

12+

Посадский
Александр

Боялись

Все, что вы ~~хотели~~
узнать
про наставничество

Антропология наставничества:
от адаптации к субъектности

Александр Посадский

**Все, что вы боялись узнать
про наставничество.**

**Антропология наставничества:
от адаптации к субъектности**

«Издательские решения»

Посадский А. В.

Все, что вы боялись узнать про наставничество. Антропология наставничества: от адаптации к субъектности / А. В. Посадский — «Издательские решения»,

Сегодня наставничество по-прежнему принято считать инструментом адаптации и передачи опыта. Но в этой книге я предлагаю посмотреть на него шире — как на практику, через которую организация формирует свое настоящее и будущее. И в таком случае наставник — это не просто «мастер производственного обучения», а фигура влияния, развития и воспроизводства организационной культуры. Книга адресована руководителям, HR-специалистам и всем тем, кому важна преемственность и будущая история своей организации.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. Почему наставничество не исчерпывается адаптацией	8
1.1. Привычный взгляд: наставничество как адаптация	8
1.2. Дефицитарная логика как основа привычного подхода	9
1.3. Пределы адаптационной логики	10
1.4. От адаптации к более широкому социальному контексту	12
ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО НАСТАВНИЧЕСТВА	13
2.1. Социальное поле наставничества: за пределами диады	13
2.2. Поле и капиталы	14
2.3. Фронт и закулисы	16
2.4. Воспроизводство структуры через действие	17
2.5. Серия и группа	18
2.6. Почему даже хорошие программы не всегда дают результат	19
Глава 3. Наставник как фигура социального влияния	20
3.1. Почему наставник — это больше, чем транслятор опыта	20
3.2. Наставник как организатор окружающего пространства	21
3.3. Классические модели влияния и их пределы	22
Конец ознакомительного фрагмента.	26

**Все, что вы боялись узнать
про наставничество
Антропология наставничества:
от адаптации к субъектности**

Александр Владимирович Посадский

© Александр Владимирович Посадский, 2026

ISBN 978-5-0070-8435-2

Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero

ВВЕДЕНИЕ

Наставничество сегодня оказалось в сложном положении. Оно востребовано как никогда раньше: кадровый дефицит, старение профессий, необходимость сохранить и передать производственный опыт, сложность входа молодых специалистов в реальную работу. Но при этом его подлинный потенциал, на мой взгляд, остается во многом нераскрытым.

С одной стороны, наставничество получило нормативное закрепление: в марте 2025 года в Трудовом кодексе Российской Федерации появилась статья об особенностях регулирования труда работников, выполняющих работу по наставничеству в сфере труда [3]; в мае 2025 года Правительством России была утверждена Концепция развития наставничества на период до 2030 года [1]; в апреле 2026 года были приняты рекомендации по организации наставничества в сфере труда [2], описаны основные процедуры, формы сопровождения и условия оплаты.

С другой стороны, при таком подходе наставничество все чаще сводится к помощи в овладении навыками работы, а его результат предлагается измерять через сокращение сроков адаптации, снижение текучести и экономию затрат.

Характерно также, что в современной производственной практике наставничество все чаще описывается в категориях управляемого бизнес-процесса, обеспечивающего профориентацию, адаптацию, обучение и развитие персонала [25]. Такой подход важен для организационного проектирования системы наставничества, однако позволяет увидеть в наставничестве лишь одну его сторону. В этой логике наставник выступает прежде всего инструментом входа в профессию, тогда как то, что происходит с человеком внутри самого процесса, остается в тени.

А между тем, как мне представляется, там происходит нечто гораздо более существенное. Человек не просто осваивает операцию. Он входит в мир отношений, норм, ожиданий, негласных правил, разделяемых смыслов. Он учится не только тому, как делать, но и тому, каким человеком вообще можно быть — на предприятии, в профессии, в коллективе. Он либо проникается общим делом, либо просто научается выживать. И потому одно и то же формально выстроенное наставничество может давать принципиально разные человеческие результаты.

Собственно, об этом и написана эта книга. Не о том, как «закрыть вакансию» или «ускорить ввод в должность». А о том, что остается за пределами отчетов, инструкций и регламентов. О том, почему формально успешная адаптация еще не гарантирует внутренней включенности нового работника. О том, как наставник может стать не просто «транслятором» и «передатчиком» навыка, а фигурой, через которую организация передает другому нечто большее — отношение к делу, к ответственности, к другому человеку, к самой возможности внутреннего участия в общем деле.

