



обзорная статья

eLibrary EDN: XEDJIQ

Методологическая рамка антропологического наставничества субъектов непрерывного педагогического образования

Тихомирова Ольга Вячеславовна

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Россия, Ярославль

eLibrary Author SPIN: 5128-5891

<https://orcid.org/0000-0001-5353-2746>

ovtikhomirova@yandex.ru

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена необходимостью пересмотра традиционных подходов наставничества, ориентированных на готовую передачу знаний и производственных навыков, в пользу моделей, стимулирующих самообразование и саморазвитие человека. Цель – создать методологическую основу антропологического наставничества, соответствующую современным тенденциям непрерывного образования, а также выявить механизмы, обеспечивающие эффективное развитие личности в течение всей жизни. Методом исследования стал системно-мыследеятельностный подход, позволяющий очертить предельную, объемлющую и оперативную рамку методологии антропологического наставничества субъектов непрерывного образования. В результате описаны современные взгляды на непрерывность образования, выявлены важнейшие направления антропологического наставничества. Ключевыми задачами антропологического наставника можно считать формирование в образовательном пространстве рефлексивных сред, в которых сопровождаемые субъекты осознают собственные потребности и способности; обеспечение горизонтальной коммуникации, поддерживающей субъект-субъектные взаимоотношения; создание со-бытийной общности для развития субъективности и субъектности. Исследование подчеркивает важность перехода от традиционной парадигмы наставничества к антропологическим принципам, признающим уникальность каждого человека и его активную роль в собственном развитии. Использование тьюторских технологий предлагается как эффективный инструмент для внедрения антропологического наставничества в образовательную практику. Полученные результаты обладают теоретической значимостью в установлении взаимосвязей ключевых понятий антропологических наук, построении методологических опор для научного обоснования понятия антропологического наставничества. Практическое значение имеют целевые и функциональные ориентиры для педагогов, преподавателей, специалистов сферы непрерывного образования, осуществляющих наставническую деятельность.

Ключевые слова: антропология, методология, непрерывное образование, самообразование, субъективность, субъектность, наставник, тьюторское сопровождение

Цитирование: Тихомирова О. В. Методологическая рамка антропологического наставничества субъектов непрерывного педагогического образования. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 1. С. 42–59. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-42-59>

Поступила в редакцию 26.05.2025. Принята после рецензирования 27.07.2025. Принята в печать 13.08.2025.

review article

Methodological Framework of Anthropological Mentoring in Continuous Pedagogical Education

Olga V. Tikhomirova

Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

eLibrary Author SPIN: 5128-5891

<https://orcid.org/0000-0001-5353-2746>

ovtikhomirova@yandex.ru

Abstract: The concept of mentoring needs new approaches that would shift the traditional ready-made transfer of knowledge and skills to more sophisticated models that stimulate self-education and self-development. The article introduces a basic methodology for anthropological mentoring in continuous education that develops mechanisms of effective lifelong development. Anthropological approach recognizes the uniqueness

of each person and their active role in their own development. The system-activity approach made it possible to outline the ultimate, comprehensive, and operational methodology of anthropological mentoring in continuous education. A review of modern views on the continuity of education revealed the most important components of anthropological mentoring. Anthropological mentors construct reflexive environments in the academic space to make students aware of their own needs and abilities. They build horizontal communication to guarantee subject-subject relationships, as well as create a co-event community to develop subjectivity and agency. The article describes some effective tutoring technologies that introduce anthropological mentoring into academic practice. The research unites the key concepts of anthropological sciences into a complex methodological support of anthropological mentoring. The practical results include target and functional guidelines for school teachers, university professors, and specialists in continuous education who practice mentoring.

Keywords: anthropology, methodology, continuous education, self-education, subjectivity, agency, mentor, tutoring support

Citation: Tikhomirova O. V. Methodological Framework of Anthropological Mentoring in Continuous Pedagogical Education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(1): 42–59. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-1-42-59>

Received 26 May 2025. Accepted after review 27 Jul 2025. Accepted for publication 13 Aug 2025.

Введение

Последние десятилетия взгляды на непрерывное образование претерпевают значительные изменения. Постепенный пересмотр позиций в этой сфере выводит на первый план готовность субъекта непрерывно обучаться, а дидактические факторы уходят на второй план. Акцент средовых условий ставится не на непрерывность и преемственность программ, результатов, средств обучения, а на формирование и развитие у человека способности постоянно самообразовываться.

Многие современные исследователи говорят о непрерывном образовании как условии развития человеческого потенциала. Решение задачи построения эффективной системы непрерывного образования относят к стратегическим факторам [1]. Стратегии развития образовательных систем строятся на человекоцентристском понимании непрерывного образования [2]. Наблюдается антропологическая фокусировка научных взглядов, позволяющая субъектам непрерывного образования создавать собственные решения проблем [3]. Ученые выделяют среди функций профессиональной поддержки личности функцию непрерывности развития, реализуемую посредством использования методологического знания [4; 5].

М. В. Груздев и коллеги видят реализацию идеи непрерывности через этапы социализации и профессионализации человека [6]. И. А. Колесникова отмечает, что при поиске новых методологических подходов к феномену непрерывного образования на первый план выходят его экзистенциальные основания [7]. И. В. Осокин определяет предназначение непрерывного образования в адресном решении конкретных проблем обучающегося субъекта [8].

Человекоцентрированный подход к непрерывному образованию обуславливает ориентацию наставничества в образовании и профессии на развитие антропологических навыков самопознания, саморазвития, самореализации человека. С одной стороны, наставничество сегодня – популярный тренд, с другой – осознанная необходимость деятельности по обеспечению личного и профессионального развития обучающихся.

Т. М. Ковалева предлагает современную типологию наставничества: *производственные наставники*, поддерживающие освоение базовых компетенций (твердых навыков) для самостоятельной трудовой деятельности; *социальные наставники* (коучи, фасилитаторы), сопровождающие человека в развитии социальных (гибких) навыков для успешной социальной и профессиональной жизни; *наставники самонавыков* (тьюторы), помогающие человеку осваивать особые навыки самостроительства и самозаботы [9]. Можно отметить, что наставничество, наряду с тьюторством и коучингом, становится антропопрактикой.

Т. Д. Скуднова проблематизирует наличную научную ситуацию в данной области: «несмотря на достаточное количество научных исследований проблемы наставничества, целостного концепта методологического обоснования института наставничества, которое отвечало бы вызовам времени, пока нет» [10, с. 260].

Таким образом, образовательная действительность ставит новую задачу: определить методологию наставничества, соответствующую трендам непрерывного образования человека. В качестве гипотезы выдвинем предположение, что это должно быть

особое наставничество, направленное на осознание субъектом смыслов своего образования (самообразования) и рефлексии способа образовательного действия. Особое наставничество не привязано к внешним (институциональным) процессам, оно привязано к внутренним субъективным процессам. Речь идет о наставничестве как антропологической практике, об антропологическом наставничестве.

Все вышеперечисленное позволило определить объект нашего исследования – антропологическое наставничество субъектов непрерывного образования.

Методология наставничества представляет собой систему концептуальных положений, теорий, подходов, принципов и методов, теоретически проработанных и подтвержденных практическим опытом, позволяющую организовать процесс человекоцентрированного взаимодействия наставника и наставляемого [10].

Цель исследования – создать методологическую основу антропологического наставничества, соответствующую современным тенденциям непрерывного образования, а также выявить механизмы, обеспечивающие эффективное развитие личности в течение всей жизни.

Методы и материалы

Для достижения цели был выбран системо-мыследеятельностный подход (СМД), позволяющий осуществить понимание феномена антропологического наставничества как многорамочную мыслительную работу, в ходе которой (по П. Г. Щедровицкому) последовательно очерчиваются несколько рамок, изначально не сводимых друг к другу. Предельные рамки указывают на границы мыслимого мира, границы предельной онтологии, объемлющие рамки задают способы и направления объективации (предметизации), а рабочие структурируют оперативное поле, в котором разворачивается мыслительная деятельность [11]. В предельной рамке как «границе предельной онтологии» в качестве объекта изучена непрерывность с точки зрения феноменологии. В объемлющей рамке непрерывность образования «предметизирована» с помощью анализа понятий педагогической и психологической антропологии, соотнесены понятия субъекта, субъективности, со-бытийности и индивидуальности. В рабочей рамке как оперативном поле была зафиксирована антропопрактика наставничества, реализуемая посредством тьюторского сопровождения субъектов. Тьюторское действие выбрано для структурирования оперативного поля, т. к. тьюторское сопровождение по своей специфике наиболее полно воплощает антропологические идеи наставничества.

Перечисленные объекты рассмотрены как результат осмысления и соотнесения друг с другом указанных рамочных контуров, «мысленные зазоры» между рамками.

Реализация системо-мыследеятельностного подхода осуществлена с использованием методов анализа и синтеза, индуктивно-дедуктивных методов осмысления от частного к общему и затем от полученного общего к новому частному, а также метода систематизации.

Результаты

Приведем описание *предельной методологической рамки антропологического наставничества* как результата анализа подходов философской антропологии к пониманию человека и соотнесения взглядов философов на непрерывность (образования).

