



УДК 371

СОЦИАЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ:
ОТ К. Д. УШИНСКОГО ДО НАШИХ ДНЕЙ

Сотков В. А.

кандидат филологических наук

доцент департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

sotkov_va@mail.ru

Губина Д.В.

студент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ipkeevadv@mgpu.ru

Губин Д.Н.

студент

аграрно-технологический институт

ФГАОУ РУДН «Российский университет дружбы народов

имени Патриса Лумумбы»

г. Москва

d.g.201@yandex.ru

Аннотация. Современная подростковая среда развивается в условиях цифровизации, высокой неопределённости и усложнения социальных траекторий, что усиливает запрос на наставничество как механизм

поддержки взросления и становления личности. При этом практики наставничества нередко описываются набором разрозненных ролей и компетенций, без опоры на личностные основания наставнического влияния и историческую преемственность. Цель статьи — проследить трансформацию социального наставничества и личности наставника в отечественной педагогической традиции и выявить устойчивые смысловые ядра наставничества, сохраняющиеся в современных формах социального наставничества подростков. Методологическую основу составили ретроспективный анализ и интерпретация первоисточников, сопоставление идей К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и И.Я. Лернера с современными исследованиями наставнической деятельности. Показано, что доминирующая функция наставника исторически смещалась от нравственного ориентира и личного попечения (К. Д. Ушинский) к организации воспитательной среды и коллективного опыта (А. С. Макаренко), а затем — к проектированию условий передачи инициативы и ответственности наставляемому (И.Я. Лернер). В статье обосновано, что в XXI веке наставник действует как элемент наставнической экосистемы, совмещая личностную опору, фасилитацию групповой среды и поддержку субъектной позиции подростка. Сделан вывод о сохранении базового ценностно-нравственного ядра наставничества при расширении компетенций наставника в ответ на современные социальные вызовы, результаты могут быть использованы при проектировании программ подготовки и сопровождения наставников.

Ключевые слова: *личность наставника, социальное наставничество, подростковая среда, историко-педагогический анализ, групповая работа, гибкие навыки.*

SOCIAL MENTORSHIP IN A HISTORICAL PERSPECTIVE:
FROM K. D. USHINSKY TO THE PRESENT DAY

Sotkov V.A.

Candidate of Philology,

*Associate Professor of the Department of Teaching Methods
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University*

Moscow

sotkov_va@mail.ru

Gubina D.V.

Student

*Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University*

Moscow

ipkeevadv@mgpu.ru

Gubin D.N.

Student

*Agrarian and Technological Institute
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow*

d.g.201@yandex.ru

Abstract. *The contemporary adolescent environment is developing under conditions of digitalization, high uncertainty, and increasingly complex social trajectories, which intensifies the demand for mentoring as a mechanism supporting maturation and personal development. At the same time, mentoring practices are often described as a set of fragmented roles and competencies, without sufficient reference to the personal foundations of mentoring influence and historical continuity. The purpose of the article is to trace the transformation of social mentorship and the mentor's personality within the Russian pedagogical tradition and to identify stable semantic cores of mentoring that persist in modern forms of social mentoring for adolescents. The methodological basis includes a retrospective analysis and interpretation of primary sources, as well as a comparison of the ideas of K. D. Ushinsky, A. S. Makarenko, and I. Ya. Lerner with contemporary studies on mentoring. The study shows that the dominant function of a mentor historically shifted from a*

moral guide and personal care (K. D. Ushinsky) to the organization of an educational environment and collective experience (A. S. Makarenko), and later to the design of conditions for transferring initiative and responsibility to the mentee (I. Ya. Lerner). The article substantiates that in the 21st century a mentor acts as an element of a mentoring ecosystem, combining personal support, facilitation of the group environment, and encouragement of the adolescent's agentic position. The conclusion is drawn that the core value-based and moral foundation of mentoring is preserved while the mentor's competencies expand in response to modern social challenges; the results can be used in designing training and support programs for mentors.

Keywords: *mentor's personality, social mentoring, adolescent environment, historical and pedagogical analysis, group work, soft skills.*

Введение

В последние годы социальное наставничество все чаще рассматривается как ключевой механизм поддержки подростков в условиях усложняющейся социальной реальности, цифровизации и трансформации образовательной среды. При этом распространение наставнических практик нередко сопровождается размытостью содержания понятия «наставник». Личность наставника описывается перечнем компетенций и ролей, которые слабо связаны между собой и зависят от контекста конкретного проекта. Одновременно с этим вопросом о личностных основаниях наставнического влияния уделяется недостаточное внимание.

