ресурсов, обеспечения экологичности взаимодействия в наставнической паре или группе. Предложена стратегия оперативного решения проблем в диалоговом пространстве обсуждения новационного и традиционного подходов к организации наставничества.

Ключевые слова: *наставничество, целевая модель наставничества, управление рисками, неформальное образование.*

Приоритетная цель современного государственного строительства и усилий гражданского общества – построение социальной системы, основанной на доверии и ответственности. Она связана с ускорением развития человеческого потенциала страны за счет создания условий для полноценной самореализации граждан на протяжении всей жизни. Это значит, что остро необходимо образование, открытое самым разным образовательным потребностям. Такое образование является решающим условием обеспечения культуросообразного личностного развития, социальной справедливости и политической стабильности.

Больше года прошло с момента издания распоряжения Министерства просвещения о внедрении целевой модели наставничества в образовательный процесс общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования детей и среднего профессионального образования (далее – целевая модель) [1]. Она транслирует неоспоримо позитивный посыл, что означает необходимость впустить в себя «живую жизнь», восполнив острый дефицит ресурсов. Это шаг к обеспечению равного доступа к образованию, что может быть достигнуто взаимодополнением формального и неформального образования. Мы много говорим об одаренных детях, о детях, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, практики их поддержки неуклонно множатся, в том числе за счет активизации гражданских инициатив. Однако большинство обучающихся в нашей стране – та самая «середина», которая и составляет большинство населения. Целевая модель является инструментом предоставления им возможности оказаться в среде (читай – в середине, в центре), где интересуются их образовательными потребностями, а если таковых «как бы нет», открывают жизненные горизонты, создавая условия для осведомленного выбора. Идея демократизации, прочитываемая в целевой модели, видится сегодня как никогда ценной, и ради ее реализации стоит искать решения обнаруживших себя на первом году внедрения очевидных проблем.

Педагогическое сообщество восприняло документ амбивалентно. Призыв системно вернуть в практику проверенный тысячелетиями человеческой цивилизации вид образовательного взаимодействия несомненно продуктивен. Поэтому значительная часть педагогических работников придерживалась мнения, традиционного для появления очередной вводной: «Мы так всегда работали». Отчасти это утверждение соответствует действительности: мы знаем (прежде всего из истории советской педагогики) о практиках шефства как внутри образовательных организаций, так и его межорганизационных формах. Кто-то вспоминает дореволюционные времена, продвинутые знатоки истории приводят пример отношений «мастер–подмастерье». Кроме того, с советских времен сохранен «учительский» вариант наставничества в общеобразовательных учреждениях – пара молодого / вновь поступившего работника и опытного учителя, которому посвящено немало исследований и публикаций. Органичным видится и факт сохранения наставничества в среднем профессиональном образовании. Поэтому первоначальная организационная реакция на новацию нередко сводится к избирательной ее реализации: выбирается то, что и так уже работает, незнакомое игнорируется, что несет угрозу профанации¹. Однако не поверхностное ознакомление с текстом целевой модели сменяет обыденный образ на «знакомого незнакомца», влекущего раздражение и смутные сомнения в успешности.

Основой этих сомнений является совокупность исходных положений, высказанных авторами целевой модели. Выделим такие ее дискуссионные аспекты, как: 1) интерпретация наставнического взаимодействия, по сути свой относящегося к неформальному виду непрерывного образования как технологии; 2) выбранный способ внедрения («полноценная интеграция наставнических программ в учебный процесс» [1, с. 91], т. е. интеграция формального и неформального образования) и 3) недооценка воспитательной природы наставничества.

