

© 2025 г.

П.А. АМБАРОВА

НАУЧНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ

АМБАРОВА Полина Анатольевна – доктор социологических наук, профессор, кафедра социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета, Екатеринбург, Россия (borges75@mail.ru).

Аннотация. В статье предложена трактовка феномена научного наставничества в высшем образовании с позиций коммуникативной методологии. Обосновано, что такая интерпретация помогает понять смысл научного наставничества и соотнести его с иными практиками подготовки молодых исследователей (научным руководством, научной школой). Научное наставничество рассматривается как гибридное научно-образовательное явление, отражающее взаимосвязь между наукой и образованием в высшей школе, а также коммуникативную связь между научной и образовательной культурами. Коммуникативная интерпретация научного наставничества раскрывается в определении его позиций в системе формальных и неформальных научных коммуникаций, значения в символических коммуникациях в академической среде, а также в трансмиссии молодому поколению смыслов и значений, неявного знания, этических норм и социальных эмоций, регулирующих деятельность и взаимодействие в научном сообществе. Показано значение коммуникативной интерпретации научного наставничества для развития социологии высшего образования и социологии науки, университетских практик управления наукой.

Ключевые слова: коммуникативный подход • научное наставничество • научные наставники • молодые исследователи • научное руководство • наставническое коммуникативное сообщество • смыслы научной деятельности

DOI: 10.31857/S0132162525020044

Введение. За последние несколько лет в научной дискуссии о сохранении преемственности и кадровом воспроизводстве в академическом сообществе обозначилась тема научного наставничества [Селезнева, Попова, 2021; Осадчая, Юдина, 2023; Кулагин и др., 2024]. Актуальность ее исследования обусловлена поиском механизмов социокультурной трансмиссии, способных компенсировать неэффективность формальных институтов и практик управления научной деятельностью молодых исследователей (в том числе студентов) [Стромов, Сысоев, 2017], аспирантуры [Бедный и др., 2022], системы мер привлечения и удержания молодежи в академической среде [Строгецкая, Бетигер, 2024]. В исследовательской повестке возникли вопросы: какова природа наставнической

деятельности (относится ли она к научной или образовательной сфере); как сопрягаются и разводятся феномен вузовского наставничества в целом и научное наставничество, научное наставничество и научное руководство; какое место занимает научное наставничество в структуре академической профессии?

Актуальность исследования научного наставничества связана также с проведением в 2023 г. Года педагога и наставника и стимулированием в вузах разработки программ научного наставничества. Результаты такой активности вылились в череду просветительских мероприятий [Дворянкина, Щербатых, 2023], а также в создание студенческих научных объединений и наделение Советов молодых ученых функциями их кураторов¹. Названные мероприятия трудно в полной мере идентифицировать с наставничеством. Между тем складывается устойчивое представление о том, что научное наставничество получило институциональное закрепление в вузовских системах управления научной деятельностью и нашло поддержку в государственных программах. На самом деле это не так, подобный управленческий подход только отвлекает внимание от реального феномена научного наставничества и от необходимости его поддержки в условиях усиливающего кризиса кадрового воспроизводства в академической среде.

Сложившаяся ситуация вызывает необходимость интерпретации научного наставничества с целью определения его сущностных характеристик, которые, с одной стороны, отличали бы его от иных видов академической деятельности, с другой – указывали на характер взаимосвязи с ними. Для решения этой исследовательской задачи мы полагаем продуктивным в методологическом плане обращение к коммуникативному подходу. Прежде всего, мы исходим из общих междисциплинарных представлений о научном наставничестве как о форме коммуникативного взаимодействия разных поколений исследователей с целью передачи социокультурного опыта научного сообщества. Кроме того, предполагаем, что именно коммуникативные характеристики наставничества могут прояснить его статус в системе академических отношений и взаимодействий, поскольку рассмотрение его субъектов и целей вне коммуникативного контекста оказывается малоинформативным в силу их схожести с субъектами и целями иных видов академической активности. С позиций коммуникативного подхода мы предлагаем трактовать научное наставничество как особый вид коммуникативных практик в академической среде, в ходе которых старшее поколение исследователей передает младшему поколению с помощью глубоко индивидуализированных и неформализованных интеракций смыслы и значения, этические комплексы и социальные эмоции, регулирующие деятельность и взаимодействие в научном сообществе.

Эмпирической основой статьи выступили данные социологического исследования, реализованного в 2024 г. в рамках проекта «Научное наставничество в российских вузах: институциональные модели, профессиональные роли, повседневные практики». В феврале – июне 2024 г. проведены две серии полуструктурированных интервью с молодыми исследователями ($N = 30$) и научно-педагогическими работниками (НПР, $N = 30$) 17 вузов (из Екатеринбурга, Нижнего Новгорода, Тюмени, Казани, Владивостока, Омска, Саратова, Санкт-Петербурга, Калуги, Ставрополя, Перми). К молодым исследователям отнесены магистранты², аспиранты, соискатели ученой степени, академические работники в возрасте до 35 лет. НПР отобраны по следующим критериям: активность в научной деятельности (участие в работе научной группы, наличие грантов, публикационная активность), стаж не менее 5 лет, работа с молодыми исследователями в различных форматах (научное руководство, сотрудничество в рамках грантов, инициативных исследований, подготовки публикаций, конкурсных работ

¹ 160 кураторов студенческих научных объединений прошли образовательную программу от Минобрнауки России. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/molodezhnaya-politika/85136/> (дата обращения: 09.12.2024).