Книга адресована руководителям, HR-специалистам, внутренним тренерам и самим наставникам. Тем, кто чувствует, что привычные подходы работают не в полную силу, и хочет понять, что именно ускользает из поля зрения. Тем, кто готов увидеть в наставничестве не только кадровый инструмент, но и способ соединения прошлого с будущим.

Я не стремлюсь ответить на все возможные вопросы о наставничестве и тем более не собираюсь предлагать универсальные рецепты. Скорее, мне важно подтолкнуть читателя к тем вопросам, которые обычно остаются в стороне.

Возможно, после чтения у вас возникнет не только согласие, но и несогласие, не только интерес, но и внутреннее сопротивление. Это нормально. Мне бы хотелось другого: чтобы эта книга не оставила вас равнодушными. Наверное, поэтому она и получила такое название — «Все, что вы боялись узнать про наставничество».

Если готовы — перелистывайте страницу. Мы начинаем.

С уважением ко всем нынешним и будущим наставникам,

Александр Посадский

ГЛАВА 1. Почему наставничество не исчерпывается адаптацией

1.1. Привычный взгляд: наставничество как адаптация

О наставничестве сегодня говорят много, уверенно и, что особенно показательно, с почти готовой практической определенностью. Его связывают с передачей опыта, ускорением вхождения в должность, снижением числа ошибок, сокращением текучести, укреплением корпоративной культуры и сохранением критически важных знаний. На этом фоне наставничество выглядит почти естественным ответом на кадровый дефицит: если человек пришел в систему неподготовленным, рядом с ним должен оказаться тот, кто быстрее введет его в дело.

Поэтому наставничество так легко начинает восприниматься как разновидность или продолжение адаптации. Новый сотрудник еще не знает негласных правил, не владеет всем набором необходимых действий, не включен в коллектив. Значит, рядом нужен человек, который объяснит, покажет, подстрахует, поможет избежать грубых ошибок и доведет новичка до приемлемого рабочего состояния. В этой логике действительно нет ничего странного. Более того, в ней есть своя очевидная управленческая правота.

Во многих исследованиях именно этот слой наставничества оказывается на первом плане. Е. А. Югфельд [49; 50], прослеживая историческую эволюцию феномена наставничества, показывает, насколько многослойным было это явление в разные эпохи. Близкие идеи развивал С. Я. Батышев [5], подчеркивая обучающую и воспитывающую функции наставничества в системе профессионально-технического образования. Но для нас сейчас важнее другое. В современных трактовках наставничество очень часто определяется как кадровая технология, форма профессионального становления, система адаптации и развития, способ передачи знаний от более опытного сотрудника менее опытному. И сам этот ряд определений показателен, поскольку в нем уже слышен язык организации, заинтересованной прежде всего в устойчивом воспроизводстве собственной деятельности.

1.2. Дефицитарная логика как основа привычного подхода

Я бы хотел особенно подчеркнуть: в таком подходе нет ничего случайного. Он питается общей дефицитарной логикой, глубоко встроенной в современные социальные институты. Новый человек почти всегда приходит как тот, кому чего-то не хватает. Ему недостает опыта, навыков, знаний, понимания местных правил, дисциплины, уверенности, самостоятельности. И организация, вполне естественно, стремится этот дефицит компенсировать.

Эта логика хорошо видна не только в управлении персоналом, но и в самой культуре оценки. Формально оценивается знание, а фактически фиксируется недовольство. Даже так называемая развивающая обратная связь нередко остается лишь более мягкой техникой указания на нехватку: что человеку нужно исправить, подтянуть, доработать, освоить. В отношении новичка такой взгляд становится почти автоматическим. Как показывали исследования Н. В. Кузьминой [18; 19], профессиональная деятельность педагога — а в более широком смысле и наставника — не сводится к сумме отдельных качеств; важно, как субъект понимает другого и выстраивает взаимодействие. Но в дефицитарной логике это понимание слишком часто подменяется фиксацией недостатков.

Именно поэтому наставничество так легко соединяется с адаптацией. Наставник в этой системе координат — прежде всего человек, который помогает сократить разрыв между наличным состоянием сотрудника и требованиями должности. Он передает способ действия, вводит в практику, разъясняет локальные правила, показывает, как не нарушать норму, и поддерживает движение к приемлемому уровню исполнения.