При понимании высокого образовательного потенциала наставничества для взрослеющих и высокого развивающего потенциала для всей системы образования неизбежно осознается сложно преодолимый дефицит ресурсов и отсутствие соответствующей инфраструктуры. Эффективность предлагаемых авторами целевой модели путей решения этой проблемы (обращение к ресурсным центрам для подготовки кадров, использование эндаумент-фонда для развития направления – это звучит не шокирующе, но немного экзотично для Петербурга, что говорить о глубинной России) дискуссионна. Часто упоминаемый в документе как реальность феномен сообщества (школы, выпускников, педагогического) является не уже существующим инструментом, а, скорее, целью либо задачей для решения цели: не всякая группа, формальное объединение по внешним для него признакам является сообществом. А без сообществ задачи, поставленные в целевой модели, не решить, потому что современное российское образовательное учреждение вне реализации потенциала самоорганизации столкнется с отсутствием адекватного ресурсного обеспечения. Для того чтобы несомненно важный для нашей системы образования посыл «расшkolить», оживить образовательное взаимодействие не был поглощен негативной коннотацией управленческого слова «внедрение», необходимо приложить усилия в направлении трансформации мировоззрения педагогических кадров, освоения методов неформального образования, активизации гражданского общества, установления межсекторного взаимодействия. И первые ростки таких процессов уже пробиваются.

Коротко о сути предписанного к внедрению действия. В данной методологии наставничество определяется (дословно) как универсальная технология передачи опыта, знаний,

¹ Показателен обзор практики внедрения в рамках сессии «Роль наставничества в современных условиях управления образовательной организацией» Всероссийского онлайн-форума руководителей «Экосистема образования 2021» (25 февраля 2021 г.) URL: <https://is.gd/Hfclpz>

формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимодействие, основанное на доверии и партнерстве. Процесс разделяется на этапы, решающие конкретные задачи. Образовательная организация выдвигает из своих рядов куратора программы наставничества либо приглашает на эту роль специалиста извне (для российской реальности – неочевидное решение). Это фактически управляющий проектом, потому что он и формирует команду, и составляет план действий, и формирует базы наставников и наставляемых, и обеспечивает результаты, и осуществляет мониторинг, его анализ и т. п. Создается программа наставничества, в которой фиксируются актуальные для организации формы наставничества¹. Формируются базы наставляемых (на основании выявления образовательных потребностей ребят от 11 до 19 лет, а также педагогических работников коротко обозначим их области: общеакадемическая, личностного развития и профориентационная и наставников (ставка на волонтерскую деятельность партнеров, выпускников и т. п.), проводится обучение наставников, утверждается план работы в группах/парах в определяемых изначально сроках (как правило, цикл наставничества – год)). Процесс сопровождается мониторингом «на входе» и «на выходе». Цикл заканчивается итоговым мероприятием, поощрением участников.

Объем публикаций, посвященных наставничеству в системе образования, впечатляет. Однако специфика подхода к нему авторов целевой модели описана как в самом тексте модели и практическом пособии [2], так и в работах, представленных в его разделе «Использованные и рекомендуемые источники». Помимо общепризнанной методологической базы современного наставничества (в основном касающейся профессионального направления непрерывного образования) [3, 4], они обосновывают практики различных общественных фондов аналогичного направления (профориентации, карьерный рост, предпринимательство), области поддержки детей-сирот, подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации [5–9].

Предлагаемый вариант организации наставничества является перенесением на российскую почву зарубежного опыта. В нем работа с подростками (в приоритете ребята из так называемых «неблагополучных», малообеспеченных семей) поддерживается волонтерством и, немаловажно отметить, отлаженной инфраструктурой – организациями, специалисты которых занимаются рекрутингом и обучением наставников. Авторами модели приводятся позитивные примеры освоения данного опыта, взятые из российской практики; в основном это профориентационные (инженерно-технического направления) проекты Агентства стратегических инициатив и «Сколково», «Билет в будущее», движение WorldSkills Russia, «Кадры будущего для регионов», «Сириус», волонтерское движение, ориентированное заботой о детях-сиротах, ребятах, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации. Однако несмотря на внушительное количество источников, найти ответы на вопросы, обнаружившиеся в ходе первого года внедрения, сложно. Отчасти потому, что предлагаемая стратегия адекватна иным социально-экономическим и законодательным реалиям. На уровне идей она зиждется на принятии распределенной ответственности общества за образовательный результат, нелинейном представлении об успешности каждого и эффективности целых программ, представлении о священности личностного пространства («проприума» Г. Олпорта) и правовой ее защиты, не на социальном доверии, а прагматической практике договоров и соглашений, в которых описаны мельчайшие детали предстоящего процесса².