Понимание философии человека значимо для самых разных наук и обладает огромным спектром взглядов и подходов как целостное знание [12]. О. С. Акматов и А. А. Бекбоев отмечают, что современные «философско-антропологические концепции играют ключевую роль в сферах психологии и образования» [13, с. 171]. М. Шелер определил философскую антропологию как «сердцевину» антропологического знания, размышляющую о предельных «основаниях», феноменах человеческого бытия [14]. Л. В. Пятилетова и А. Ю. Середина, проблематизируя вопрос современной антропологии о сущности человека, выдвигают тезис о том, что человеческое бытие – «это проект, подразумевающий "самодетельность" человека» [15, с. 154].

Ю. А. Кимелев выделяет в исследовательском поле современной философско-антропологической мысли вопрос: как с помощью самосознания становится видимым и в определенной мере осознаваемым то, что было лишено сознания? [16]. А. С. Самарин фиксирует изменение способа вопрошания субъекта: вместо акцента *что?* (направленность активности) более актуальным становится акцент *кто?* (осуществляющий активность) [17, с. 57]. Субъект активен в трех направлениях: познание (активность в отношении мира), действие (активность в преобразовании общества) и рефлексия (активность субъекта на самого себя) [17].

Субъект рефлексии (в форме самосознания) выступает в антропологической философии условием единства, непрерывности в пространстве и времени [17; 18]. Усиливая «позицию» субъекта рефлексии, обратим внимание на мнение Г. И. Петровой, которая считает рефлексией сугубо человеческим свойством, которое отделяет человека от всех других форм существования. Благодаря рефлексии человек не только есть, он знает о себе, что он есть. Рефлексивный способ существования человека позволяет ему со стороны наблюдать за миром и собой в этом мире [19].

А. С. Чупров, рассматривая человека в четырех одновременно существующих «ипостасях» (*вещь среди вещей, индивид, субъект социальных отношений, личность*), определяет разные подходы в осмыслении человеческой сущности [20]. В данной части нашего исследования представляется целесообразным опереться на феноменологический подход, поскольку феноменология, согласно Г. В. Ф. Гегелю, располагается между антропологией и психологией и исследует сознание, самосознание, разум [цит. по: 21]. По мнению ученых, феноменологические методы могут не только обеспечить глубокое понимание современного человека, но и раскрыть тонкости восприятия окружающего мира, социокультурных взаимодействий и личного опыта современного индивида [22–24]. То есть с помощью феноменологического подхода в нашем исследовании возможно «заполнить» зазор между «предельной» и «объемлющей» рамкой методологии антропологического наставничества.

Рассмотрим феноменологический взгляд на непрерывность. Интуитивно идея непрерывности выражает коренное свойство пространства и времени (не имеющее перерывов, промежутков, длящееся долго) и отражается в таких философских категориях, как длительность и бесконечность (конечность)¹.

В философии А. Бергсона длительность обозначает глубинный уровень сознания, переживаемую внутреннюю реальность как неделимую непрерывность: все в сознании постоянно меняется, вбирая в себя все прошлое и организуясь по-новому, поэтому длительность необратима, в ней непрерывно рождается нечто, отличное от прежних состояний [25]. Говоря о феномене непрерывности как о ее *переживании субъектом*, невозможно обойти такие понятия, как пространство, время, бытие и со-бытие.

В обобщенном понимании пространство – это характеристика бытия, которая определяет место и время существования вещей, явлений и событий.

Согласно феноменологии Э. Гуссерля, познающий субъект (как предмет, физическое тело) размещен и движется в пространстве, выступая источником ориентации и постижения отдельных аспектов пространственных вещей [26]. В обзорах концепции Э. Гуссерля ученые пишут, что философ обосновывает трактовку пространства как непосредственный опыт восприятия [27; 28]. В исследованиях В. И. Молчанова пространство наряду с суждением и телом выделяются как первичные для человеческого мира феномены, а время, восприятие и объект – как вторичные, сопутствующие им как «тьнь свету», или квази-феномены. Опыт времени является производным

по отношению к опыту пространства, и в этом смысле время выступает квазифеноменом [29]. Другим словами – пространство может быть помыслено без времени, но время не может быть помыслено без пространства [30].

Отвечая на вопрос *Какова природа времени?*, исследователь онтологии времени А. Г. Черняков отмечает, что «время не есть сущее среди сущих, но – фундаментальная структура бытия» [31, с. 16]. Это дает основания рассмотреть непрерывность времени как бытия и со-бытия. Обратимся к исследованиям философии М. Хайдеггера. Центральный вопрос, поставленный М. Хайдеггером, – бытие сущего: «Сущее... это всегда мы сами. Бытие этого сущего всегда мое» [32, с. 59]. Обозначение сущего, по М. Хайдеггеру, выражает не *Что*, а *Как Способ Быть* [Там же, с. 60].

Возвращаясь к размышлениям о человеке как субъекте рефлексии, который является залогом непрерывности в пространстве и времени, рассмотрим высказанную мысль о способе быть с другим бытийствующим: *рефлексия есть способ бытия человека с Другим, способ Со-Бытия*.

М. Хайдеггер называет такое бытие *Da-sein* (*быть этим здесь*), но это не присутствие человека в конкретном месте, не наличие человека здесь и сейчас, а своего рода осознание человеком себя здесь. Никакое сущее, кроме *Da-sein*, не понимает бытие и не знает о своей конечности, и потому никакому сущему, кроме него, неведома временность. По факту М. Хайдеггер рассматривает *Da-sein* не изолировано, а как со-бытие (*Mit-sein*) с Другими [32].

Временность бытия предполагает «не просто ощущение и переживание времени, но и его интерпретацию в соответствии с аксиологическими установками и социальным опытом субъекта» [33, с. 136]. Это дает возможность определить, что непрерывность как проживание временности заключается в понимании *Кто ты* в переживании этого времени с другими, в становлении понимания *Кто ты есть* в диалоге с другим (не всегда с другим человеком, ибо, входя в диалог с собой, человек становится другим по отношению к себе). Процессом и результатом такого со-бытия человека с другим (и) является рождение мысли, о котором М. К. Мамардашвили писал как о чуде. Необходимым условием со-бытийности мысли является наличие *места и участников (субъектов)* самого акта мысли [34].

Феноменологически *место* нельзя истолковывать как *где* произвольного наличия вещей. Место есть всякий раз определенное «туда и сюда принадлежности средства» [32, с. 125]. Место имеет направление

¹ Прерывность и непрерывность. *Философская энциклопедия*. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/7124/Прерывность (дата обращения: 10.04.2025).

и определяется человеком, исходя из его субъективной потребности в тех или иных средствах, а пространство состоит из мест. Место как средоточие служит источником пространства. В связи с множественностью мест пространство является дискретным, в месте оно распаивается. Непрерывность (устойчивость, упорядоченность) пространства может быть обусловлена лишь постоянным обращением (направлением) человека к нужным средствам и месту.

Делая педагогический акцент, можно полагать под «местом» среду, в которой встречаются пространство (субъективно воспринимаемые вещи) и время (субъективный способ бытия). П. Н. Кондрашов, ссылаясь на К. Маркса, пишет о том, что среда выступает результатом активной преобразовательной деятельности человека, создающего свое собственное пространство бытия [35]. Поэтому сознание всегда имеет дело со смыслами, человек живет не в мире вещей, но в мире смыслов [36]. По М. К. Мамардашвили смыслом объект наполняется лишь тогда, когда в нем субъекту открывается *смысл-ценность, смысл-цель или смысл-личное-переживание* [цит. по: Там же].

Завершая анализ воззрений феноменологии на непрерывность, выделим ключевые позиции:

1. Современная философская антропология рассматривает человека (субъекта) как индивидуального носителя активности, проявляющейся в трех направлениях: познание, действие и рефлексия, отмечая последнее как сугубо человеческое свойство. Рефлексия позволяет человеку формировать представления о самом себе и бытийности себя в мире. Соответственно, понимание человека возможно только *исходя из него самого*, что существенно меняет педагогическую позицию по отношению к образующемуся (образовывающемуся) субъекту. А именно – понимание сопровождаемого обучающегося о себе гораздо важнее понимания обучающегося наставником, и педагогический посыл *идти ОТ обучающегося трансформируется в антропологический идти С обучающимся* в его исходе из себя самого.

2. Истинно человеческое бытие невозможно без совместного бытия с другими. Диалог человека с Другим(и) необходим для познания себя как такового; стать собой можно, говоря с другим, *без диалога нет со-бытия*. Это дает основания утверждать, что образование как бытие человека – это проект, подразумевающий само-осознание, само-определение, само-деятельность человека в со-бытии с другим. Другим может быть антропологический наставник или сам человек, но тогда наставник обустроивает такое бытие.

3. Феноменологически непрерывность – это проживание и переживание человеком пространства и времени (как длительности пространства),

соединяемые в *месте*. Это «место встречи» всегда опосредовано человеком, т.е. определяется субъективной потребностью в тех или иных средствах, и имеет направление. Непрерывность пространства может быть обусловлена лишь постоянным обращением (направлением) человека к нужным средствам и месту, необходимость в которых устанавливается отношением человека к бытию. Тем самым человек создает свою среду как встречу с другим(и), ментальное пространство «между», имеющее направленность от одного субъекта к другому. В связи с этим меняется еще один педагогический акцент – образовательная среда создается не для обучающегося, а самим обучающимся, антропонаставник может стать со-бытчиком этого процесса, обустроивая ментальные связи и совместную деятельность по поводу бытия в мире себя, других людей, вещей и пр.