Надо признать, что в определенных условиях такой подход не просто полезен, а необходим. Там, где высока цена ошибки, где требуется технологическая точность, где нарушение процедуры может повлечь серьезные последствия, обучение правильному выполнению операций жизненно важно. Именно поэтому столь значимой оказывается, например, традиция TWI — Training Within Industry, выросшая из производственной необходимости быстро и надежно обучать людей стандартному выполнению действий. В тех видах деятельности, где ставка сделана на точность, безопасность и дисциплину, подобные инструменты действительно незаменимы.

1.3. Пределы адаптационной логики

Но, как бы полезны ни были такие инструменты, их трудно считать универсальным ответом на все вопросы, которые организация пытается решить через наставничество. Даже при хорошо выстроенной адаптации, стандартизированном обучении и продуманном сопровождении компании снова и снова сталкиваются с одними и теми же проблемами: люди уходят; часть сотрудников так и не становится по-настоящему включенной; формально успешные работники оказываются внутренне равнодушными; опытные специалисты не горят желанием кого-то учить.

Отсюда возникает первый серьезный вопрос. Если человек уже получил достойные условия работы, понятную систему ввода в должность, обучающие процедуры и поддержку наставника, почему это все равно не дает гарантированного результата?

Здесь полезно вспомнить, как сама управленческая мысль пыталась отвечать на подобные вызовы. Хорошо известна двухфакторная теория Фредерика И. Герцберга [45; 59; 60]. Автор показывал, что часть факторов способны снижать неудовлетворенность, но сами по себе не создают вовлеченности. В организационной практике это означает, что заработная плата, безопасность, статус и условия труда могут быть необходимыми, но не делают человека внутренне включенным автоматически.

В российской практике не менее влиятельной оказалась типологическая модель трудовой мотивации В. И. Герчикова [10], позволившая видеть в работниках разные мотивационные типы, по-разному откликающиеся на стимулы, ответственность и формы организации труда. В этот же ряд уместно поставить и идеи Дэвида Макклелланда [67] о потребности в достижении как внутреннем двигателе профессионального поведения. Для человека с выраженной потребностью достижения важно не просто выполнить задачу, а преодолеть вызов, выйти на новый уровень. Позже, в соавторстве с Джоном Аткинсоном [51; 57], эта линия была дополнена различием стремления к успеху и избегания неудачи.

Все эти подходы важны. Они помогают лучше понять, что удерживает человека в системе и что побуждает его действовать активнее. Но у них есть общее ограничение: они работают с человеком прежде всего как с участником социальной системы, а не как с тем, кто внутренне принимает или не принимает дело как свое.

Современная производственная и педагогическая практика показывает, что даже при всех предпринимаемых усилиях проблема может не исчезнуть. Человек, которого изначально видят как носителя нехватки, действительно можно довести до нормативной формы. Он научится выполнять действия правильно, впишется в рабочий режим и даже станет формально лояльным. Но означает ли это, что он действительно вошел в профессию? Что он принял новую трудовую деятельность как личностно значимую? Что опытный работник, которого попросили быть наставником, действительно захотел передавать нечто большее, чем технологию исполнения?

В этой связи показательно замечание Е. А. Климова о том, что как бы хорошо ни был организован процесс подготовки профессионала в учебном заведении, он никогда не подходит к реальной работе «как ключ к замку» <...> Новый человек, даже квалифицированный, неизбежно нуждается в периоде привыкания к новым условиям, поскольку нормы учебной среды или прежнего профессионального коллектива не тождественны нормам нового места работы» [15, с. 169]. Это наблюдение хорошо поддерживает нашу исходную мысль: наставничество становится необходимым не потому, что человеку недостает формальной квалификации как таковой, а потому, что ему предстоит войти в живую, уже сложившуюся систему деятельности, отношений и ожиданий.

Иными словами, даже внешне выстроенное наставничество еще не гарантирует его подлинности. Формально сопровождение может быть организовано, роли — распределены, а задачи — выполнены, но внутреннего включения, смысловой передачи опыта и реального развивающего взаимодействия при этом не возникнет.

В логике А. Н. Леонтьева [21] человек осваивает общественный способ действия именно в совместной деятельности. А значит, и наставничество потенциально может выходить далеко за пределы простой адаптации. Но для этого сама совместная деятельность не должна сводиться к передаче алгоритмов. В ней должны присутствовать смысл, ответственность и внутреннее принятие дела.