¹ Ученик–ученик, студент–ученик, работодатель–ученик/студент, учитель–учитель. В центре внимания автора статьи все перечисленное, за исключением последней формы как заслуживающей отдельного рассмотрения по причине андрагогической природы.

² Уместно вспомнить сатирическое описание М. Задорновым такой избыточности инструкций и предупреждений в повседневности западного человека.

Пилотный проект внедрения целевой модели в Санкт-Петербурге объединил образовательные организации всех трех видов, обозначенных в ней. Сейчас можно говорить о сложившемся сообществе кураторов программы наставничества, которое проходило в бурных дискуссиях по целому спектру педагогических проблем: от методологии (подходы к наставничеству), истории педагогики и образования (как появилось наставничество, как оно развивалось) до методик (но не технологий). Какова миссия и роль учителя, взаимодействие с родителями, партнерами – это только начало перечня проблем и практик их решения, который неизбежно был актуализирован. Сообщество и сейчас развивается, постигая науку (и искусство) открываться друг другу, делясь ресурсами, работать в ситуации неопределенности и сложного прогнозирования и, следовательно, планирования. Знакомство с современными представлениями о неформальном образовании позволило сменить оптику: понадобились знания в области городской антропологии, психологии, социологии. Роль куратора программы наставничества стала мощным стимулом для саморазвития. Жизнь сообщества пульсирует в событийной сети как виртуально, так и в реальных встречах. Диалоговое пространство сообщества позволяет формировать действенную практику, относясь к нововведению не как к алгоритму, а как к приглашению «перезагрузки», что предполагает не уничтожение ранее существовавших программ, а иную настройку. Вдумчивый, творческий, неравнодушный подход, которым отличается российский учитель, обеспечивает поступательное движение, необходимое для удержания важнейших смыслов профессии. Описанное ниже было выявлено методом включенного наблюдения в процессе непрерывного взаимодействия с кураторами, обнаруживалось в интервью с ними, а также в результате анализа материалов мониторинга эффективности программы наставничества, который сопровождает внедрение целевой модели.

Начнем со смыслов. Наставничество мы рассматриваем как древнейшую практику неформального образования, как наиболее человекообразный вид образования. Основанное на подражании, оно имеет мощный воспитательный потенциал, поскольку онтологически является встречей двух личностей. Большинство духовных практик – это либо реальный, либо внутренний диалог с наставником. Не умаляя обучающего потенциала наставничества, отметим, что многие из нас хоть раз в жизни были в позиции наставляемого, для некоторых из нас такие встречи стали судьбоносными. К области взаимодействия с взрослыми это замечание относится в большей степени, потому что в ней наставничество больше не «про обучение», а «про воспитание». А воспитание не терпит строгой регламентации и обещаний определенных результатов, тем более количественных показателей. Педагогически организованные процессы идут в субъективной реальности, напрямую связаны со свободой выбора, всегда дополняются иными влияниями и условиями и не поддаются алгоритмизации. Возникающий при знакомстве с подходом целевой модели диссонанс объясняется столкновением отчасти идеализированных представлений о наставничестве как о прежде всего общении (от слова «общий»), взаимоотношениях и прагматичном подходе как алгоритме решения конкретных проблем одного человека с помощью привлечения другого человека. Это не плохо и не хорошо, но снижает пафос (возможно, неуместный) педагогического контекста. Данное обстоятельство обращает на себя внимание педагогов с опытом работы и не вызывает раздражения у молодых. С одной стороны, молодое поколение действительно социализировалось в иных условиях, нежели «рожденные в СССР». С другой стороны, в результате разного рода реформ и модернизаций мы получили поколение молодых педагогических работников, в существенной своей части имеющих желание занять позицию воспитателя и не знающих, как это сделать. Мы нередко имеем дело с педагогами, не прошедшими школы дворового детства и летних лагерных смен со

знакомыми многим поколениям играми, вечными историями, детских объединений с общими делами. «Отчитал, закрыл дверь и ушел» – это нередкая сегодня модель работы молодого учителя, а воспитательное сообщество – также неочевидная норма в современном образовании.

