

Научно-теоретическая статья

УДК 130.2

DOI: 10.24412/2078-9238-2026-359-129-138

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРАКТИКА ТРАНСЛЯЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Анастасия Павловна Спирина

Московский городской педагогический университет,

Москва, Россия,

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

Аннотация. В статье предлагается феноменологический анализ наставничества как особой антропопрактики, направленной на передачу социокультурного опыта. В контексте институционального кризиса традиционных форм образования и распространения его инструментализированных версий обосновывается необходимость обращения к сущностным основаниям данного феномена. Используя гуссерлианскую методологию, автор последовательно применяет операцию эпохэ к дескрипции наставничества, выделяя его инвариантное эйдетическое ядро. В результате редукции выявлена взаимосвязанная структура из шести конститутивных элементов: 1) коммуникативный обмен; 2) выделение конкретной задачи; 3) продукт деятельности наставляемого как предмет работы; 4) выполнение задачи как акт агентности; 5) анализ продукта наставником; 6) интеграция в сообщество как телеологический горизонт. Для проверки универсальности и вневременного статуса выделенного ядра рассматриваются античная практика «заботы о себе» и христианская исповедальная техника, описанные М. Фуко в «Герменевтике субъекта». На основе этого делается вывод, что предложенная структура сохраняет свою действенность в различных эпистемологических контекстах, наполняясь при этом различным содержанием. Исследование показывает, что наставничество представляет собой не просто технику развития карьеры или психологическую поддержку, а фундаментальную социально-антропологическую практику передачи и усвоения опыта, чья логика раскрывается через ее внутреннюю, феноменологически выявленную архитектонику.

Ключевые слова: феноменология, наставничество, эпохэ, эйдетическое ядро, антропопрактика, герменевтика субъекта, социокультурная интеграция

Для цитирования: Спирина А. П. Наставничество как практика трансляции социокультурного опыта: феноменологический подход // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». 2026. № 3 (59). С. 129–138. <https://doi.org/10.24412/2078-9238-2026-359-129-138>

Scientific and theoretical article

UDC 130.2

DOI: 10.24412/2078-9238-2026-359-129-138

MENTORSHIP AS A PRACTICE OF TRANSMITTING SOCIOCULTURAL EXPERIENCE: A PHENOMENOLOGICAL APPROACH

Anastasia P. Spirina

Moscow City University,

Moscow, Russia,

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

Abstract. The article presents a phenomenological analysis of mentorship as a specific anthropo-practice aimed at transmitting socio-cultural experience. In the context of the institutional crisis of traditional educational forms and the proliferation of its instrumentalized versions, the necessity of addressing the essential foundations of this phenomenon is substantiated. Using Husserlian methodology, the author consistently applies the operation of epoche to the description of mentorship, identifying its invariant eidetic core. As a result of this reduction, an interconnected structure of six constitutive elements is revealed: 1) communicative exchange, 2) identification of a specific task, 3) the product of the mentee's activity as the object of work, 4) task execution as an act of agency, 5) analysis of the product by the mentor, and 6) integration into the community as a teleological horizon. To verify the universality and transhistorical status of the identified core, the ancient practice of «care of the self» and the Christian confessional technique, as described by M. Foucault in “The Hermeneutics of the Subject”, are examined. Based on this, it is concluded that the proposed structure retains its efficacy across different epistemological contexts, while being filled with varying content. The study demonstrates that mentorship is not merely a career development technique or psychological support, but a fundamental socio-anthropological practice of transmitting and assimilating experience, whose logic is revealed through its internal, phenomenologically disclosed architecture.