² Критериями отбора магистрантов выступили их активное участие в научно-исследовательской деятельности как на инициативной основе, так и в качестве исполнителей в грантовых проектах или в формате занятости в научных лабораториях (на должностях исследователей-стажеров и т.п.).

и др.). Вопросы гайдов интервью ориентировали респондентов на рефлексию и систематизацию личного опыта наставнического взаимодействия. Выборка участников интервью включала представителей четырех сфер научного знания – естественно-научного, инженерно-технического, социально-экономического, гуманитарного.

Научное наставничество как научно-образовательный феномен. С разных методологических позиций научное наставничество рассматривается как институт [Гиндес и др., 2023], вид академической деятельности [Дудина, 2017], повседневная практика [Рассолова, Максимова, 2019]. Ранее мы обращались к выявлению и обоснованию признаков и функций научного наставничества как научно-образовательного института [Амбарова, Шаброва, 2023], рассматривали проблему сепарации профессиональных ролей в деятельности научного наставника и научного руководителя в бакалавриате и магистратуре [Амбарова и др., 2024], особенности наставнических повседневных практик [Амбарова, 2023]. Эти исследования с очевидностью показали двойственную – научно-образовательную – природу научного наставничества. Одна сторона этого явления обращена к проблематике высшего образования и включает подготовку молодого поколения исследователей, названную научным образованием. Другая сторона интегрирована в науку, поскольку этот вид наставничества осуществляется в поле научно-исследовательской деятельности, по поводу научных проблем и с целью получения результатов, значимых для науки и академического сообщества.

Гибридная природа научного наставничества отражает не только взаимосвязь между наукой и образованием в высшей школе (как двумя элементами подготовки обучающихся), но и коммуникативную связь между научной и образовательной культурами, порождающую особый научно-образовательный язык и особый вид знания – научно-образовательное [Зборовский, 2022]. Эту связь четко сформулировал в интервью один из респондентов: «В мой научный кружок приглашаю студентов на лекции, но часто приходят и те, кто у меня уже не учится или вообще не учился. Образование – это как бульон, из которого произрастает [наставничество]. Но, конечно, это не образование в прямом смысле. Нельзя же по учебникам научить, как писать статью... Здесь – стопроцентная добровольность. И я для них – не руководитель, скорее – помощник» (д.пед.н., Саратов).

Традиционно внимание исследователей и практиков акцентируется на образовательной компоненте наставничества. Оно трактуется как особая образовательная (педагогическая) технология подготовки кадров для науки, которой присущи индивидуализированный, целе- и практико-ориентированный характер [Кочемасова, 2021]. В то же время изучение научной составляющей в этом явлении дает понимание того, как возникает и воспроизводится научное сообщество, как работают в нем механизмы социокультурной трансмиссии, обеспечивающие целостность и преемственность, как новые поколения исследователей участвуют в процессах структурирования академического мира и распределения в нем символических ресурсов знаний, власти, авторитета, признания. В этом смысле научное наставничество выходит далеко за рамки научного руководства и учебно-научной деятельности, предполагающих передачу формального научного знания.

Гибридность научного наставничества также проявляется в его взаимосвязи с научным руководством. До последнего времени синонимичность этих двух понятий не ставилась под сомнение, хотя в исследованиях научного руководства наметилась тенденция выделения особого его типа – наставнического, характеризующегося рядом специфических черт [Григорьева, Терентьев, 2021]. Мы полагаем, что рассмотрение научного наставничества как особого вида академической деятельности, отличного от научного руководства, и превращение его в отдельный предмет социологического анализа обусловлены рассогласованием формальных и неформальных элементов институтов воспроизведения научных кадров (их структур, практик, норм, ресурсов). В частности, высокая степень формализации научного руководства привела к выхолащиванию из него неформального ресурса наставничества.

Не случайно в нашем исследовании эта ситуация фиксируется в противоречивости понимания НПР сущности научного наставничества и его соотношения с научным руководством. Лишь небольшая часть респондентов, следуя традиции, ассоциирует научное наставничество с научным руководством. В то же время довольно распространенным оказалось мнение о различении научного руководства и наставничества: «...не всякий научный руководитель может быть научным наставником. Научный руководитель может ограничиться формальным ведением работы, выстраиванием структуры работы, контролированием сроков. Цель достигнута, и все – отношения прервались. Здесь разные могут быть обстоятельства: и личностные качества, и формальные вещи – маленькая доля ставки, отсутствие времени на общение, незаинтересованность, если это преподаватель из другого вуза. Иная ситуация, когда опять же в силу разных причин научный руководитель – он же научный наставник, то есть человек, который вовлекает, пытается заразить студента, магистранта, включает в свои проекты» (к.социол.н., Екатеринбург).

Очевидно, что субъекты научного наставничества и научного руководства («взрослые» и начинающие исследователи – студенты, аспиранты) по-прежнему совпадают, однако рассматриваемые виды их академического взаимодействия рассинхронизированы и различаются – в небольшой степени по целям, но более существенно – по характеру коммуникаций.

Научное наставничество в системе формальных и неформальных научных коммуникаций. Как показало наше исследование, неформальность научного наставничества – один из главных маркеров, который используется НПР для его идентификации и отстройки от научного руководства. Во всех высказываниях НПР и молодых исследователей, раскрывающих их понимание наставничества, присутствовало описание неформальных коммуникативных практик. Свидетельство тому – в типичном высказывании молодого исследователя: «Вот так все эти четыре года она была для меня наставником... Чему она научила? Да, знаете, вообще всему, начиная с научных статей и заканчивая житейскими советами. И просто мы с ней так общались, как люди, по-человечески. Она знала, что я живу здесь одна, без родителей. И не только она. У меня была другая [наставница], молодая совсем. И мы с ней скорее, как подружки, ну, не совсем подружки, но очень похоже на то. Она давала много нового материала, помогала в научном плане» (мол. исслед., Омск).