Еще один аспект, вскрывшийся в результате внедрения. Программа наставничества, оснащенная воспитательным смыслом, не является программой в духе формального образования. В ней ценен не только и не столько результат, но и сам процесс, в котором зарождаются и развиваются личности и сообщества. Такого рода программы – живой развивающийся документ, чуткий к многолинейным взаимодействиям всех со всеми (подростков, родителей, наставников, партнеров, учителей, наставников, администрации, социокультурного окружения и т. п.). Эти качества обеспечиваются удержанием ориентира: для кого-либо и для чего эта программа? При таком подходе программа наставничества становится программой неформального образования, подлежащей постоянной (по необходимости) коррекции по причине меняющейся педагогической ситуации и социокультурного контекста. Данное положение важно понять и принять, иначе процесс быстро формализуется, что блокирует распространение позитивных отзывов подростков-участников о программе. Это значит, следующий цикл наставничества не привлечет должного внимания других ребят.

Теперь о практических проблемах. Первая – обеспечение кадрами. Реальность такова, что кураторами программ наставничества становятся заместители по воспитательной работе (они, как правило, еще и учителя-предметники), реже – методисты, еще реже – иные педагогические работники. Это значит, что у такого человека есть основная должность с соответствующей заработной платой. Кураторство становится почти общественной нагрузкой, так как пока вознаграждение за нее является заботой самой образовательной организации. А функционал куратора, являющегося проектным менеджером, как уже было отмечено выше, более чем впечатляющий. Практики говорят о целесообразности отдельной ставки, ссылаясь на охват целевой аудитории. Второй аспект кадрового обеспечения внедрения – компетентность назначенного куратором. Предъявляемые требования – авторитет, опыт в данной области, те самые *soft skills*. Времязатраты на кураторство просто впечатляют (в первый год, согласно целевым показателям, в программе должны участвовать 10 % обучающихся от 11 до 19 лет, к 2024 г они вырастут до 70 %) ¹, спектр участников взаимодействия тоже, поэтому коллеги указывают на необходимость психологической поддержки их работы в этом направлении.

Актуальный для реализации опыт как раз и касается современных трендов образования и зиждется на знании, понимании и принятии концепции непрерывного образования, обеспечиваемого взаимодополнением формального, неформального и информального его видов, а также законов межорганизационного взаимодействия и реализации сетевого принципа. Удовлетворение растущих образовательных потребностей возможно только за счет развития образовательного пространства приращением внесистемных феноменов, привлечением энтузиастов и объединений гражданского общества; высокая мотивация участников и мощный потенциал личностного и социального развития неформального образования обусловлены предоставлением свободы выбора, у которого есть обратная сторона (возможно, короткий срок существования сообществ, условное планирование и соблюдение стандартизации и регламентации процесса); наставническое взаимодействие – не урок; вступление во взаимодействие и само оно должны быть основаны на свободе выбора – вот далеко не полный перечень положений, которые подлежат осмыслению и принятию кура-

¹ Половина времени уходит на документооборот (согласия, соглашения, уведомления, планы и т. п.).

тором. Более того, он один в поле не воин, ему нужна поддержка воспитательного сообщества образовательной организации, нужны единомышленники. И можно не упоминать: а) наличие психолога, без которого формирование базы наставляемых, мониторинга и вообще сопровождения процесса экстремально; б) наличие психолога-единомышленника.

Кадровая проблема, помимо обучения в центрах типа МЕНТОРИ, может быть отчасти решена реализацией предваряющего внедрение информационно-просветительского этапа (в терминологии целевой модели). Такая деятельность позволит активизировать субъектную позицию максимально большого количества педагогических работников организации. Создание программы наставничества может быть использовано как инструмент освоения малоприменимой в нашей действительности тактики государственно-общественного партнерства с привлечением внимания сообществ разного рода – родительского, партнерского, местного, предпринимательского, выпускников и т. д. Занятие куратором позиции инициатора многолинейного взаимодействия по поводу программы наставничества воспринимается педагогом сегодня очень неоднозначно. Слишком много у него функций, слишком мало знаний в этой области и почти нет опыта. Мы все еще продолжаем жить в четких границах системы – не сложной, а достаточно простой и жесткой, закрытой от мира. Нам сложно установить продуктивное сотрудничество даже в рамках сети: например, школе и учреждению дополнительного образования детей. Только 10 % участников пилотного проекта согласились внести свой вклад в базу мастеров (потенциальных наставников для других образовательных организаций) – то есть делегировали своего сотрудника (неравнодушного, хорошего специалиста, умеющего работать с подростками педагогического работника). И это при остром дефиците наставников в период пандемийной закрытости.