Keywords: phenomenology, mentorship, epoche, eidetic core, anthropo-practice, hermeneutics of the subject, socio-cultural integration

For citation: Spirina, A. P. (2026). Mentorship as a practice of transmitting sociocultural experience: a phenomenological approach. *MCU Journal of Philosophical Sciences*, (3 (59)), 129–138. <https://doi.org/10.24412/2078-9238-2026-359-129-138>

Введение

Концептуальный дефицит подлинных форм наставничества в контексте институционального кризиса традиционных видов образовательной деятельности и антропопрактик, транслирующих социокультурный опыт, наряду с распространением его инструментализированных версий, актуализирует необходимость обращения к сущностным основаниям

данного феномена. Этот концептуальный вызов закономерно смещает фокус исследовательского интереса с внешних, функциональных описаний наставничества к прояснению его внутреннего механизма и интенциональной структуры, открывая пространство для его феноменологической проблематизации.

Как подчеркивает М. Хайдеггер, следуя за своим учителем Э. Гуссерлем, феномен понимается именно как «самокажущее, очевидное» [Хайдеггер, 1997, с. 28]. Это определение акцентирует не опосредованное или интерпретированное бытие вещи, а ее непосредственную и подлинную явленность сознанию — то, что дано именно таким, как оно есть, до каких-либо теоретических спекуляций или естественно-научных редукций. Сознание всегда есть сознание о чем-то (ноэма), а любой являющийся предмет всегда является каким-то определенным образом (ноэзис). Эта схема, восходящая к гуссерлевской феноменологии [Гуссерль, 2009], становится у Хайдеггера и многих последующих мыслителей основным методологическим инструментом для дескрипции опыта в его изначальной целостности, позволяя избежать ловушек как наивного реализма, так и субъективного идеализма.

Уникальность феноменологического метода заключается в том, что его главной целью является не объяснение, а прояснение сущности явлений, данных в непосредственном опыте сознания. Опираясь на алгоритм, изложенный в работе по феноменологии социального признания [Копанева, 2023, с. 113], данное исследование ставит задачу последовательной редукции многообразных проявлений наставничества к его эйдетическому ядру.

Феноменологический метод в исследовании наставничества

В соответствии с гуссерлианской традицией, феноменологическое исследование начинается с выбора предельно наглядного экземплярного случая. Исходным материалом анализа является дескрипция наставничества, основанная на анализе репрезентативного примера данного феномена, извлеченного из личного опыта сознания и содержащего его ключевые характеристики:

1. Коммуникативный обмен.
2. Основание наставничества — выделение конкретной задачи.
3. Предмет наставничества — продукт деятельности наставляемого.
4. Выполнение поставленной задачи наставляемым.
5. Анализ наставником продукта деятельности наставляемого.
6. Создание проекта наставником.
7. Парессионная речь наставника.
8. Снабжение наставником методиками для решения задачи.
9. Подражание наставнику (мимесис).
10. Взаимное признание субъектов наставничества.
11. Телесное соприкосновение субъектов наставничества.
12. Сотворчество субъектов наставничества.

13. Трансляция наставником рекомендаций.
14. Сетевая медиация.
15. Сопровождение.
16. Интеграция наставляемого в сообщество.

Следующим этапом феноменологического анализа является операция эпохэ — методическое «выключение» или «взятие в скобки» тех аспектов феномена, которые не могут быть однозначно признаны его необходимыми и конститутивными элементами. Данный этап направлен на очищение предмета исследования от исторических и идеализированных наслоений для последующего выявления инвариантного эйдоса. К числу свойств, подлежащих устранению на данном этапе, относятся те, которые нельзя однозначно отнести к феномену наставничества, так как их нельзя наблюдать непосредственно:

1. Парессионная речь. Согласно Аверинцеву, парресия — это право говорить перед Богом и людьми без страха, рассматривавшееся в Античности как атрибут полноправного гражданина [Аверинцев, 1997, с. 342]. Хотя данный вид речи наставника часто выступает действенным триггером трансформации, ее нельзя наблюдать непосредственно. Побуждение — это интерпретация цели или эффекта речи. Мы наблюдаем речь, ее содержание и тон, но ее квалификация как побуждающей — это вывод о намерении наставника или реакции ведомого.

2. Взаимное признание. Даже если допустить, что в отдельном жесте наставника есть признание ученика, а в отдельном жесте ученика — признание наставника, то их взаимность — это не наблюдаемая, а сконструированная связь. Возможно наблюдать только артикулированные практики учтивости, уважения, подчинения или бунта, но не саму невидимую субстанцию признания. Ее мы лишь подразумеваем или требуем, но она не может быть явлена нам непосредственно.