1.4. От адаптации к более широкому социальному контексту

В такие моменты привычный разговор о наставничестве, как правило, начинает испытывать затруднение. Организация может сделать человеку «хорошо» в понятных для себя координатах: улучшить условия труда, дать наставника, предложить обучение, выстроить программу адаптации, ввести меры материального и нематериального поощрения. Но и в этом случае люди продолжают уходить. Одни — вскоре после обучения. Другие — после нескольких лет внешне успешной работы. Третьи — оставаясь на месте, но внутренне уже не участвуя в производственном процессе по-настоящему.

Становится заметно, что не всякая трудность разрешима средствами, направленными на улучшение социальных факторов. Не все объясняется условиями труда, скоростью ввода в должность или системой мотивации. И не всякий дефицит можно компенсировать еще одной процедурой сопровождения.

Как подчеркивал В. И. Слободчиков [40; 41; 42], подлинное развитие человека происходит не в пределах простой адаптации, а в пространстве совместности и со-бытия. Сейчас для нас важно зафиксировать более сдержанный, но принципиальный вывод. Наставничество, безусловно, связано с адаптацией, обучением правильному действию и профессиональным вхождением. Без этого слоя оно, вероятно, вообще не могло бы существовать в современном производственном мире. Но сводить его только к этому — значит оставлять без ответа главный вопрос: почему при всех усилиях системы человек все равно может не остаться, не включиться, не связать себя с делом и не захотеть передавать опыт дальше?

Не исключено, что сама логика, в которой наставничество обычно понимается и организуется, видит далеко не все, что в нем реально происходит. Чтобы увидеть остальное, нужно выйти за пределы диады «наставник — новичок» и обратиться к более широкому социально-психологическому пространству, внутри которого наставничество и разворачивается. Этому и будет посвящена следующая глава.

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО НАСТАВНИЧЕСТВА

2.1. Социальное поле наставничества: за пределами диады

Итак, мы делаем следующий шаг. После первой главы важно разобраться по меньшей мере с двумя вопросами. Почему понимание наставничества как средства ввода человека в деятельность, снижения дефицитов, сокращения ошибок и повышения управляемости оказывается столь устойчивым? И почему даже хорошо выстроенные программы адаптации не всегда дают желаемый результат?

Многим кажется, будто организация начинает задумываться о наставничестве только в момент столкновения с особенно острыми трудностями — как если бы искала «волшебную таблетку», способную быстро снять напряжение. Тогда и сама система наставничества представляется чем-то создаваемым почти с нуля, как реакция на уже возникшую проблему. В действительности все сложнее.

Организация подходит к вопросу о наставничестве, уже находясь внутри определенной социальной реальности, где действуют свои законы, интересы, ограничения и ожидания. У нее есть цели, которые невозможно игнорировать: прибыль, производительность, качество, безопасность, сроки, закрытие вакансий, удержание персонала. И все это работает не только на уровне официальных решений, но и на уровне повседневных организационных рефлексов. Поэтому каждый новый человек в такой системе переживается одновременно и как ресурс, и как риск.

С этой точки зрения привычное, институционально закрепленное понимание наставничества как адаптации к должности вполне объяснимо. Оно вырастает не из чьей-то интеллектуальной ошибки, а из логики самого производственного и организационного мира. Организации нужно не просто принять человека, а сделать его рабочим, надежным, предсказуемым, включенным в существующий порядок без разрушения этого порядка. Наставник в таком случае оказывается не свободной фигурой, а носителем вполне определенной функции: он помогает системе быстрее и с меньшими потерями воспроизводить саму себя.

При этом отечественная традиция психологии деятельности дает все основания смотреть на наставничество шире, чем на взаимодействие двух изолированных фигур. Об этом позволяют говорить, например, работы С. Л. Рубинштейна [38], А. Н. Леонтьева [21], Б. Ф. Ломова [22], Е. А. Климова [15] и более поздние исследования В. А. Толочка [43]. К этому же выводу подводит и зарубежная линия исследований, к представителям которых можно смело отнести Кэти Э. Крам [65; 66], Лиллиан Т. Эби [48] и Дэвида Клаттербака [52] и других. Новичок входит не просто в контакт с наставником. Он входит в мир распределенных ролей, явных и скрытых иерархий, формальных и неформальных правил, признанных и непризнанных способов вхождения, коллективных ожиданий, допустимых и недопустимых форм речи, инициативы и дистанции. Наставничество всегда разворачивается внутри социально-психологического пространства организации. Поэтому сводить его только к паре «опытный — неопытный» значит упускать из виду его реальную среду.

