

21 век: фундаментальная наука и
технологии

*21 century:
fundamental
science and
technology XXXVIII*

spc Academic

Содержание
Культурология

Борзова Т.А.

КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 1

Щипачева А.П.

ДЕТСКИЙ ТУРИЗМ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ 7

Медицинские науки

Berezkina D.V.

EFFICACY OF DIFFERENT METHODS FOR TREATING ISTHMIC-CERVICAL INSUFFICIENCY (ICI) 18

Науки о Земле

Киряева Т.А, Рублев Д.Е.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ УСТАНОВКА ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ГАЗООБМЕНА И
МАССОПЕРЕНОСА В УГОЛЬНЫХ ОБРАЗЦАХ 20

Педагогические науки

Малий Д.В.

MODERN APPROACHES AND DIGITAL VISUALIZATION TECHNOLOGIES IN TEACHING OF
TECHNOLOGICAL DISCIPLINES TO PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS 26

Ахметова Г.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ 30

Никитина В.А.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ЕГО РОЛЬ И МЕСТО В КЛАССЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ 39

Курочкина И.А., Алеева Е.С.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРIENTАЦИОННОЙ РАБОТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 47

Федяшина А.С.

НАЧАЛЬНЫЕ КЛАССЫ В УСЛОВИЯХ 21 ВЕКА: ВНЕДРЕНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ НАУК И
ТЕХНОЛОГИЙ 52

Леменкова В.В.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 55

Зверева Е.И.

ПРОБЛЕМАТИКА 5-БАЛЬНОЙ ШКАЛЫ: КАК ОНА ВЛИЯЕТ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ? 60

Борзова Т.А.
кандидат культурологии,
Владивостокский государственный университет,
borzovavladik@mail.ru

КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Наставничество как культурный феномен уходит корнями в архаичные формы передачи знания, опыта и ценностей от старшего поколения к младшему. В контексте культуры оно выступает не просто как педагогический или организационный инструмент, а как социокультурный ритуал преемственности, в котором воплощаются нормы, смыслы и символы профессиональной и академической идентичности. Исторически наставничество функционировало как механизм культурной трансляции – от мастерских ремесленников и философских школ античности до университетских традиций академического руководства и научных школ.

Современные исследования наставничества, проводимые в рамках социологии, педагогики, психологии, экономики и управления персоналом, единодушно подчеркивают его позитивное влияние на профессиональную адаптацию, карьерное развитие, личностную рефлексию и автономность обучающегося [13 с. 1]. Однако именно культурологический подход позволяет выявить глубинные основания этого института: его роль в сохранении и воспроизведстве академической культуры, этических норм научного сообщества, а также в формировании у студентов чувства принадлежности к профессиональному и интеллектуальному сообществу.

В условиях современной высшей школы, характеризующейся насыщенностью информационной среды, фрагментацией образовательных траекторий и ростом социокультурной дезадаптации студентов [5, 240], институт наставничества приобретает особую значимость. Именно в период обучения в вузе – на пороге вхождения в профессиональное сообщество – молодежь наиболее восприимчива к установлению значимых менторских связей, которые формируют не только компетенции, но и культурный код профессии.

В Российской Федерации наставничество все чаще рассматривается как стратегический элемент образовательной и молодежной политики [1; 2; 6]. Его возрождение и системное развитие обусловлены не только педагогическими, но и культурно-воспитательными задачами: в условиях социально-экономической и геополитической турбулентности наставничество становится формой академического сопровождения, профессионального консультирования и, что особенно важно в

социокультурном измерении, – носителем ценностей нравственного, гражданского и патриотического сознания [3; 4].

В современной научной литературе наставничество рассматривается в различных дисциплинарных плоскостях – от педагогики и социологии до психологии и управления человеческими ресурсами. Отечественные исследователи подробно анализируют его сущностные характеристики в контексте образовательных процессов [1; 2; 5; 8], а зарубежные коллеги предлагают концептуальные модели наставничества, в том числе применительно к высшему образованию [11; 12; 13]. Вместе с тем, несмотря на обилие эмпирических и прикладных работ, недостаточно внимания уделяется культурологическому осмыслению наставничества как формы социокультурной трансляции – механизма передачи не только знаний и навыков, но и ценностей, норм, символических кодов и академических традиций.

