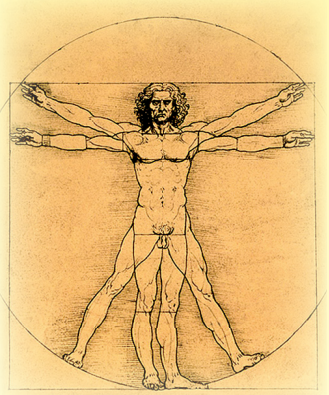
ISSN 2076-4359

Учёные записки

№ VI (94)
2026

Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета





Науки о человеке, обществе и культуре

16+



Содержание

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОЗНАНИЕ

Акрамов А. Р.
ГОСТЕПРИИМСТВО КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ УНИВЕРСАЛИИ 4

Борзова Т. А., Коноплева Н. А.
К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ НАСТАВНИЧЕСТВЕ: РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ КОНЦЕПТА «ЕДИНСТВО В МНОГООБРАЗИИ»....11

Веретенникова Е. С., Крыжановская Я. С.
МУЗЕЙНЫЙ СПЕКТАКЛЬ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ....24

Камедина Л. В.
УКРЕПЛЕНИЕ ОСНОВ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ И СТЕРЕОТИПЫ ЕЁ ВОСПРИЯТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ....33

Мусалитина Е. А.
ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦВЕТОВОГО КУЛЬТУРНОГО КОДА КИТАЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВОРОТА....42

Покровская-Бугаева Е. В..
ВИРТУАЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК ФЕНОМЕН ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ: СООТНОШЕНИЕ РЕАЛЬНОГО И ВИРТУАЛЬНОГО....47

Савелова Е. В., Турищев В. С.
«НЕ БУДЕТ НИКАКОГО СЛЕДУЮЩЕГО»: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ КИТАЙСКОЙ БИОЭТИКИ В РОМАНЕ МО ЯНЯ «ЛЯГУШКИ»....64

Титорева Г. Т.
ИСТОРИЯ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ КОЛЛЕКЦИИ ГРОДЕКОВСКОГО МУЗЕЯ....74

Шамак А. А.
«ГОДЫ КУЛЬТУРЫ» В ПРИГРАНИЧНЫХ ТЕРРИТОРИЯХ РОССИИ И КИТАЯ....81

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Ларченко Ю. Г.
ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ – СОВРЕМЕННЫЙ ИНТЕРАКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ....94

ИСТОРИЯ

Дербенев А. С.
ПОЛИТЭКОНОМИЯ ИЗОЛЯЦИИ: СТРУКТУРНЫЕ СДВИГИ МИРОВОЙ ЭНЕРГЕТИКИ В КОНТЕКСТЕ АМЕРИКАНО-ИРАНСКОГО ПРОТИВОСТОЯНИЯ....100

Матиенко Н. В.
УЛИЧНЫЕ КОМИТЕТЫ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ....106

Ярославцева Т. А.
РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ЖИЛИЩНО-КОММУНАЛЬНОЙ СФЕРЕ В ХАБАРОВСКОМ КРАЕ 113

Борзова Т. А., Коноплева Н. А.
T. A. Borzova, N. A. Konopleva

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ НАСТАВНИЧЕСТВЕ: РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ КОНЦЕПТА «ЕДИНСТВО В МНОГООБРАЗИИ»

ON THE ISSUE OF MODERN MENTORING: REPRESENTATION OF THE VALUES OF THE CONCEPT OF «UNITY IN DIVERSITY»

Борзова Татьяна Александровна – кандидат культурологии, доцент кафедры русского языка Владивостокского государственного университета (Россия, Владивосток); тел. 8(914)790-32-88. E-mail: borzovavladik@mail.ru.
Tatyana A. Borzova – PhD in Cultural Studies, Associate Professor, Russian Language Department, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia); tel. 8(914)790-32-88. E-mail: borzovavladik@mail.ru.

Коноплева Нина Алексеевна – доктор культурологии, профессор кафедры дизайна и технологий Владивостокского государственного университета (Россия, Владивосток); тел. 8(914)656-70-42. E-mail: nika.konopleva@gmail.com.
Nina A. Konopleva – Dr. Sc. (Cultural Studies), Professor, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia); tel. 8(914)656-70-42. E-mail: nika.konopleva@gmail.com.