Вторая проблема неразрывно связана с первой. Она касается формирования базы наставляемых, то есть определения нуждающихся в наставничестве сопровождающих обучающихся. Отметим, что для одаренных, талантливых и ребят с трудной судьбой и без программы наставничества находятся помощники. А вот выявление запросов упомянутой середины – нередко новая педагогическая задача. Практика первого года внедрения показала, что в среднем до 60 % ребят с 11 до 18 лет не знают, чем бы они хотели заниматься, что их интересует. И это проблема, решаемая в своеобразной просветительской работе по расширению жизненного горизонта взрослеющего. В мире есть много интересного, помимо гаджетов и социальных сетей, – вот какой посыл требуется ребятам. И оказывается, что гонимый круг, археология, ремесло (и сопутствующие ему культурные смыслы) каменщика, элементарный тайм-менеджмент вызывают острый интерес, но только после того, как они будут открыты подростку. Тогда может случиться осведомленный выбор интересов, перспектив развития. Выработка стратегии его обеспечения – забота куратора и его команды. Данный ракурс самосовершенствования в ориентации на идеалы культуры, зачастую отодвигаемый на второй план в сравнении с профориентационным и профессионально-развивающим направлением содержания наставничества, обеспечивает реализацию обесцененного частым формальным упоминанием принципа гуманизации образования. И этот шанс гуманизировать образовательное пространство (условно говоря «школы») нельзя упустить.

Следующая проблема – формирование базы наставников. В реалиях, усугубившихся пандемийной изоляцией, куратор программы наставничества выполняет функцию рекрутингового центра. Контакты и выход на шефские отношения с системообразующими предприятиями региона, общественными организациями и конструктивными самоорганизующимися образовательными сообществами – это задача, решаемая не только и не столько на уровне куратора программы. Без установления межсекторного взаимодействия на уровне

региона помочь ему крайне сложно. В этой сфере доказала свою эффективность стратегия установления контактов со СМИ разного уровня, начиная с муниципального, активизации (либо запуска) школьных медиа, наконец, актуализация социального капитала педагогического сообщества. При этом сразу обнаружился и дефицит: нетворкинг – умение, которое тоже необходимо формировать и развивать у педагога. Кроме того, никто не отменял сетевое взаимодействие. Однако стоит отметить, что на данном этапе далеко не все образовательные организации готовы открыть друг другу свои ресурсы, обеспечив тем самым минимальный состав базы наставников уровня административного района. Объяснения просты: отсутствие материального поощрения кандидатов, недостаток времени, риск «переманивания» успешных учителей, особенно молодых и равнодушных специалистов. Координационные территориальные центры могли бы решить и задачу убеждения, и задачу формирования наставнических баз [10].

На кураторе лежит решение следующей рекрутинговой проблемы – отбора потенциальных наставников. Главная заповедь программы – не навреди, главный риск – необеспеченность безопасности. Именно поэтому нужны анкетирования и собеседования, побуждение наставника к непростой в наше время процедуре сбора справок медицинского характера, справки о судимости и т. п., а затем проверка предоставленных данных. Практика показывает, что немногие призванные на добровольных началах активные равнодушные взрослые согласны пройти эти процедуры именно по причине занятости. И эта проблема требует системного решения. Справедливости ради надо отметить, что в списке рекомендованной авторами целевой модели литературы есть статья, в которой эта сторона формирования баз наставников правдиво описана.