Чтобы описать это пространство точнее (см. рисунок 1), полезно обратиться к нескольким теоретическим линиям, которые позволяют увидеть его неочевидные, но определяющие стороны.

2.2. Поле и капиталы

Начать наш небольшой теоретический экскурс логичнее всего с Пьера Бурдьё [9]. Его понятие поля помогает увидеть организацию не как набор функций, а как пространство отношений, сил и капиталов. Новичок входит не просто в подразделение. Он погружается в поле, где уже распределены профессиональный, символический, социальный и культурный капиталы. У одних есть формальная власть, у других — неформальный вес. Одни обладают репутацией сильного мастера, другие — близостью к руководству, третьи — способностью объяснить скрытую логику жизни подразделения, четвертые — умением поддержать в трудной фазе вхождения.

Если смотреть на наставничество глазами П. Бурдьё, становится видно: значение наставника определяется не только его стажем, доброй волей или профессиональными качествами. Оно зависит и от того, какое место он занимает в данном поле. Наставник без символического капитала может формально сопровождать новичка, но так и не стать для него проводником в реальную жизнь организации. И наоборот, человек без официального статуса наставника может оказаться гораздо более значимой фигурой, если именно через него новичок получает доступ к пониманию того, что здесь считается настоящей работой, настоящим риском и настоящим уважением.

Не менее важным оказывается и понятие габитуса — устойчивого, часто неосознаваемого способа воспринимать, оценивать и воспроизводить социальную реальность. Новичок приходит не как чистый лист: у него уже есть привычки восприятия, ожидания от авторитета, представления о труде, ошибке, допустимом и недопустимом. Но и сама организация обладает своим габитусом. Наставничество тогда можно рассматривать как точку встречи двух габитусов — личного и организационного. Именно поэтому один и тот же наставнический прием в разных организациях может давать совершенно разный эффект.



Рисунок 1. Социально-психологическое пространство наставничества

2.3. Фронт и закулисье

Не меньшее значение имеет то, что Ирвинг Гофман [14] описывал через различие фронта и закулисья. У любой организации есть официальная сцена: программы адаптации, регламенты, стандарты, приветственные ритуалы, корпоративные лекции, ценности, зафиксированные в документах. Но у нее есть и закулисная реальность: как на самом деле обходятся с ошибкой; кого действительно считают сильным; как обходят формальные требования; где проходит граница между «разумной инициативой» и опасной самостоятельностью; что можно говорить публично, а что остается только для внутреннего круга.

Наставник почти всегда оказывается фигурой на границе этих двух уровней. Иногда он переводит новичку официальный язык организации. Иногда, напротив, вводит его в закулисную правду и объясняет, как здесь все устроено «по-настоящему». Иногда пытается удержать оба уровня вместе. В этом смысле наставничество передает не только содержание деятельности, но и способ читать среду. Через наставника новичок учится понимать, чему здесь можно верить буквально, а что требует уточнения, расшифровки или перевода.

2.4. Воспроизводство структуры через действие

Но если признать влияние среды настолько сильным, возникает риск другой крайности — предположить, будто структура полностью определяет участников процесса. Как будто не человек действует внутри организации, а сама структура формирует его, почти не оставляя пространства для выбора.

Здесь мне близок взгляд Энтони Гидденса [11], для которого структура не просто ограничивает действие, но одновременно делает его возможным. Более того, она не существует отдельно от практик, а воспроизводится через них. Если перенести эту мысль на тему наставничества, получится важный вывод: организационная среда не только влияет на наставника и наставляемого, но и заново воспроизводится через их повседневные действия.

То, как наставник отвечает на вопрос новичка, как реагирует на ошибку, допускает ли право на пробу, признает ли затруднение, позволяет ли увидеть смысл действия, — все это не просто происходит внутри культуры. Это и есть один из способов, которыми культура продолжается.

Следовательно, наставничество в организации — не только средство включения нового человека в уже существующий порядок. Это еще и одна из точек, в которых порядок подтверждает, корректирует и продлевает сам себя. Не только среда формирует наставничество, но и наставничество изо дня в день воспроизводит среду.

