

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина»  
(ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»)



Сыктывкарский  
Государственный  
Университет  
имени Питирима Сорокина

## **Семиозис и культура: философия и антропология разрыва и его преодоления (текст, сознание, код)**

XVII Международная научная конференция  
27–28 марта 2026 года

**Сборник докладов**

Текстовое научное электронное издание на компакт-диске

Сыктывкар  
Издательство СГУ им. Питирима Сорокина  
2026

ISBN 978-5-907496-36-1

© ФГБОУ ВО «Сыктывкарский  
государственный университет имени  
Питирима Сорокина», 2026

© Оформление. Издательство СГУ им.  
Питирима Сорокина», 2026

[Титул](#)

[Об издании](#)

[Производственно-технические сведения](#)

[Содержание](#)

<b>Чикина Н. В.</b> Переводы поэзии А. Ельцовой на карельский язык .....	73
<b>Эберт Е. Н.</b> Новая женская телесность в «оттепельном» кинематографе.....	77
<b>Эверстов Н. Ф.</b> Актуальные аспекты изучения цифровизации книжного наследия Национальной библиотеки Якутии .....	81
<b>ЧАСТЬ 2. ПРОШЛОЕ – НАСТОЯЩЕЕ – БУДУЩЕЕ В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....</b>	<b>84</b>
<b>Ашейчик П. П.</b> Трансформация антропологических оснований творчества в условиях экспансии генеративного искусственного интеллекта.....	84
<b>Белов А. В.</b> Почтовые тракты России на рубеже XVIII–XIX вв.: культурно-исторические образы и государственная политика .....	87
<b>Бешкарев А. А., Пыстина О. В.</b> Город как медиатекст: взаимодействие пользователей с архивными фотографиями Сыктывкара в паблике «ВКонтакте» «Дорогие товарищи».....	93
<b>Борзова Т. А.</b> Инклюзивное наставничество как культурная практика преодоления коммуникативного разрыва в университетской среде .....	97
<b>Бразговская Е. Е.</b> Семиотический порог языка теологии.....	101
<b>Волкова Т. Ф.</b> Образ автора в литературных переработках печорского крестьянина И. С. Мяндина .....	106
<b>Габов В. И.</b> Искусство как мост дружбы: Россия и Корея в диалоге современной поп-культуры .....	111
<b>Гладилина А. А.</b> В поисках утраченного времени: архетипы индоевропейцев как смыслообразующий ресурс в эпоху культурной нестабильности .....	115
<b>Гурленова Л. В., Касаткина Н. М.</b> Мотив преступления и наказания как инструмент создания образа героя (на материале романа Е. Г. Водолазкина «Авиатор»).....	120
<b>Гушул Ю. В.</b> Библиографический гипертекст как навигатор информационного пространства: инструменты самообоснования .....	124
<b>Дудар Т. Е., Максимова О. Л., Максимова Н. Л.</b> Образовательные практики в ходе реализации философских дисциплин (из опыта преподавания) .....	129
<b>Забулионите К.-А. И.</b> Типология культур.....	133
<b>Зезегова О. И.</b> Сюжет «Явление иконы св. Николая князю Дмитрию Ивановичу» в летописях и иконографии.....	140
<b>Иванищева О. Н., Лян Мэнцзе.</b> Пословицы Терского берега Мурманской области и антропология разрыва: к постановке проблемы .....	146
<b>Кулик Ю. В.</b> Десемантизация как условие инкорпорации смыслов в культуре .....	148
<b>Мартысюк П. Г.</b> Противоречивые тенденции развития искусственного интеллекта: философско-культурологический аспект .....	152

*«Каким бы не было наше время, но мы все делали вместе! Новый год на кухне малосемейки по ул. Старовского»* ([https://vk.com/wall-182483583\\_177913](https://vk.com/wall-182483583_177913)).

Итак, сообщество «Дорогие товарищи» является транслятором медиатекста об истории Сыктывкара в формате его цифровой визуальной репрезентации. Условно можно выделить два основных аспекта, которые прослеживаются в представлении советского прошлого столицы республики и зачастую пересекаются: социально-культурный и природно-климатический. В социально-культурном образ Сыктывкара конструируется вокруг узнаваемых локаций и характерных персонажей с их занятиями. В природно-климатическом медиаобраз текста города задается погодными условиями и связанными с этим ситуациями. Благодаря возможности комментирования аудитория публика демонстрирует непосредственную связь со значимым для себя местом, тем самым участвуя в создании коллективного городского медиатекста.