3. Создание проекта наставничества не является непосредственно наблюдаемой характеристикой самого феномена наставничества. Это характеристика предшествующей деятельности. Сам проект — это план, или замысел, существующий до или вне реального взаимодействия. Мы можем наблюдать результаты проекта (расписание, список целей), но не сам акт создания проекта как часть наставнического акта.

Таким образом, процедура эпохэ позволяет «вынести за скобки» часть характеристик, традиционно ассоциируемых с наставничеством (парессионная речь, взаимное признание и создание проекта). Очищенный от этих наслоений феномен подлежит дальнейшему анализу на этапе эйдетической редукции, задачей которой станет позитивное определение того минимального и необходимого ядра признаков, без которого наставничество как таковое немыслимо. Этот методологический шаг является ключевым для перехода от описания многообразных практик к прояснению универсальной структуры феномена. На этапе эйдетической редукции выявляются признаки, которые можно наблюдать, но они не являются необходимыми для существования феномена:

1. Миметический механизм. Как утверждает Р. Жирар, механизм наставничества основан на мимесисе, где асимметричное отношение «образец/ученик» исключает равенство [Жирар, 2010, с. 229]. Однако идентификация наставника как объекта для подражания — вероятное, но не обязательное следствие отношений. Наставник может занимать позицию равного партнера в диалоге или обеспечивать необходимыми методиками. В этом случае мимесис необязателен или может даже сознательно отвергаться.

2. Методическая оснастка. Передача конкретных методов и алгоритмов характерна для инструментального обучения или тренинга. Наставничество же может быть направлено на формирование мировоззрения, ценностных ориентаций или экзистенциальных установок, что можно реализовать с помощью мимесиса или рекомендаций.

3. Телесное соприкосновение. Ключевая роль телесности в диалоге была артикулирована Морисом Мерло-Понти: «...тело использует собственные части для символического выражения мира, и именно с помощью тела человек вторгается в мир, понимает его и вносит в него свои значения» (цит. по: [Гуревич, 2009, с. 79]). Однако, несмотря на свою историческую распространенность, физическое присутствие наставника неконститутивно для феномена. Заочные формы наставничества (эпистолярные, цифровые) демонстрируют его возможность вне непосредственного телесного присутствия. В качестве иллюстрации можно привести эпистолярный корпус Сенеки к Луцилию [Сенека, 1977]. В нем переписка функционирует как практика гипомнем, где личные философские заметки, служащие для конспектирования и осмысления чужих идей, одновременно становятся инструментом наставления. Адресуя отобранные и переработанные мысли ученику, Сенека актуализирует их для самого себя, превращая акт письменного руководства другим в непрерывную форму работы над собой. Таким образом, эпистолярный жанр раскрывается здесь не как замена диалогу, а как его рефлексивная и дидактически емкая разновидность.

4. Сотворчество. Атрибут совместного творчества скорее характеризует партнерские или исследовательские коллаборации. Классическое наставничество часто носит асимметричный характер, реализуясь через рекомендации учителя, воспроизведение традиции или выполнение инструкций.

5. Трансляция рекомендаций. Предоставление советов, основанных на прогнозе, лишь одна из возможных речевых практик наставника. Организация деятельности может осуществляться через предзаданные методики, а не через консультативную модель.

6. Сетевая медиация. Необходима для включения ведомого в значимые сети для доступа к ресурсам. Функция социального посредничества и интеграции в профессиональные сети представляет собой довольно характерный признак вида наставничества, в основе которого лежит проектно-ориентированный подход. Однако возможен сценарий, где задача наставнического взаимодействия не будет предполагать включение остальных субъектов, следовательно, данный признак также можно считать случайным.