Также стоит отметить, что активное внедрение наставнических практик нередко сопровождается подменой сущности наставничества отдельными форматами или разовыми мероприятиями (Губина, Губин, 2025, с. 443). В этой связи особую значимость приобретает вопрос осмысления социального наставничества не только как современной практики, но и как феномена, имеющего глубокие историко-педагогические корни, а также большие перспективы дальнейшего развития, обеспечивая устойчивое формирование человеческого капитала и гармоничную интеграцию личности в современную социальную реальность.

Для уточнения оснований и границ современного социального наставничества важно обратиться к исторической перспективе и проследить, как менялись цели, механизмы и условия наставнической работы в разных социально-культурных контекстах — от классической педагогики до актуальных моделей «равный — равному», проектных и волонтерских объединений. Такой взгляд позволяет увидеть, какие принципы сохраняют устойчивость, а какие компоненты трансформируются под влиянием изменений общества, коммуникации и образовательной среды. В этом и заключается актуальность данной работы.

Целью настоящей статьи является анализ трансформации социального наставничества и личности наставника в отечественной педагогической традиции и исследование основных постулатов, сохраняющихся в современных формах социального наставничества подростков. Для этого сопоставляются взгляды трех классиков педагогики — К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и И.Я. Лернера - на личностные и профессиональные качества наставника (педагога), а также анализируется современная интерпретация этих идей в условиях новых социальных вызовов.

Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. Проанализировать представления о социальном наставничестве и требования к наставнику в трудах отечественных педагогов.
2. Выявить социально-исторические условия, влияющие на содержание и функции наставничества (например: модернизация, войны/кризисы, смена образовательных парадигм).
3. Описать и проанализировать современное содержание социального наставничества и актуальные требования к наставнику.
4. Сопоставить исторические и современные модели социального наставничества и выделить устойчивые принципы и изменяющиеся компоненты.

Также для достижения цели были использованы следующие методы: ретроспективный анализ историко-педагогической литературы, интерпретация

первоисточников, анализ современных публикаций по теме статьи, а также метод сопоставления и обобщения.

Новизна работы состоит в историко-сопоставительном анализе трансформации социального наставничества и наставника: выделены устойчивые основания наставничества (ценностно-нравственный вектор, воспитательная функция среды), а также показаны элементы, которые усиливаются или появляются в современных условиях (фасилитация групповых процессов, поддержка субъектной позиции подростка, работа с рисками цифровой и социальной среды). В статье предложена логика преемственности, позволяющая описывать социальное наставничество не как набор разрозненных практик, а как развивающуюся систему, меняющую формы реализации при сохранении ключевых принципов.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении представлений о социальном наставничестве как исторически изменяющемся педагогическом феномене и в прояснении связи между условиями реализации наставничества (групповая среда, формат деятельности, институциональный контекст) и его воспитательными результатами. Практическая значимость состоит в том, что выделенные в статье устойчивые принципы и современные «добавленные» требования могут служить основой для проектирования и экспертизы программ наставничества: выбора форматов (индивидуальных, групповых, разновозрастных), разработки сценариев совместной деятельности, подготовки наставников и оценки качества наставнической среды (безопасность, вовлечённость, развитие ответственности и самостоятельности подростков).

В теоретическую составляющую данной работы вошли педагогические концепции К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, И. Я. Лернера, а также работы современных исследователей: Л.Г. Подлозкиной, Н.П. Пучкова, Д.А. Леонтьева и др.

Обсуждение

Обращение к педагогическому наследию российских учёных позволяет проследить, как трансформировалось понимание наставничества в разные

исторические периоды — от индивидуального воспитательного влияния педагога в гимназическом образовании XIX века до более сложных форм социального и коллективного сопровождения личности в XX–XXI веках. Социальное наставничество в отечественной традиции изначально рассматривалось не как формальный механизм передачи знаний, а как личностно окрашенный процесс воспитания, основанный на доверии, примере и нравственном воздействии, что сохраняет свою актуальность и в современных условиях.

Ярким примером являются идеи великого русского педагога К.Д. Ушинского. В статье «Три элемента школы» он отмечает, что «...каждый, вновь вступивший ученик, поручается на все время своего пребывания в заведении одному из преподавателей, который наблюдает за ним во всех отношениях и переписывается с его родственниками». (Ушинский, 2014, с. 54). К.Д. Ушинский придаёт особое значение фигуре главного воспитателя, который должен совмещать функции учителя, наставника и нравственного ориентира. Воспитание, по Ушинскому, невозможно без постоянного личного контакта наставника с воспитанниками, его включённости в их повседневную жизнь и способности воздействовать не только словом, но и личным примером. Таким образом, социальное наставничество у Ушинского носит выраженный личностно-ориентированный и длительный характер, предполагая индивидуальное сопровождение ребёнка на протяжении всего периода обучения.