Аннотация. В статье рассматривается роль преподавателя-наставника в трансляции ценностей «единства в многообразии» при преподавании курса «Основы российской государственности» (ОРГ) в условиях поликультурной образовательной среды. Актуальность исследования обусловлена реализацией Указов Президента РФ о проведении в 2026 году Года единства народов России и об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а также конституционной повесткой «многонационального народа» РФ как основы государственности. Поликультурный характер студенческой среды вузов Дальнего Востока требует при формировании и трансляции ценностей трансформации стандартных подходов к преподаванию курса ОРГ в сторону практик, реализующих принцип «единства многообразия». Авторами представлена модель преподавателя-наставника как медиатора ценностей, реализующего принцип «единства многообразия» через диалог культур и инклюзивные педагогические практики. Новизна исследования заключается в расширении понятия «инклюзивное обучение» применительно к работе с иностранными студентами, мигрантами и студентами с изменившейся системой ценностей после СВО, а также в интеграции регионального компонента Дальнего Востока в преподавание курса ОРГ. Методологическую основу исследования составляют культурно-антропологический подход к анализу образовательных практик, теоретический анализ концепции УМК по ОРГ, включённое наблюдение за процессом преподавания ОРГ в поликультурной среде Владивостокского государственного университета и анализ его результатов, анкетирование студентов поликультурных групп и кейс-стади успешных практик преподавания ОРГ. Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения модели преподавателя-наставника в систему организации курса ОРГ, использующего инклюзивные педагогические практики для разных категорий студентов на материале регионального компонента, способствующего развитию целостного представления о российской государственности как цивилизационном феномене, укрепляющем единство через уважение к многообразию.

Summary. The article examines the role of a teacher-mentor in translating the values of «unity in diversity» when teaching the course «Fundamentals of Russian Statehood» (hereinafter referred to as the FRS) in a multicultural educational environment. The relevance of the research is due to the implementation of the Decrees of the President of the Russian Federation on holding the Year of Unity of the Peoples of Russia in 2026 and on approving the Foundations of state Policy to preserve and strengthen traditional Russian spiritual and moral values, as well as the constitutional agenda of the «multinational people» of the Russian Federation as the basis of statehood. The multicultural nature of the student environment of universities in the Far East requires, in the formation and translation of values, the transformation of standard approaches to teaching the FRS course towards practices that implement the principle of «unity of diversity». The authors present a model of a teacher-mentor as a mediator of values, implementing the principle of «unity of diversity» through a dialogue of cultures and inclusive pedagogical practices. The novelty of the research lies in the expansion of the concept of «inclusive education» in relation to work with

Материал поступил 22.03.2026

international students, migrants and students with a changed value system after their studies, as well as in the integration of the regional component of the Far East into the teaching of the FRS course. The methodological basis of the research consists of a cultural and anthropological approach to the analysis of educational practices, a theoretical analysis of the concept of the educational curriculum for FRS, included observation of the teaching process of FRS in the multicultural environment of the All-Russian State University and analysis of its results, a survey of students of multicultural groups and a case study of successful practices of teaching FRS. The practical significance of the research lies in the possibility of introducing the teacher-mentor model into the FRS course organization system, using inclusive pedagogical practices for different categories of students based on the regional component, contributing to the development of a holistic view of Russian statehood as a civilizational phenomenon that strengthens unity through respect for diversity.

Ключевые слова: основы российской государственности, преподаватель-наставник, поликультурная среда, единство в многообразии, ценностно-смысловая трансляция, инклюзивные технологии обучения, культурная идентичность.

Key words: fundamentals of Russian statehood, teacher-mentor, multicultural environment, unity in diversity, value-semantic translation, inclusive learning technologies, cultural identity.

УДК 008.441.5:378.147.832

Современная вузовская среда в России сегодня это переплетение культур, языков и традиций. Такое разнообразие ставит перед преподавателями курса «Основы российской государственности» (ОРГ) чёткие задачи: уйти от шаблонных методик и найти такие формы работы, которые органично отражают конституционный принцип многонационального народа как основы нашей государственности.

Особую остроту этой задаче придаёт объявление 2026 года Годом единства народов России. Суть инициативы не в формальном соблюдении норм, а в живом укреплении дружбы, взаимопонимания и согласия между всеми народами, населяющими страну, в бережном сохранении тех духовно-нравственных ценностей, которые веками скрепляли наше общество. Именно поэтому в преподавании ОРГ особую роль начинают играть практики, раскрывающие принцип «единства многообразия» не как абстрактной формулы или методического приёма, а как живой ценности российской цивилизации, закреплённой в Указе Президента РФ, способной развить у студентов способность почувствовать себя частью единого, но при этом многогранного российского пространства.