В случае совпадения (синхронизации) профессиональных ролей научного руководителя и наставника неформальный ресурс наставнических коммуникаций повышает продуктивность формального руководства. Либо, в случае отсутствия у начинающего исследователя научного руководителя (например, на первом этапе зарождения у него интереса к исследованиям), компенсирует этот дефицит.

Потенциал наставнических взаимодействий раскрывается не только в научном образовании, при передаче формального научного знания и инструментальных исследовательских компетенций. Особым образом он проявляется себя в процессе включения молодых исследователей в коммуникации «большой» науки. Российские и зарубежные исследователи отмечают, что включение в коммуникативное поле науки вызывает затруднения не только у студентов, но и у аспирантов [Ritchie et al., 2022; Бокан и др., 2016]. Формальные же функции научного руководителя ограничиваются, как правило, поддержкой публикационной активности молодого исследователя: «Я была благодарна ей как научному руководителю, но ...сказать, что вот что-то такое она открыла для меня или помогла, нет, не могу. Были, знаете, какие моменты, которые мне не нравились... Например, ты пишешь статью, она читает, говорит, что нужно исправить. Ты исправляешь, отправляешь в журнал, а потом смотришь, когда журнал выходит, и перед твоей фамилией еще три» (мол. исслед., Казань).

Научное наставничество, напротив, предполагает активную поддержку академического нетворкинга подопечных. На микроуровне наставнические взаимодействия формируют малые коммуникативные сообщества и обеспечивают их включение как в формальные, так и неформальные сети «больших» научных коммуникаций: «...мы все-таки

работали в tandem и на конференции. Он [наставник] старался позиционировать на конференциях не только себя как ученого, но и меня: вот со мной молодой коллега, я его представляю. И постепенно меня вводили в научное сообщество. Да, понятно, в неформальной среде позиционировал. Я выезжал и самостоятельно на конференции. Старался не ударить в грязь лицом, чтобы не опозорить его» (мол. исслед., Ставрополь).

В таком контексте наставническое взаимодействие проявляет себя как вид научных коммуникаций, в процессе которых молодое поколение исследователей включается в смыслопорождающие и смыслопостигающие практики науки, объединяющие «взрослых» ученых в сообщества. Интервью с молодыми исследователями показали, что подобные коммуникативные практики типичны, но детерминированы качеством и масштабом научных связей наставника. Закономерно, что характеристики коммуникативного капитала научного наставника определяют масштаб, границы, интенсивность коммуникативной активности молодых исследователей: «Да, точно такое было... Я работала с руководителем в научной лаборатории, в которой половина команды сидит здесь, а половина сотрудников – из других вузов. Я знаю всех коллег, мы созваниваемся в Телемосте, общаемся. Как минимум в письмах коммуникацию поддерживаем. Плюс у нас есть конференция, на которую они приезжают. Мы всегда встречаемся с ними. Ну а "местной" частью группы отмечаем дни рождения, перед Новым годом, 8 Марта собираемся на неформальные встречи» (мол. исслед., Москва).

В большинстве случаев гибридный научно-образовательный характер наставнических сообществ накладывает свои ограничения на масштаб включенности начинающих исследователей в «большие» научные коммуникации. Их коммуникативное пространство (нетворкинг) образовано, как правило, взаимодействием с представителями локальных научных и научно-образовательных структур, таких как кафедры.

Наставнические сообщества отличаются от иных коммуникативных сообществ ученых (научных школ и коллективов, «невидимых колледжей», кружков, научных сетей) тем, что они не имеют равного им статуса, позволяющего кардинально влиять на состояние научного знания. Однако формирование наставнических сообществ позволяет осуществлять важнейшую функцию социализации и инкорпорирования молодых исследователей в контексте влияния «большого» профессионального сообщества, национальных традиций науки и тенденций ее глобализации. Кроме того, можно предположить, что наставнические сообщества являются более «древними» и первичными социальными объединениями, нежели научные школы или кружки, учитывая то обстоятельство, что коллективные формы научной деятельности появились на более поздних этапах развития науки. Исторически первым был феномен ученого-одиночки (по выражению Г.Б. Юдина, «асоциального волка-одиночки, вырывающего у природы ее тайны» [Юдин, 2010: 63], который для передачи своего знания привлекал к себе небольшой круг учеников.

Рассмотрение научного наставника и его учеников как коммуникативного сообщества сочетается с принципами общностного подхода. Согласно ему, молодые исследователи становятся учеными благодаря в основном не книгам и учебникам, в которых излагаются научные теории и методы, а включению во взаимоотношения и взаимодействия с другими учеными. Это означает, что они входят на «территорию» науки не как в пустое пространство, а целенаправленно вводятся в уже структурированный «большой» мир науки, регулируемый сложными комплексами формальных и неформальных норм. Именно благодаря взаимодействию с научным наставником эти нормативные комплексы приобретают для молодых исследователей личностное значение: «В разговорах с ним [наставником] мы постепенно понимали, кто есть кто в этом ученом мире. Мы ж пришли в аспирантуру такие наивные, вчерашние студенты. А так мы начали понимать, как правильно общаться, что говорить, о чем лучше помолчать, кого надо просто послушать, кто какими проблемами занимается. Нас водили на защиты, сидели на последнем ряду, как ученики на задней парте, и должны были наблюдать» (мол. исслед., Саратов).