Из представленных положений следует, что в педагогической концепции К.Д. Ушинского социальное наставничество рассматривается не как формальная педагогическая функция, а как особая форма ответственности взрослого за развитие личности ребёнка. При этом наставник выступает не только носителем знаний и организатором образовательного процесса, но и личностью, прошедшей собственный путь становления, накопившей жизненный и профессиональный опыт, необходимый для передачи воспитанникам. Возможность оказывать подлинное воспитательное влияние, по Ушинскому,

обусловлена внутренней зрелостью наставника, его способностью к самопознанию и нравственному выбору. Тем самым наставничество предполагает наличие у педагога прочных духовно-нравственных оснований, которые позволяют ему быть для воспитанников ориентиром не только в учебной деятельности, но и в осмыслении жизненных ценностей и социальных ролей. В этом контексте социальное наставничество предстает как процесс, основанный на доверии и личностном авторитете наставника, сформированном через собственный опыт преодоления трудностей и осознанного взросления.

В педагогической концепции А.С. Макаренко наставничество не сводится к классической модели взаимодействия «педагог — воспитанник». В статье «О моем опыте» воспитательное влияние, по мнению автора, реализуется в более широком социальном контексте и предполагает активное участие окружающей среды сверстников, коллектива и системы межличностных отношений. Макаренко рассматривал воспитание как целенаправленно организованный процесс, в котором каждый участник коллектива выступает не только объектом, но и субъектом воспитательного воздействия. (Макаренко, 1984)

Макаренко рассматривает педагога как организатора, руководителя и наставника, отвечающего за создание воспитательной среды, формирование традиций, системы ответственности и взаимных обязательств. Социальное наставничество в его концепции носит выраженный социальный характер: значительная часть воспитательного влияния передаётся от старших к младшим, от более опытных членов коллектива к менее опытным, что формирует устойчивые механизмы саморегуляции и самовоспитания.

В современных условиях идеи А.С. Макаренко находят отражение в практиках социального наставничества, ориентированных на групповую работу, разновозрастное взаимодействие и развитие горизонтальных связей между подростками. Модели наставничества «равный — равному», школьное и студенческое самоуправление, проектные и волонтерские объединения воспроизводят описанный Макаренко механизм передачи социального опыта внутри коллектива, где подростки выступают не только объектами, но и

активными субъектами воспитательного влияния. Таким образом, социальная среда сверстников по-прежнему сохраняет статус значимого воспитательного ресурса, а роль наставника заключается в создании условий, поддержке и педагогическом сопровождении процессов саморегуляции и личностного роста участников. (Голованова, 2019, с.39)

Обращение к работам И.Я. Лернера при обсуждении социального наставничества представляется методологически оправданным несмотря на то, что сам термин «наставничество» в его трудах напрямую не используется. Лернер одним из первых в отечественной педагогике последовательно рассматривал обучение как совместную деятельность педагога и обучающегося, в рамках которой учитель выполняет не только трансляционную, но и организующую и сопровождающую функцию.

В его дидактической концепции ключевым является переход от директивной модели обучения к логике постепенной передачи способов деятельности, ответственности и инициативы ученику. Данная позиция концептуально близка современным моделям социального наставничества, в которых наставник выступает не как контролёр, а как сопровождающий и направляющий субъект, создающий условия для самостоятельного развития личности подростка.

Лернер последовательно развивал представление об образовании как процессе формирования опыта деятельности, а не усвоения разрозненных знаний. Он подчёркивал значимость содержания обучения, выделяя в нём не только информационный, но и ценностный и творческий компоненты, от которых зависит развитие мышления и личности учащегося. Существенное внимание уделялось проблеме познавательной самостоятельности, роли учебных задач и проблемных ситуаций в активизации мышления, а также постепенному переходу обучающегося от выполнения действий по образцу к осознанному и самостоятельному решению задач. Важным положением его концепции является идея управляемости обучения, при которой педагог направляет процесс, создавая условия для активности и ответственности

ученика, не подменяя их собственной деятельностью. В целом подход Лернера ориентирован на развитие субъекта учебной деятельности и формирование у обучающихся способности к осмысленному применению знаний в новых ситуациях. (Лернер, 1980)

Кроме того, идеи И.Я. Лернера позволяют зафиксировать важный для социального наставничества сдвиг педагогической парадигмы конца XX века — от воспитания через предписания действий к развитию через деятельность и опыт. Это делает его работы связующим звеном между классической педагогической традицией и современными практиками наставнической поддержки, ориентированными на развитие «soft-skills», саморегуляции и субъектной позиции подростка.

