Научная статья / Research Article
УДК 37.013.42:377
DOI: 10.14258/SSI(2026)3–10

Эволюция социальной практики наставничества в России

Олеся Ивановна Патяник

Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, less-xx@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-7196-9340

Аннотация. Воспроизводство квалифицированных технических кадров остается ключевой задачей промышленного развития, центральное место в которой занимает наставничество. Однако в отечественной социологии труда недостаточно работ, прослеживающих трансформацию наставничества как целостной социальной практики применительно к подготовке технических специалистов. Цель исследования — реконструкция основных этапов эволюции наставничества в России и выявление устойчивых функций и структурных противоречий каждого из них. На основе историко-социологического анализа с привлечением теории практик Э. Гидденса и П. Бурдье выделены четыре этапа: дореволюционный (ремесленные училища), советский (массовая институционализация, «заводская социология»), постсоветский кризис и современное возрождение. Установлено, что структурные дисфункции — формализм, дефицит мотивации наставников, подмена содержания отчетностью — воспроизводятся на разных этапах, что указывает на необходимость целенаправленной институциональной работы при проектировании современных кадровых программ.

Ключевые слова: наставничество, социальная практика, Россия, профессиональная социализация, подготовка технических кадров, ремесленные училища, заводская социология, институционализация, преемственность

Для цитирования: Патяник О.И. Эволюция социальной практики наставничества в России // Society and Security Insights. 2026. Т. 9, № 3. С. 174–190. doi: 10.14258/ssi(2026)3–10

Evolution of Social Mentoring Practice in Russia

Olesya I. Patyanik

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
less-xx@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-7196-9340

Abstract. Mentoring has historically served as the primary mechanism for transmitting practical knowledge and professional norms in technical occupations, yet sociological scholarship lacks a longitudinal analysis tracing its transformation as a social practice in Russia. This study reconstructs four stages of mentoring evolution: the pre-revolutionary period with craft schools,

the Soviet era of mass institutionalization and factory-based sociological research, the post-Soviet institutional collapse, and the contemporary revival through federal programs and new formats including reverse mentoring. Drawing on Giddens's structuration theory and Merton's functional analysis, the study identifies an invariant core — tacit knowledge transfer through joint activity — persisting across all stages, while revealing that structural dysfunctions such as formalism and insufficient mentor motivation recur regardless of the political regime. The findings demonstrate the non-linear character of mentoring evolution and offer a framework applicable to contemporary workforce development programs.

Keywords: mentoring, social practice, Russia, professional socialization, technical personnel training, vocational schools, factory sociology, institutionalization, continuity

For citation: Patyanik, O.I. (2026). Evolution of Social Mentoring Practice in Russia. *Society and Security Insights, 9*(3), 174–190. (In Russ.). doi: 10.14258/ssi(2026)3–10

Введение

Передача профессионального опыта от старших поколений к младшим составляет одно из условий существования любой устойчивой производственной системы. Способы, которыми организуется эта передача, зависят от типа экономики, технологического уклада, доминирующих идеологических установок и характера трудовых отношений. На протяжении столетий именно наставничество — закрепление новичка за опытным мастером — оставалось наиболее распространенной формой профессиональной подготовки, пусть и менявшей свои организационные контуры. В социологической перспективе оно представляет собой социальную практику в смысле, близком к теории структурации Э. Гидденса: воспроизводимый через множество конкретных взаимодействий устойчивый образец социальной активности, который одновременно опирается на институциональные правила и ресурсы и пересоздает их (Гидденс, 2003). Именно эта двойственность — устойчивость формы при изменчивости содержания — делает исторический анализ наставничества продуктивным инструментом для понимания того, как общества решали задачу подготовки квалифицированных кадров.

Россия представляет в этом отношении показательный случай: здесь сказались и относительно позднее начало промышленной модернизации, и стремительная индустриализация советского периода, и масштабная идеологизация трудовых отношений, и, наконец, резкий разрыв преемственности в 1990-е гг. — каждый из этих факторов по-своему определял формы наставничества, его место в системе подготовки кадров и степень востребованности. Особый исследовательский интерес вызывает линия подготовки технических кадров — именно в ней наставничество сохраняло устойчивое значение даже тогда, когда в других сферах оно замещалось формальными образовательными институтами. Разрыв между теоретическим знанием, транслируемым учебными заведениями, и практическими компетенциями, востребованными на производстве, делал фигуру наставника незаменимой на всех этапах российской индустриальной истории (Чеглакова, 2011; Мансуров и др., 2020).

Между тем в отечественной литературе история наставничества чаще освещается фрагментарно — либо в контексте советского опыта (Мансуров и др., 2020; Яковкина, 2023), либо как элемент корпоративных HR-практик (Чеглакова, 2011). Целостный историко-социологический анализ, прослеживающий сквозную логику эволюции этой практики с акцентом на подготовку технических кадров, остается недостаточно разработанным.

Цель статьи состоит в реконструкции основных этапов эволюции наставничества как социальной практики в России, рассматриваемой преимущественно в контексте подготовки кадров технического профиля.