Базируясь на философско-антропологическом понимании непрерывности, очертим *объемлющую рамку методологии антропологического наставничества*. Для этого соотнесем базовые антропологические понятия субъекта, субъективности, субъектности, индивидуума, индивидуальности и индивидуализации, что позволит выявить психологические предикторы готовности человека непрерывно образовываться и педагогические предпосылки поддержки самообразования. В качестве опоры для построения объемлющей рамки возьмем идеи антропологической педагогики и антропологической психологии и рассмотрим их на стыке с философской антропологией, в «зазоре» между предельной и объемлющей рамкой методологии.

Несмотря на то что педагогическая антропология была открыта еще К. Д. Ушинским [37], в современном образовании она раскрывается новыми гранями, как новая дидактика открытого образования. Антропологический подход XXI в. направлен на признание уникальности каждого человека, его предпочтений, интересов, индивидуальных способностей [38].

В. И. Слободчиков в своих научных докладах ставит проблему психологии человека как особой *антропной науки*, исходным основанием которой является ценность самого бытия человека [39, с. 13]. Как отмечает ученый, предмет психологии человека – субъективность – свою сущностную определенность обретает в статусе субъекта.

С. Л. Рубинштейн обозначает *субъект* как функцию, в которой выступает человек в различных актах познания или деятельности [40]. В трудах грузинской научной школы также сделан вывод о том, что субъект является функциональным образованием, которое обуславливается возникшей в индивидуальной потребности, следствием удовлетворения

которой может быть возникновение нового субъекта поведения (деятельности) [41–43]. Личность как устойчивая система имеет множество проявлений (переменных) в виде субъекта деятельности [41] и обладает «протяженностью и связностью» во времени. Субъект понимается «в настоящем», а личность соединяет в себе прошлое, настоящее и прогнозируемое будущее [43; 44]. Д. А. Леонтьев, ссылаясь на Ю. К. Стрелкова, пишет о том, что субъектом является человек, действующий с объектом в конкретных обстоятельствах, т. е. в психологическом настоящем [44]. Реконструируя контекст употребления понятия *субъект* в философии и психологии, он рассматривает данное понятие в функциональной терминологии, в которой субъект не может мыслиться иначе как субъект активного отношения, субъект выражает не субстанцию, а функцию [Там же, с. 148]. В связи с этим *субъект* следует понимать в сочетании с *объектом* (субъект чего), руководствуясь тем, что человек становится субъектом только в ситуации включения в конкретную деятельность. Свойства человека как субъекта будут раскрываться в зависимости от вида деятельности.

Своей функциональностью термин *субъект*, по мнению Д. А. Леонтьева, отличается от терминов *индивид*, *индивидуальность* [Там же, с. 141]. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «индивид – это природное, телесно-органическое и жизнеспособное существо. В основе понятия индивида лежит факт неделимости, целостности субъекта и наличия свойственных ему особенностей» [45, с. 195]. Особая проекция человека как целого – это его бытие в качестве субъекта [39]. По мнению М. Фуко, «субъект не является ни субстанцией, ни априорной формой существования разумного индивида» [цит. по: 46, с. 54], а представляет собой результат собственных деятельностей.

Осмысливая взгляды психологов и философов (Р. Мэй, Р. Харре и др.), Д. А. Леонтьев выходит на расширение понятия *субъект*: не каждый индивид и не всегда выступает подлинным субъектом того, что делает, т. е. не осуществляет подлинное субъект-объектное взаимодействие. Поведение полноправного субъекта не полностью детерминировано непосредственным окружением. Субъект, занимая позицию наблюдателя по отношению к самому себе, может смотреть на себя «со стороны» или «сверху» [47], т. е. познавать себя, свою деятельность как объект. Тогда субъект входит в субъект-объектные отношения с самим собой, что позволяет ему не просто сознать себя (самосознание), но и регулировать себя (саморегуляция).

Следует подчеркнуть отношения субъект-субъект: два человека в смысловом диалоге выступают по отношению друг к другу как личности, обладающие

ценностно-смысловой сферой, но в их деятельности есть общий объект – то, ради чего они договорились действовать совместно. И это еще раз доказывает, что деятельность не может быть ни без субъекта, ни без объекта, равно как и субъект не может мыслиться вне деятельности.

Данная фиксация чрезвычайно важна с педагогической точки зрения, поскольку дает основания полагать, что субъект-субъектные отношения между наставником и обучающимся (не зависимо от возраста) могут возникнуть только при наличии общего объекта – совместной деятельности, которая удовлетворяет личностные потребности и сопровождаемого, и наставника. В такой деятельности не может быть педагогического воздействия, по сути, не может быть и самой педагогической деятельности, как отнесенной к педагогу, и учебной деятельности, осуществляемой учеником, ибо это разные деятельности и, соответственно, разные объекты. В качестве объекта у двух и более субъектов может быть совместная образовательная (проектная, исследовательская, коммуникативная, художественная, познавательная и пр.) деятельность. В этом заключается важный предиктор антропологического наставничества.

Исследования в области психологии человека свидетельствуют о том, что только при условии активного отношения субъекта к самому себе как к объекту своей деятельности и рефлексии рождается субъектность человека. *Субъектность* трактуется как мера интенциональности субъекта [48], мера воздействия субъекта на себя [39], процесс становления субъекта в личности [49], результат накопления опыта применения собственных средств саморегуляции [50], совладание собственным поведением, реакциями, внутренними состояниями, целеполагание и проектирование хода развития собственных способностей [51, с. 465]. Та или иная форма бытия человека задает субъектность в сознании (самосознание), субъектность в общности (самобытность), субъектность в деятельности (самодетельность) [39, с. 16]. Человек, развивая в себе способность рефлексировать самого себя, поднимается на следующую ступень бытия – на ступень индивидуальности как неповторимого способа жизни. Чтобы индивидуальность человека стала явленной, видимой другим и самому себе, необходима активность индивида.

Отметим, что человекознание различает понятия *индивидуальности* и *субъективности*. Индивидуальность – это то, что делает каждого человека уникальным и отличает его от других по мнению других. Субъективность отражает деятельность субъекта по осмыслению и преобразованию себя и его рефлексивность (способность отдавать себе отчет о сделанном).

С. Шовье определяет субъективность как способность мыслить от первого лица, определяющую модус специфического бытия, который состоит «в существовании, соотношенном с самим собой, до соотношения себя с миром» [52, с. 119]. По мнению французского философа, субъективность есть наличие идеи себя, т. е. «обладание субъектом данными о себе *от первого лица*» [Там же, с. 127].

М. Фуко отмечает, что субъективность изначально не задана в человеке, но становится в процессе внешней и внутренней субъективации [53]. Сущность внешней субъективации по М. Фуко – объективирование субъекта, когда субъективность «складывается» под влиянием социальных процессов, которые дают возможность индивиду встретить объект и превращают его в субъекта. Внутренняя сторона субъективации – это практики самообъективации человека, направленные на согласование субъектом мира внутреннего и мира внешнего. Границей самообъективации и объективирования для субъекта является Другой [46].

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев источником развития субъективности видят процессы обособления (преобразование человеком связей в субъективное отношение) и отождествления (восстановление прерванных и порождение новых связей). Становление и развитие субъективности человека задается и направляется взаимообусловленностью этих процессов человеческого со-бытия как «нераздельно неслиянной общности». В этой связи правомерна мысль о том, что источником развития не может быть сам индивид, «объектом (источником, ситуацией) развития субъективной реальности в онтогенезе является со-бытийная общность» [54, с. 45].

Антропознание о развитии субъективной реальности вооружает антропонаставника инструментами, обеспечивающими поддержку перехода человека из режима обучения в режим саморазвития, делая процесс образования самообразованием, и тем самым – непрерывным.

Резюмируя вышесказанное, попробуем установить взаимосвязь и взаимозависимость основных понятий антропологических наук. Оговоримся, что это не анализ с целью установления сходств и различий понятий, ибо это было бы бесплодно: «Споры "субъект, индивид или личность" подобны спору о том, кто перед нами – химик, диабетик, брюнет или доктор наук» [44, с. 137]. Осмысление связей понятий необходимо для понимания того, что из человеческого в человеке является антропологическими предикторами непрерывности образования и, соответственно, что будет предметом

антропологического наставничества обучающегося на разных этапах образовательного пути.

В понимании человека выделяются как минимум две «ипостаси», т. е. его особый способ существования в мире, его адресованность к другим [39, с. 19], – субстанциональная и функциональная.

Субстанциональное определение, согласно логике понятия, отражает признаки, которыми характеризуется бытие предмета, отраженное в данном понятии². В функциональном понимании отображается зависимость содержания исходного понятия от тех или иных признаков (показателей, сторон предмета или явления), по которым он становится узнаваем³.

Анализ антропологических взглядов позволяет отнести к субстанциональной «ипостаси» человека понятие индивид и производные от этого понятия: индивидуальность, индивидуализацию. Индивид определяется как представитель человеческого рода, имеющий природные свойства и особенности: индивидуальные физические, психологические, психические и пр. Перечень этих свойств (качеств, характеристик) очень обширен, но все-таки определен историей человеческого рода, т. е. у каждого человеческого существа есть те или иные свойства из общего имеющегося у человечества описания. Реальной индивидуальностью человека можно считать не сами индивидуальные характеристики, а их уникальный набор, неповторимое сочетание вариаций которого может быть бесконечно. В процессе вхождения в социум (социализация) и проявления в нем себя (индивидуализация) особенности индивида преобразуются, приобретают другие характеристики и воплощаются в новые качества, порождая настоящую индивидуальность человека.