Анализ идей классиков российской педагогики позволяет выявить устойчивые смысловые ядра наставничества — индивидуальное сопровождение, личностное влияние наставника, социальную направленность воспитания, возрастание самостоятельности и ответственности обучающегося, — а также показать, каким образом данные идеи претерпевали изменения под воздействием социальных, культурных и образовательных трансформаций. Такое обращение к историческому опыту представляется важным для переосмысления современных моделей, претендующих на универсальность и новизну.

Выделенные аспекты трансформации социального наставничества и требований к наставнику позволяют зафиксировать историческую логику изменения: в центре остается личность наставника, но меняется доминирующий «механизм влияния» - от индивидуального нравственного авторитета к организации социального опыта в коллективе и далее к поддержке субъектности подростка.

Исходя из выявленных смысловых оснований и «реперных» точек, обозначенных выше, социальное наставничество может быть определено как форма длительного педагогического и социального сопровождения личности, основанная на личностном влиянии наставника, передаче социального и жизненного опыта и постепенном возрастании самостоятельности и

ответственности наставляемого. В данной логике социальное наставничество выступает не как разовая педагогическая практика, а как устойчивый механизм социализации, реализующийся во взаимодействии личности, образовательной среды и социального контекста.

Проанализированные основные постулаты сохраняются вне зависимости от исторического контекста и конкретных форм реализации наставничества. Далее рассмотрим, какие новые требования к личности наставника возникают в XXI веке и как они соотносятся с классическими педагогическими представлениями.

В XXI веке социальное наставничество реализуется в условиях цифровой коммуникации, высокой социальной неопределенности и разнообразия жизненных траекторий подростков. Эти изменения усиливают значение классических личностных оснований наставника (доверие, ценностная устойчивость, личный пример), но одновременно требуют новых компетенций, а именно умения работать в сетевых сообществах, выстраивать психологически безопасную среду, поддерживать самостоятельность подростка и управлять границами наставнических отношений. Современный наставник все чаще действует не в одиночку, а как элемент наставнической экосистемы (Сотков, Губина, 2025 с. 5), координируя ресурсы группы, семьи и образовательной организации.

Современные исследования в целом подтверждают классические представления о наставнике как лично зрелом субъекте, способном к нравственному влиянию и сотрудничеству. Вместе с тем акцент смещается на способность наставника работать в условиях многообразия, неопределенности и цифровых взаимодействий, сохраняя психологическую безопасность и поддерживая инициативность подростка.

В статье Л.Г. Подколзиной наставничество рассматривается как значимая форма педагогической поддержки и сопровождения, направленная на профессиональное и личностное становление молодых специалистов. Автор подчёркивает, что эффективность наставничества в решающей степени

определяется личностными качествами наставника, а не только его профессиональным стажем или формальным статусом.

На основе эмпирического исследования показано, что наставники отличаются более высоким уровнем работоспособности, уверенности, самоуправления и целеустремлённости по сравнению с педагогами, не имеющими опыта наставнической деятельности. Существенное значение придаётся таким качествам, как уважение к личности наставляемого, эмпатия, доброжелательность, инициативность и ориентация на сотрудничество. Именно сотрудничество рассматривается автором как ключевой стиль межличностного взаимодействия, обеспечивающий развитие коммуникативных и рефлексивных качеств наставляемого.

Наставник представляет собой личность, ориентированную на сотрудничество и выстраивание доверительных отношений. Вместе с тем исследование показывает, что наставники не всегда готовы передавать часть ответственности наставляемым, что в перспективе может способствовать снижению их мотивации, а также развитию эмоционального и профессионального выгорания. В этой связи актуальной становится необходимость разработки психолого-педагогических программ сопровождения наставников и программ повышения квалификации, основанных на современных подходах к организации наставнической деятельности. (Подколзина, 2025, с. 81)

Наставничество в статье Пучкова Н.П. и Дороховой Т.Ю. рассматривается как эффективный механизм обеспечения качества образования и воспитания, основанный на соблюдении ряда дидактических принципов. К ним относятся целесообразность, предполагающая возникновение наставничества на основе реального запроса и осознанной потребности; открытость и добровольность участия; непрерывность взаимодействия и выстраивание доверительных отношений; компетентность наставника и взаимное уважение сторон; а также чёткое целеполагание, ориентированное на достижение измеримых результатов.