2.5. Серия и группа

В этой связи точным оказывается различие, предложенное Жаном-Полем Сартром [39], — различие серии и группы. Серия — это сосуществование людей, находящихся рядом и включенных в общий процесс, но не образующих настоящего «мы». Группа возникает там, где появляется совместное дело и взаимное признание этой общности.

Для наставничества это различие принципиально. Есть коллективы, где новичок входит в серию: рядом есть люди, инструкции, роли, рабочий поток, но нет подлинного включения в совместность. А есть среды, где новичка действительно вводят в общее дело — не декларативно, а через участие, разделенную ответственность и совместное усилие. Наставничество в серийной и в групповой среде дает разные человеческие результаты. В первой оно помогает выжить и приспособиться. Во второй — может стать пространством более глубокого включения.

2.6. Почему даже хорошие программы не всегда дают результат

Теперь можно вернуться к вопросам, с которых начиналась глава. Почему понимание наставничества как инструмента адаптации оказалось столь устойчивым? Потому что большинство современных наставнических практик действительно выросли из логики самого производственного мира. Организациям нужны предсказуемые, надежные, быстро встроенные сотрудники. Наставник в этой логике — не свободная фигура, а функция, помогающая системе воспроизводить себя. Это не ошибка, а вполне понятный ответ на реальный запрос.

Но тогда почему даже хорошо выстроенные программы адаптации и обучения наставников не всегда дают желаемый результат? Потому что они работают только с одним слоем — с передачей навыка и вхождением в формальные границы системы. Они слишком многое упрощают. Они не учитывают, что наставничество всегда происходит внутри социально-психологического поля: с его негласными правилами, распределенными капиталами, фронтом и закулисами, серией и группой. И если эти невидимые слои игнорировать, даже самая продуманная программа будет давать сбои.

Поэтому следующий шаг, который я предлагаю сделать, — не спешить с совершенствованием программ адаптации, а внимательнее посмотреть на ту фигуру, через которую это социальное поле реально действует, — на самого наставника.

Глава 3. Наставник как фигура социального влияния

3.1. Почему наставник — это больше, чем транслятор опыта

Если в предыдущей главе мы обсуждали среду, внутри которой разворачивается наставничество, то теперь естественно перейти к фигуре самого наставника. Именно через него организация действует на новичка не абстрактно, а в живом человеческом взаимодействии. Через наставника новый сотрудник получает не только знания, но и образ того, каким в этом пространстве вообще можно быть, как следует работать, как относиться к ошибке, как понимать норму, что считать допустимым, а что — нет.

Поэтому наставник в организации всегда выступает как фигура социального влияния. Он не только передает сведения и демонстрирует способы работы. Он влияет:

- своим авторитетом;
- стилем общения;
- способом реагировать на ошибку;
- тем, как распределяет внимание;
- интонацией одобрения или иронии;
- тем, как сам понимает норму;
- и даже тем, что считает достойным передачи, а что — нет.

В этом смысле наставник действует не просто как посредник между системой и человеком. Через него новичок получает не только информацию, но и образ организационной реальности, переведенной на язык живого человеческого опыта.

3.2. Наставник как организатор окружающего пространства

Здесь особенно полезны идеи Н. В. Кузьминой [16; 17; 44], связанные с исследованием профессионализма педагога. Хотя ее внимание было обращено прежде всего к педагогической деятельности, важна сама исходная мысль: эффективность воздействия на другого человека не сводится к сумме качеств того, кто воздействует, и того, кто является адресатом этого воздействия. Гораздо важнее то, как субъект профессиональной деятельности понимает другого, как проектирует взаимодействие и как соотносит задачу с личностью учащегося или подопечного.

В переводе на язык нашей темы это означает: наставник не просто обладает нужными качествами и опытом, а по-своему организует пространство вхождения другого в деятельность. Он выбирает не только, чему учить, но и как учить, в какой интонации, с какой мерой контроля, поддержки, свободы и требовательности. Именно здесь наставничество перестает быть техническим сопровождением и становится формой влияния на способ человеческого присутствия в деле.

Не менее значимы и интуиции А. С. Макаренко [23; 24], которые показывают его не как источник готовых рецептов, а как автора, остро чувствующего силу воспитательной позиции, коллективной среды, организующего требования и роли авторитета. В его логике взрослый не может быть просто доброжелательным наблюдателем. Он — деятельный участник процесса формирования другого человека, всегда находящийся между требованием и поддержкой.