Процесс взаимодействия с миром невозможен без активности индивида. Как только потребность индивида встречается с «предметом», возникает объект его активности – деятельность, и индивид становится субъектом деятельности. Так проявляется вторая «ипостась» понимания человека – функциональная, в которой характеристики человека, его индивидуальные особенности (или свойства индивида) становятся зависимыми от осуществляемой деятельности в бытии с другими, в со-бытии. Понятие *субъект деятельности* на «языке логики» можно условно определить как «переменную», принимающую различные значения в зависимости от исполнения функции (деятельности, действия, операции) и умноженную константой (свойством индивида в момент исполнения деятельности).

² Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. С. 573.

³ Там же. С. 477.

Субъект в процессе той или иной деятельности вступает в практические взаимодействия с другими (собой, людьми, миром, обществом), в которых его индивидуальные особенности воплощаются в его субъективном способе быть-в-мире, быть-с-другим, в со-бытии, в его субъективном мнении, отношении. Так проявляется субъективность человека, которую вполне оправданно можно считать функциональным свойством индивидуальности. Явление индивидуальности другому, миру происходит тогда, когда человек становится активен, связан этой активностью с объектом, т.е. становится субъективен. В совместном бытии каждый из индивидов, развивая свою субъективность, влияет на ситуацию развития другого посредством преобразования и смены форм совместности [55]. Со-бытийная общность как характеристика человечности (по В. И. Слободчикову) обладает целостностью. В ней связи и отношения проявляются на эмоциональном уровне как со-переживание (совместное переживание бытия), на уровне коммуникации и взаимодействия как со-общение (совместное общение, свободный диалог), на уровне смыслов как со-действие (совместная деятельность). Чем выше активность человека, тем больше его мера ответственности за свою субъективность в устанавливаемых связях и отношениях. Эта мера ответственности определяется учеными как субъектность.

Как такую со-бытийную общность сделать образовательной, в которой образование человека становится средой для развития его субъективности и субъектности в со-бытии с другими?

Ответ на этот вопрос лежит в «рабочей» рамке методологии, очерчивающей особое педагогическое действие как антропологическую практику сопровождения становления субъективности в со-бытийной общности.

Начнем описание оперативной рамки антропологического наставничества с того, что образовательное пространство, обеспечивающее непрерывность, должно быть открытым. Как только педагогическое действие выставляет границы в виде обязательных результатов, программы, заданий, сроков и т.п., образование становится замкнутой системой и априори прерывается.

Д. Н. Попов и А. А. Попов с соавторами, анализируя труды П. Г. Щедровицкого, пишут о том, что в рамках дидактики открытого образования в качестве единицы развития выступает формула «человеческого в человеке», по отношению к которой целесообразны и необходимы специально организованные антропотехнические действия [56; 57].

Способом организации процесса обучения становится открытие «калитки» (по П. Г. Щедровицкому) в мир содержания и предоставление обучающемуся возможности войти, а затем – помочь продвигаться

по логике этого содержания [58], вырабатывая свои способы деятельности. Это и есть смысловое основание сопровождения как антропопрактики. Важно подчеркнуть, что освоенный способ деятельности и выученные алгоритмы решения тех или иных задач – это не одно и то же. Способ деятельности не может сводиться к умениям осуществления последовательности действий, это рефлексивное присвоение форм мыследеятельности.

Так педагогическое действие становится антропопрактикой, которая позволяет выращивать новые виды деятельности. В качестве примера носителя такой позиции упоминаются тьюторские или наставнические практики [59], что вполне оправдано, т.к. в антропологическом подходе регулирование содержания образования не может быть регулированием «прямого действия», когда все нюансы образовательного процесса предопределены. Задачей антропологического наставника становится обустройство в образовательном пространстве особой среды (как *мест встречи пространства и времени*) для рефлексии и выбора.

Следующая фиксация связана с ценностным и целевым ориентиром деятельности антропологического наставника – это содействие человеку «быть самому», быть самим собой.

К. Роджерс определяет понятие *самости*, которое описывает внутреннюю структуру восприятия человеком самого себя. Самость основана на личном опыте, текущих фактах и представлениях о будущем. По мере изменения ситуации настоящего меняется понимание опыта прошлого и будущего, что влияет на представление человека о себе, на принятие себя таким, каков он на самом деле, а не таким, каким он хотел бы быть представлен другим. Степень соответствия сообщения человеком о переживаемом опыте самому опыту и сознанию (конгруэнтность по К. Роджерсу) фиксирует разницу между опытом и сознанием. Высокая степень конгруэнтности означает, что между тем, что человек говорит о переживании (сообщение), и тем, что он фактически переживает (опыт и сознание), отличий нет. В противном случае наблюдается неконгруэнтность. Нередко корни неконгруэнтности закладываются в детстве, когда ребенок, стремясь соответствовать ожиданиям окружающих, ради одобрения и признания начинает действовать и говорить согласно оценкам других, несмотря на собственное восприятие, подавляя себя, свою субъективность [60].

В связи с этим задача антропологического наставника – создание безоценочной коммуникативной ситуации, позволяющей любому высказать свое мнение, иметь право совершить ошибку, принять решение. Это сложная задача, т.к. в образовательном «анамнезе» большинства педагогов оценка является

и результатом, и способом, и регулятором взаимодействия со своими подопечными. Горизонтальная коммуникация – это удержание субъект-субъектного взаимодействия, в котором люди выступают субъектами совместной деятельности, т. е. имеют общий, значимый для всех объект. Такое возможно и в межпоколенных отношениях, если педагог ориентирован на саморазвитие наравне со своими учениками (детьми либо взрослыми). Важным условием является наличие общности смыслов.

Это и есть со-действие становлению со-бытийной общности и еще одна задача антропопрактики. Со-бытийная общность в образовании может играть роль «компромисса» между существующей системой образования и экзистенциальными потребностями образовывающегося человека. Образовательный процесс, являясь социальной организованностью (структурой), определен внешней целесообразностью (целями образования). В противовес «социальной организованности» становится со-бытийная общность, она не структурирована и зиждется на общих ценностях и смыслах со-бытчиков, а не на внешне заданных целях. Это невозможно без принятия людьми друг друга, понимания человеком своей индивидуальности и индивидуальности другого. Такая духовная связь возникает и поддерживается в постоянном диалоге, основанном на взаимном доверии и сопереживании [55].

Антропологический наставник для создания со-бытийной общности как ситуации субъективной реальности, развивающей находящихся в ней людей, может использовать средства (технологии) тьюторского сопровождения. Приведем несколько аргументов в поддержку данного тезиса:

1. Философская антропология говорит нам, что бытие человека – это познание мира, а через познание мира происходит познание себя. Чтобы процесс познания был непрерывен, образование должно базироваться на вопросе субъекта, его интересе, его *смыслах*. Ценностью педагогической деятельности в этом отношении является не достигаемый стандартизированный образовательный результат, а пробужденный с помощью фасилитации (удобства) автономный познавательный интерес обучающегося к миру и к себе в этом мире. В условиях педагогического сопровождения это представляется затруднительным в силу того, что результат предопределен. Даже если результат сформулирован индивидуально для отдельного обучающегося, он все равно определяется фиксированными требованиями. В тьюторском сопровождении результат взаимодействия определяется исключительно образовательным запросом (потребностью) субъекта.

2. Взаимодействие педагога и обучающегося в учебной ситуации обязательно завершается оцениванием.

Вспомним фиксацию, подтверждаемую психологией развития: оценочные суждения препятствуют становлению «самости». Идеи безотметочного обучения обоснованы в педагогической теории и получили признание в практике (хотя и не стали традицией). Но с точки зрения готовности субъекта непрерывно учиться действие оценивания как таковое перестает быть педагогическим и преобразуется педагогом-антропологом в действие самооценивания обучающегося (формирующего оценивания), фокус контроля переводится извне (от учителя) во внутренний план (ученика) на осознание своего «шага развития». И это также аргумент для применения тьюторского сопровождения в педагогическом действии антропонаставника, поскольку тьюторская коммуникация всегда безоценочна и фасилитирует самооценивание и самодиагностику субъекта.

3. Опорой для самоопределения человека (по К. Роджерсу) является его опыт, который у каждого уникален в силу его субъективности. Субъект может осознавать свои потребности и возможности, либо не осознавать, равно как и соответствие своих посылов объективной реальности. Поэтому субъективная реальность как ситуация развития должна быть рефлексивна. Как было сказано выше, в со-бытии у каждого участника проявляется своя субъективность, условием становления которой выступает совместный объект – рефлексивная деятельность по самопознанию своего действия, опыта и сообщения этого опыта. Это и есть общие ценностно-смысловые основания со-бытийности субъектов. В тьюторском действии на основе ресурсной схемы выстраиваются рефлексивные опоры для осознания субъектом социальных, культурно-предметных и антропологических ресурсов переживаемого опыта, а каждая новая ситуация взаимодействия принимается как уникальная, не повторяющаяся, ценностью является со-бытийная общность и возможность саморазвития и со-развития в ней.