В отличие от иных коммуникативных сообществ (масштабных, имеющих формальный статус), наставнические сообщества как микросоциальные коммуникативные структуры раскрывают свой смысл и назначение при их изучении на основе интерпретативной методологии. Тогда наставническое сообщество трактуется не просто как элемент научно-образовательного института или малая социальная группа, структурируемая социальными статусами и ролями, но и как особая социокультурная среда. По мнению исследователей, единство такого социокультурного образования задано общим знанием, разделяемыми повседневными исследовательскими практиками, передающимися как традиция на неформальном уровне, в ходе повседневных взаимодействий [Комарова, 2011].

Научное наставничество в системе символической коммуникации академического сообщества. Важный аспект коммуникативной интерпретации научного наставничества – его рассмотрение в контексте символического характера мира науки и университетского образования. Нормативный подход к изучению науки и научных сообществ, предложенный Р. Мертом [Merton, 1977], оказался значимым, но не единственным способом понимания процессов, происходящих в них. Представление об «академии», научном сообществе как о мире идей, воплощенных в символических структурах, получило свою концептуализацию в социально-гуманитарном знании, в том числе и социологии [Демина, 2005; Соколов, 2021].

Научное наставничество, как и другие формы коммуникаций в науке, функционирует в пространстве символических интеракций, регулируемых языковыми и поведенческими образами. Рутинные повседневные практики взаимодействия наставника и наставляемого чередуются с уникальными символическими церемониями, каковыми для начинающего исследователя являются принятие к публикации первой статьи, получение первого гранта, инициация на первой «взрослой» конференции: «На первую свою конференцию я ездила совершенно одна. Но после пришла к руководителю. Она поздравила с научным “крещением”. Для меня это было не только первое серьезное выступление, но и первый опыт общения с учеными в неформальной обстановке. Я почувствовала себя в каком-то новом статусе, в новой роли» (мол. исслед., Тюмень).

Подобные символические действия имеют особое значение не только для молодого ученого, но и для его научного наставника, поскольку подтверждают академические полномочия последнего, его статус, вклад в воспроизведение сообщества ученых [Бурганова, Мягков, 2017: 140]. Причем для научного наставничества характерны персонализированные символические структуры, обусловленные сохранением значения в современной науке феномена «личной школы».

Символические наставнические интеракции представляют собой специфический способ структурирования повседневных практик подготовки и инкорпорирования новых членов научного сообщества. К ним относятся ритуалы приветствия и поздравлений, ссылки на авторитет наставника в устной и письменной речи, ритуалы дарения книг и автографов, совместных трапез: «Когда я готовил уже автореферат диссертации, мне кто-то из друзей сказал: “Не забудь упомянуть членов диссовета и руководителя”. Вроде как они обязательно смотрят, есть ли их фамилии или нет. Это, я сейчас понимаю, похоже на ритуал» (мол. исслед., Челябинск).

В символическом контексте наставнические интеракции могут быть рассмотрены в качестве способа передачи научного знания и в целом знаний об академическом сообществе, которые в данном случае интерпретируются как некий дар молодому ученому, который тот может конвертировать в другие формы капитала: «Я часто рассказываю и своим студентам, и аспирантам “живые” истории из жизни ученых, с которыми встречалася, работал. Говорю им: вы об этом нигде не прочитаете, ни от кого больше не узнаете – дарю... Для меня это тоже важно, потому что это все уйдет вместе со мной. А так может быть они будут рассказывать и с гордостью говорить, от кого они это все услышали» (д.фил.н., С.-Петербург).

Функциональность символизма наставнических коммуникаций заключается в возможности соединения мира науки «большой» (институционализированной и деперсонализованной) и «малой» (производящей личностное научное знание и научный опыт). В этом плане социологический подход соприкасается с антропологией науки, в которой обряды перехода описываются как переход из профанного мира ученичества в сакральный мир ученых [Григорьева, 2021]. Кроме того, посредством символических действий и взаимодействий воспроизводятся роли наставника и наставляемого, а вместе с тем – отношения неравенства, сотрудничества и конкуренции в академическом сообществе. Мы видим, что даже повседневные практики наставнических встреч воспроизводят или, напротив, трансформируют социальные иерархии и разметку символического пространства. В этом плане информативными оказались описания молодыми исследователями тех мест, в которых проходили встречи с их научными наставниками. В зависимости от того, насколько публичным или приватным были эти пространства, определялась социальная дистанция между наставником и его подопечным: «Для меня было удивительно, что Н. пригласил меня к себе домой обсуждать статью. До этого мы встречались только в университете, на кафедре. Я почувствовала, что это какая-то новая ситуация: то ли мне больше стали доверять, то ли я вышла из ученического состояния. Понятно, что дистанция уменьшилась, не такая официозная обстановка. Втайне гордилась» (мол. исслед., Сургут).