«Определенную сложность и сопротивление наставников представлял вопрос с получением справок от психиатра, нарколога, УВД об отсутствии судимостей и т. д. На этом этапе было отсеяно значительное количество будущих наставников. Однако благодаря такому отсеву в программе остались те, у кого действительно устойчивая мотивация и достаточные для участия в программе ресурсы: девушки планировали получить опыт общения с детьми, чтобы, когда у них будут собственные дети, не допустить каких-то ошибок; взрослые успешные мужчины стремились передать свои лучшие мужские качества, приобрести нового друга; взрослые женщины реализовывали свои материнские чувства и т. д. В рамках пилотного проекта наставниками в центре „Шанс“ стали библиотекарь, тренер спортивной секции, пенсионерка. Таким образом было сформировано 3 тандема» [11].

Кризисный ответ на такое положение дел – использовать собственные ресурсы, то есть учителей. И связанное с этим предложение практиков внедрения ввести еще одну форму наставничества – учитель–ученик, что само по себе дискуссионно. В каких только ролях не предстает современный учитель (с учетом тенденции отказа молодых от воспитательной работы), он и предметник, он и кружковод во внеурочной деятельности, и классный руководитель. Что мешает ему реализоваться в рамках привычной урочной и внеурочной работы? Кроме того, в этом случае мы вновь отступаем от важного средства – включать ребят во взаимодействие с успешными, равнодушными людьми из реальной жизни (педагогическая ситуация неформального образования – «не урок», а наставник – «не учитель»). Тогда зачем вся эта сложнейшая процедура?

Но были на первом году внедрения не только проблемы, но и находки. Неожиданный ресурс наставников был обнаружен в форме ученик–ученик. Так около 25 % ребят 6–7-х классов отметили при анкетировании и собеседовании, что у них есть любимое дело, в котором они мастера и которое может заинтересовать других. То есть они увидели себя в наставнической деятельности. Интересно, что значительное количество подростков указали в каче-

стве значимого содержания наставничества «работу в Тик-Токе», современные танцы и даже «умею списывать, а потом я все это анализирую и сам принимаю решение, правильно или нет». Как бы то ни было при организации «Школы наставников» этот потенциал вполне может стать действенным ресурсом через год-два.

В целом первый год внедрения целевой модели показал верными прогнозы отечественных специалистов, высказанные по поводу рисков подхода к наставничеству как технологии [12]. Перечислим их:

- сверхускорение модернизационных процессов, идущих «сверху», и связанное с этим давление количественных (целевых) показателей;
- игнорирование фактора наличия культуры наставничества, которая скорее возвращается, а не формируется в короткие сроки. При этом под культурой наставничества понимается «набор кодов», которые предписывают наставнику и наставляемому определенное поведение с присущими им мыслями и переживаниями» [13];
- подмена целей: с сопровождения и поддержки наставляемого на формирование определенных профессионально ориентированных ценностей;
- замена педагогических работников скрытым волонтерским ресурсом;
- ставки на наставников-волонтеров, потенциал которых сильно преувеличен в силу большой загруженности трудоспособных граждан.

Соглашаясь с первыми двумя позициями, хотелось бы поговорить по поводу двух последних. Когда-то давно П. Ф. Каптерев, описывая периоды развития отечественной педагогики, указывал на потенциал государственно-общественного взаимодействия в области образования. Наставничество может и должно рассматриваться как ресурс такого взаимодействия, потому что позволяет актуализировать воспитательный потенциал субъектов образовательного пространства, не имеющих педагогического образования. Такие люди есть всегда в силу онтологии человеческого развития, с другой стороны, их становится все больше по мере развития гражданского общества. На определенном этапе полноценной жизни, не редуцированной до тотального потребительства либо тотального замещения полноты бытия профессиональной сферой, взрослый человек чувствует в себе неизрасходованный воспитательный потенциал: он готов делиться теплом общения, практическими знаниями и мудростью с другими, «чужими» детьми. От таких людей исходит драйв любви к жизни не только себя ради. Привлечь их в действительно общее дело воспитания подрастающего поколения – вот сверхзадача, которую пытаются решить авторы целевой модели. Чтобы она была решена, и необходимо занятие педагогами позиции «умного делания», т. е. строительства педагогической стратегии организации наставничества в диалоге сохраненного опыта, основанного на нашей историко-культурной традиции, здравого смысла при учете российских реалий и опыта развитых стран. Практика показывает, что творческий подход, присущий нашим педагогам-воспитателям, позволяет не только сохранить память о наставничестве как встрече двух личностей, но и модернизировать условия ее сбывания, держа пульс на конкретно-исторической специфике.