7. Сопровождение. Продолжительность наставнического сопровождения определяется горизонтом решаемой задачи. В случае задач с конечным горизонтом сопровождение стремится к собственной отмене по мере их реализации. Если же задача экзистенциальна и ее горизонт совпадает с горизонтом жизни, сопровождение утрачивает временной характер, становясь перманентной практикой соприсутствия. Однако наставничество может принимать и форму точечной интервенции, разового предоставления ключевого ресурса (методики, совета) или иницилирующего импульса, после которого ведомый приступает к решению поставленной задачи.

Эйдетическое ядро наставничества

Таким образом, нередуцируемым остатком, конституирующим саму возможность феномена, выступает следующая взаимосвязанная структура из шести элементов:

1. Коммуникативный обмен как имманентная среда. Коммуникативный обмен, согласно Гуссерлю, должен реализовываться как интересубъективное взаимодействие, поскольку сама интересубъективность является онтологической почвой и пространством возможного для диалога [Гуссерль, 1998]. Это не нейтральная среда, а активное поле, в котором только и могут возникать и изменяться общие смыслы, ценности и целостности социального масштаба. Именно поэтому наставничество немислимо вне семиотически опосредованного взаимодействия. Это минимальное условие, отличающее его от немого подражания или недирективного наблюдения. Обмен может быть вербальным или невербальным, но он должен обеспечивать циркуляцию смысла между наставником и ведомым.

2. Выделение конкретной задачи как операциональное начало. Феномен возникает не из абстрактного желания развиваться, а из фокусировки на определенной артикулированной проблеме или цели («создать продукт X», «освоить навык Y», «разрешить ситуацию Z»). Задача выступает конститутивным ограничителем, задающим рамки и вектор всему процессу.

3. Продукт деятельности наставляемого как предмет работы. В отличие от воспитания или терапии, работа в наставничестве опосредована и объективирована внешним результатом деятельности ведомого (артефактом, решением, выполненным действием). Именно этот продукт становится материальным носителем опыта, доступным для совместного анализа.

4. Выполнение задачи наставляемым как акт агентности. Сущностным моментом является не пассивное усвоение, а активное производство ведомым некоего результата в ответ на поставленную задачу. Это акт реализации его собственной агентности, который и создает материал для дальнейшей работы.

5. Анализ продукта наставником как герменевтический акт. Наставник осуществляет не оценку, а критериальный анализ представленного продукта.

Его функция — декомпозиция результата, выделение в нем соответствий и рассогласований с целевыми критериями или оптимальными паттернами. Этот анализ является ключевым механизмом преобразования нерелексивного действия в осознанный опыт.

6. Интеграция в сообщество как телеологический горизонт. Имманентной целью структуры является не просто решение задачи, а инкорпорация ведомого в релевантное профессиональное или социальное сообщество через демонстрацию им компетентности. Об этом же довольно подробно французский феноменолог Морис Мерло-Понти пишет в своей работе «О феноменологии языка»: «Другой вводит меня в мир культуры, осуществляя таким образом связь времен и миров, что превращает уникальную интенцию моего телесного существования в исток культурного смыслообразования» [Мерло-Понти, 1994]. Завершенный акт наставничества снимает изначальную асимметрию, делая ведомого полноправным агентом в новом для него поле.

Эти шесть элементов образуют замкнутую процессуальную петлю: от постановки задачи (2) через коммуникацию (1) к созданию продукта (4), который становится предметом анализа (3, 5) и, будучи успешным, обеспечивает интеграцию (6), тем самым завершая цикл.

На основе выявленного эйдетического ядра предлагается следующее определение: *наставничество* — это интересубъективное взаимодействие, в котором наставник структурирует деятельность ведомого вокруг задачи, анализируя ее продукты с целью социокультурной интеграции ученика.

Таким образом, наставничество предстает не просто как техника обеспечения карьерного роста или психологическая поддержка, а как фундаментальная социально-антропологическая практика передачи и усвоения социокультурного опыта, чья логика раскрывается через ее внутреннюю, феноменологически выявленную архитектуру.