Одним из ключевых условий успешного наставничества является

психологическая совместимость наставника и наставляемого, поскольку именно она обеспечивает доверие, продуктивное взаимодействие и устойчивость наставнических отношений. При отборе кандидата на роль наставника рекомендуется учитывать не только его профессиональные достижения, но и совокупность личностных качеств и мотивационных факторов. В частности, внимание должно уделяться способности наставника к добросовестному и беспристрастному выполнению своих обязанностей, уважению прав и свобод другого человека, наличию осознанного желания выполнять наставническую функцию, умению поддерживать мотивацию обучаемого и радоваться его успехам, а также готовности целенаправленно формировать и развивать в себе качества, необходимые для эффективного наставничества.

Профессионально-психологический портрет наставника представлен как многокомпонентная структура, включающая как профессиональные, так и личностные характеристики. Среди ключевых качеств выделяются значительный практический опыт, развитое чувство такта и дипломатичность при взаимодействии с людьми разных возрастов и культурных групп, стремление помочь обучаемому обрести уверенность в собственных силах, осознание ответственности наставнической роли и получение внутреннего удовлетворения от данной деятельности. Особое значение придаётся способности наставника обучать через личный пример, демонстрируя образцы профессионального и нравственного поведения в реальных ситуациях.

Наибольшая эффективность наставничества достигается в условиях совместной деятельности наставника и обучаемого, где взаимодействие строится на сотрудничестве и взаимном доверии. В упрощённом виде подобные наставнические ситуации возникают, когда родители помогают ребёнку с выполнением учебных заданий по его просьбе, не подменяя его деятельность; учителя проводят дополнительные индивидуальные занятия, не выполняя задания за обучающихся. Такие формы наставничества носят ситуационный характер и инициируются самим обучаемым в ответ на возникшую трудность, что значительно повышает их результативность.

Особенностью технологии наставничества является её ненавязчивый и поддерживающий характер: наставник мягко направляет мысли и действия обучаемого, не подавляя его инициативу и не подменяя самостоятельные решения. При этом поощряется стремление обучаемого к успеху, что способствует не только достижению учебных или профессиональных результатов, но и развитию личностных качеств — ответственности, трудолюбия, целеустремлённости. Активное участие наставника в образовательном процессе рассматривается как важнейший фактор повышения успешности обучаемых, особенно в контексте формирования профессиональных и жизненных навыков. (Пучков, Дорохова, 2025, с. 161)

Перечисленные принципы социального наставничества и портрет наставника соотносятся с классическими основаниями. У К.Д. Ушинского - личная ответственность и нравственный пример, у А.С. Макаренко - организация среды и правил, у И.Я. Лернера - передача способов деятельности и ответственности наставляемому. Тем самым современные требования не отменяют, а подтверждают основные постулаты и расширяют исторически сложившуюся модель наставничества.

Таким образом, анализ современных исследований позволяет рассматривать личность наставника как ключевое условие эффективности социального наставничества. Наставник предстает не только как профессионально компетентный специалист, но прежде всего, как личностно зрелый субъект, способный выстраивать доверительные отношения, сотрудничать, проявлять эмпатию и уважение к индивидуальности наставляемого. Существенное значение имеют наличие собственного жизненного и профессионального опыта, готовность к рефлексии, осознание ответственности наставнической роли и способность передавать опыт через личный пример. Соблюдение дидактических принципов добровольности, целесообразности, непрерывности взаимодействия и ориентации на результат позволяет рассматривать социальное наставничество как устойчивый механизм сопровождения личностного и профессионального становления подростков в

условиях современных социальных вызовов.

В статье Соткова В.А. и Губиной Д.В., посвящённой трансформации социального наставничества в подростковой среде, подчёркивается переход от модели индивидуального наставника к комплексной наставнической экосистеме, в которой развитие подростка осуществляется через систему социальных взаимодействий. Значимую роль в данной экосистеме играет групповая работа, поскольку именно в пространстве совместной деятельности формируются коммуникативные навыки, умение взаимодействовать, договариваться и принимать решения. Особое внимание уделяется горизонтальным связям и взаимодействию сверстников, которые рассматриваются как важный ресурс социализации и снижения барьеров во взаимодействии. При этом наставник выступает не в роли единственного источника влияния, а как организатор и фасилитатор образовательной среды, обеспечивающий безопасность, поддержку и условия для активного включения подростков в групповое взаимодействие. (Сотков, Губина, 2025, с. 7)

Важнейшей функцией фасилитатора является создание психологически безопасной среды, в которой подростки могут проявлять инициативу, выражать собственную позицию и получать обратную связь без страха оценки или санкций. Такая среда способствует формированию доверия внутри группы и позволяет подросткам осваивать социальные роли, развивать коммуникативные и регулятивные навыки в процессе реального взаимодействия. (Любарь, 2024, с. 78)