Объекты наставнических коммуникаций. Значение наставнических взаимодействий раскрывается в их интерпретации как механизмов социокультурной трансмиссии в научной среде, а специфика выявляется в сравнении с научными (научно-педагогическими) школами, также имеющими гибридную научно-образовательную природу. Механизмы трансмиссии в научной школе как в особом типе коммуникативного сообщества настроены на сохранение ее уникальной теоретико-методологической программы в корпусе «большой» науки. Поскольку научное наставничество может существовать не только в качестве структурного элемента научной школы, но и вне ее рамок и даже до ее возникновения, а диффузия теоретико-методологических идей осуществляется не только через подготовку нового поколения ученых, но и посредством чтения и признания другими исследователями научных трудов представителей школы, говорить об идентичности объектов социокультурной трансмиссии в наставнических практиках и в рамках научной школы было бы не совсем правильно. В связи с этим в нашем исследовании в отборе респондентов критерий их принадлежности к научной школе отсутствовал.

Исследование показало, что специфика научного наставничества связана прежде всего с сугубо личностным характером коммуникаций между поколениями ученых. Именно они «дают «эмоциональную разметку» пространства интеллектуальной работы, развивают мотивацию, снабжают будущего ученого пониманием социальных взаимодействий» [Гавrilova и др., 2015]. Повседневные личные коммуникации научного наставника и ученика образуют пространство и способ освоения неявного знания о научном сообществе, неартикулируемых правил поведения в нем. Не язык научных публикаций, а язык повседневного общения и наблюдения становятся для молодого ученого первичным способом освоения жизненного мира науки. А поскольку стратегии передачи высоко абстрактных теоретических построений исследователи рассматривают, с определенными ограничениями, как ситуацию повседневного общения [Антоновский, 2015: 45], соответственно, обученность этому неявному знанию и неформальным этическим кодексам превращается в обязательное условие успешной коммуникации в «большой науке».

Обращение к исследованию научного наставничества в таком контексте возвращает к дискуссии о личном и надличном в науке. Персоналистская методологическая традиция была фундаментально обоснована М. Поланы [1985]. Не менее глубокие и интересные идеи по поводу «рукотворной вселенной науки» высказывал М.К. Петров. Он отмечал, что сохранение целостности науки и научного сообщества, их социальной памяти в структуре надперсональных научных коммуникаций подвергается сомнению [Петров, 2007: 3]. Научное наставничество, рассмотренное с таких методологических позиций,

представляет собой альтернативный способ коммуникации внутри научного сообщества, в котором не только транслируется вненаучное знание о «законах» академической жизни, но и обеспечивается полнота самого научного знания, локализованного, по крайней мере, в отдельном наставническом сообществе.

Представления о наставническом взаимодействии как об особом способе социализации и инкорпорирования молодых исследователей расширяет перечень объектов этого вида научной коммуникации. Помимо общенаучного и дисциплинарного знания, в него включается неявное знание (и не только научное, как это было показано выше), сложные и объемные неформальные комплексы морально-этических норм академической жизни, а также социальные эмоции. Именно этот последний компонент наставнической коммуникации прослеживается практически во всех интервью с молодыми учеными. Одно из типичных высказываний приведем ниже: «Через два года я понял, что работа с документами или выполнение там чего-то монотонного не так уж и интересно. Нужен какой-то вызов, нужно бессонными ночами сидеть, мучиться. Это прикольно на самом деле, как будто что-то в организме получает от этого удовольствие. И я понял, что, наверное, на работу в компанию я не хочу. Подумал: надо продолжать с наукой» (мол. исслед., Екатеринбург).

Социальные эмоции, возникающие у начинающих исследователей во взаимодействии с наставниками, как правило, трансформируются в сильные мотиваторы их научной активности. Приведем краткие фрагменты их высказываний: «Он [наставник] давал такой пинок, прямосильный такой, что он уходил, а ты хотел работать, хотелось идти и читать, что-то делать» (Пермь); «Знаете, для всех это страх, вообще исследование – это огромный страх. А еще страшно, когда критиковать начнут, а потом говорят: иди сюда, мой сладкий сахар, и давай работать с тобой теперь будем» (Тюмень).

По мнению молодых исследователей, при исключительно формальном научном руководстве возникавшие у них эмоции могли носить негативный характер: «когда она еще психованная была, там всем было страшно вообще, не знаю, на пользу это пошло или нет, но стрессоустойчивость я с ней выработала капитально» (Москва); «я “вступую” подходила и понимала, что она меня не убьет, максимум может наорет, ну как бы и ладно» (Екатеринбург). В то же время, когда речь шла о наставническом взаимодействии, репертуар положительных эмоций однозначно расширялся: «отношения достаточно теплые» (Саратов); «для меня он всегда какой-то такой добрый, сдержаненный» (Владивосток); «мы характерами совпали, классный мужик» (С.-Петербург).

Результаты нашего исследования согласуются с выводами зарубежных авторов, которые эмпирически подтвердили значимую роль нерационального, прежде всего социальных эмоций, в научном труде [Meuleners et al., 2022], в частности при изучении сенситивной тематики [Rager, 2005]. Концепция эмоционального труда сегодня активно проникает в исследования высшего образования, обосновывая эмоциональную природу труда НПР [Dolgaleva, 2024; Bakioğlu et al., 2022]. В связи с этим закономерно расширение проблемного поля исследований взаимодействия поколений ученых за счет изучения социальных эмоций как фактора и элемента научных коммуникаций. Представляется, что концептуализация этого направления начинает складываться вокруг гибридных научно-образовательных феноменов, к числу которых относится и научное наставничество. Присущие ему коммуникации face-to-face не только сами по себе «отягощены» социальными эмоциями симпатии/антагонии, удивления, радости познания и открытия, «влюбленности» в Учителя, обладающими сильным регулирующим влиянием на наставников и наставляемых. Социальные эмоции по отношению к науке и научному труду становятся объектом наставнической коммуникации и содержанием процесса социокультурной трансмиссии.