Отметим, что тьюторское сопровождение рассматривается не в качестве реализации трудовой функции профессиональной деятельности тьютора, а как средство для достижения основной цели содействия становлению и развитию субъективности человека в профессии, как возможность структурирования антропопрактики наставничества субъектов непрерывного образования. Средством выступает векторная модель тьюторского сопровождения, разработанная Т. М. Ковалевой. Модель представляет собой ресурсную схему тьюторского действия, состоящую из социального, культурно-предметного и антропологического векторов, на основе которой сконструирована технология сопровождения субъектов совместной деятельности (табл.).

Табл. Структурирование содержания антропологического наставничества в ресурсной схеме тьюторского сопровождения
Tab. Anthropological mentoring in tutoring

Компонент совместной деятельности	Антропологический вектор	Культурно-предметный вектор	Социальный вектор
Потребность	<ul style="list-style-type: none"> Какая потребность возникла? Почему? Какие эмоции и мысли она вызывает? 	<ul style="list-style-type: none"> Встреча с каким предметом послужила стимулом? 	<ul style="list-style-type: none"> Какие новые условия / изменение существующих послужили стимулом?
Образ желаемого результата	<ul style="list-style-type: none"> Как может быть удовлетворена потребность? Какой результат деятельности желателен? Какой внутренний прогресс / прирост значим? Какие качества / внутренние усилия потребуются для достижения результата? Какие возможны последствия, если результат не будет достигнут? 	<ul style="list-style-type: none"> Что, какой предмет / изменения в предмете / продукт удовлетворяет потребность? Какие характеристики, свойства предмета / продукта деятельности желательны? Какие его варианты, альтернативы? Как оценить продукт, какими критериями? 	<ul style="list-style-type: none"> Где возможно реализовать потребность? Совместно с кем? Кто может помочь? Когда? Сколько желательно на это затратить времени, финансов? Какие допустимы корректировки условий деятельности?
Мотив	<ul style="list-style-type: none"> В чем личностная ценность результата? 	<ul style="list-style-type: none"> В чем заключается привлекательность производимых изменений предмета деятельности / создаваемого продукта деятельности? 	<ul style="list-style-type: none"> Что привлекательного / значимого в инфраструктуре, социальных контактах, времени деятельности?
Целеобразование	<ul style="list-style-type: none"> Какие способы достижения результата наиболее ресурсные для развития? Какова цель как смысл деятельности? 	<ul style="list-style-type: none"> Насколько способ адекватен предмету / продукту деятельности? Какова цель как продукт деятельности? 	<ul style="list-style-type: none"> Насколько способ рационален относительно инфраструктуры, социума, времени и других затрат? Какие инфраструктурные условия необходимо учесть в цели (время, место и прочие условия деятельности)?
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> Какие действия и в какой последовательности приемлемы? Насколько они самостоятельны? Какие внутренние ресурсы послужат опорой? 	<ul style="list-style-type: none"> Какие действия требуют поддержки профессионала с опытом в такой или аналогичной деятельности? Что / кто поможет контролировать / оценивать / регулировать / корректировать действие? 	<ul style="list-style-type: none"> Сколько и какие инфраструктурные ресурсы потребуются для каждого действия? Как их обеспечить?
Выполнение действий	<ul style="list-style-type: none"> Какие чувства, мысли, телесные ощущения возникают? Почему хочется продолжать / остановиться? Какова потребность в обратной связи? 	<ul style="list-style-type: none"> Как завершить / продолжить действие? Как запросить помощь? Насколько необходима, зачем, в чем, чья нужна помощь? Что требует корректировки? 	<ul style="list-style-type: none"> Каких ресурсов не хватает? Как обеспечить / заменить недостающие ресурсы?
Анализ достигнутого результата	<ul style="list-style-type: none"> Какие результаты достигнуты? Какова удовлетворенность достигнутым результатом? В чем значимость опыта? Какова ресурсность достижений и ошибок? Кто ответственен за результат? Каков персональный вклад в совместную деятельность? 	<ul style="list-style-type: none"> Каково соответствие созданного продукта замыслу? О каких результатах свидетельствует продукт? В чем полезность продукта? 	<ul style="list-style-type: none"> Какие инфраструктурные ресурсы затребованы? Какова эффективность деятельности относительно затраченных ресурсов? Какие выводы по использованию ресурсов инфраструктуры, социума, времени и пр.?

Обсуждение

Антропологические аспекты современного наставничества являются объектом научных изысканий и вполне согласуются со сделанными в настоящем обзоре выводами.

В. М. Агафонова исследует антропологический контекст наставничества в системе педагогического образования [61]. В. Габдулхаков, Н. Новик и О. Яшина выделяют антропологическую природу проблем, характеризующих кризисные ситуации в системе подготовки учителей в вузах как России, так и Западной Европы [62].

А. В. Горина и П. И. Фролова обсуждают современную роль наставника с позиции философско-антропологического подхода. Они сопоставляют «истинное» наставничество, осуществляемое исключительно на добровольческих началах, и квази-наставничество, носящее формальный характер, что ведет к отдалению наставника от сущности наставничества как *со-бытия* [63, с. 17].

И. Е. Емельянова, изучая тьюторскую модель наставничества, соотносит категории *субъект, субъектность, субъектная позиция* и обозначает субъектное пространство как определенную ресурсную среду профессионально-личностной активности и развития молодого специалиста [64, с. 113].

Н. Д. Базарнова и Т. К. Беляева пишут о том, что в современной школе педагогическое наставничество имеет характерные черты тьюторинга, менторинга и коучинга [65, с. 125]. По мнению И. А. Зориной, менторство, тьюторство, коучинг и фасилитацию можно определить как виды наставничества, каждый из которых имеет определенную специфику [66, с. 184]. С. Н. Юревич предлагает внутри образовательной организации систему *наставничество – тьюторство – коучинг*, в которой подсистема наставничества применима к молодым педагогам, подсистема тьюторства – к педагогам со стажем работы 5–10 лет, подсистема коучинг – к педагогам, имеющим педагогический стаж более 10 лет [67].

В. М. Агафонова описывает наставничество как двусторонний процесс субъектно-субъектного взаимодействия, представляющий собой индивидуализированное обучение, которое позволяет наставнику работать на основе индивидуальных потребностей подопечного [68]. М. В. Бышева и А. А. Постникова в качестве одного из механизмов наставничества рассматривают повышение мотивации молодых педагогов через формирование индивидуального плана профессионального и карьерного роста, что соответствует антропологическому подходу [69, с. 156].

Опыт зарубежной практики в вопросах наставничества и непрерывного образования свидетельствует

о пересмотре подходов к наставнической поддержке: направленность взаимодействия на рефлексию опыта подопечных, содействие постановке собственных целей обучения, а для этого адаптировать свой наставнический подход к потребностям своих подопечных [70]. Эффективность наставничества усиливается, если оно носит неформальный, спонтанный (со-бытийный) характер, исходя из потребностей сопровождаемого [71].

Практика наставничества приобретает характеристики антропопрактики и образовательной со-бытийности в период самостоятельной трудовой деятельности неопитов в профессии, в процессе производственной практики при обучении профессии, при осуществлении профессиональных проб в допрофессиональной подготовке [72; 73].

В современной практике роль наставника выполняет не только опытный специалист, но и другие участники производственных и образовательных отношений. В международных исследованиях приводятся эмпирические данные о возможностях межвозрастного наставничества (тьюторинга) как горизонтального обучения [74], моделях «помощника в обучении» (Learning Assistant) [75], смежно-возрастного наставничестве как средстве индивидуальной обратной связи и социально-эмоциональной поддержки [76].

О. В. Тихомирова рассматривает тьюторскую позицию наставника допрофессиональной подготовки как проявление гуманистической позиции педагога, индикатором которой считает создание педагогом для обучающегося «образовательной среды возможностей быть собой, выбирать только то, что интересно, необходимо, обдумывать и осмысливать свой выбор» [77, с. 119]. С. П. Акутина и Т. В. Калинина, изучая современное наставничество, также обращаются к задаче создания новой образовательной среды, поддерживающей самореализацию и самосовершенствование наставляемого через неформальное взаимодействие, основанное на доверии и партнерстве [78, с. 10].

Таким образом отметим, что фактически исследователи говорят о вариациях антропологических практик наставничества (тьюторинг, коучинг, менторинг, фасилитация и пр.), которые могут осуществляться самыми разными специалистами, обладающих гуманистической позицией, ориентированных на сознательный уход от целенаправленных воздействий, создающих основу для свободного выбора и свободного учения субъектов самообразования в соответствии с их собственными целями и стремлениями [79].

Заключение

Изложенный выше анализ философских и психолого-педагогических воззрений позволил очертить рамочные контуры методологии антропологического наставничества. В границах предельной онтологии установлена непрерывность времени и пространства как внутреннее отношение человека к своему бытию, со-бытию с другим и месту встречи с другим, что дает возможность рассматривать непрерывность образования как переживаемый, а следовательно, управляемый самим субъектом феномен. В объемлющей рамке с помощью соотнесения понятий педагогической и психологической антропологии выявлены взаимосвязь становления (складывания) субъективности и деятельности субъекта, детерминированность субъекта относительно объекта (деятельности) и со-бытийности как ситуации субъективной реальности. Это позволяет в «зазоре» с рабочей рамкой методологии зафиксировать антропопрактику наставничества как со-бытийную общность субъектов самообразования. Оперативным полем реализации антропологического наставничества целесообразно рассматривать тьюторское сопровождение в силу его ценностно-смысловых оснований и ресурсности используемых способов.