Методологическую основу исследования составляет историко-социологический подход, позволяющий рассматривать наставничество как исторически обусловленную форму социального взаимодействия, трансформирующуюся под влиянием изменений в экономической, политической и культурной сферах. Работа опирается на концептуальный аппарат социологии практик Э. Гидденса и П. Бурдье (Гидденс, 2003; Бурдье, 2001), а также на функциональный анализ Р. Мертона (Мертон, 2006), позволяющий различать явные и латентные функции наставничества на каждом историческом этапе. Эмпирическую базу составляют опубликованные историко-архивные исследования, материалы отечественной заводской социологии, нормативные документы, а также вторичный анализ данных, представленных в современных социологических работах.

Истоки наставничества в подготовке технических кадров: ремесленное ученичество и первые системы профессионального обучения

Исторически первой институционализированной формой наставничества, имеющей прямое отношение к техническим специальностям, было цеховое ученичество, получившее распространение в европейских городах начиная с XII–XIII вв. Цеховая система, как показал С. Р. Эптштейн, представляла собой жестко регламентированную структуру, в которой обучение ремеслу осуществлялось через поэтапное продвижение от статуса ученика через подмастерье к мастеру: ученик проживал в доме мастера, находился под его дисциплинарным контролем, в течение нескольких лет осваивал ремесло и лишь после создания «шедевра» — образцовой работы — мог претендовать на самостоятельную деятельность (Epstein, 1998). Сроки ученичества варьировались в зависимости от ремесла: портновское дело предполагало 7–14 лет обучения, ювелирное — 9–14 лет (Ильина, 2014). Подобная модель обеспечивала глубокое погружение в профессиональную культуру, однако ограничивала автономию ученика и воспроизводила иерархические отношения, в которых доступ к профессии контролировался корпоративным сообществом мастеров.

На русской почве цеховая организация не получила столь системного развития, как в Западной Европе. Ремесленное производство в русских городах регулировалось иными механизмами — посадскими общинами, слободами, а позднее казенным надзором (Рыбаков, 2025). Тем не менее элементы ученичества существовали: подмастерья и «мальчики на побегушках» при мастерских, передача

навыков внутри семейных промыслов, обучение при монастырских хозяйствах (Тихомиров, 2008). Принципиальная общность этих форм с европейским цеховым ученичеством заключалась в том, что профессиональные знания транслировалось через длительное совместное проживание и труд, через подражание и постепенное усложнение задач. С точки зрения передачи знаний подобное ученичество являлось эффективным механизмом трансляции неявного, «телесного» знания — того, что М. Полани описывал формулой «мы знаем больше, чем можем сказать» (Полани, 2025, с. 275). Неявное знание — чувство материала, владение инструментом, понимание ритма работы — усваивалось именно в этом режиме непосредственного контакта, а не через вербальные инструкции.

Качественный сдвиг происходит во второй половине XIX в., когда рост промышленности поставил вопрос о систематической подготовке технических кадров. Узловым событием стала реформа 1888 г., утвердившая «Основные положения о промышленных училищах» и создавшая трехступенчатую структуру технического образования: ремесленные училища (подготовка квалифицированных рабочих за три года), низшие технические училища (мастера, руководители рабочих) и средние технические училища (техники и помощники инженеров) (Хромцова, 2021). Принципиальное значение этой системы для истории наставничества состоит в том, что она не устранила фигуру наставника, а встроила ее в формализованный образовательный процесс. Учебный день ремесленных училищ делился на теоретическую (утреннюю) и практическую (послеполуденную) части; старшекурсники направлялись на заводы и фабрики, где работали под руководством мастеров производственного обучения (Хромцова, 2021). При этом сама необходимость реформ во многом объяснялась состоянием предшествующей практики ученичества: значительная часть подростков осваивала ремесло вне институциональных рамок — непосредственно в частных мастерских, где обучение продолжалось от 3 до 5 лет и было неотделимым от обязательного производительного труда (Синова, 2016).

Одновременно предпринимались попытки перенести наставнические практики в фабрично-школьную среду: учебные заведения при предприятиях давали как начальное, так и специализированное образование, связанное с профилем производства. Однако их распространенность оставалась ограниченной: в 1882–1883 гг. школы существовали лишь примерно на пятой части обследованных фабрик (4004 ученика на 84,6 тыс. рабочих), а к 1898 г. — лишь на 2,5% предприятий, что свидетельствовало о сохранении доминирующей роли производственного наставничества (Бородкин и др., 2008).

Формирующаяся дидактическая модель тем самым стремилась упорядочить и педагогически осмыслить уже существующие формы передачи навыков, в которых наставничество дополняло, а зачастую и заменяло систематическое обучение.

Отметим, что содержание наставничества в ремесленных училищах не сводилось к демонстрации трудовых операций. Еще в 1860-е гг. Д. К. Советкин в Московском техническом училище разработал систему, основанную на инди-

видуальном учете знаний и навыков подопечных, — один из ранних примеров дидактически осмысленного наставничества (Бондалетов, 2019). Современники отмечали, что «у русских обучение ручному труду превратилось в науку» (Бондалетов, 2019, с. 25). Впрочем, охват подобным обучением оставался ограниченным: к началу XX в. ремесленные училища не могли удовлетворить потребности растущей промышленности, и значительная часть рабочих по-прежнему осваивала профессию непосредственно на заводах — через неформальное ученичество у опытных мастеров. Социальную базу такого ученичества во многом составляли выходцы из малоимущих семей; детей нередко отдавали «в обучение» в раннем возрасте, обеспечивая их содержанием у хозяина без выплаты заработной платы, что усиливало зависимый характер наставнических отношений (Синова, 2016).