Для проверки универсального статуса сущностного ядра наставничества как вневременного описания феномена необходимо подвергнуть его критической историко-философской верификации. Методологическим основанием для такой проверки служит генеалогический проект Мишеля Фуко, в особенности его анализ, представленный в работе «Герменевтика субъекта» [Фуко, 2007, с. 383–397]. Использование фукианской оптики позволяет не просто сопоставить различные исторические формации наставничества, но и выявить саму возможность существования инвариантной сущности сквозь меняющиеся эпистемологические контексты.

Применение данного метода к анализу античных и христианских антропопрактик наставничества, подробно рассмотренных Фуко, приводит к значимому выводу: выделенные в результате феноменологической редукции элементы сущностного ядра наставничества действительно обнаруживают свое присутствие в этих исторических примерах. Однако их функциональная нагрузка и смысловая архитектура претерпевают некоторые трансформации, детерминированные специфическим типом доминирующей эпистемы.

В рамках эллинистическо-романской культуры, анализируемой Фуко через технику заботы о себе, интересубъективное взаимодействие наставника и ученика приобретало форму асимметричной трансляции. Его ядром была речь (логос) учителя, облеченная в форму парресии — рискованного высказывания истины. Задача, вокруг которой структурировалось это взаимодействие, носила онтологический характер. Ею было фундаментальное преобразование способа бытия субъекта, достижение состояния безмятежности (*ἀταραξία*) или мудрости (*σοφία*) через ассимиляцию объективного порядка космоса. Соответственно, продуктом деятельности, подлежащим анализу, выступал сам ученик, точнее — степень интериоризации им внешнего логоса, проявлявшаяся в его способности мыслить и действовать в согласии с усвоенными принципами. Анализ, таким образом, сводился к проверке и углублению этого усвоения через диалогические практики вроде сократического диалога или стоической диатрибы. Наконец, цель социокультурной интеграции реализовывалась через включение в полис или сообщество мудрецов, что являлось скорее естественным следствием обретенной добродетели.

С утверждением христианства (I–II вв. н. э.), как показывает Фуко, произошел фундаментальный переворот, который заключался в переносе предмета истины вовнутрь субъекта. Как показывает Фуко, «наставляемый и ведомый получит в истории Запада право говорить только в рамках обязательства говорить истину о себе самом, то есть как обязанный признаваться» [Фуко, 2007, с. 393]. Интересубъективность здесь реализовывалась через исповедальную форму, где ведомый производил непрерывный дискурс о самом себе. Следовательно, задачей наставничества стало спасение души наставляемого, поставленное в прямую зависимость от тотальной вербализации им своего греховного внутреннего мира. Продуктом деятельности, подлежащим анализу, стала сама исповедальная речь — дискурсивная материализация сокровенных помыслов и проступков. Именно эту речь наставник впоследствии анализирует на предмет искренности, скрытых смыслов и степени раскаяния. Финальным горизонтом христианского наставничества становится интеграция в лоно церковной общины, достигаемая через ритуал покаяния и получения отпущения грехов.

Проведенное сопоставление позволяет заключить, что Античность наполняла выявленное эйдетическое ядро феномена наставничества онтологическим содержанием, подчинив его поиску соответствия объективному логосу космоса. Христианство переориентировало его на экзистенциально-сотериологические цели, сделав машиной по производству истины о греховной субъективности. Современность, в свою очередь, заполнила его прагматико-технологическим смыслом, редуцировав к алгоритму развития компетенций. Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на меняющиеся эпистемы, неизменным оставался принцип интересубъективности отношений между наставником и учеником, направленный на изменение ведомого через структурированную деятельность и ее анализ.

Заключение

Наставническая деятельность занимает особое место в спектре образовательных практик в силу своей феноменологической ориентированности. Ее онтологическим предметом выступает непосредственно переживаемый опыт наставляемого субъекта, что изначально располагает ее в методологическом поле феноменологического исследования.

Процессуальная архитектура наставничества обнаруживает структурное сходство с классической феноменологической процедурой. Его начальная фаза предполагает осуществить первичную дескрипцию своего деятельностного опыта, то есть вербализовать и представить наставнику продукты и траектории своей активности. Этот акт самоописания выполняет функцию, аналогичную экземпляруному усмотрению, предоставляя феноменологический материал для анализа.

