

Научно-теоретическая статья

УДК 130.2

DOI: 10.24412/2078-9238-2025-355-86-94

ЭТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анастасия Павловна Спирина

Московский городской педагогический университет,

Москва, Россия,

spirinaap036@mgpu.ru; <https://orcid.org/0009-0009-2215-5576>

Аннотация. В статье рассматривается этическая проблема сепарации ученика от наставника, возникающая в процессе трансляции социокультурного опыта. Актуальность данного исследования заключается в том, что особенности наставнических отношений в контексте современной префигуративной культуры претерпевают изменения, так как традиционные механизмы передачи опыта утрачивают свою значимость. Особое внимание уделяется двум концепциям наставничества — стратегической и коммуникативной, — основанным на теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса. Показано, что эффективное наставничество в современных условиях возможно только при синтезе обоих подходов. Исследуются исторические и философские аспекты проблемы, включая анализ взглядов античных философов, христианских мыслителей и представителей современной философской мысли. Обосновывается необходимость реализации коммуникативного действия в наставнической деятельности для установления диалога между субъектами, способствующего смыслотворчеству и самостоятельной совместной деятельности.

Ключевые слова: сепарация, наставничество, трансляция культурного опыта, этические проблемы, префигуративная культура, постфигуративная культура, коммуникативное действие, стратегическое действие

Для цитирования: Спирина А. П. Этические и культурные аспекты наставнической деятельности // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». 2025. № 3 (55). С. 86–94. <https://doi.org/10.24412/2078-9238-2025-355-86-94>

Scientific and theoretical article

UDC 130.2

DOI: 10.24412/2078-9238-2025-355-86-94

ETHICAL AND CULTURAL ASPECTS OF MENTORING ACTIVITIES

Anastasia P. Spirina

Moscow City University,

Moscow, Russia,

spirinaap036@mgpu.ru; <https://orcid.org/0009-0009-2215-5576>

Abstract. The article examines the ethical problem of separation of a student from a mentor, which arises in the process of transmitting socio-cultural experience. The relevance of this study lies in the fact that the features of mentoring relationships in the context of modern prefigurative culture are undergoing changes, since traditional mechanisms for transmitting experience are losing their significance. Particular attention is paid to two mentoring strategies — strategic and communicative, based on the theory of communicative action by J. Habermas. It is shown that effective mentoring in modern conditions is possible only with a synthesis of both approaches. Historical and philosophical aspects of the problem are studied, including an analysis of the views of ancient philosophers, Christian thinkers and representatives of modern philosophical thought. The necessity of implementing communicative action in mentoring activities is substantiated in order to establish a dialogue between subjects, facilitating meaning-making and independent joint activities.

Keywords: separation, mentoring, transmission of cultural experience, ethical problems, prefigurative culture, postfigurative culture, communicative action, strategic action

For citation: Spirina, A. P. (2025). Ethical and cultural aspects of mentoring activities. *MCU Journal of Philosophical Sciences*, (3 (55)), 86–94. <https://doi.org/10.24412/2078-9238-2025-355-86-94>

Введение

Основными механизмами трансляции социокультурного опыта в современном мире остаются процессы воспитания и наставления, так как они, согласно Г. П. Щедровицкому, по своей природе нормативны и содержат ряд этических принципов, выработанных поколениями [Щедровицкий, 1993]. Этика и культурный опыт тесно связаны друг с другом, поскольку этика часто строится на культурных нормах и правилах, которые сформированы в определенной культуре. В то же время культурный опыт может влиять на понимание этических норм, формируемых в пределах данной культуры.

Вопрос этического содержания культурного опыта подробно анализировался философами XX века. Например, Генрих Риккерт в своей культурфилософской концепции излагал идею о том, что разные виды ценностей, в том числе и этические, являются основой всех культурных явлений и придают им смысл [Риккерт,

1998]. Макс Шелер исследовал принципы аксиологической культурфилософии, содержательной этики ценностей и философской антропологии [Шелер, 1994]. Николай Гартман проводил анализ культуры на ценностной основе [Гартман, 2002].

Отметим, что этические проблемы, возникающие именно в процессе трансляции культурного опыта, практически не рассматривались в философском дискурсе. Основной акцент в изучении этой темы делался на проблеме экспроприации культуры, в которой имплицитно содержится неуважение к правам и интересам носителей культурного опыта [Bhabha, 1994]. Однако в рамках этой статьи будут проанализированы этические проблемы, возникающие в процессе взаимодействия между транслятором культурного опыта и его акцептором. Такой тип взаимоотношений наиболее характерен для такого социокультурного института, как образование.