В результате проведенного обзора можно констатировать имеющуюся научную возможность введения понятия антропологического наставничества на методологических основаниях, опирающихся на понимание о человеке и непрерывности его образования в антропологических науках. Для этого

имеются также и общественные предпосылки, и практический опыт.

Прикладное значение исследования проявляется в определении направлений антропологической практики наставничества, которая способствует становлению самостоятельности и готовности субъекта непрерывно образовываться. Для этого антропонаставник решает задачи выделения в образовательном пространстве места (среды) для выбора и рефлексии, горизонтальной коммуникации, со-бытийных встреч. Просматривается возможность использовать тьюторскую технологию в образовании не только при исполнении должностных обязанностей тьютора, но и более широко, поскольку антропонаставником может быть и учитель, и воспитатель, и старший обучающийся, а в ситуации сопровождения взрослых – специалист по работе с персоналом, преподаватель, методист и пр. Ключевым в реализации антропологического наставничества является удержание гуманистической позиции, опирающейся на обозначенные методологические основания.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Шацкая И. В. Стратегирование развития непрерывного образования. *Стратегирование: теория и практика*. 2022. Т. 2. № 1. С. 1–11. [Shatskaya I. V. Strategizing and lifelong education development. *Strategizing: Theory and Practice*, 2022, 2(1): 1–11. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21603/2782-2435-2022-2-1-1-11>
2. Подчалимова Г. Н., Ильина И. В., Белова С. Н. Стратегия развития системы непрерывного образования взрослых как механизм обеспечения качества образования. *Педагогическое образование и наука*. 2021. № 1. С. 63–70. [Podchalimova G. N., Ilyina I. V., Belova S. N. Strategy of development of lifelong education system for adults as a mechanism of ensuring quality of education. *Pedagogical Education and Science*, 2021, (1): 63–70. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/lqesuo>
3. Никитин А. Г., Козырев Н. А., Козырева О. А. Дидактическая и научная теоретизация в системе непрерывного образования: модели и практика. *Вестник РМАТ*. 2021. № 4. С. 44–48. [Nikitin A. G., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Didactic and scientific theorization in the system of lifelong education: Models and practice. *Vestnik RIAT*, 2021, (4): 44–48. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/eulzdi>
4. Юрьев А. Б., Козырев Н. А., Козырева О. А. Управление качеством продуктивного возрастосообразного развития личности в системе непрерывного образования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2021. № 3. С. 226–235. [Yuriev A. B., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Quality management of productive age-based personal development in the system of lifelong education. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*, 2021, (3): 226–235. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2021.3.30>
5. Юрьев А. Б., Фастыковский А. Р., Козырев Н. А. Профессиональная поддержка личности как метод и технология современного непрерывного образования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2021. № 2. С. 204–213. [Yuriev A. B., Fastykovsky A. R., Kozyrev N. A. Professional personal

- support as a method and technology of modern lifelong education. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*, 2021, (2): 204–213. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2021.2.28>
6. Груздев М. В., Басюк В. С., Казакова Е. И. Методология обеспечения преемственности этапов непрерывного педагогического образования. Ярославль: ЯГПУ, 2023. 251 с. [Gruzdev M. V., Basyuk V. S., Kazakova E. I. *Methodology of ensuring continuity of stages of continuous pedagogical education*. Yaroslavl: YSPU, 2023, 251. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sydxlt>
 7. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013. № 1. С. 2–18. [Kolesnikova I. A. Lifelong education in the 21st century: New research perspectives. *Lifelong education: The XXI Century*, 2013, (1): 2–18. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rxqxhd>
 8. Осокин И. В. Непрерывное образование как важная составляющая современной системы образования. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2022. Т. 22. № 2. С. 213–217. [Osokin I. V. Continuing education as an important component of the modern education system. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2022, 22(2): 213–217. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-213-217>
 9. Ковалева Т. М. Некоторые предварительные размышления о тьюторстве как особом наставничестве. *Тьюторство в открытом образовательном пространстве. Особое наставничество: XVI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 18–19 октября 2023 г.)*. М.: ДПК Пресс, 2023. С. 9–13. [Kovaleva T. M. Some preliminary thoughts on tutoring as a special mentoring. *Tutoring in an open academic space. Special mentoring: Proc. XVI Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 18–19 Oct 2023*. Moscow: DPK Press, 2023, 9–13. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zhzysl>
 10. Скуднова Т. Д. Институт наставничества как социальный феномен. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2023. № 1. С. 258–263. [Skudnova T. D. The institution of mentoring as a social phenomenon. *State and municipal administration. Scientific notes*, 2023, (1): 258–263. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-1-258-263>
 11. Щедровицкий П. Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы. *Вопросы философии*. 2007. № 7. С. 36–54. [Schedrovitsky P. G. Changes in thinking on a boundary of XXI century: Social and cultural calls. *Conversation with. Voprosy filosofii*, 2007, (7): 36–54. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/iahzat>
 12. Вальверде К. Философская антропология, пер. с испан. Г. Вдовина. М.: Христианская Россия, 2000. 412 с. [Valverde K. *Philosophical anthropology*, tr. Vdovina G. Moscow: Christian Russia, 2000, 412. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vythcl>
 13. Акматов О. С., Бекбоев А. А. К концептуальной характеристике философской антропологии. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2024. № 2-2. С. 167–173. [Akmатов O. S., Bekboev A. A. To conceptual characteristics philosophical anthropology. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2024, (2-2): 167–173. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2024-2-2-167-173>
 14. Шелер М. Философские фрагменты из рукописного наследия, пер. с нем. М. Харьков. М.: Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2007. 382 с. [Scheler M. *Philosophical fragments from the manuscript heritage*, tr. Charkow M. Moscow: Institute of Philosophy, Theology and History of St. Thomas, 2007, 382. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qwprncv>
 15. Пятилетова Л. В., Середина А. Ю. Понятие сущности человека в современной философской антропологии. *Наука и образование: проблемы и перспективы: Междунар. науч.-практ. конф. (Прага, 31 октября 2018 г.)*. Прага: Мир науки, 2018. С. 153–156. [Pyatiletova L. V., Sereda A. Yu. The concept of human essence in modern philosophical anthropology. *Science and education: Problems and prospects*. Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Prague, 31 Oct 2018. Prague: World of Science, 2018, 153–156. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yrbiod>
 16. Кимелев Ю. А. Философская антропология. Актуальное состояние. *Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты*. 2023. № 4. С. 11–27. [Kimelev Yu. A. Philosophical anthropology. Current status. *Human being: Image and essence. Humanitarian aspects*, 2023, (4): 11–27. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31249/chel/2023.04.01>
 17. Самарин А. С. Классический субъект Нового времени и экспликация механизмов традиции. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2024. № 1. С. 56–61. [Samarin A. S. Classical subject of the modern era and explication of the mechanisms of tradition. *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, 2024, (1): 56–61. (In Russ.)] <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2024-42-56-61>