Отдельные подходы – такие как реверсивное (реверсивное) наставничество [7], двумерные модели в технических вузах [9] или сетевые формы менторства [10] – расширяют понимание возможных форматов взаимодействия, однако отсутствует системная социокультурная классификация этих практик. Кроме того, анализ состояния и перспектив развития наставничества в российском образовательном пространстве [2; 6; 8] требует обновления в условиях трансформации культурных координат высшей школы, вызванной социально-экономической нестабильностью, цифровизацией и изменением ценностных ориентаций молодежи.

В этих условиях возникает насущная необходимость концептуального переосмыслиния института наставничества не только как педагогического или управленческого инструмента, но, прежде всего, как культурного феномена, обеспечивающего преемственность академической среды и устойчивость профессиональной идентичности.

Целью настоящей статьи является выявление и теоретическое обоснование культурных оснований наставничества в высшем образовании как условия его эффективного функционирования в современных социально-культурных реалиях.

Исследование выполнено в рамках культурологического подхода, предполагающего интерпретацию наставничества как социокультурного феномена, встроенного в исторические традиции, ценностные системы и практики академической среды. В работе использован междисциплинарный метод, интегрирующий теоретические положения культурологии, педагогики, социологии и истории образования.

Наставничество как социокультурный феномен не возникает стихийно – оно укоренено в глубинных пластах культурной памяти, ритуальных практиках и этических установках различных цивилизаций [3]. Его истоки восходят к архаическим формам передачи знания, где обучение

было неразрывно связано с инициацией, моральным становлением и включением в сообщество носителей определённого культурного кода. В этом смысле наставничество выступает не просто как педагогическая техника, а как институт культурной памяти, обеспечивающий непрерывность смыслов между поколениями.

В античной традиции наставничество обретает философскую глубину. Диалог Платона «Федон», посвящённый последним часам Сократа, демонстрирует не просто передачу знаний, а этико-онтологическое сопровождение ученика на пути к истине. Сократовский метод «маевтики» – «рождения истины в душе ученика» – подчеркивает, что истинный наставник не вкладывает знание извне, а пробуждает его изнутри. Эта модель предполагает личностное доверие, диалогичность и духовную ответственность – качества, остающиеся актуальными и в современной академической среде. Параллельно в восточных культурах (Китай, Индия, Япония) наставничество строится на принципах иерархии, уважения к старшему и безусловного следования пути (дао, дхарма, дзюдо). Конфуцианский идеал «благородного мужа» (цзюньцзы) формируется именно в отношениях «учитель – ученик», где учитель – не только носитель знаний, но и нравственный ориентир. В японской культуре институт сенпай–кохай (старший–младший) до сих пор функционирует как механизм социальной и профессиональной интеграции, основанный на взаимной ответственности и долгосрочной лояльности. Эти традиции указывают на универсальный культурный архетип наставника – фигуры, сочетающей в себе мудрость, авторитет и заботу, – который трансформируется, но не исчезает в современных условиях.

В русской культуре наставничество пронизано духовно-нравственным измерением. Архетип старца, известный по творчеству Достоевского и описаниям Оптиной пустыни, представляет собой идеал наставника, обладающего не только интеллектуальным, сколько духовным прозрением. Старец не дает готовых решений, но помогает ученику услышать внутренний голос совести – что перекликается с современными идеями о развитии рефлексивности и автономии личности.

В светской традиции XIX–XX веков этот архетип транслируется в фигуру профессора-наставника, чье влияние выходит далеко за рамки аудитории. Яркие примеры – академические школы И. М. Сеченова, Д. И. Менделеева, Л. С. Выготского, где личность учителя становилась центром формирования научной культуры, этических норм и профессиональной идентичности [3; 5]. В советский период институт наставничества был частично институционализирован (кураторство, руководство дипломными работами), однако его культурно-личностная составляющая зачастую подменялась идеологической функцией. Тем не менее, именно в русской традиции сохраняется устойчивое представление о том, что настояще-

знание невозможно без личного контакта, доверия и нравственного примера. Эта установка остается востребованной в условиях кризиса «безличностного образования», характерного для цифровой эпохи.