Если этические нормы формального взаимодействия между субъектами, транслирующими культурный опыт (учитель, профессор и т. д.), и лицами, его воспринимающими (ученик, студент и т. д.), регламентированы ФГОС или локальным этическим кодексом образовательной организации, то проблемы, возникающие в результате неформального взаимодействия, например наставнической деятельности, чаще всего остаются без должного внимания. Связано это с тем, что данный вид взаимодействия становится легитимным только при обоюдном и добровольном согласии субъектов в нем участвующих, что также подразумевает под собой возможность отказа от этого вида отношений каждой из сторон в любой момент времени. Это, в свою очередь, приводит к актуализации проблемы сепарации ученика от наставника. Этической она является потому, что у обоих участников этого вида социокультурных отношений возникает нравственная дилемма, которая порождает необходимость выбора между двумя моральными обязательствами.

Проблема сепарации ученика от наставника

На первый взгляд, сепарация должна происходить, когда заканчивается формальное взаимодействие учителя и ученика в рамках занятий. Однако практика показывает, что в большинстве случаев участники образовательного процесса не прекращают своего взаимодействия. Учитель продолжает консультировать ученика, если от последнего поступает соответствующий запрос. С этого момента педагог начинает выполнять не учительские, а наставнические функции, которые характеризуются осуществлением процесса «обучения уже обученного». Такая социокультурная потребность в наставнических отношениях у субъектов, воспринимающих культурный опыт, в большинстве случаев возникает в контексте уже начатой профессиональной карьеры. Но так как этот вид деятельности по сущности своей не поддается регламентации, это способствует тому, что субъекты этого процесса становятся перед проблемой установления временных рамок их взаимодействия.

Маргарет Мид, известный антрополог, предложила классификацию культур, основанную на способах передачи культурного опыта между поколениями

[Мид, 1988, с. 322]. Для традиционных обществ характерен постфигуративный тип культуры, в котором процесс передачи опыта зависит не от личности субъекта, транслирующего культурный опыт, а в первую очередь от принадлежности к социальной группе и приверженности ее традициям. Наставничество в данной системе подразумевает под собой длительный, чаще всего непрерывный, процесс трансляции этого опыта от старшего поколения к младшему. Даже если какой-либо конкретный наставник вышел из этого сообщества по естественно-физиологическим или социальным причинам, это не прерывает цепь трансляции культурного опыта, так как интегрированный в сообщество ученик может найти себе наставника в лице другого субъекта этой системы.

В современном мире, для которого характерны быстрые технологические и социальные изменения, превалирует префигуративный тип культуры. Для человека эпохи постмодерна принадлежность к какому-либо сообществу, которое является носителем культурного опыта в виде традиций, становится уже необязательной, что указывает на отсутствие у субъектов этой системы привилегированной точки зрения и признания легитимности иерархических отношений. В данной системе возраст наставника абсолютно не имеет значения, им может быть человек намного младше, однако его сильные стороны должны превалировать над слабыми сторонами ученика. При этом временные рамки, в которых будет происходить трансляция культурного опыта, будут приобретать амбивалентный характер. У ученика появляется возможность в любой момент прервать процесс восприятия культурного опыта, так как он не встроен ни в какую социальную систему. Это, в свою очередь, способствует возникновению проблемы идентификации момента, в который субъект уже овладел нужным навыком, что позволит ему начать процесс сепарации от своего наставника.

Данную проблему отметил еще Ксенофонт, который писал, что пока Критий и Алкивиад находились в общении с Сократом, они могли преодолевать свои страсти и стремились к нравственному совершенству [Ксенофонт, 1993]. Но как только они оставляли своего наставника, сразу же переставали наблюдать за собою и утрачивали стремление к обретению добродетелей. Н. Гартман в работе «Этика» отмечает, что античных философов интересовал сам процесс наставления, посредством которого предметы переводятся в состояние знания [Гартман, 2002, с. 104]. Например, Сократ считал, что истинная добродетель, такая как знание, рождается из понимания того, что хорошо и правильно, т. е. из понимания сущности познаваемого предмета. Если ученик достигает такого уровня понимания, он может продолжать жить добродетельно вне зависимости от наличия учителя рядом, поэтому в его системе Критий и Алкивиад перестали быть добродетельными не потому, что Сократ перестал напоминать им о том, что нужно наблюдать за собой, а потому, что они так и не достигли полного понимания, для чего необходимо нравственное совершенство. Они могли быть добродетельными только в присутствии Сократа, так как пользовались его пониманием добра и зла.