#### **Список источников**

1. Васильева М. А. Репрезентация культурной идентичности в сети Интернет : автореферат дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2017. 30 с.

2. Головнева Е. В. Конструирование региональной идентичности в современной культуре (на материале Сибирского региона): автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 2018. 38 с.

3. Горнова Г. В. Структура городской идентичности // Вестник Омского гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2018. № 3 (20). С. 14–16.

4. Озерина А. А., Тимофеева Т. С. Возможности анализа репрезентаций городской идентичности в социальных сетях // Пензенский психологический вестник. 2019. № 2 (13). С. 58–67.

5. Широкова О. В. Визуальная репрезентация исторического города в цифровых медиа // Urbis et Orbis. Микроистория и семиотика города. 2024. № 1. С. 39–50.

УДК 008

## **Инклюзивное наставничество как культурная практика преодоления коммуникативного разрыва в университетской среде**

**Борзова Татьяна Александровна**

канд. культурологии, доцент, Владивостокский государственный университет,  
г. Владивосток, Россия  
[Tatyana.Borzova@vvsu.ru](mailto:Tatyana.Borzova@vvsu.ru)

***Аннотация.** В статье анализируется феномен инклюзивного наставничества как культурно-семиотического механизма преодоления «разрыва» между локальной университетской культурой и культурным бэкграундом иностранных студентов. Доказывается, что наставник трансформируется из технического посредника в «культурного переводчика», способного расшифровывать скрытые коды академической среды. На основе принципов Н. Н. Малофеева и концепции универсального дизайна обучения обосновывается модель наставничества как живого семиозиса, создающего диалогическое пространство для рождения нового смысла через взаимодействие разнородных культурных кодов.*

*Ключевые слова:* инклюзия, наставничество, культурный разрыв, семиозис, иностранные студенты, академическая адаптация, тьюторство

Современная университетская культура переживает этап глубокой трансформации, обусловленной интернационализацией образовательного пространства. По данным Минобрнауки РФ [8], в российских вузах обучается свыше 350 тыс. иностранных студентов, что создает условия для возникновения фундаментального антропологического феномена – культурного разрыва как семиотического диссонанса между кодовыми системами принимающей среды и культурным бэкграундом «новоприбывшего».

Такой разрыв проявляется не столько в языковом барьере, сколько в несоответствии семиотических систем: различиях в интерпретации молчания (в восточных культурах – знак уважения и глубины размышления, в российской академической традиции – признак неготовности к диалогу); восприятию пространственной дистанции в общении (латиноамериканские студенты воспринимают стандартную «академическую дистанцию» российского преподавателя как холодность); понимании иерархии педагогического взаимодействия (студенты из конфуцианских культур избегают прямого возражения преподавателю, что в российской традиции семинара интерпретируется как пассивность) [3, с. 47]. Эти расхождения формируют семиотическую изоляцию – состояние, при котором физическое присутствие студента в образовательном пространстве не обеспечивает доступа к его смысловому ядру.

В этом контексте наставничество (тьюторство) трансформируется из вспомогательной организационной функции в ключевую культурную практику преодоления разрыва через создание третьего, диалогического пространства – зоны семиотического соприкосновения, где разнородные кодовые системы не замещают друг друга, а вступают в продуктивное взаимодействие. Эта трансформация обусловлена критикой «псевдоинклюзии», о которой предупреждал Н. Н. Малофеев: формальное включение без преодоления глубинных барьеров воспроизводит «педагогический волюнтаризм», ведущий к дезадаптации и усилению изоляции [6, с. 8]. Классический подход к адаптации, трактующий наставника как технического посредника – «проводника по коридорам», разъясняющего расписание и оформляющего документы, – создает иллюзию интеграции, оставляя студента один на один с семиотическим хаосом академической среды.