Законодатель стремился смягчить ситуацию: акты 1882 («О малолетних, работающих на заводах, фабриках и мануфактурах») и 1884 («О школьном обучении малолетних, работающих на заводах, фабриках и мануфактурах, и о фабричной инспекции») годов запрещали фабричный труд детей младше 12 лет, ограничивали ночную занятость и обязывали предпринимателей создавать условия для получения ими начального образования, включая организацию фабричных школ под надзором инспекции (Глазунов, 2018). При крупных фабриках создавались заводские школы: например, в 1909 г. в школах одной лишь текстильной мануфактуры обучалось около 1100 учеников (Бородкин и др., 2008). Подобные школы сочетали элементы формального обучения с наставничеством на рабочем месте, закладывая модель, которая получит масштабное развитие в советское время.

Советский период: массовая институционализация и идеологизация наставничества

Октябрьская революция и последовавшая за ней индустриализация изменили масштаб и характер наставничества. Задача ускоренной подготовки рабочих кадров для строящихся заводов — в условиях, когда формальная система образования не могла обеспечить потребный объем выпуска — превратила наставничество из локальной заводской практики в элемент государственной кадровой политики. Центральный институт труда под руководством А. К. Гастева выдвинул принцип обучения непосредственно у станка, подчеркивая, что передача навыков в производственных условиях обеспечивает большую наглядность и результативность по сравнению с обучением, оторванным от реального труда (Мансуров и др., 2020). Научная организация труда (НОТ) предполагала рационализацию трудовых движений, стандартизацию операций и целенаправленное обучение методам эффективной работы, что придавало наставничеству черты технологизированного процесса.

Параллельно формировалась государственная система профессионально-технического образования. Школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), а затем ремесленные училища нового типа становились основным каналом массовой подготовки квалифицированных рабочих. Контингент ФЗУ составляла преимущественно молодежь 14–18 лет с начальным образованием; нормативный срок

подготовки обычно достигал 3–4 лет и включал как производственное обучение, так и общеобразовательные дисциплины (Бородина, 2016). В 1930-е гг., в условиях форсированной индустриализации, продолжительность обучения нередко сокращалась до 1,5–2 лет за счет уменьшения общеобразовательного цикла, что отражало приоритет ускоренного ввода рабочих в производство. Динамика роста сети ФЗУ в годы первой пятилетки (1928–1932) была показательной: количество школ увеличилось приблизительно с 1 тыс. до 3 тыс., а численность учащихся — со 178 тыс. до почти 1 млн чел., что свидетельствует о превращении ученичества в массовый инструмент кадровой политики государства[74].

В октябре 1940 г. создание Главного управления трудовых резервов при Совнаркоме СССР централизовало весь цикл кадровой подготовки: от мобилизации молодежи на обучение до распределения выпускников на предприятия (Драчиков, 2023). В 1940 г. значительная часть школ ФЗУ была реорганизована в школы фабрично-заводского обучения (ФЗО) и ремесленные училища системы трудовых резервов, а в 1959–1963 гг. они, наряду с другими профессионально-техническими заведениями, были преобразованы в профессионально-технические училища (ПТУ), что завершило институциональную эволюцию данной модели подготовки рабочих кадров. Государство обеспечивало учащимся полное содержание — бесплатное обучение, питание, общежитие, форменную одежду — в обмен на обязательную четырехлетнюю отработку на закрепленных предприятиях. Подобная система, по существу, институционализировала наставничество как государственную обязанность: руководители предприятий были обязаны выделять квалифицированных рабочих для работы мастерами производственного обучения, а формальное прикрепление учеников к инструкторам стало нормативным требованием. Наставничество в советской модели выполняло несколько функций, которые имеет смысл систематизировать:

- компенсаторная функция — восполнение дефицита образовательных институтов в условиях форсированной индустриализации;
- мотивационная функция — создание нематериальных стимулов к труду (звания, публичное признание наставников) при ограниченных возможностях дифференцированной оплаты;
- идеологическая функция — формирование «социалистического отношения к труду», трудовой дисциплины, коллективизма;
- социализирующая функция — интеграция мигрантов из сельской местности в городскую производственную среду, усвоение норм заводского коллектива;
- контрольная функция — наблюдение за поведением и политической лояльностью молодых рабочих через систему шефства и партийно-комсомольских поручений (Смольникова, 1984; Абрамов, 2015).

Примечательно, что идеологическая нагрузка наставничества нередко вступала в противоречие с его практическим содержанием. Наставники, назначаемые

---

[74] Муравьева И.И. Школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) в Тамбовской области в 1920–1940-х гг. URL: https://gaspito.ru/materials/publications/collections/scool/ (дата обращения: 19.02.2026).

партийными и комсомольскими организациями, должны были формировать у подопечных коммунистическое мировоззрение, однако на практике большинство из них фокусировалось на передаче профессиональных навыков, оставляя воспитательный компонент номинальным. Как справедливо отмечает Р. Н. Абрамов, «идеологические рецепты, определяющие промышленных рабочих как основную социально-профессиональную группу, не могли стать действительной основой для адекватного понимания ситуации в советском обществе» (Абрамов, 2015, с. 110).