Однако Критий и Алкивиад принадлежали к традиционной афинской культуре, а следовательно, в их восприятии наставнического процесса была заложена

пресуппозиция о бесконечном процессе трансляции культурного опыта со стороны учителей и, соответственно, о бесконечном процессе познания транслируемых им предметов. Следовательно, вопрос осознанной сепарации не был для них настолько актуальным, так как этот процесс происходил естественно, например в результате смерти учителя.

В противовес этому христианские мыслители, отмечает Гартман, говорят, что добродетель не есть только знание, так как человек, даже зная, как поступить правильно, зачастую просто не способен это сделать. Познание добродетели происходит всю жизнь в процессе ортопраксии и диалога с Другим. Следовательно, в этой системе роль наставника сводится не просто к трансляции знания, что есть добродетель, но к постоянной аффирмации наставляемого в принятии морально правильных решений. И так как достижение полного понимания и согласия между субъектами может занять неопределенное количество времени, следовательно, определить строгие временные рамки такого вида наставнической деятельности будет практически невозможно. Таким образом, в христианской традиции появляются духовные наставники — духовные отцы и старицы, священники исповедники, монахи и паломники. Одной из функций данных субъектов было осуществлять непрерывный диалог со своей паствой, оказывая духовное руководство, давая советы и наставления по различным вопросам веры и жизни.

Но и христианская модель опирается на традиционную культуру, в которой наставнический процесс зависит от принадлежности к социальной группе, в данном случае к институту церкви, поэтому сепарация от учителя не является проблемой и в этой системе, так как уход одного из духовных наставников не отражается на судьбе учеников. Сообщество по своей природе устроено таким образом, что если субъекты этой системы полностью интегрированы в нее и понимают ее задачи, то замена одного субъекта, транслирующего культурный опыт, на другого будет происходить естественным образом.

Если проанализировать особенности социальных взаимоотношений между наставником и учеником, характерные для современного префигуративного типа культуры, то можно выделить две основные стратегии этого взаимодействия. Для описания этих стратегий воспользуемся теорией коммуникативного действия, разработанной Юргеном Хабермасом [Habermas, 1984]. Согласно этой теории, существует два фундаментальных элемента социального взаимодействия. Если стратегическое действие направлено на достижение конкретных целей и интересов индивида, то коммуникативное действие нацелено на взаимопонимание и согласование общих интересов, чтобы прийти к консенсусу.

Таким образом, одна из стратегий наставничества в современной культуре характеризуется использованием стратегического действия, так как наставник в этом случае ставит вполне конкретную цель, которая подразумевает определенный результат. Например, если начальник хочет обучить своего нового работника определенному навыку, предположим составлять расписание, то весь образовательный процесс будет сводиться к передаче последовательности действий. При этом учитель будет осуществлять эту наставническую

деятельность, руководствуясь уже не задачами социальной системы, как это происходит в традиционной постфигуративной культуре, а своими личными интересами, которые могут выражаться, например, в желании передать часть своих обязанностей своему подопечному. В этом случае ученик, хотя формально и займет место в системе, но не будет интегрирован в нее настолько, чтобы понимать ее задачи и укреплять ее. Это приводит к тому, что инициатором сепарации в наставнических отношениях становится уже не учитель, а сам ученик.

Такую тенденцию подтверждают современные исследования, посвященные изучению различных аспектов трудовой деятельности представителей нового поколения (поколения Z) [Dwivedula, Singh, 2021; Niezurawska, 2023]. Согласно данным работам, молодые сотрудники часто сталкиваются с проблемами интеграции в рабочие процессы и сложностью в установлении преемственных отношений с руководством, что впоследствии отражается на мотивации остаться работать в данной компании и занимать те должности, к которым их подготавливали. Все предоставленные им формальные наставнические проекты позволяют только научиться работать с конкретными задачами, но не позволяют им определить свое место в этой системе.

Таким образом, если использовать только стратегический тип действия, будет происходить ориентация на трансляцию исключительно алгоритма действий. А это, в свою очередь, способствует тому, что коммуникация между субъектами наставнических отношений начинает сводиться к минимуму, что приводит, во-первых, к ценностной дезориентации, а во-вторых, к поверхностному пониманию изучаемых феноменов. Мераб Мамардашвили придавал огромное значение процессу диалога как важной составляющей практик мышления [Мамардашвили, 2002]. В его работах диалог рассматривается не просто как обмен информацией, но как форма совместного мышления, позволяющая участникам раскрыть новые смыслы и углубить свое понимание мира. В таком случае очень важно внедрять в наставническую деятельность и элементы коммуникативного действия, так как именно его реализация помогает осуществлять практики мышления, позволяющие впоследствии определить свое место в социуме.