Сегодня наставничество в высшей школе всё чаще импортируется в формате западных моделей (coaching, mentoring, peer mentoring), ориентированных на карьерную эффективность, компетенции и индивидуальные цели. Такие подходы, безусловно, полезны, но они рисуют игнорировать культурно-исторический контекст, в котором функционирует российская академическая среда.

Ключевое различие заключается в том, что западные модели часто строятся на прагматической логике обмена: наставник предоставляет ресурсы, подопечный – обратную связь и лояльность. В русской же традиции наставничество – это акт духовно-нравственного доверия, где наставник несёт ответственность за целостность личности ученика, а не только за его профессиональные достижения. Игнорирование этой разницы ведёт к культурному диссонансу: формальные программы наставничества, лишённые живого личностного и ценностного содержания, воспринимаются студентами и преподавателями как бюрократическая процедура, а не как подлинная практика сопровождения.

Таким образом, для эффективного развития наставничества в российской высшей школе необходимо не копировать зарубежные модели, а реанимировать и модернизировать собственные культурные традиции, интегрируя их с современными педагогическими и управлеченческими практиками. Это означает, что признание наставничества предполагает соединение нескольких форм, таких как – как формы академической культуры, а не только административной функции; восстановление личностного измерения в отношениях «наставник–студент»; акцент на ценностной преемственности: передаче не только знаний, но и этических установок, профессиональной чести, гражданской ответственности; создание условий для диалога поколений, в котором молодёжь не просто получает инструкции, но участвует в со-создании культурного будущего профессии.

Именно такой подход позволяет рассматривать наставничество не как временный инструмент адаптации, а как устойчивый культурный институт, способный противостоять фрагментации образовательной среды и обеспечивать целостность личности в условиях неопределенности.

Литература

1. Артамонова Е.И., Тесленко О.В. Наставничество как проявление качества профессиональной подготовки будущего преподавателя вуза // Педагогическое образование и наука. 2022. № 3. С. 13–24. DOI: 10.56163/2072-2524-2022-3-13-24

2. Атласова С.С. О наставничестве в системе высшего образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 12.С. 248–251. DOI 10.24158/spp.2022.12.38
3. Борзова Т. А. Аксиологическая теория наставничества в образовании // Цели и ценности современного образования: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Мурманск, 13 февраля 2025 года. – Мурманск: Мурманский арктический университет, 2025. – С. 53-63.
4. Борзова Т. А. Культурно-исторические аспекты наставничества в системе образования России // Высшая школа: научные исследования: Материалы Межвузовского международного конгресса, Москва, 23 января 2025 года. – Москва: ООО "Инфинити", 2025. – С. 50-63. – DOI 10.34660/INF.2025.20.32.132.
5. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18. DOI: 10.24411/2307-4264-2019-10301
6. Долженко Р.А., Сальцев А.А. Новые направления развития наставничества в РФ // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 6–12. DOI: 10.26170/ro18-09-01
7. Дорохова Т.С., Галагузова Ю.Н. Методологические основания реверсивного наставничества в профессиональной деятельности педагогов // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 154–162. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_18
8. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 5. С. 25–36. DOI: 10.15293/2226-3365.1705.02
9. Мамаева И.А. Двумерная модель наставничества в негуманитарном вузе // Агроинженерия. 2020. № 5(99). С. 71–77. DOI:10.26897/2687-1149-2020-5-71-77
10. Милькевич О.А. Проектирование сетевой модели наставничества в Московской области // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 239–242.
11. Ball E., Hennessy C. De-mystifying the Concept of Peer Mentoring in Higher Education: Establishing Models for Learning. In C. Woolhouse, L.J. Nicholson (Eds.), Mentoring in Higher Education – Case Studies of Peer Learning and Pedagogical Development. 2020. P. 17–38. DOI: 10.1007/978-3-030-46890-3_2
12. Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T., Nguyen Hoa T. M. Re-Imagining Teacher Mentoring for the Future // Professional Development in Education. 2023. February. P. 1–15. DOI: 10.1080/19415257.2023.2178480

13. Heeneman S., de Grave W. Development and Initial Validation of a Dual-Purpose Questionnaire Capturing Mentors' and Mentees' Perceptions and Expectations of the Mentoring Process // BMC Med Educ. 2019. Vol. 19.P. 1–13. DOI: 10.1186/s12909-019-1574-2