18. Комаров С. В. Вопрос о субъекте: от рефлексивности к сингулярности. *Новые идеи в философии*. 2022. № 9. С. 58–70. [Komarov S. V. The question of the subject: From reflexivity to singularity. *New Ideas in Philosophy*, 2022, (9): 58–70. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17072/2076-0590/2022-9-58-70>
19. Петрова Г. И. Самоопределение человека в высшем образовании: возможности антропологического и технологического решения проблемы. *Вестник Мининского университета*. 2023. Т. 11. № 1. [Petrova G. I. Human self-determination in higher education: Possibilities of anthropological and technological solution of the problem. *Bulletin of Minin University*, 2023, 11(1). (In Russ.)] <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-2>
20. Чупров А. С. Человек как философская проблема. М.: Litres, 2024. 304 с. [Chuprov A. S. *Man as a philosophical problem*. Moscow: Litres, 2024, 304. (In Russ.)]
21. Козлова Т. А. Потенциал феноменологического подхода для исследования человека и образования. *Вестник Вятского государственного университета*. 2020. № 1. С. 55–61. [Kozlova T. A. The potential of the phenomenological approach for human research and education. *Herald of Vyatka State University*, 2020, (1): 55–61. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.007>
22. Ильин А. Н., Данилова И. Ю. Антропологическое измерение человека феноменологическими методами. *Человек в современных социально-философских концепциях: VII Всерос. науч.-практ. конф.* (Елабуга, 11 декабря 2023 г.) Казань: КФУ, 2024. С. 36–48. [Ilyin A. N., Danilova I. Yu. Anthropological measurement of human by phenomenological methods. *Human in modern socio-philosophical concepts: Proc. VII All-Russian Sci.-Prac. Conf.*, Elabuga, 11 Dec 2023. Kazan: KFU, 2024, 36–38. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qhabpq>
23. Кожевникова М. Н. Феномен субъектности: проблемы интерпретации. *Ценности и смыслы*. 2020. № 6. С. 31–44. [Kozhevnikova M. N. The phenomenon of subjectness: Problems of interpretation. *Values and Meanings*, 2020, (6): 31–44. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10053>
24. Мухина В. С. Научная школа академика РАО, доктора психологических наук, профессора В. С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности». *Научные школы Московского педагогического государственного университета*, отв. ред. А. В. Лубков. М.: МГПУ, 2023. С. 58–68. [Mukhina V. S. Scientific school of the academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor V. S. Mukhina: Phenomenology of development and existence of personality. *Scientific schools of Moscow State Pedagogical University*, ed. Lubkov A. V. Moscow: MSPU, 2023, 58–68. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hpcslw>
25. Бергсон А. Мысль и движущееся: статьи и выступления. М.-СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2019. 272 с. [Bergson A. *Thought and the moving: Articles and speeches*. Moscow-St. Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives, 2019, 272. (In Russ.)]
26. Husserl E. *Thing and space: Lectures of 1907*. Springer, 1997, 350.
27. Scheerer E. The constitution of space perception: A phenomenological perspective. *Acta Psychologica*, 1986, 63(2): 157–173. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(86\)90061-2](https://doi.org/10.1016/0001-6918(86)90061-2)
28. Крюков А. Н. Понятия «явление» и «феномен» в трансцендентальной философии (Кант, Гуссерль, Финк). *Кантовский сборник*. 2020. Т. 39. № 4. С. 29–61. [Kryukov A. N. The concepts of "appearance" and "phenomenon" in transcendental philosophy (Kant, Husserl, Fink). *Kantovsky sbornik*, 2020, 39(4): 29–61. (In Russ.)] <https://doi.org/10.5922/0207-6918-2020-4-2>
29. Молчанов В. И. Феномен пространства и происхождение времени. М.: Акад. проект, 2015. 277 с. [Molchanov V. I. *The phenomenon of space and the origin of time*. Moscow: Acad. Proekt, 2015, 277. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vrshuv>
30. Паткуль А. Б. Рецензия на книгу В. И. Молчанова «Феномен пространства и происхождение времени» Москва: Академический проект, 2015. ISBN: 978-5-8291-1752-8. *HORIZON. Феноменологические исследования*. 2017. Т. 6. № 2. С. 390–410. [Patkul A. B. Victor Molchanov "The phenomenon of space and the origin of time" Moscow: Academic project, 2015. ISBN: 978-5-8291-1752-8. *HORIZON. Studies in Phenomenology*, 2017, 6(2): 390–410. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yoczlz>
31. Черняков А. Г. Онтология времени. Бытие и время в философии Аристотеля, Гуссерля и Хайдеггера. СПб.: ВРФШ, 2001. 460 с. [Chernyakov A. G. *The ontology of time. Being and time in the philosophy of Aristotle, Husserl, and Heidegger*. St. Petersburg: SRPh, 2001, 460. (In Russ.)]
32. Хайдеггер М. Бытие и время, пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков: Фолио, 2003. 503 с. [Heidegger M. *Being and time*. Kharkov: Folio, 2003, 503. (In Russ.)]
33. Карадже Т. В. Темпоральность как динамическая характеристика изменений социальной системы. *Локус: люди, общество, культуры, смыслы*. 2022. Т. 13. № 2. С. 130–143. [Karadzhe T. V. Temporality as a dynamic characteristic processes and changes in the social system. *Locus: People, Society, Cultures, Meanings*, 2022, 13(2): 130–143. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31862/2500-2988-2022-13-2-130-143>

34. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Прогресс, 1992. 367 с. [Mamardashvili M. K. *How I understand philosophy*. 2nd ed. Moscow: Progress, 1992, 367. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sswyod>
35. Кондрашов П. Н. Попытка целостного определения понятия «окружающая среда» в контексте философской антропологии Карла Маркса. *Интеллект. Инновации. Инвестиции*. 2021. № 5. С. 10–19. [Kondrashov P. N. An attempt at a holistic definition of the concept of "environment" in the context of Karl Marx's philosophical anthropology. *Intellect. Innovations. Investments*, 2021, (5): 10–19. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25198/2077-7175-2021-5-10>
36. Гаспарян Д. Э. Феноменология Э. Гуссерля и М. Мамардашвили: два опыта прочтения. *Вопросы философии*. 2021. № 4. С. 75–86. [Gasparyan D. E. Phenomenology of Edmund Husserl and Merab Mamardashvili: Two ways of interpretation. *Questions of Philosophy*, 2021, (4): 75–86. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2021-4-75-86>
37. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.-Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. Т. 1. 776 с. [Ushinsky K. D. *Collected works. vol. 8. Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology*. Moscow-Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1950, vol. 1, 776. (In Russ.)]
38. Лиховцова Т. И., Алехина Н. С., Сазонова Е. В., Гладкая Н. В., Тимофеева Ю. А. Применение антропологического подхода в практике современного образования. *Молодой ученый*. 2023. № 45. С. 103–105. [Likhovtsova T. I., Alekhina N. S., Sazonova E. V., Gladkaya N. V., Timofeeva Yu. A. Application of the anthropological approach in the practice of modern education. *Molodoi uchenyi*, 2023, (45): 103–105. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/cfowrl>
39. Слободчиков В. И. О соотношении категорий субъект и личность в контексте психологической антропологии. *Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования*: Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 13–14 июня 2013 г.) М.: Большая Перемена, 2013. С. 13–20. [Slobodchikov V. I. Relationship between the categories of subject and personality in the context of psychological anthropology. *Social partnership: Pedagogical support for subjects of education*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 13–14 Jun 2013. Moscow: Big Change, 2013, 13–20. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xqoytb>
40. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР, 1959. 354 с. [Rubinstein S. L. *Principles and ways of development of psychology*. Moscow: AS USSR, 1959, 354. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vxcccq>
41. Сарджвеладзе Н. И. Динамическая структура личности и социогенные потребности. *Проблемы формирования социогенных потребностей*, ред. Ш. Н. Чхартишвили, В. Н. Какабадзе, Н. И. Сарджвеладзе. Тбилиси: Мецниереба, 1981. С. 191–202. [Sarjveladze N. I. Dynamic structure of personality and sociogenic needs. *Problems of formation of sociogenic needs*, ed. Chkhartishvili Sh. N., Kakabadze V. N., Sarjveladze N. I. Tbilisi: Metsniereba, 1981, 191–202. (In Russ.)]
42. Узнадзе Д. Н. Общая психология, пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе. М.: Смысл, 2004. 412 с. [Uznadze D. N. *General psychology*, tr. Chomakhidze E. S. Moscow: Smysl, 2004, 412. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qxjjezr>
43. Чхартишвили Ш. Н. Некоторые спорные проблемы психологии установки. Тбилиси: Мецниереба, 1971. 273 с. [Chkhartishvili Sh. N. *Some controversial problems of psychology of attitude*. Tbilisi: Metsniereba, 1971, 273. (In Russ.)]
44. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*. 2010. Т. 25. № 3. С. 136–153. [Leontiev D. A. What the concept of subject gives to psychology: Subjectivity as a dimension of personality. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2010, 25(3): 136–153. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ncjxar>
45. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с. [Leontiev A. N. *Selected psychological works*. Moscow: Pedagogy, 1983, vol. 2, 320. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ytmllu>
46. Голенков С. И. Понятие субъективации Мишеля Фуко. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология*. 2007. № 1. С. 54–66. [Golenkov S. I. The concept of subjectification of Michel Foucault. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Philosophy. Philology*, 2007, (1): 54–66. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nqucvr>
47. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 1. С. 24–25. [Leontiev D. A. The psychology of freedom: Toward the investigation of person's self-determination. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2000, 21(1): 24–25. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mpgikr>
48. Осницкий А. К. Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека. *Субъект и личность в психологии саморегуляции*, ред. В. И. Моросанова. М.: ПИ РАО, 2007. С. 233–255. [Osnitsky A. K.