Заключение. Исследование научного наставничества с позиций коммуникативной методологии позволяет расширить наши представления о трансформации содержания академической профессии и репертуара коммуникативных ролей ее представителей, складывающихся в сфере воспитания и обучения молодого поколения исследователей. Традиционные представления о научном руководстве как основном (и, пожалуй, единственном) институте подготовки научных и научно-педагогических кадров изменяются в условиях активного расширения академических сетей, сферы междисциплинарных исследований, повышения академической мобильности

научной молодежи, ее включенности во множество исследовательских структур и проектов. Научное наставничество начинает рассматриваться если не как альтернатива научному руководству, то как дополнительный его ресурс и особая профессиональная роль НПР.

Проведенное исследование показало, что научное наставничество тесно связано и порой глубоко интегрировано в такие формализованные структуры высшей школы, как научное руководство в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре, а также руководство научными школами и группами. В то же время оно может существовать независимо от названных институций – до, вне, после и параллельно с ними. Будучи тесно связанным с ними, научное наставничество раскрывает свой потенциал как специфическая коммуникативная практика, для которой характерен широкий спектр целей (от индивидуализированной передачи научно-исследовательских компетенций до глубинной социализации в «академии»), инструментов (от формальных способов научного образования до погружения в личные биографические нарративы), а также уровней взаимодействия поколений исследователей (от институционального до повседневного приватного).

Наставническая коммуникация принципиально отличается рукотворным способом «произведения» молодого исследователя, что делает ее «серой зоной» для системы управления наукой, особенно в условиях научометрического подхода. В связи с этим социологическое обоснование коммуникативной специфики научного наставничества необходимо для адекватной идентификации объекта управленческой поддержки.

Коммуникативная интерпретация научного наставничества имеет смысл и для развития социологической науки и ее отраслей – социологии высшего образования и социологии науки. В исследовании научного наставничества, представленном в статье, как нам кажется, открываются перспективы синтеза этих отраслей социологии на основе изучения таких гибридных научно-образовательных явлений, к каким относится научное наставничество. Исследование научного наставничества не только развивает дискуссию о коммуникативной природе науки и научного сообщества, но и позволяет представить их как часть более масштабной системы – академического мира, объединенного общими проблемами и тенденциями развития. Оно дает основания для новых гипотез о механизмах «выращивания» ученых, о прорастании «большой» науки из «малой», из наставнических микросообществ и их коммуникативного взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Амбарова П.А. Целостность, структурность и функциональность повседневных практик научного наставничества как предмет микросоциологического анализа // Социологический журнал. 2023. Т. 29. № 4. С. 61–78.
- Амбарова П.А., Шаброва Н.В. Институциональные модели научного наставничества над студентами российских вузов: организационно-управленческие аспекты // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 3. С. 5–16.
- Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Кеммет Е.В. Научный руководитель и научный наставник: обновление старых ролей и смыслов // Вестник Института социологии. 2024. Т. 15. № 4. С. 282–302.
- Антоновский А.Ю. Понимание и взаимопонимание в научной коммуникации // Вопросы философии. 2015. № 2. С. 45–57.
- Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Жучкова С.В. О влиянии институциональных трансформаций на результативность российской аспирантуры // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 9–29.
- Бохан Т.Г., Шабаловская М.В., Галажинская О.Н., Ульянич А.Л., Шухлова Ю.А., Заикина М.Д. Психологические барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 81–95.
- Бурганова Л.А., Мягков Г.П. Образ научного сообщества: эволюция методологических репрезентаций // Вестник экономики, права и социологии. 2017. № 2. С. 139–146.
- Гаврилова Е.В., Ушаков Д.В., Юрьевич А.В. Трансляция научного опыта и личностное знание // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 28–35.
- Гиндес Е.Г., Троян И.А., Кравченко Л.А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8–9. С. 110–129.
- Григорьева А.В. Успешность аспирантов в области социальных наук: роль научного руководителя // Журнал социологии и социальной антропологии. 2021. Т. 24. № 4. С. 90–109.