В случае обучения более абстрактным умениям, таким как, например, добродетели, невозможно ограничиться только стратегическим действием, необходимо также подключать коммуникативное действие. Связано это с тем, что добродетель относится к такому типу знания, которым можно овладеть только в процессе коммуникации, так как это невозможно осуществить без обратной связи от Другого. Другой в данном случае, согласно А. Ф. Лосеву, необходим для осуществления глубинного понимания сущности добродетели и ее символизма [Лосев, 1994]. В истории человечества существует множество примеров использования символики для передачи понятия добродетели. Например, в греческой мифологии добродетели олицетворялись богами и героями. В христианской традиции семь добродетелей часто изображались в виде аллегорических фигур или животных. Символика в данном случае используется для того, чтобы дать остенсивное определение такому абстрактному понятию, как добродетель.

Отсюда возникает вопрос: возможно ли осуществлять коммуникативное действие в наставнических отношениях в контексте современной культуры? С одной стороны, его реализация становится затруднительной, так как данный вид взаимодействия подразумевает работу с символическим аспектом, в основе которого находится традиция. Однако отмена тотальной опоры на культурный опыт предыдущих поколений в постмодерне не означает, что произошел полный отказ от этой опоры. Локальные сообщества со своей культурной преемственностью продолжают существовать и транслировать те ценности, благодаря которым они функционируют. Тем не менее в этой системе человек может не принадлежать только к одному сообществу, а причислять себя к множеству локальных сообществ, что по своей природе все равно является специфичной формой коммуитаризма [Беяева, 2010, с. 61]. Следовательно, осуществление коммуникативного действия в наставнических отношениях в контексте современной культуры возможно, но только при условии синтеза со стратегическим типом действия.

Переменность или синтез действий необходимы, так как если в наставнической практике использовать только коммуникативный подход, который подразумевает неограниченное время взаимодействия с учеником, то это способствует возникновению ряда этических проблем уже со стороны наставляемых. Одна из них связана с тем, что ученик может не осознавать ограниченность функционала субъекта его обучающего. Культивирование отношений, в которых у наставляемого будет возникать иллюзия, что учитель может научить абсолютно всему, приводит к тому, что первый субъект отказывается от этапа сепарации. Каждый раз при возникновении проблемной ситуации, он будет обращаться за помощью только к одному наставнику, наделяя его абсолютным авторитетом, от которого будет всецело зависеть. Данная проблема всегда была характерна для постфигуративного типа культуры, так как в этой системе авторитет наставника еще сохранял свою легитимность.

Однако, если на нерегламентированный диалог с одним учеником наставник может выделить ресурс, то при работе с группой этого ресурса может уже не хватить. Коммуникативное действие при обучении нескольких субъектов может осуществляться только в том случае, если наставник будет акцентировать внимание в своей трудовой деятельности на осуществлении только наставнической функции. На практике подобную схему довольно сложно реализовать, поэтому одним из немногих примеров современных общественных институтов, которые могли бы воплотить ее в жизнь, стал институт церкви со своей системой духовных наставников.

Заключение

Выходом из описанных выше проблем может стать замена коммуникативного действия на стратегическое в момент, когда наставник начинает осознавать нехватку ресурса для осуществления своей деятельности. В этом случае

ученик будет понимать на стартовой точке, что срок его взаимодействия с наставником строго регламентирован получением конкретного результата, после чего ему нужно будет либо продолжить обучение самостоятельно, либо обратиться к другому специалисту. Таким образом, такой подход будет решать, во-первых, проблему восприятия учителя как непрерываемого источника знания, характерную для традиционных культурных сообществ. Во-вторых, проблему распределения учителем своего ресурса между многочисленными учениками, так как использование стратегического подхода поможет ему идентифицировать результат своей деятельности, а как следствие, регламентировать сроки взаимодействия с наставляемыми.

Итак, синтез стратегического и коммуникативного действия предполагает объединение обоих подходов. Это означает, что при планировании и выполнении наставнической деятельности должны учитываться как технические аспекты усвоения алгоритма (стратегическая составляющая), так и осуществление практик мышления между субъектами, способствующих углубленному пониманию феноменов (коммуникативная составляющая). Связано это с тем, что именно осуществление коммуникативного действия в процессе наставничества направлено на создание пространства диалога между субъектами, стимулирующего генерацию смыслов и развитие навыков совместной самостоятельной деятельности. Это, в свою очередь, позволяет выйти за рамки миметического повторения действий наставляющего субъекта, которое характерно для реализации исключительно стратегического подхода. Такой синтез позволяет обеспечить как эффективность действий, так и их социальную приемлемость и легитимность в контексте современной культуры.