- Structure and functions of regulatory experience in the development of human subjectivity. *Subject and personality in the psychology of self-regulation*, ed. Morosanova V. I. Moscow: PI RAE, 2007, 233–255. (In Russ.)]
49. Лузаков А. А. Личность как субъект познания: категоризация при восприятии другого человека. Краснодар: КубГУ, 2007. 272 с. [Luzakov A. A. *Personality as a subject of cognition: Categorization in the perception of another person*. Krasnodar: KubSU, 2007, 272. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qohxln>
 50. Абульханова К. А. Проблема определения субъекта в психологии. *Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты*, отв. ред. Э. В. Сайко. М.-Воронеж: МОДЭК, 2001. С. 36–52. [Abulkhanova K. A. The problem of defining the subject in psychology. *Subject of action, interaction, cognition. Psychological, philosophical, and sociocultural aspects*, ed. Saiko E. V. Moscow-Voronezh: MODEK, 2001, 36–52. (In Russ.)]
 51. Стахнева Л. А. Субъектность как предмет психологического исследования. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2011. № 6. С. 464–470. [Stakhneva L. A. Subjectivity as an object of psychological research. *Scientific notes of Oryol State University. Series: Humanities and social sciences*, 2011, (6): 464–470. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/oulyfz>
 52. Шовье С. Субъективность, личность и идея самости. *Субъективность и идентичность*, отв. ред. А. В. Михайловский. М.: НИУ ВШЭ, 2012. С. 118–128. [Chavier S. Subjectivity, personality, and the idea of self. *Subjectivity and identity*, ed. Mikhailovsky A. V. Moscow: HSE University, 2012, 118–128. (In Russ.)]
 53. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. М.: Праксис, 2006. Ч. 3. 320 с. [Foucault M. *Intellectuals and power: Selected political articles, speeches, and interviews*. Moscow: Praxis, 2006, pt. 3, 320. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qwekzh>
 54. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: ПСТГУ, 2013. 400 с. [Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psychology of human development. Development of subjective reality in ontogenesis. Study guide*. Moscow: STOU, 2013, 400. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vrrvvh>
 55. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования. *Новые ценности образования*. 2010. Т. 43. № 1. С. 4–13. [Slobodchikov V. I. Co-event educational community – a source of development and a subject of education. *New values of education*, 2010, 43(1): 4–13. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mbdbux>
 56. Попов Д. Н. Концепция мышления в системомыследеятельностной методологии Г. П. Щедровицкого и феноменологии Э. Гуссерля: перспективы синтеза. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии*. 2017. Т. 16. № 1. С. 45–53. [Popov D. N. The conception of thinking in sta-methodology of G. P. Shchedrovitsky and the E. Husserl's phenomenology: Synthesis prospects. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii 7: Filosofii. Sotsiologii i sotsial'nye tekhnologii*, 2017, 16(1): 45–53. (In Russ.)] <https://doi.org/10.15688/jvolsu7.2017.1.5>
 57. Попов А. А., Аверков М. С., Глухов П. П. Петр Щедровицкий как антрополог: на страницах новой книги. *Образовательная политика*. 2019. № 1-2. С. 130–140. [Popov A. A., Averkov M. S., Glukhov P. P. Philosophical and pedagogical anthropology of P. Schedrovitsky as a methodological basis for didactics of open education: Formation of supports and design of challenges. *Educational policy*, 2019, (1-2): 130–140. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/teqnbz>
 58. Щедровицкий П. Г. Критика педагогического разума. М.: Политическая энциклопедия, 2021. 551 с. [Shchedrovitsky P. G. *Critique of pedagogical reason*. Moscow: Political Encyclopedia, 2021, 551. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hsebny>
 59. Реморенко И. М. Педагогика длинной воли. Рефлексия «Критики педагогического разума» в исследованиях Петра Щедровицкого. *Образовательная политика*. 2021. № 4. С. 116–126. [Remorenko I. M. Pedagogy of long-distance volitions. *Educational Policy*, 2021, (4): 116–126. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-116-124>
 60. Rogers C. R. Significant learning: In therapy and in education. In: Roges C. R. *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1961, 279–296.
 61. Агафонова В. М. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального становления будущего педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2023. № 4. С. 136–138. [Agafonova V. M. Mentoring as a form of scientific and methodological support for the professional development of a future teacher. *The world of science, culture, education*, 2023, (4): 136–138. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-136-138>

62. Gabdulhakov V., Novik N., Yashina O. Anthropology of teacher training in interdisciplinary and digital education. *CEUR Workshop Proceedings: Proc. Intern. Sci. Conf.*, Virtual, Stavropol, 12–13 Nov 2020. Stavropol, 2020, 60–69. <https://elibrary.ru/zfhmlx>
63. Горина А. В., Фролова П. И. Философско-антропологические аспекты современного наставничества в сфере образования. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2025. № 1. С. 13–18. [Gorina A. V., Frolova P. I. Philosophical and anthropological aspects of modern mentoring in education. *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, 2025, (1): 13–18. (In Russ.)] <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2025-46-13-18>
64. Емельянова И. Е. Наставничество: от менторской к тьюторской модели сопровождения начинающего педагога. *Ценностные ориентиры профессионального становления педагога: Всерос. науч.-практ. конф. (Сургут, 19 мая 2023 г.) Сургут: СурГПУ, 2023. С. 112–114.* [Emelyanova I. E. Mentoring: From a mentoring to a tutoring model of supporting a novice teacher. *Value guidelines for the professional development of pedagogy: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf.*, Surgut, 19 May 2023. Surgut: SSPU, 2023, 112–114. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/inrnrx>
65. Базарнова Н. Д., Беляева Т. К. Менторинг, коучинг и тьюторинг как инновационные формы педагогического наставничества. *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования*. 2021. № 1. С. 123–126. [Bazarnova N. D., Belyaeva T. K. Mentoring, coaching and tutoring as innovative forms of pedagogical mentorship. *Scientific and methodological provision to assessment the education quality*, 2021, (1): 123–126. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hfddif>
66. Зорина И. А. Наставничество как социальный институт и его виды в современных реалиях. *Управленческое консультирование*. 2023. № 10. С. 179–187. [Zorina I. A. Mentoring as a social institution and its types in modern realities. *Administrative consulting*, 2023, (10): 179–187. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2023-10-179-187>
67. Юревич С. Н. Внедрение системы «наставничество – тьюторство – коучинг» в деятельность образовательной организации. *Мир детства и образование: XV Междунар. науч.-практ. конф. (Магнитогорск, 21 мая 2021 г.) Магнитогорск: МГТУ, 2021. С. 180–183.* [Yurevich S. N. System implementation "mentoring – tutoring – coaching" in the activities of an educational organization. *The world of childhood and education: Proc. XV Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Magnitogorsk, 21 May 2021. Magnitogorsk: NMSTU, 2021, 180–183. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/npjjpl>
68. Агафонова В. М. Антропологический контекст внедрения наставничества в систему подготовки современного педагога: теоретические и нормативно-правовые основы. *Перспективы развития педагогического образования в условиях цифровой социальной реальности: антропологический подход: XVI Междунар. науч.-практ. конф. (Ставрополь, 21–22 октября 2021 г.) Ставрополь: ИП Тимченко О. Г., 2021. С. 28–34.* [Agafonova V. M. The anthropological context of the introduction of mentoring in the training system of a modern teacher: Theoretical and regulatory foundations. *Prospects for the development of pedagogical education in the context of digital social reality: An anthropological approach: Proc. XVI Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Stavropol, 21–22 Oct 2021. Stavropol: IP Timchenko O. G., 2021, 28–34. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/cxaodr>
69. Бывшева М. В., Постникова А. А. Наставничество & менторство: модели сопровождения профессионального роста молодых педагогов. *Педагогическое образование в России*. 2023. № 3. С. 151–157. [Byvsheva M. V., Postnikova A. A. Coaching & mentoring: Models of supporting the professional growth of young teachers. *Pedagogical education in Russia*, 2023, (3): 151–157. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/frlprx>
70. Nuis W., Lundquist R., Beusaert S. Exploring master's students' perceptions of mentoring support for reflection in a one-year employability-oriented mentoring program. *Higher Education*, 2025. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01449-5>
71. Niazi M., Mahboob U., Shaheen N., Gul S., Saeed M. H. B., Kiyani A. Exploring the factors affecting career progression in informal faculty mentoring sessions within mentor and mentee relationships: A qualitative study. *BMC Medical Education*, 2024, 24. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06170-y>
72. Schneider J. R., Aaby T., Boessenkool S., Eriksen E. F., Holtermann K., Martens I., Soulé J., Steele A., Zazzera S., Van der Meeren G. I., Velle G., Cotner S., Lane A. K. Creating better internships by understanding mentor challenges: Findings from a series of focus groups. *International Journal STEM Education*, 2024, 11. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00518-y>
73. Seery C., Andres A., Moore-Cherry N., O'Sullivan S. Students as partners in peer mentoring: Expectations, experiences and emotions. *Innovative Higher Education*, 2021, 46: 663–681. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09556-8>

74. Chang A., Mauer E., Wanzek J., Kim S., Scammacca N., Swanson E. Examining the academic effects of cross-age tutoring: A meta-analysis. *Education Psychology Review*, 2025, 37. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09997-z>
75. Feng L., Close E. W., Luxford C. J., Pierson J. A., Olmstead A., Shim J., Koka V. S., Galloway H. C. Transforming undergraduate STEM education: The learning assistant model and student retention and graduation rates. *Research in Higher Education*, 2025, 66. <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09823-5>
76. Alexander S. M., Dallaghan G. L. B., Birch M., Smith K. L., Howard N., Shenvi C. L. What makes a near-peer learning and tutoring program effective in undergraduate medical education: A qualitative analysis. *Medical Science Educator*, 2022, 32: 1495–1502. <https://doi.org/10.1007/s40670-022-01680-0>
77. Тихомирова О. В. Становление тьюторской позиции педагога допрофессиональной педагогической подготовки школьников: от «предметника» к «гуманисту». *Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования (От школьника до учителя...): II Междунар. науч.-практ. конф. (Ярославль, 11–12 декабря 2023 г.)* Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2024. С. 115–120. [Tikhomirova O. V. Formation of the tutor position of a teacher of pre-professional pedagogical preparation of schoolchildren: From a "subject teacher" to a "humanist". *Pre-professional pedagogical training of schoolchildren in the system of continuous pedagogical education (From a schoolchild to a teacher...): Proc. II Intern. Sci.-Prac. Conf., Yaroslavl, 11–12 Dec 2023.* Yaroslavl: YSPU, 2024, 115–120. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ehkedo>
78. Акутина С. П., Калинина Т. В. Актуальные проблемы развития наставничества: опыт и тенденции нового времени. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021. № 4-3. С. 8–13. [Akutina S. P., Kalinina T. V. Current issues mentoring development: Experience and modern trends. *International Research Journal*, 2021, (4-3): 8–13. (In Russ.)] <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4.063>
79. Тихомирова О. В. Профессиональная компетентность современного педагога. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2024. 179 с. [Tikhomirova O. V. *Professional competence of a modern teacher.* Yaroslavl: YSPU, 2024, 179. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/dvnepi>