«Заводская социология» как инструмент изучения и совершенствования наставнических практик

Отдельного рассмотрения заслуживает период 1960–1980-х гг., когда наставничество становится предметом систематического социологического изучения в рамках феномена «заводской социологии». Возрождение социологической науки в СССР, связанное с деятельностью В. А. Ядова, А. Г. Здравомыслова и других исследователей, привело к формированию прикладного направления, ориентированного на изучение социальных процессов на промышленных предприятиях (Здравомыслов, Ядов, 2003). К концу 1970-х гг. в стране функционировало более 500 социологических служб при заводах и фабриках — в Москве, Ленинграде, Свердловске, Новосибирске, Перми, Томске и других промышленных центрах (Орлов, Чернышков, 2023).

Заводские социологи изучали широкий спектр проблем производственной жизни, непосредственно связанных с наставничеством:

- текучесть кадров среди молодых рабочих и ее причины;
- удовлетворенность различными аспектами трудовой деятельности;
- эффективность различных форм адаптации новичков на производстве;
- социально-психологический климат в трудовых коллективах;
- факторы трудовой мотивации и дисциплины.

Результаты этих исследований выявили ряд системных проблем. В частности, обследование адаптации выпускников училищ и техникумов на Бийском олеумном заводе показало, что 17% молодых специалистов не имели закрепленного наставника, а «в отдельных случаях за молодыми специалистами закреплялись люди, не заслуживающие права быть наставником» (Орлов, Чернышков, 2023: 178–179). На Синарском трубном заводе, где социологическая служба работала более 40 лет, были выявлены устойчивые трудности: слабая мотивация наставников, формальный характер отчетности, недостаточное внимание к индивидуальным особенностям подопечных (Качайнова, Попова, 2016). Масштабные исследования В. А. Ядова и А. Г. Здравомыслова на ленинградских предприятиях зафиксировали феномен расхождения установок и реального поведения рабочих: декларируемая приверженность трудовым ценностям не всегда подкреплялась повседневной практикой, что ставило под сомнение эффективность воспитательного компонента наставничества (Здравомыслов, Ядов, 2003).

Институциональное оформление наставничества в этот период достигло высокой степени формализации. В 1970-е гг. утверждается Положение о почетном звании «Заслуженный наставник РСФСР», присваиваемое «лучшим наставникам молодежи из числа высококвалифицированных рабочих, инженерно-технических работников» (Яковкина, 2023, с. 218). Деятельность наставников обсуждалась на партийных и комсомольских собраниях, звание «лучший наставник предприятия» превращалось в элемент системы морального поощрения и социальной стратификации на производстве. Вместе с тем формализация несла и негативные следствия: бюрократизация процедур, подмена содержательного взаимодействия отчетностью, отсутствие реальных механизмов оценки качества наставнической работы (Щербина, 2010). Заводская социология фиксировала эти дисфункции, однако, как отмечается, институциональные ограничения советской системы — жесткая партийная вертикаль, идеологические рамки интерпретации данных — препятствовали полноценному использованию результатов исследований для реформирования практик наставничества (Абрамов, 2015).

Отдельно следует отметить специфику шефства — коллективной формы социальной поддержки, тесно связанной с наставничеством, но не тождественной ему. Под шефством понималась «систематическая товарищеская помощь, оказываемая одной организацией другому коллективу» (Шайхенурова, 2004, с. 96). Шефство предприятия над учебным заведением, бригады опытных рабочих над группой новичков — эти формы дополняли индивидуальное наставничество, создавая многоуровневую систему поддержки профессиональной адаптации. Однако, как отмечают исследователи, шефство нередко носило «принудительно-компенсационный» характер, функционируя скорее как идеологический ритуал, нежели как действенный механизм передачи знаний (Орлов, 2011).

В целом представляется продуктивным согласиться с позицией Т.М. Щербины, рассматривающей развитие заводской социологии как стадиальный процесс — от этапа становления и организационного оформления к периоду институционального расцвета в 1970–1980-е гг. Завершающая фаза этой эволюции была связана уже не с внутренним «угасанием», а с постсоветской деинституционализацией — фактическим исчезновением социологических служб на предприятиях в их прежней управленческой и исследовательской конфигурации (Щербина, 2010).

Постсоветский кризис и утрата институциональных механизмов

Распад СССР и переход к рыночной экономике обернулись для института наставничества глубоким кризисом. Экономическая дезорганизация 1990-х гг., обвальное сокращение промышленного производства, массовые увольнения квалифицированных рабочих подорвали организационную инфраструктуру, на которой держались наставнические практики. Ликвидация партийных и комсомольских организаций устранила институциональный каркас, координировавший деятельность наставников; ликвидация заводских социологических служб лиши-

ла предприятия инструментов мониторинга кадровых процессов; резкое падение престижа рабочих и инженерных профессий сократило приток молодых кадров в техническую сферу. Л. М. Чеглакова отмечает, что наставничество «на какой-то период было вытеснено в зону неформального обучения и стало негласным» (Чеглакова, 2011, с. 88) — оно не исчезло, но утратило институциональную поддержку и организационную видимость.