В анализируемом исследовании Рылеевой А.С. организация групповой работы рассматривается как одно из ключевых условий развития гибких навыков подростков в рамках социального наставничества. Подчёркивается, что формирование soft-skills невозможно в условиях исключительно индивидуального обучения, поскольку значительная часть данных навыков носит социально-коммуникативный характер и развивается преимущественно в процессе взаимодействия с другими людьми. Именно групповая деятельность создаёт пространство для отработки навыков сотрудничества, диалога, принятия

совместных решений, распределения ролей и ответственности.

Участие подростков в коллективных формах работы позволяет им не только осваивать учебный материал, но и учиться понимать себя через взаимодействие с другими: соотносить собственную позицию с позицией группы, учитывать мнение сверстников, аргументировать свою точку зрения и принимать обратную связь. В этом контексте групповая работа выступает не просто организационной формой обучения, а средством социального и личностного развития.

Особое внимание уделяется роли взрослого — наставника или педагога — который не подменяет собой деятельность группы, а выступает организатором и модератором образовательного пространства. Его задача заключается в создании психологически безопасной и поддерживающей среды, в которой подростки могут свободно выражать свои мысли, пробовать разные способы взаимодействия и брать на себя инициативу. (Рылеева, 2022)

Таким образом, групповая работа в рамках социального наставничества рассматривается как эффективный инструмент развития гибких навыков подростков, поскольку она объединяет совместную деятельность, реальное социальное взаимодействие и педагогическое сопровождение, направленное на раскрытие личностного потенциала каждого участника, где наставник играет решающую роль как фасилитатор среды.

В исторической перспективе это означает расширение «поля» наставничества: если у К. Д. Ушинского доминировало личное попечение наставника, то современный наставник все чаще работает через группу и сеть отношений, поддерживая у подростка опыт совместной деятельности и социального участия.

В условиях современного социального наставничества особенно отчётливо проявляется необходимость смещения акцента с передачи готовых решений на формирование у наставляемого внутренней ответственности за собственные решения и действия. Наставничество, ориентированное исключительно на поддержку и подмену усилий подростка, неизбежно приводит к снижению

мотивации и утрате самостоятельности. Напротив, эффективное наставничество предполагает постепенный переход ответственности от наставника к наставляемому, создание ситуаций выбора, поддержание инициативы и ведению самостоятельной деятельности, даже если она сопровождается ошибками.

Рост ответственности, самостоятельности и инициативности наставляемого становится ключевым условием результативности наставнического взаимодействия. В этом контексте задача наставника заключается не в том, чтобы «вести за руку» или демонстрировать готовые образцы действий, а в том, чтобы создать условия для получения нового опыта, научить подростка пользоваться «удочкой», а не предлагать готовую «рыбу». Именно такая логика наставничества позволяет формировать внутреннюю свободу, субъектную позицию и способность подростка выстраивать собственную образовательную и жизненную траекторию. (Носкова, 2004, с. 27)

В работе Д.А. Леонтьева «Психология выбора. Часть II. Личностные предпосылки и личностные последствия выбора» выбор рассматривается как принципиально личностный акт, который приобретает реальное значение только в том случае, если субъект (наставляемый) принимает на себя ответственность за принятое решение. Автор подчёркивает, что сам по себе выбор, осуществлённый формально или под внешним давлением (наставника), не становится фактором поведения и не приводит к устойчивым изменениям в деятельности личности. Личностные последствия выбора проявляются лишь тогда, когда решение осознаётся как собственное и сопровождается готовностью отвечать за его результаты.

Так принятие ответственности является ключевым условием превращения выбора в источник личностного развития. В ситуации, когда решение принимается за человека или ответственность за него фактически берёт на себя другой субъект, выбор утрачивает свою развивающую функцию и не способствует формированию субъектной позиции. Напротив, опыт самостоятельного выбора, даже сопряжённый с неопределённостью и риском ошибки, способствует развитию внутренней регуляции, осмысленности

действий и личностной зрелости. (Леонтьев, 2014, с. 60, 66)

С позиции, представленной в данной работе, можно сделать вывод, что рост ответственности является не следствием внешнего контроля или предписаний, а результатом включённости личности в процесс принятия решений. В контексте социального наставничества это означает, что эффективность наставнического взаимодействия напрямую связана с тем, в какой мере наставляемый включён в выбор целей, способов действий и принятие последствий своих решений. Подмена этого процесса готовыми решениями лишает наставляемого возможности пережить выбор как личностно значимый опыт и, тем самым, препятствует развитию ответственности и самостоятельности.