Список литературы

1. Распоряжение Министерства просвещения РФ № Р-125 от 25.12.2019 г. «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b014f0f434e770efe527956bdb272a38/> (дата обращения: 12.03.2021).
2. Наставничество в системе образования России: практич. пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.
3. Кларин М. В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2017. 28 с.

4. Максвелл Дж. Наставничество. Минск: Попурри, 2009. 160 с.
5. Богданова Л. А. Наставничество в профессиональном образовании: метод. пособие. Кемерово: ГОУ «КРИП-ПО», 2014. 144 с.
6. Клищ Н. Н., Январев В. А. Наставничество на государственной службе – новая технология профессионального развития государственных служащих (зарубежный и российский опыт наставничества на государственной службе). М.: ИД ВШЭ, 2014. 64 с.
7. Копылов А. Институты наставничества в российской и зарубежной промышленности. URL: <http://www.urpro.ru/> (дата обращения: 24.03.2021).
8. Кудрявцева В. В., Савинова С. Ю. Наставничество: традиция и новые смыслы // Научное мнение. 2015. № 11. С. 141–148.
9. Русинов Е. Наставничество для подростков в трудных жизненных ситуациях. URL: <https://clck.ru/TVwvZ> (дата обращения: 12.03.2021).
10. Илакавичус М. Р. Взаимодействие сообществ неформального образования взрослых и традиционных учебных организаций: концептуальные основы // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 2. URL: <https://i121.petrso.ru/journal/article.php?id=5686> (дата обращения: 01.04.2021).
11. Кондратьева И. А. Наставничество как стиль работы современного руководителя // Образование личности. 2017. № 1. С. 63–65.
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.
13. Игнатъева Е. В., Базарнова Н. Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского ун-та. 2018. Т. 6, № 2. С. 1–5.

Илакавичус Марина Римантасовна, доктор педагогических наук, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (ул. Ломоносова, 11-13, Санкт-Петербург, Россия, 191002).

E-mail: marinaorlova_99@inbox.ru

Материал поступил в редакцию 25.04.2021

DOI 10.23951/2307-6127-2021-4-15-24

IMPLEMENTING A TARGETED MENTORING MODEL: CHALLENGES AND SOLUTIONS

M. R. Ilakavichus

St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education, St. Petersburg, Russian Federation

The review of the problems and their solutions offered in the article was created by the author based on the analysis of the pilot stage of the implementation of the target mentoring model in St. Petersburg.

The interpretation of mentoring of educational interaction, which is essentially informal as technology, raises a set of problems. They can be solved in the strategy of dialogue between supporters of innovations and traditions. This will help preserve the constructive systems of educational institutions and set a benchmark for their development.

The problem of a simplified understanding by the pedagogical community of the ideological basis of the target model, lack of awareness of this project by the public in the region can be solved if the project is preceded by a wide information and educational campaign. To overcome the problem of forming the bases of mentors and mentees, real educational work and a revision of the strategy of forming a partner network are necessary. The development of networks at the level of the administrative district will make it possible to overcome the acute shortage of resources accompanying the implementation. Ensuring the environmental friendliness of interaction in a mentoring couple or group requires the mentor of the mentoring program in the institution to master the basics of non-formal education, adult education.