Сохранение элементов наставничества в 1990-е гг. было возможным преимущественно на крупных предприятиях с непрерывным производственным циклом — в металлургии, нефтехимии, энергетике — там, где специфика производства делала невозможным допуск к оборудованию работников без практической подготовки под руководством опытного специалиста. Именно в этих отраслях наставничество продолжало воспроизводиться «по инерции», вне формальных программ, как элемент производственной необходимости. Этот факт подчеркивает устойчивость наставничества как практики, укорененной в самой логике производственного процесса, а не только в административных решениях или идеологических установках.

Возрождение наставничества в 2000–2020-е гг.: государственные инициативы и новые формы

Восстановление интереса к наставничеству начинается в 2000-х гг. и получает ускорение в 2010-е. Импульс поступает из двух источников. Первый — бизнес-среда, где крупные корпорации (особенно в нефтегазовой отрасли, металлургии, машиностроении) обнаруживают растущие потери от длительной адаптации и высокой текучести молодых специалистов. Консалтинговые проекты этого периода трактуют наставника как опытного специалиста, который «непосредственно на рабочем месте передает свои знания и опыт», помогая новичку освоить производственные процессы и «формировать взаимоотношения в коллективе» (Сташенко, Чеглакова, 2008, с. 39). Второй источник — государственная политика: в 2013 г. на заседании Государственного совета В. В. Путин призвал возродить институт наставничества и обеспечить сотрудничество бизнеса и образовательных учреждений для подготовки специалистов непосредственно на предприятиях (Быкова, 2024).

Последующее десятилетие ознаменовалось рядом нормативных и программных шагов. В 2018 г. Указом Президента России учреждается знак отличия «За наставничество», присуждаемый работникам за «личные заслуги в сфере наставнической деятельности», — символический жест, восстанавливающий линию преемственности с советским Положением о «Заслуженном наставнике РСФСР». Тот же 2018 г. объявлен Годом добровольца (волонтера), а наставническая деятельность вписана в контекст социального служения. В 2019 г. Министерство просвещения утверждает методологию наставничества обучающихся, в которой выделяются модели «ученик — ученик», «учитель — учитель», «работодатель — студент». В 2022 г. запускается федеральный проект «Профессиона-

литет», ориентированный на интеграцию среднего профессионального образования с реальным производством и предусматривающий обязательное участие предприятий-партнеров в подготовке кадров, включая институт наставничества на производственных площадках.

Существенную роль в институциональном оформлении наставничества сыграло и движение WorldSkills (Ворлдскиллс Россия, затем — «Молодые профессионалы»), распространившееся в России с 2012 г. Чемпионаты профессионального мастерства, конкурсы среди мастеров производственного обучения, подготовка экспертов-наставников для сопровождения участников — все это стимулировало формирование методической базы наставничества и повышение его статуса в среде технического образования. Национальный проект «Образование» (2019–2024) также включал задачи по развитию наставничества в системе СПО, предусматривая финансирование программ подготовки наставников и создание региональных центров наставничества.

В 2022 г. Указом Президента РФ (от 27 июня 2022 г. № 401) 2023 г. был объявлен Годом педагога и наставника, миссией которого стало признание особого статуса педагогических работников, осуществляющих наставническую деятельность; в рамках тематического года состоялись всероссийские форумы, конкурсы профессионального мастерства, запущена специальная программа научного наставничества для молодых ученых. Кроме того, Федеральный закон от 9 ноября 2024 г. № 381-ФЗ ввел в Трудовой кодекс статью 351.8, впервые закрепившую правовое определение наставничества в сфере труда и установившую обязательность оплаты наставнической работы (вступила в силу 1 марта 2025 г.). Согласно этой статье, наставничество определяется как выполнение работником по поручению работодателя и на основании письменного согласия работы по оказанию другому работнику помощи в овладении навыками на производстве и (или) рабочем месте, а содержание, сроки и форма наставнической деятельности подлежат фиксации в трудовом договоре или дополнительном соглашении к нему. Наконец, Распоряжением Правительства РФ от 21 мая 2025 г. № 1264-р была утверждена Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 г., предусматривающая более 20 мероприятий — от подготовки рекомендаций по регулированию социально-трудовых отношений в части наставничества до утверждения региональных мер поддержки наставников и реализации образовательных курсов, направленных на развитие наставнических компетенций.

Систематизация этапов эволюции наставничества как социальной практики в России

Систематизация выделенных этапов эволюции наставничества в России позволяет обнаружить устойчивые закономерности и структурные различия между историческими формами данной практики. Сопоставление основных характеристик каждого этапа представлено в таблице.

Этапы эволюции наставничества в подготовке технических кадров в России
Stages of the evolution of mentoring in the training of technical personnel in Russia

Характеристика	Дореволюционный период (сер. XIX в.— 1917)	Советский период (1920–1991)	Постсоветский кризис (1992 — нач. 2000-х)	Современный этап (2010-е — наст. вр.)
Основной институциональный актор	Ремесленные училища, заводские школы	Государство, партийные и комсомольские организации	Отдельные предприятия (неформально)	Государство + бизнес + образовательные организации
Масштаб охвата	Ограниченный	Массовый	Фрагментарный	Расширяющийся
Степень формализации	Средняя (регламенты училищ)	Высокая (нормативные документы, звания, отчетность)	Низкая (неформальные практики)	Растущая (программы, методологии, профстандарты)
Идеологическая нагрузка	Минимальная	Высокая (воспитание «нового человека»)	Отсутствует	Умеренная (ценности патриотизма, профессионального долга)
Характер знания, передаваемого наставником	Ремесленные навыки, практическое мастерство	Трудовые операции + идеологические установки	Производственные навыки	Технические компетенции + soft skills + цифровые навыки
Механизмы рефлексии	Отсутствуют	Заводская социология (1960–1980-е)	Отсутствуют	Корпоративная аналитика, HR-метрики