Таким образом, рост ответственности наставляемого выступает ключевым условием эффективности социального наставничества, поскольку именно принятие ответственности за собственные решения превращает образовательный и воспитательный процесс в фактор личностного развития. Анализ показывает, что наставничество, основанное на подмене действий подростка наставником и избыточном внешнем контроле, препятствует формированию самостоятельности, инициативности и субъектной позиции. Напротив, поэтапная передача ответственности, создание ситуаций осознанного выбора и поддержка инициативы наставляемого, даже в условиях возможных ошибок, способствуют развитию внутренней регуляции и личностной зрелости. Такой подход позволяет рассматривать социальное наставничество как механизм формирования ответственности и внутренней свободы личности, что имеет принципиальное значение для успешной социализации подростков в современных условиях.

В исторической перспективе акцент на ответственности наставляемого отражает общий сдвиг от воспитательной опеки к сопровождению субъектной позиции подростка: наставник остается значимой фигурой, но его влияние все чаще реализуется через организацию условий, в которых подросток действует сам.

Результаты

Проведенный анализ позволяет представить следующие результаты и обобщения.

Во-первых, на основе анализа педагогического наследия реконструирован образ наставника как личностно значимой фигуры, чье влияние опирается на нравственные ценности, личный пример и длительное сопровождение. Далее центральной становится социальная функция наставника. Он организует коллектив, нормы и традиции, а воспитательное влияние распределяется в системе отношений разновозрастных связей. Затем фиксируется деятельностный поворот: наставник (педагог) проектирует учебные и жизненные ситуации, в которых подросток осваивает способы действия, саморефлексию и ответственность, постепенно становясь субъектом деятельности.

Во-вторых, выявлены социально-исторические условия, усиливающие «социальный» компонент наставничества: периоды общественных кризисов и трансформаций повышают значимость коллектива, норм и совместной деятельности как ресурсов социализации и воспитания, а также усиливают запрос на наставника как организатора среды.

В-третьих, описаны изменения в современном содержании социального наставничества. Оно определяется усложнением социальной реальности и изменением возможностей педагогической деятельности. Сегодня задача всё меньше сводится к массовой передаче знаний и всё больше — к поддержке личностного развития, самоопределения и устойчивости подростка в условиях неопределённости, информационной перегрузки и разнообразия социальных влияний. Рост ресурсов и расширение образовательной инфраструктуры позволяют в большей степени опираться на принципы гуманной педагогики, уделять наставляемому индивидуальное внимание и выстраивать сопровождение на основе доверия и диалога. Одновременно развитие проектных, коммуникационных и цифровых инструментов расширяет арсенал организации группового взаимодействия, делая наставничество более гибким, системным и ориентированным на создание развивающей среды.

В-четвертых, в результате сопоставления исторических и современных моделей выделены две группы компонентов наставничества: (а) устойчивые принципы (ценностная направленность, воспитательный потенциал среды, значимость совместной деятельности и доверия); (б) изменяющиеся элементы, связанные с новыми социальными вызовами (цифровая коммуникация, рост неопределённости, усложнение среды социализации), требующие от наставника новых компетенций координации, поддержки субъектной позиции наставляемого и профилактики рисков (информационной перегрузки, деструктивных онлайн-влияний, кибер-буллинга, социальной изоляции и дезориентации подростка).

В итоге показано, что в XXI веке понятие наставник сохраняет классические представления отечественных педагогов, но дополняет их компетенциями работы в цифровой среде, с многообразием социальных контекстов, что переводит наставничество в режим координации ресурсов группы, семьи и образовательной организации. Обобщенные результаты задают основание для выводов о преемственности и изменчивости социального наставничества и личности наставника в исторической перспективе.

Заключение

Таким образом, историко-педагогический анализ социального наставничества и личности наставника позволяет преодолеть размытость современных трактовок наставничества и увидеть его историческую преемственность. На примере идей К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и И.Я. Лернера показано, что при смене социальных условий и образовательных задач изменяются доминирующие функции наставника, однако сохраняется ценностно-нравственное ядро наставнического влияния.

В современных условиях наставник реагирует на новые вызовы (цифровизация, неопределенность, разнообразие социальных контекстов) расширением инструментов и форм работы - от индивидуального сопровождения к групповым и экосистемным моделям, от передачи готовых решений к фасилитации активности и поддержке ответственности подростка.