Уже в его работах проступает одно из важнейших напряжений для понимания наставничества: слишком жесткая фигура начинает подавлять воспитанника, слишком мягкая — утрачивает развивающее воздействие. Это напряжение в дальнейшем станет для нас особенно важным для различения типов наставников.

3.3. Классические модели влияния и их пределы

Прежде чем я перейду к представлению своей авторской типологии, считаю полезным коротко обозначить те модели влияния и руководства, которые уже существуют в науке и применяются на практике. Это важно не само по себе, а потому, что позволяет увидеть: почему даже удачные модели начинают давать сбой, когда мы переносим их на наставничество.

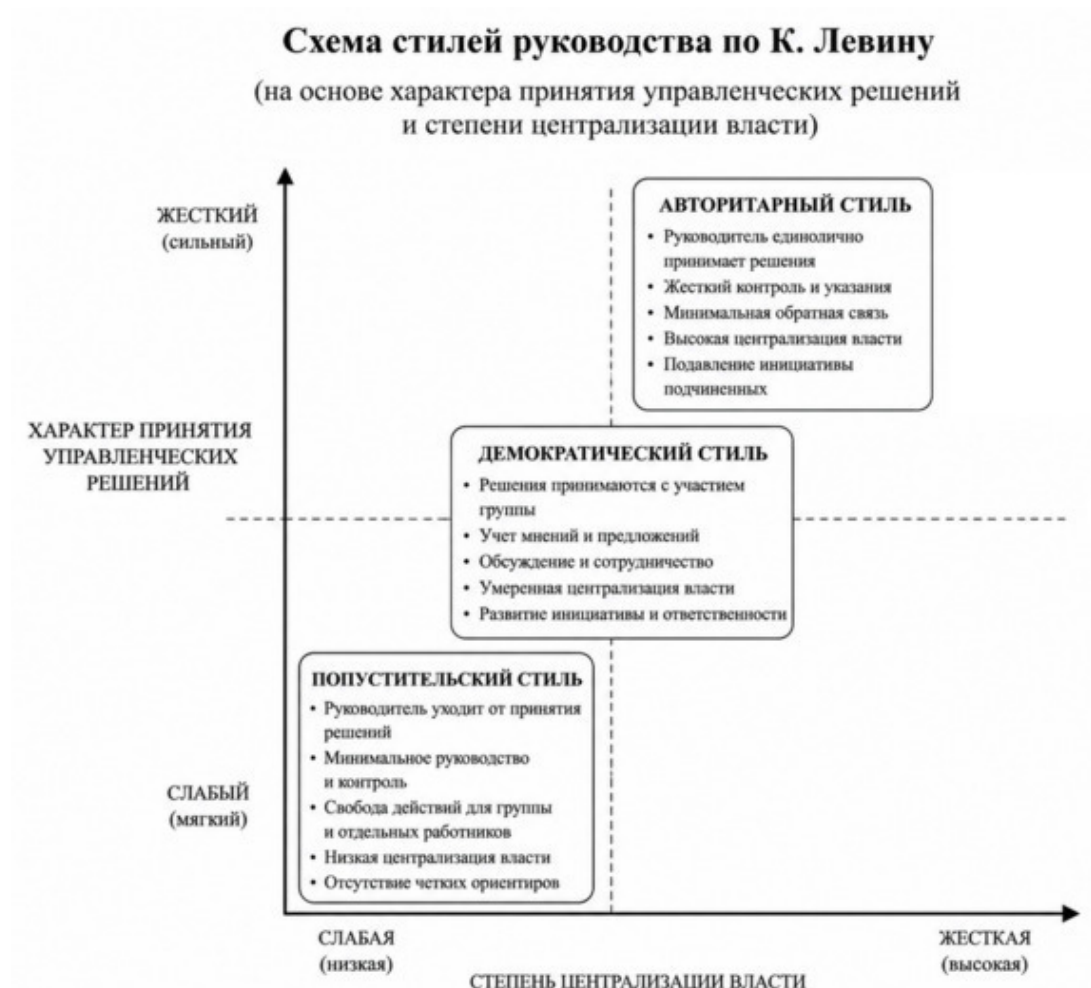


Рисунок 2. Схема стилей руководства по К. Левину

В классической социальной психологии широко известна типология Курта Левина [20], выделявшего авторитарный, демократический и либеральный стили руководства (см. рисунок 2). Основанием для их различения служит характер принятия решений и степень централизации власти: от единоличного управления до почти полной свободы подчиненных. Эти стили хорошо описывают, как лидер распределяет власть и контроль в группе.