Истинное инклюзивное наставничество становится семиотической практикой – деятельностью по расшифровке, интерпретации и трансляции культурных кодов университетской среды. Наставник выступает в роли «культурного переводчика» [13], не заменяющего один код другим, а создающего метаязык взаимопонимания. Например, фраза преподавателя «подумайте над этим» для студента из восточной культуры, где молчание в диалоге с авторитетом означает почтение, звучит как окончательный отказ от

продолжения разговора. В российской академической традиции эта фраза представляет собой приглашение к рефлексии и последующему диалогу. Наставник, обладающий межкультурной чувствительностью, распознает семиотический разрыв и помогает студенту «прочитать» сообщение в правильном ключе через рефлексивный диалог: «Когда преподаватель говорит “подумайте”, он не закрывает тему, а дает вам время для внутренней работы. В нашей традиции это означает: “Я жду вашего возвращения к вопросу на следующем занятии”».

Теоретической основой инклюзивного наставничества выступает концепция универсального дизайна обучения (УДО), трансформированная в культурно-антропологический инструментарий преодоления семиотического разрыва. Если в классической трактовке С. Бургстахлера УДО ориентирован на множественность способов репрезентации информации, действия/выражения и вовлечения [12], то в контексте межкультурной адаптации его потенциал раскрывается через принцип множественности смысловых траекторий. Наставник перестает быть транслятором единой «правильной» интерпретации университетской реальности и превращается в фасилитатора диалога культурных кодов: он создает условия, в которых студент не усваивает готовые смыслы, а конструирует собственный «смысловой мост» между матрицей родной культуры и кодами принимающей среды [2]. Такой подход реализует идею «единства в разнообразии», сформулированную Н. Н. Малофеевым: инклюзивная среда не стремится к гомогенизации, а делает культурные различия ресурсом диалога, где разрыв становится не преградой, а условием рождения нового смысла [5, с. 15].

Ключевым операциональным принципом инклюзивного наставничества становится концепция «обходных путей обучения», разработанная Н. Н. Малофеевым для работы с лицами с ОВЗ, но приобретающая новую значимость в межкультурном контексте [5, с. 22]. При невозможности усвоения академических норм прямым путем (из-за различий в когнитивных стилях: например, линейная логика западной культуры против циклической логики восточных традиций), наставник ищет альтернативные траектории, опираясь на сохраненные системы восприятия студента. Для студента из конфуцианской культуры, для которого прямое возражение преподавателю является нарушением этикета, «обходным путем» становится письменная рефлексия или визуализация аргументов через ментальные карты – формы выражения, не противоречащие его культурной матрице, но обеспечивающие доступ к академическому дискурсу семинара. Для студента, испытывающего трудности с аудированием лекций на русском языке, «обходным путем» становятся текстовые конспекты, субтитрированные видео, интерактивные схемы – технологии, изначально разработанные для лиц с нарушениями слуха, но эффективно преодолевающие культурно-языковой барьер. Таким образом, инклюзивное наставничество реализует трансфер адаптивных технологий из специальной педагогики в межкультурную практику.

Эмпирические исследования подтверждают особую эффективность модели «равный-равному» (peer-to-peer mentoring), где наставником выступает подготовленный студент старших курсов или магистрант [1]. Эта модель продуктивна именно потому, что наставник сам недавно прошел путь преодоления разрыва и обладает уникальной способностью к эмпатическому семиозису – умению распознавать точки семиотического несоответствия через призму собственного опыта [9, с. 114]. В отличие от преподавателя, чья позиция неизбежно маркирована институциональной властью, студент-наставник выступает как партнер в диалоге культур [7], что снижает коммуникативную тревожность и создает психологически безопасное пространство для экспериментирования с новыми кодами. Как отмечают А. Г. Кузьмин и Л. П. Халяпина, именно в паре «старшекурсник-новичок» наиболее эффективно реализуются организационно-педагогические технологии: наставник не только объясняет академические нормы, но демонстрирует их в действии, расшифровывая скрытые смыслы университетской культуры через совместную практику [4].