Проведённый анализ показывает, что наставник и феномен социального наставничества никогда не существуют «вне времени». Это явление неизменно формируются как ответ на доминирующие запросы конкретной исторической эпохи. В условиях имперской России, где значимую роль играли духовно-нравственные ориентиры и воспитательная ответственность взрослого, социальное наставничество естественным образом опиралось на личный пример наставника, нравственную позицию и длительное сопровождение ребёнка. В период общества, выстраивающего коллективистскую идеологию и групповые формы ответственности, наставничество усиливает социальную функцию: воспитательное воздействие становится определяющим в системе отношений, а наставник выступает организатором коллективной жизни и совместной деятельности. В современной реальности, где подросток сталкивается с множеством образовательных и жизненных траекторий, избыточностью возможностей и одновременно — ростом неопределённости, наставничество всё заметнее смещается к сопровождению и помощи в выборе, поддержке субъектной позиции и осмыслению личного пути наставляемого. Тем самым можно утверждать, что социальное наставничество было присуще отечественной педагогической практике всегда, но его содержание, формы и акценты непрерывно менялись. Оно «дообраивалось» новыми компонентами по мере того, как общество предъявляло новые требования к социализации, взрослению и включению ребёнка в современный мир.

Одновременно важно подчеркнуть, что социальное наставничество не является завершённой моделью, ведь даже в горизонте ближайших десяти лет оно будет иным, поскольку меняются сами дети и поколения, ускоряется цифровизация, усложняются социальные связи и формы взаимодействия, а нормы коммуникации и опыт взросления становятся более динамичными. Подросток физически не успевает адаптироваться к скорости этих изменений без поддержки значимого взрослого, который способен удерживать «рамку безопасности», помогать выстраивать связи и превращать разнообразие возможностей в осмысленную траекторию развития. Поэтому можно

предположить, что наставник будущего в рамках социального наставничества будет всё в большей степени выступать фасилитатором среды, а значит не давать готовых ответов и не подменять решения наставляемого своими, а организовывать ситуации, в которых подросток учится понимать себя, взаимодействовать с другими, принимать решения и нести ответственность. Вероятно, наставник станет частью более широкой экосистемы личностного развития ребёнка — связующим звеном между школой, семьёй, сообществами, проектной и цифровой инфраструктурой, — обеспечивающим целостность сопровождения и устойчивость подростка в изменчивом мире. Что можно утверждать точно? Социальное наставничество продолжит отвечать на новые вызовы времени, а значит, его развитие будет определяться не только педагогическими идеями, но и тем, как меняется общество, культура и способы взаимодействия новых поколений.

Литература

1. Губина, Д.В. (2025) Перспективы развития современного социального наставничества. *Новые решения в образовании в эпоху перемен: Материалы VI научно-практической студенческой конференции, Москва, 21 ноября 2025 года.* – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 438-444.
2. Ушинский, К.Д. (2014) Три элемента школы. *Историко-педагогический журнал*, 2014, 1, 49-63.
3. Макаренко А.С. (1984) О моем опыте. Педагогические сочинения. М.: Педагогика.
4. Лернер, И.Я. (1980) Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание.
5. Подколзина, Л.Г. (2025) Изучение профессионально важных качеств личности наставника молодых специалистов-педагогов. *Научный альманах*, 2025, 4-1(126), 75-81.
6. Пучков, Н.П. (2025) Наставничество как элемент педагогической системы в условиях целевого обучения специалистов в вузе. *Вопросы*

современной науки и практики. *Университет им. В.И. Вернадского*, 2025, 2(96), 156-165.

7. Рылеева, А.С. (2022) Развитие soft skills у старшеклассников с применением цифровых инструментов. *Science for Education Today*, 2022, Т. 12, 1, 77-98.

8. Сотков, В.А. (2025) Трансформация социального наставничества в подростковой среде: от единого наставника к комплексной наставнической экосистеме. *Hominum*, 2025, 4(20), 339-352.

9. Леонтьев, Д.А. (2014) Психология выбора. Часть II. Личностные предпосылки и личностные последствия выбора. *Психологический журнал*, 2014, Т. 35, 6, 56-68.

10. Любарь, О.В. (2024) Преподаватель как фасилитатор: новые горизонты образования. *Служение педагогическому делу: сборник статей III Международного профессионально-методического конкурса, Петрозаводск, 25 ноября 2024 года*. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 76-86.

11. Носкова, Н.В. (2004) Психология выбора в контексте возрастного развития человека. *Сибирский психологический журнал*, 2004, 19, 24-29.

12. Голованова, Н.Ф. (2019) Идея ответственности как важнейший концепт педагогической теории А.С. Макаренко. *Непрерывное образование*, 2019, 2(28), 38-40.