- Григорьева А.В., Терентьев Е.В. Научное руководство аспирантами: систематический обзор подходов к концептуализации и эмпирическому анализу // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 1. С. 49–61.
- Дворяtkina C.H., Щербатых С.В. Новые инструменты реализации наставничества в вузах Центра России // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2023. № 4. С. 12–17.
- Демина Н.В. Институционализация в сообществе ученых: защита кандидатской диссертации как обряд перехода // Журнал социологии и социальной антропологии. 2005. № 1. С. 97–112.
- 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.
- Зборовский Г.Е. К вопросу о применении концепции научно-образовательного знания в социологии // Вестник Института социологии. 2022. Т. 13. № 4. С. 94–114.
- Комарова Г.А. Научное сообщество как междисциплинарное исследовательское поле // Политическая концептология. 2011. № 1. С. 133–150.
- Кочемасова Л.А. Научное наставничество в образовательной практике студента педагогического вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психологопедагогические науки. 2021. Т. 18. № 1. С. 29–46.
- Кулагин О.И., Гладких Е.Г., Казаковцева О.С., Кравцова Т.С., Николаева А.В. Анализ практик наставничества в науке // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 3. С. 123–135.
- Осадчая Г.И., Юдина Т.Н. Опыт научного наставничества академических ученых // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. 2023. Т. 16. № 3. С. 82–90.
- Петров М.К. Научное творчество как социальный феномен // Научная мысль Кавказа. 2007. № 3. С. 3–12.
- Поланый М. Личностное знание: на пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985.
- Рассолова Е.Н., Максимова О.А. Закрытые исследовательские сообщества: повседневность в профессиональных коммуникациях разных поколений исследователей // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2019. Т. 12. № 4. С. 67–75.
- Селезнева А.В., Попова С.Ю. Наставничество молодых ученых: концептуальные основания и инструментально-технологические решения // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2021. Т. 4. № 3. С. 19–43.
- Соколов М. Наука как церемониальный обмен: теория пространств внимания, академического статуса и символической борьбы // Социологическое обозрение. 2021. Т. 20. № 3. С. 9–42.
- Строгецкая Е.В., Бетигер И.Б. Вовлечение студентов в науку в фокусе социологического анализа // Дискурс. 2024. Т. 10. № 1. С. 56–72.
- Стромов В.Ю., Сысоев П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 75–82.
- Юдин Г.Б. Иллюзия научного сообщества // Социологическое обозрение. 2010. Т. 9. № 3. С. 57–84.
- Bakioğlu A., Keser S., Korumaz M., Didin Ala S. (2022) A phenomenological research on the role of emotional orientation in academics' professional lives. Journal of Pedagogical Research. Vol. 6. № 1. URL: <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.2022175848>
- Dolgaleva A. V. (2024) Emotional labour of university teachers in the context of academic capitalism: therapeutic ethos and communicative norms and practices with students (case study of two universities). Журнал исследований социальной политики. Т. 22. № 1. С. 79–90.
- Merton R. (1977) The Sociology of Science: An Episodic Memoir // Merton R., Gaston J. The Sociology of Science in Europe. Carbondale: Southern Illinois University Press. P. 3–145.
- Meuleners J.S., Neuhaus B.J., Eberle J. (2022) Basic needs support and achievement emotions in daily research of life scientists considering academic positions. Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.868752>
- Rager K.B. (2005) Compassion Stress and the Qualitative Researcher. Qualitative Health Research. 2005. Vol. 15. № 3. Р. 423–430.
- Ritchie T.S., Rossiter D.L., Opris H.B., Akpan I.E., Oliphant S., McCartney M. How do STEM graduate students perceive science communication? Understanding science communication perceptions of future scientists. PLoS One. 2022. 17(10): e0274840.

SCIENTIFIC MENTORING IN HIGHER EDUCATION: A COMMUNICATIVE APPROACH TO INTERPRETATION

AMBAROVA P.A.,

Ural Federal University, Russia

Polina A. AMBAROVA, Dr. Sci. (Sociology), Professor, Department of Sociology and Technologies of Public Administration of the Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia (borges75@mail.ru).

Acknowledgements. The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation № 23-28-01291, <https://rscf.ru/project/23-28-01291/>

Abstract. The article offers an interpretation of the phenomenon of scientific mentoring in higher education from the standpoint of communicative methodology. It is proved that such an interpretation helps to understand the meaning of scientific mentoring and correlate it with other practices of training young researchers (scientific supervisor, scientific school). Scientific mentoring is considered as a hybrid scientific and educational phenomenon reflecting the relationship between science and education in higher education, as well as the communicative relationship between scientific and educational cultures. The communicative interpretation of scientific mentoring is discussed in some aspects: its position in the system of formal and informal scientific communications, in symbolic communications of the academic environment, transmission of meanings and meanings to the younger generation, implicit knowledge, ethical norms and social emotions regulating activities and interaction in the scientific community. The importance of the communicative interpretation of scientific mentoring for the development of the sociology of higher education and the sociology of science, university management practices of science is shown.

Keywords: communicative approach; scientific mentoring; scientific mentors; young researchers; scientific supervisor; mentoring communicative community; the meanings of scientific activity

REFERENCES

- Ambarova P.A. (2023) Integrity, structurality and functionality of everyday practices of scientific mentoring as a subject of micro-sociological analysis. *Sotsiologicheskiy Zhurnal* [Sociological Journal]. Vol. 29. No. 4: 77–99. (In Russ.)
- Ambarova P.A., Shabrova N.V. (2023) Institutional models of scientific mentoring for russian university students: organizational and managerial aspects. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. Vol. 27. No. 3: 5–16. (In Russ.)
- Ambarova P.A., Shabrova N.V., Kemmet E.V. (2024) Scientific supervisor and scientific mentor: updating old roles and meanings. *Vestnik Instituta sociologii* [Bulletin of the Institute of Sociology]. Vol. 15. No. 4: 282–302. (In Russ.)
- Antonovskiy A.Y. (2015) Understanding and mutual understanding in scientific communication. *Voprosy Filosofii* [Problems of Philosophy]. No. 2: 45–57. (In Russ.)
- Bakioglu A., Keser S., Korumaz M., Didin Ala S. (2022) A phenomenological study of the role of emotional orientation in the professional life of scientists. *Journal of Pedagogical Research*. Vol. 6. No. 1. URL: <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.2022175848>
- Bednyi B.I., Rybakov N.V., Zhuchkova S.V. (2022) The effects of institutional transformations on the Russian doctoral education performance. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. Vol. 31. No. 11: 9–29. (In Russ.)
- Bohan T.G., Shabolovskaya M.V., Galazhinskaya O.N., Ulyanich A.L., Shukhlova Yu.A., Zaikina M.D. (2016) Psychological barriers in the research activities of young scientists. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. No. 62: 81–95. (In Russ.)
- Burganova L.A., Myagkov G.P. (2017) The image of the scientific community: the evolution of methodological representations. *Vestnik jekonomiki, prava i sociologii* [Bulletin of Economics, Law and Sociology]. No. 2: 139–146. (In Russ.)
- Demina N.V. (2005) Institutionalization in the community of scientists: the defense of a PhD thesis as a rite of passage. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii* [Journal of Sociology and Social Anthropology]. No. 1: 97–112. (In Russ.)
- Dolgaleva A.V. (2024) Emotional labour of university teachers in the context of academic capitalism: therapeutic ethos and communicative norms and practices with students (case study of two universities). *Zhurnal issledovanij social'noj politiki* [Journal of Social Policy Research]. Vol. 22. No. 1: 79–90. DOI: 10.17323/727-0634-2024-22-1-79-90