Список источников

1. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика: сборник статей. М.: Касталь, 1993. С. 16–200.
2. Риккерт Г. О системе ценностей // Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / пер. с нем. М.: Республика, 1998. С. 365–391.
3. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Избранные произведения / пер. с нем. А. В. Денежкина, А. Н. Малинкина, А. Ф. Филлипова; под ред. А. В. Денежкина. М.: Гнозис, 1994. С. 259–338.
4. Гартман Н. Этика / пер. с нем. А. Б. Глаголева; под ред. Ю. С. Медведева и Д. В. Складнева. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
5. Bhabha H. The location of culture. London; New-York: Routledge, 1994. 285 p.
6. Мид М. Культура и мир детства: избранные произведения / пер. с англ. Ю. А. Асеева; отв. ред. И. С. Кон. М.: Наука, 1988. 429 с.
7. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер., ст. и коммент. И. С. Соболевского. М.: Наука, 1993. С. 8–152.
8. Habermas J. The theory of communicative action. London: Heinemann, 1984. 463 p.
9. Dwivedula R., Singh P. A qualitative approach to understand generation Z work motivation // European Journal of Behavioral Sciences. 2021. Vol. 4. № 2. P. 1–17. <https://doi.org/10.33422/ejbs.v4i2.542>

10. Niezurawska J. Motivation of generation Z // *Managing Generation Z: Motivation, engagement and loyalty* / edited by J. Niezurawska, R. A. Kycia, A. Niemczynowicz. New York; London: Routledge, 2023. P. 7–30.
11. Мамардашвили М. К. Картезианские размышления (январь 1981 года) // Мамардашвили М. К. *Философские чтения*. СПб.: Азбука-классика, 2002. С. 505–816.
12. Лосев А. Ф. *Диалектика мифа*. М.: Мысль, 1994. С. 6–216.
13. Беляева Е. В. Нравственные ценности эпохи постмодерна // *Философия и социальные науки*. 2010. № 1. С. 60–64.

References

1. Shchedrovitsky, G. P. (1993). System of pedagogical research (methodological analysis). *Pedagogy and logic: Collection of articles* (pp. 16–200). Kastal'. (In Russian).
2. Rickert, H. (1998). On the system of values. In H. Rickert, *Natural sciences and cultural sciences* (pp. 365–391). Respublika. (In Russian).
3. Scheler, M. (1994). Formalism in ethics and material value ethics. In M. Scheler, *Selected works* (pp. 259–338). (A. V. Denezhkin, A. N. Malinkin, A. F. Fillipov, Trans.). Gnosis. (Original work published 1913). (In Russian).
4. Hartmann, N. (2002). *Ethics*. (A. B. Glagolev, Trans.; Yu. S. Medvedev, & D. V. Sklyadnev, Eds.). Vladimir Dal'. (Original work published 1926). (In Russian).
5. Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.
6. Mead, M. (1988). *Culture and the world of childhood: Selected works*. (Yu. A. Aseev, Trans., I. S. Kon, Ed.). Nauka. (Original works published 1972, 1928, 1930, 1935, 1955, 1949, 1970, 1964) (In Russian).
7. Xenophon. (1993). *Memorabilia of Socrates* (pp. 8–152). Nauka. (In Russian).
8. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Heinemann.
9. Dwivedula, R., & Singh, P. (2021). A qualitative approach to understand generation Z work motivation. *European Journal of Behavioral Sciences*, 4 (2), 1–17. <https://doi.org/10.33422/ejbs.v4i2.542>
10. Niezurawska, J. (2023). Motivation of generation Z. In J. Niezurawska, R. A. Kycia, & A. Niemczynowicz (Eds.), *Managing generation Z: Motivation, engagement and loyalty* (pp. 7–30). Routledge.
11. Mamardashvili, M. K. (2002). Cartesian meditations (January 1981). In M. K. Mamardashvili, *Philosophical readings* (pp. 505–816). Azbuka-klassika. (In Russian).
12. Losev, A. F. (1994). *Dialectics of myth* (pp. 6–216). Mysl'. (In Russian).
13. Belyaeva, E. V. (2010). Moral values of the postmodern era. *Philosophy and Social Sciences*, (1), 60–64. (In Russian).

Информация об авторе / Information about the author:

Анастасия Павловна Спирина — аспирант департамента философии и социальных наук Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

Anastasia P. Spirina — Postgraduate Student of the Department of Philosophy and Social Sciences of the Moscow City University, Moscow, Russia.

spirinaap036@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2215-5576>