Задачей наставника на следующем этапе становится применение операций, изоморфных феноменологической редукции, к представленному материалу. Его работа заключается в критическом выделении, во-первых, эйдетического ядра продукта деятельности, то есть его инвариантных, сущностных характеристик, конституирующих его как таковой и определяющих его успешность или неудачу в контексте поставленной цели; во-вторых, в выявлении случайных характеристик, то есть тех аспектов, которые не являются необходимыми для сущности результата, будучи обусловленными конкретными обстоятельствами, индивидуальными особенностями исполнения или второстепенными факторами.

Таким образом, наставник выполняет роль герменевта-феноменолога практики, проводящего анализ опыта ведомого с целью отделения в нем существенного от несущественного. Эта внутренняя феноменологичность процесса делает наставничество уникальной практикой для прикладного применения принципов феноменологии в сфере образования.

Список источников

1. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. М.: Ad Marginem, 1997. 452 с.
2. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая / пер. с нем. А. В. Михайлова; вступ. ст. В. А. Куренного. М.: Академический Проект, 2009. 489 с.
3. Копанева В. А. Феноменологический метод в исследовании социального признания // Трансцендентальный поворот в современной философии — 7. Эпистемология, когнитивистика и искусственный интеллект: сборник тезисов международной научной конференции, Москва, 21–23 апреля 2022 года. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2022. С. 112–113.
4. Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы. СПб.: Азбука-классика, 2004. 480 с.
5. Жирар Р. Насилие и священное / пер. с фр. Г. Дашевского. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 400 с.

6. Гуревич П. С. Расколотость человеческого бытия. М.: Институт философии РАН, 2009. 198 с.
7. Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию / пер. с лат. С. А. Ошерова. М.: Наука, 1977. 386 с.
8. Гуссерль Э. Картезианские размышления / пер. с нем. Д. В. Складнева. СПб.: Наука; Ювента, 1998. 315 с.
9. Мерло-Понти М. О феноменологии языка / пер. с фр. В. М. Рыкунова // Логос. 1994. № 6. С. 179–193.
10. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.

References

1. Heidegger, M. (1997). *Genesis and time* (V. V. Bibikhin, Trans.). Ad Marginem, 1997. (In Russian).
2. Husserl, E. (2009). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and phenomenological philosophy*. (A. V. Mikhailov, Trans.; Book one). Akademicheskii Proekt. (In Russian).
3. Kopaneva, V. A. (2022). *The phenomenological method in the study of social recognition*. In Transcendental turn in modern philosophy – 7. Epistemology, cognitivism and artificial intelligence: Abstracts of the international scientific conference, Moscow, April 21–23, 2022 (pp. 112–113). Rossiiskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet. (In Russian).
4. Averintsev, S. S. (2004). *Poetics of early Byzantine literature*. Azbuka-klassika. (In Russian).
5. Girard, R. (2010). *Violence and the sacred* (G. Dashevsky, Trans.). Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russian).
6. Gurevich, P. S. (2009). *The fracturedness of human existence*. IF RAN. (In Russian).
7. Seneca, Lucius Annaeus (1977). *Moral letters to Lucilius* (S. A. Osharov, Trans.). Nauka. (In Russian).
8. Husserl, E. (1998). *Cartesian meditations* (D. V. Sklyadnev, Trans.) Nauka. (In Russian).
9. Merleau-Ponty, M. (1994). *On the phenomenology of language* (V. M. Rykunov, Trans.). Logos, (6), 179–193. (In Russian).
10. Foucault, M. (2007). *Hermeneutics of the subject: a course of lectures delivered at the Collège de France in the 1981–1982 academic year* (A. G. Pogoniailo, Trans.). Nauka. (In Russian).

Информация об авторе / Information about the author:

Анастасия Павловна Спирина — аспирантка департамента философии и социальных наук Института гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

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

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