Иной подход предложили Пол Херси и Кен Бланшар [58] в модели ситуационного лидерства. Здесь в центре внимания — уровень готовности последователей (подчиненных): их способность и желание выполнять задачу. В зависимости от этого лидер выбирает один из четырех стилей: директивный, наставнический, поддерживающий или делегирующий (см. рисунок 3).



Рисунок 3. Модель ситуационного лидерства П. Херси и К. Бланшар

Ближе к теме наставничества находится модель стилей научного руководства Терри Гэтфилда [54], выделяющего директивный, договорной, пастырский и невмешивающийся стили (см. рисунок 4). Здесь автор выделяет как важные два параметра: контроль (структуру) и поддержку. В зависимости от их сочетания и возникают разные способы взаимодействия с подопечным.

Матрица стилей руководства по Т. Гэтфилду



Рисунок 4. Матрица стилей руководства по Т. Гэтфилду

Все эти подходы значимы. Но каждый из них обнаруживает ограничение, особенно заметное в теме наставничества.

Модель К. Левина абсолютизирует фигуру наставника. Именно он выбирает стиль, именно он определяет, как будет строиться взаимодействие. Подопечный в этой логике остается скорее объектом воздействия, а его собственная позиция, цели и представления о результате почти не учитываются.

Модель П. Херси и К. Бланшара, напротив, смещает центр тяжести к наставляемому. Именно его готовность определяет, какой стиль выберет наставник. Но тогда наставник становится скорее реагирующей фигурой, подстраивающейся под состояние другого. Развивающая функция ослабевает: наставник перестает быть тем, кто удерживает направление и более длинную перспективу.

Модель Т. Гэтфилда, безусловно, ближе к наставничеству. Она учитывает и контроль, и поддержку, и диалог. Но и она остается в пределах описания стилей взаимодействия, не затрагивая более глубокий вопрос: что происходит с представлениями участников о целях и результате их совместной работы?

В этом отношении показательное различие, предложенное А. В. Гориной и П. И. Фроловой [12; 13], которые, рассматривая наставничество как социокультурную практику, разводят истинное наставничество и квазинаставничество (см. таблицу 1). Их сопоставление, хоть и касается преимущественно педагогической деятельности, позволяет увидеть, что различия между наставниками проявляются не только в степени директивности, контроля или поддержки, но и в самом качестве взаимодействия: его глубине, целях, характере эмоциональ-

ной связи, отношении к подопечному, добровольности участия и долгосрочных последствиях для наставляемого.

Сравнение типов наставников в сфере образования

Критерий	Истинный наставник	Квазинаставник
Характер взаимодействия	Глубокий, основанный на взаимном уважении, конструктивный, диалогичный	Поверхностный, формальный, деструктивный
Цели наставнической деятельности	Личностный рост и развитие наставляемого, раскрытие его потенциала, поддержка в трудных ситуациях	Достижение собственных целей (зачастую корыстных целей или создание возможностей для манипуляции)
Эмоциональная связь с наставляемым	Есть тесная эмоциональная связь, основанная на доверии и взаимопонимании, отношения напоминают дружбу	Отсутствует (или может имитироваться для поддержания отношений). Поверхностная, основанная на страхе или зависимости
Отношение к подопечному	Уважение, эмпатия, стремление понять и принять индивидуальность	Пренебрежение, восприятие личности подопечного как инструмента, а не как цель для развития
Добровольность участия в наставнической деятельности	Добровольное участие обеих сторон	Часто принудительное участие или формальное
Методы работы наставника	Поддержка наставляемого, конструктивная критика, создание условий для самостоятельного развития	Манипуляция, давление, игнорирование искренних интересов и познавательных потребностей наставляемого
Долгосрочное влияние / возможные риски	Подопечный становится более зрелым, самостоятельным, уверенным и успешным	Подопечный может потерять веру в себя, утратить самостоятельность, стать манипулируемым, возможно получение эмоциональной травмы

Таблица 1. Сравнение типов наставников в образовании по А. В. Гориной и П. И. Фроловой

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.