Цифровизация образовательной среды добавляет новый слой сложности в проблему разрыва: виртуальное взаимодействие лишает участников невербальных маркеров (жестов, мимики, пространственной дистанции), которые в межкультурной коммуникации часто служат «подпорками» для расшифровки намерений. Как показывают исследования О. В. Шабалиной, цифровая среда может усугублять семиотическую изоляцию иностранных студентов, если не обеспечена ее адаптивная трансформация [10]. Инклюзивное наставничество в цифровом формате требует от наставника особой семиотической компетентности – умения компенсировать отсутствие невербалики через насыщенность вербального сопровождения [11], стратегическое использование визуальных метафор, создание мультимодальных инструкций. Наставник становится не просто помощником, а куратором семиотической среды: он проектирует цифровое пространство так, чтобы оно само становилось инструментом расшифровки культурных кодов (например, через визуальные глоссарии академических терминов, интерактивные карты «культурных ландшафтов» университета).

Таким образом, инклюзивное наставничество как культурная практика преодоления разрыва базируется на синтезе трех теоретических оснований: 1) культурно-антропологической интерпретации УДО, обеспечивающей множественность смысловых траекторий; 2) принципа «обходных путей» Н. Н. Малофеева, позволяющего находить альтернативные маршруты преодоления барьеров; 3) модели «равный-равному», создающей условия для диалогического семиозиса. В их взаимодействии наставничество трансформируется из технической функции в живой культурный механизм, где разрыв не устраняется, а становится условием рождения нового смысла через диалог разнообразия – что и составляет суть инклюзивной культуры как способа преодоления социокультурного разрыва.

## Список источников

1. Борзова Т. А. Наставничество в образовании: трансформация от субъект-объектных к субъект-субъектным моделям взаимодействия // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 86–89.
2. Борзова Т. А., Степкова О. В. Инклюзивные технологии в адапционном процессе иностранных студентов в высшей школе: фокус на академическую интеграцию // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 6 (115). С. 32–35.
3. Гришаева Ю. М. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе // Высшее образование в России. 2019. № 1. С. 44–52.
4. Кузьмин А. Г., Халяпина Л. П. Педагогические технологии адаптации иностранных студентов в российском вузе // Высшее образование в России. 2022. № 1. С. 78–89.
5. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. М.: Просвещение, 2013. 319 с.
6. Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна? // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. № 35. С. 1–12.
7. Русецкая М. Н. Инклюзивные образовательные технологии в высшей школе: теория и практика. М.: Академия, 2021. 288 с.
8. Статистический сборник «Образование в цифрах: 2025». URL: [https://www.vedomosti.ru/press\\_releases/2025/09/01/statisticheskii-sbornik-obrazovanie-v-tsifrah-2025](https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/09/01/statisticheskii-sbornik-obrazovanie-v-tsifrah-2025) (дата обращения: 12. 02. 2026).
9. Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю. Инклюзивная культура как основа психологически безопасной образовательной среды в контексте интернационализации вуза // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 110–121.
10. Шабалина О. В. Психолого-педагогическое сопровождение иностранных студентов: цифровой формат // Психологическая наука и образование. 2023. № 1. С. 89–98.
11. Шмелева Е. Д., Петрова Г. И. Инклюзивное высшее образование: от теории к практике. М.: ИНФРА-М, 2021. 240 с.
12. Burgstahler S. Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. Cambridge: Harvard Education Press, 2020. 352 p.
13. Black-Hawkins K. Understanding inclusive pedagogy: Learning with and from teachers // International Journal of Inclusive Education. 2020. Vol. 24. No. 8. Pp. 825–839.

УДК 81.1: 821.16

## Семиотический порог языка теологии

**Бразговская Елена Евгеньевна**

докт. филос. наук, профессор, Российская христианская государственная академия им. Ф. М. Достоевского, г. Санкт-Петербург, Россия  
[elena.brazgowska@gmail.com](mailto:elena.brazgowska@gmail.com)

*Аннотация.* Предмет анализа — «когнитивная полнота» высказываний о Боге — возникает в контексте теории У. Эко о семиотических порогах человеческих языков. Рассматриваются алгоритмы репрезентации трансцендентных объектов: дескрипция через систему «предельных» терминов; «очищение» объекта мысли от свойств вещей физического мира; определение неопределяемого через *analogia entis*. Причины эпистемической неопределённости этих вариантов — предельные (для возможностей разума) термины языка *sacrum* и его семантическая замкнутость.