Из приведенного сопоставления видно, что эволюция наставничества в России нелинейна: периоды институционального расцвета сменяются кризисами, при этом содержательное ядро практики — передача неявного профессионального знания в режиме совместной деятельности — воспроизводится на каждом этапе. Советский опыт массовой институционализации наставничества, при всей его идеологической нагруженности, создал организационные шаблоны, которые, трансформировавшись, продолжают влиять на современные практики: формальное закрепление наставников за подопечными, система поощрений, периодическая отчетность. Заводская социология, несмотря на свои ограничения, впервые поставила вопрос об эмпирической оценке эффективности наставничества, предвосхитив современные подходы HR-аналитики.

Вместе с тем современное наставничество существенно отличается от советского по ряду структурных параметров. Если советская модель была построена на предположении об однонаправленной передаче знаний от старшего к младшему в рамках стабильной технологической среды, то современная ситуация характеризуется быстрым устареванием технических знаний, множественностью

источников профессиональной информации, ростом значения «мягких навыков» (коммуникация, командная работа, критическое мышление). Наставник в техническом производстве сегодня передает не только операционные навыки, но и навигационное знание — способность ориентироваться в потоке технологических изменений, оценивать релевантность новых решений, адаптировать собственные компетенции к меняющимся требованиям.

Отдельную проблему составляет кадровый разрыв, обусловленный демографическими и миграционными процессами. Массовый отток квалифицированных специалистов из промышленности в 1990–2000-е гг. привел к тому, что на многих предприятиях сократилась прослойка опытных работников, способных выступать наставниками. Проблема усиливается старением кадров: по данным Росстата, средний возраст работников обрабатывающей промышленности устойчиво растет, а доля молодых специалистов до 30 лет остается сравнительно невысокой[75]. В этих условиях наставничество превращается из рутинной организационной процедуры в стратегический ресурс сохранения организационного знания и профессиональной преемственности.

Разрешение этих противоречий предполагает системный подход, включающий как совершенствование нормативной базы и программ подготовки наставников, так и учет социокультурных факторов — ценностных ориентаций молодых специалистов, организационной культуры предприятий, специфики технических профессий. Именно в точке пересечения институциональных рамок и повседневных практик, в терминах Э. Гидденса — на стыке структуры и действия (Гидденс, 2003) определяется реальная эффективность наставничества как механизма воспроизводства профессиональных сообществ.

Закономерно возникает вопрос: почему наставничество оказывается востребованным при столь различных формах собственности, моделях управления и идеологических установках? Ответ, на наш взгляд, связан с тем, что техническая деятельность на любом этапе индустриального развития порождает структурный разрыв, который не может быть закрыт ни одним формальным институтом в отдельности. Образовательные учреждения транслируют теоретическое, кодифицированное знание; нормативные документы фиксируют стандарты и процедуры; организационные регламенты задают рамки трудового поведения. Однако значительная часть профессиональной компетентности технического специалиста — то, что М. Полани определял как неявное знание (Полани, 2025), — существует в форме практических умений, интуитивных навыков и воплощенного опыта, которые могут быть усвоены только через совместную деятельность с носителем этого знания. Ни цеховая мануфактура, ни советский завод, ни современное высокотехнологичное производство не способны обойтись без механизма, обеспечивающего эту передачу. Меняется институциональная оболочка — ремесленное училище, система трудовых резервов, корпоративная программа адаптации, — но функциональное ядро остается неизменным, поскольку неиз-

---

[75] Труд и занятость в России 2025 // Росстат. URL: https://www.rosstat.gov.ru/folder/210/document/13210 (дата обращения: 04.03.2026)

менным остается сам источник спроса на наставничество: невозможность полной формализации профессионального опыта. Именно это обстоятельство объясняет, почему наставничество воспроизводится даже тогда, когда лишается всякой институциональной поддержки, как это произошло в 1990-е гг: производственная необходимость оказывается сильнее организационного кризиса.

Заключение

Обобщая, отметим, что эволюция наставничества в России представляет собой нелинейный процесс, в котором сменяющие друг друга формы институционализации — от ремесленных училищ через массовое советское наставничество к современным корпоративным и государственным программам — отвечают на вызовы соответствующих эпох, сохраняя при этом инвариантное ядро: передачу неявного профессионального знания, формирование профессионального габитуса и интеграцию новичка в производственное сообщество. Заводская социология 1960–1980-х гг. впервые сделала наставничество объектом эмпирической рефлексии, обнажив его дисфункции — формализм, дефицит мотивации наставников, подмену содержания отчетностью — которые, что характерно, воспроизводятся и на современном этапе. Это обстоятельство указывает на то, что структурные противоречия наставничества не устраняются автоматически при смене социально-экономической формации, а требуют целенаправленной институциональной работы, учитывающей как исторический опыт, так и специфику современного технологического и ценностного контекста. Тем не менее сама устойчивость наставничества как социальной практики подготовки технических кадров в российском контексте определяется не организационной инерцией и не идеологической преемственностью, а структурным свойством самой технической деятельности — неустранимым разрывом между формализованным знанием, передаваемым образовательными институтами, и неявным профессиональным опытом, который может быть усвоен только в режиме совместной работы с его носителем. Именно этот разрыв порождает устойчивый спрос на наставничество при любых формах собственности и социально-экономических моделях.