- Dudina E.A. (2017) Mentoring as a special type of pedagogical activity: essential characteristics and structure. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University]. Vol. 7. No. 5: 25–36. (In Russ.)
- Dvoryatkina S.N., Shcherbatykh S.V. (2023) New tools for the implementation of mentoring in universities of the Center of Russia. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of higher education]. No. 4: 12–17. (In Russ.)
- Gavrilova E.V., Ushakov D.V., Yurevich A.V. (2015) Translation of scientific experience and personal knowledge. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Studies]. No. 9: 28–35. (In Russ.)
- Gindes E.G., Troyan I.A., Kravchenko L.A. (2023) Mentorship in higher education: a concept, a model and development prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. Vol. 32. No. 7: 110–129. (In Russ.)
- Grigorieva A.V. (2021) The success of graduate students in the field of social sciences: the role of a scientific supervisor. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii* [Journal of Sociology and Social Anthropology]. Vol. 24. No. 4: 90–109. (In Russ.)
- Grigoryeva A.V., Terentev E.A. (2021) Doctoral students' academic supervision: a systematic review of approaches to conceptualization and empirical analysis. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. Vol. 25. No. 1: 49–61. (In Russ.)
- Kochemasova L.A. (2021) Scientific mentoring in the educational practice of a student of a pedagogical university. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. Serija: Psichologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences]. Vol. 18. No. 1: 29–46. (In Russ.)
- Komarova G.A. (2011) The scientific community as an interdisciplinary research field. *Politicheskaja konceptologija* [Political Conceptology]. No. 1: 133–150. (In Russ.)
- Kulagin O.I., Gladkikh E.G., Kazakovtseva O.S., Kravtsova T.S., Nikolaeva A.V. (2024) Analysis of mentoring practices in science. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. Vol. 28. No. 3: 123–135. (In Russ.)
- Meileners J.S., Neuhaus B.J., Eberle J. (2022) Support for basic needs and emotional achievements in the day-to-day research of naturalist scientists in academic positions. *Boundaries in education*. Vol. 7. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.868752>
- Merton R. (1977) *Sociology of Science: Episodic memoirs*. In: Merton R., Gaston J. *Sociology of Science in Europe*. Carbondale: Southern Illinois University Press: 3–145.
- Osadchaya G.I., Yudina T.N. (2023) The experience of scientific mentoring of academic scientists. *Vestnik Juzhno-Rossijskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. Serija: Social'no-ekonomicheskie nauki* [Bulletin of the South Russian State Technical University. Series: Socio-economic sciences]. Vol. 16. No. 3: 82–90. (In Russ.)
- Petrov M.K. (2007) Scientific creativity as a social phenomenon. *Nauchnaja mysl' Kavkaza* [Scientific thought of the Caucasus]. No. 3: 3–12. (In Russ.)
- Polanyi M. (1985) *Personal knowledge: on the way to post-critical philosophy*. Moscow: Progress. (In Russ.)
- Rager K.B. (2005) Compassion-induced stress and a qualitative researcher. *Qualitative research in the field of healthcare*. Vol. 15. No. 3: 423–430.
- Rassolova E.N., Maksimova O.A. (2019) Closed research communities: everyday life in professional communications of different generations of researchers *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Sociologiya. Ekonomika. Politika* [Proceedings of Higher Educational Institutions. Sociology. Economy. Politics]. Vol. 12. No. 4: 67–75. (In Russ.)
- Selezneva A.V., Popova S.Y. (2021) Mentoring of young scientists: conceptual foundations and instrumental and technological solutions. *Cifrovoj uchenyj: laboratoriya filosofa* [Digital scientist: laboratory of the philosopher]. Vol. 4. No. 3: 19–43. (In Russ.)
- Sokolov M. (2021) Science as a ceremonial exchange: Theory of attention spaces, academic status and symbolic struggle. *Sociologicheskoe obozrenie* [Sociological Review]. Vol. 20. No. 3: 9–42. (In Russ.)
- Strogetskaya E.V., Betiger I.B. (2024) Student involvement in science in the focus of sociological analysis. *Diskurs* [Discourse]. Vol. 10. No. 1: 56–72. (In Russ.)
- Stromov V.Yu., Sysoyev P.V. (2017) Model of organization of students' scientific and research activity. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 10: 75–82. (In Russ.)
- Yudin G.B. (2010) The illusion of the scientific community. *Sociologicheskoe obozrenie* [Sociological Review]. Vol. 9. No. 3: 57–84. (In Russ.)
- Zborovsky G.E. (2022) On the issue of applying the concept of scientific and educational knowledge in sociology. *Vestnik Instituta sociologii* [Bulletin of the Institute of Sociology]. Vol. 13. No. 4: 94–114. (In Russ.)