Keywords: *mentoring, targeted mentoring model, risk management, non-formal education.*

References

1. *Rasporyazheniye Ministerstva prosveshcheniya RF № R-125 ot 25.12.2019 g. «Ob utverzhdenii metodologii (tselevoy modeli) nastavnichestva obuchayushchikhsya dlya organizatsiy, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nyuyu deyatel'nost' po obshcheobrazovatel'nyim, dopolnitel'nyim obshcheobrazovatel'nyim i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniym luchshikh praktik obmena opytom mezhdru obuchayushchimisy»* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-125 of December 25, 2019 “On the approval of the methodology (target model) of mentoring students for organizations carrying out educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, including using the best practices for exchanging experience between students] (in Russian). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b014f0f434e770efe527956bdb272a38/> (accessed 12 March 2021).
2. *Nastavnichestvo v sisteme obrazovaniya Rossii: prakticheskoye posobiye dlya kuratorov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh* [Mentoring in the Russian education system]. Pod redaktsiyey N. Yu. Sinyaginoy, T. Yu. Rayfshnayder. Moscow, Rybakov Fond Publ., 2016. 153 p. (in Russian).
3. Klarin M. V. *Korporativnyy trening, nastavnichestvo, kouching: uchebnoye posobiye* [Corporate training, mentoring, coaching]. Moscow, Yurayt Publ., 2017. 28 p. (in Russian).
4. Maksvell Dzh. *Nastavnichestvo* [Mentoring]. Minsk, Popurri Publ., 2009. 160 p. (in Russian).
5. Bogdanova L. A. *Nastavnichestvo v professional'nom obrazovanii: metodicheskoye posobiye* [Mentoring in vocational education: a methodological guide]. Kemerovo, GOU «KRIRPO» Publ., 2014. 144 p. (in Russian).
6. Klishch N. N., Yanvarev V. A. *Nastavnichestvo na gosudarstvennoy sluzhbe – novaya tekhnologiya professional'nogo razvitiya gosudarstvennykh sluzhashchikh (zarubezhnyy i rossiyskiy opyt nastavnichestva na gosudarstvennoy sluzhbe)* [Mentoring in the civil service is a new technology for the professional development of civil servants (foreign and Russian experience of mentoring in the civil service)]. Moscow, ID VSHE Publ., 2014. 64 p. (in Russian).
7. Kopylov A. *Instituty nastavnichestva v rossiyskoy i zarubezhnoy promyshlennosti* [Mentoring institutions in Russian and foreign industry] (in Russian). URL: <http://www.up-pro.ru/> (accessed 24 March 2021).
8. Kudryavtseva V. V., Savinova S. Yu. *Nastavnichestvo: traditsiya i novye smysly* [Mentoring: tradition and new meanings]. *Nauchnoye mneniye – The Scientific Opinion*, 2015, no. 11, pp. 141–148 (in Russian).
9. Rusinov E. *Nastavnichestvo dlya podrostkov v trudnykh zhiznennykh situatsiyakh* [Mentoring adolescents in difficult life situations] (in Russian). URL: <https://clck.ru/TVwvZ> (accessed 12 March 2021).
10. Ilakavichus M. R. *Vzaimodeystviye soobshchestv neformal'nogo obrazovaniya vzroslykh i traditsionnykh uchebnykh organizatsiy: kontseptual'nye osnovy* [Interaction of non-formal adult education communities and traditional educational organizations: conceptual foundations]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek – Lifelong education: XXI century*, 2020, no. 2 (in Russian). URL: <https://11121.petrus.ru/journal/article.php?id=5686> (accessed 1 April 2021).
11. Kondrat'eva I. A. *Nastavnichestvo kak stil' raboty sovremennogo rukovoditelya* [Mentoring as a style of work of a modern leader]. *Obrazovaniye lichnosti – Personality Formation*, 2017, no. 1, pp. 63–65 (in Russian).
12. Blinov V. I., Esenina E. Yu., Sergeyev, I. S. *Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen khorosho zatochennyy instrument* [Educational Mentoring: Need a Well-Sharpener Tool]. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda – Vocational education and labor market*, 2019, no. 3, pp. 4–18 (in Russian).
13. Ignat'eva E. V., Bazarnova N. D. *Nastavnichestvo v sovremennoy shkole: mif ili real'nost'?* [Mentoring in the modern school: myth or reality?]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Minin University Bulletin*, 2018, vol. 6, no. 2. pp. 1–5 (in Russian).

Ilakavichus M.R., Doctor of Pedagogical Sciences, Saint Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education (ul. Lomonosova, 11-13, Saint Petersburg, Russian Federation, 191002).
E-mail: marinaorlova_99@inbox.ru