Заявление о раскрытии информации

Для создания данной рукописи не использовались инструменты искусственного интеллекта. Базовая проверка языка, включая грамматику и улучшение ясности изложения, была выполнена с помощью Grammarly GO. Все идеи, анализ и текст были полностью моими собственными.

Disclosure Statement

No AI tool was used to generate the content of this manuscript. Basic language checks, including grammar and clarity improvements, were performed using Grammarly GO. All ideas, analysis, and writing were entirely my own.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

Абрамов Р. Н. К истории исследований занятий и профессий в СССР: контекст НТР и современная историография советской социологии // Вестник СПбГУ. Сер. 12: Социология. 2015. № 1. С. 110–125.

Бондалетов В. В., Бондалетов Е. В. Становление и развитие наставничества как формы корпоративного обучения персонала в России и за рубежом // Материалы Афанасьевских чтений. 2019. Вып. 3. С. 23–39.

Бородина В. А. Профессиональное образование в Западной Сибири в 1920 — начале 1930 гг.: опыт и проблемы // Мир Евразии. 2016. № 3. С. 7–11.

Бородкин Л. И., Валетов Т. Я., Шильникова И. В. Школы на дореволюционных фабриках: «создание кадров более развитых рабочих» // Россия и мир: панорама исторического развития. Екатеринбург : Волот 2008. С. 666–676.

Бурдье П. Практический смысл. СПб. : Алетейя, 2001. 562 с.

Быкова А. С. Эволюция наставничества как социального явления // Вестник СПбГИК. 2024. № 3. С. 115–120.

Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурации. М.: Академический проект, 2003. 528 с.

Глазунов С. Р. Фабричное законодательство в России и механизмы его реализации. 1882–1914 гг. // Экономическая история. 2018. Т. 14, № 2. С. 141–154.

Драчиков Ф. В. Особенности организации учебно-производственного процесса в ремесленных училищах Сталинграда (1942–1943 гг.) // Известия ВГПУ. 2023. № 5. С. 23–32.

Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Человек и его работа в СССР и после: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2003. 485 с.

Ильина Е. В. Взаимоотношения мастеров и учеников в средневековом Лондоне XIII–XV вв. // Культура и образование. 2014. Т. 5, № 9. С. 7.

Качайнова Н. Б., Попова Н. В. Заводская социология: истоки и перспективы // Вестник ТюмГУ. Социально-экономические и правовые исследования. 2016. Т. 2, № 3. С. 29–38.

Мансуров В. А. и др. Профессиональные династии: воспроизводство профессиональных групп. М., ФНИСЦ РАН, 2020. 208 с.

Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М. : АСТ; Хранитель, 2006. 873 с.

Орлов Д. С. Шефство промышленных предприятий над колхозами и совхозами в Западной Сибири // Гуманитарные науки в Сибири. 2011. № 2. С. 96–99.

Орлов С. Б., Чернышков Д. В. Феномен советской заводской социологии (на примере города Бийска). Социологический журнал. 2023. Т. 29, № 4. С. 169–186. DOI 10.19181/socjour.2023.29.4.9

Полани М. Личностное знание. М. : ЕЕ Медиа, 2025. 342 с.

Рыбаков Б. А. Ремесло Древней Руси. М. : Академический проект, 2025. 742 с.

Смольникова Н. С. Наставничество как социальный институт коммунистического воспитания: дисс. … канд. филос. наук. Свердловск, 1984. 162 с.

Сташенко А. Г., Чеглакова Л. М. Наставничество: мода становится трендом // Корпоративные университеты. 2008. № 15. С. 37–49.

Тихомиров М. Н. Древнерусские города. СПб. : Наука, 2008. 348 с.

Хромцова Т. В. Профессиональное обучение ремесленных кадров в России (на примере Архангельского низшего механико-технического училища) // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. 2021. № 2. С. 33–43.

Чеглакова Л. М. Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций // Экономическая социология. 2011. Т. 12, № 2. С. 80–98.

Шайхенурова М. Шефство как пример социальной практики на Урале в советское время // Социальная работа: вклад молодых. 2004. № 1. С. 96–99.

Щербина В. В. Развитие заводской социологии: история, опыт, наследие // Вехи российской социологии, 1950–2000-е годы. СПб. : Алетейя, 2010. С. 226–241.

Яковкина А. О. История наставничества в России Вестник науки. 2023. № 5.

Epstein S. R. Craft Guilds, Apprenticeship, and Technological Change in Preindustrial Europe. The Journal of Economic History. 1998. Vol. 58, no. 3. P. 684–713.

Twenge J. M. A Review of the Empirical Evidence on Generational Differences in Work Attitudes. Journal of Business and Psychology 2010. Vol. 26, no. 2. P. 201–210.

REFERENCES

Abramov, R. N. (2015). Towards the history of occupations and professions research in the USSR: The context of the scientific and technological revolution. *Vestnik SPbGU. Seriya 12. Sociologiya, 1,* 110–125. (In Russ.)

Bondaletov, V. V., & Bondaletov, E. V. (2019). Formation and development of mentoring as a form of corporate training in Russia and abroad. *Materialy Afanas'evskikh Chtenij, 3*, 23–39. (In Russ.)

Borodina, V. A. (2016). Vocational education in Western Siberia in 1920 — early 1930ˢ: Experience and problems. *Mir Evrazii, 3*(34), 7–11. (In Russ.)

Borodkin, L. I., Valetov, T. Ya., & Shil'nikova, I. V. (2008). Schools at pre-revolutionary factories: "Creating cadres of more developed workers." In *Rossiya i mir: Panorama istoricheskogo razvitiya* (pp. 666–676). Ekaterinburg: Volot. (In Russ.)

Bourdieu, P. (2001). *The logic of practice*. St. Petersburg: Aletejya (Original work published 1980). (In Russ.)

Bykova, A. S. (2024). Evolution of mentoring as a social phenomenon. *Vestnik SPbGIK, 3*, 115–120. (In Russ.)

Giddens, A. (2003). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration* (I. Tyurina, Trans.). Moscow: Akademicheskij Proekt. (In Russ.)

Glazunov, S. R. (2018). Factory legislation in Russia and mechanisms of its implementation. 1882–1914. *Ekonomicheskaya Istoriya (Economic History), 14*(2), 141–154. (In Russ.)

Drachikov, F. V. (2023). Features of the organization of training and production in craft schools of Stalingrad (1942–1943). *Izvestiya VGPU, 5*, 23–32. (In Russ.)

Zdravomyslov, A. G., & Yadov, V. A. (2003). *Man and his work in the USSR and after: A textbook for universities* (2nd ed.). Moscow: Aspekt Press. (In Russ.)

Il'ina, E. V. (2014). Relations between masters and apprentices in medieval London, 13th-15th centuries. *Kul'tura i Obrazovanie, 5*(9), 7. (In Russ.)

Kachajnova, N. B., & Popova, N. V. (2016). Factory sociology: Origins and prospects. *Vestnik TyumGU. Socsial'no-ekonomicheskie i Pravovye Issledovaniya, 2*(3), 29–38. (In Russ.)

Mansurov, V. A., et al. (2020). *Professional dynasties: Reproduction of professional groups*. Moscow: FNISC RAN. (In Russ.)

Merton, R. (2006). *Social theory and social structure*. Moscow: AST; Khranitel'. (In Russ.)

Orlov, D. S. (2011). Patronage of industrial enterprises over collective and state farms in Western Siberia. *Gumanitarnye Nauki v Sibiri,* 2, 96–99. (In Russ.)

Orlov, S. B., & Chernyshkov, D. V. (2023). The phenomenon of Soviet factory sociology (the case of Biysk). *Sociologicheskij zhurnal, 29*(4), 169–186. https://doi.org/10.19181/socjour.2023.29.4.9 (In Russ.)

Polani, M. (2025). *Personal knowledge*. Moscow: YoYo Media. (In Russ.)

Rybakov, B. A. (2025). *Crafts of Ancient Rus'*. Moscow: Akademicheskij Proekt. (In Russ.)

Smol'nikova, N. S. (1984). *Mentoring as a social institution of communist education* (Candidate dissertation, Sverdlovsk). (In Russ.)

Stashenko, A. G., & Cheglakova, L. M. (2008). Mentoring: A fad becomes a trend. *Korporativnye Universitety (Corporate Universities),*(15), 37–49. (In Russ.)

Tihomirov, M. N. (2008). *Ancient Russian cities*. St. Petersburg: Nauka. (In Russ.)

Hromcova, T. V. (2021). Vocational training of craft workers in Russia (the case of the Arkhangelsk Lower Mechanical-Technical School). *Vestnik MGPU. Seriya: Istoricheskie Nauki, 2*(42), 33–43. (In Russ.)

Cheglakova, L. M. (2011). Mentoring: New contours of organizing the social space of training and development in industrial organizations. *Ekonomicheskaya Sociologiya, 12*(2), 80–98. (In Russ.)

Shajhenurova, M. (2004). Patronage as an example of social practice in the Urals during the Soviet period. *Social'naya rabota: vklad molodyh, 1*, 96–99. (In Russ.)

Shcherbina, V. V. (2010). Development of factory sociology: History, experience, legacy. In: *Vekhi rossijskoj sotsiologii, 1950–2000-e gody* (pp. 226–241). St. Petersburg: Aletejya. (In Russ.)

Yakovkina, A. O. (2023). History of mentoring in Russia. *Vestnik Nauki, 5*(62). (In Russ.)

Epstein, S. R. (1998). Craft guilds, apprenticeship, and technological change in preindustrial Europe. *The Journal of Economic History, 58*(3), 684–713.

Twenge, J. M. (2010). A review of the empirical evidence on generational differences in work attitudes. *Journal of Business and Psychology, 25*(2), 201–210.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Олеся Ивановна Патяник — соискатель ученой степени канд. социол. наук, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия.

Olesya I. Patyanik — Applicant for the Degree of Cand. of Sci. (Sociology), Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia.

Статья поступила в редакцию 25.02.2026;
одобрена после рецензирования 18.08.2026;
принята к публикации 15.09.2026.
The article was submitted 25.02.2026;
approved after reviewing 18.08.2026;
accepted for publication 15.09.2026.