Поликультурная аудитория дальневосточных вузов сегодня в основном включает в себя студентов из стран АТР и СНГ, представителей малочисленных народов Севера, а также тех, кто вернулся с территорий проведения специальной военной операции (СВО) и пережил глубокую переоценку жизненных ценностей. Эта среда давно перестала быть просто объектом исследования, она стала настоящей педагогической лабораторией, где в реальном времени апробируются методы укрепления межэтнического согласия, развития у студентов целостного видения многонационального народа России как основы государственности и гармоничного синтеза различных ценностных установок в единую систему традиционных российских духовно-нравственных ориентиров.

Курс ОРГ, введённый в вузах с 2023 года, как подчёркивается в концепции учебно-методического комплекса (УМК) [10], ставит перед собой задачу сформировать у студентов целостное понимание российской государственности как цивилизационного феномена. Однако добиться этой цели в условиях столь разнородной аудитории возможно лишь при условии разработки особых антропологических подходов, учитывающих культурные особенности каждой группы студентов и помогающих раскрыть принцип «единства в многообразии» как живой, ощутимый опыт совместного существования.

В контексте анализа образовательного пространства как социокультурного феномена необходимо обратиться к концепции духовности как смыслового динамического процесса. Как отмечает Ю. Н. Верезей, духовность представляет собой «смысловую систему, которая выполняет

функцию преображения действительности через нравственные ценности и смыслы» [6]. Эта функция преображения особенно актуальна в условиях поликультурной образовательной среды, где преподаватель-наставник выступает не просто как передатчик знаний, а как медиатор ценностей, способный через личный пример и организацию образовательного процесса с учётом культурного многообразия обучаемых и их ценностных ориентаций формировать у студентов осознанное отношение к традиционным ценностям.

Согласно культурологическим исследованиям [2; 4; 6; 8; 11], смысловая система духовности обладает особой трансформирующей силой: она не просто отражает действительность, она связывает разрозненные события в целостную картину, наделяя их смыслом, который сама по себе эта действительность не содержит [8, 149]. Для преподавателя-наставника это приобретает конкретное воплощение. Его работа с ценностными ориентирами студентов не просто абстрактная миссия и не механическое «внесение добра» в социальное пространство, а особый живой культурно-просветительский процесс, где нравственные убеждения педагога обретают плоть в повседневных поступках – в том, как он реагирует на ошибку студента, как строит диалог с представителем другой культуры, как выбирает примеры для иллюстрации темы. Каждый такой поступок, находя отклик в глазах студента или в его словах, не исчерпывает себя мгновенным эффектом. Он возвращается к педагогу как подтверждение – внутренним ощущением: «Это было правильно». Так шаг за шагом, через повторение и закрепление, формируется не набор педагогических приёмов, а устойчивая система ценностных ориентиров, начинающая жить своей жизнью: воспроизводиться, развиваться и передаваться дальше уже без постоянного внешнего стимула. Это и есть та самовоспроизводящаяся духовная практика, которая превращает наставничество из функции в призвание.

Преподавание курса ОРГ в поликультурной среде сталкивается с глубокими культурно-антропологическими противоречиями, которые требуют осмысленного подхода.

Во-первых, возникает напряжение между универсальностью ценностей и их культурно-индивидуальным восприятием. Традиционные российские духовно-нравственные ценности, сформированные веками исторического развития, в теории должны быть понятны всем. Однако на практике их восприятие напрямую зависит от культурного бэкграунда студента, его жизненного опыта и субъективного мировоззрения. То, что для одного студента звучит как очевидная истина, для другого может быть совершенно непонятной абстракцией.

Во-вторых, существует противоречие между необходимостью передачи ценностей и естественным сопротивлением «навязыванию». Студенты из разных культурных традиций могут воспринимать преподавание ОРГ не как диалог, а как форму культурного давления или даже империализма. Особенно это актуально для представителей малочисленных народов Севера и иностранных студентов, которые могут ощущать угрозу своей культурной идентичности.

В-третьих, возникает конфликт между требованиями федерального образовательного стандарта и необходимостью глубокого осмысления культурного и личностного своеобразия каждого студента. Риск превращения курса в сухую формальность вместо живого диалога о ценностях особенно высок, когда преподаватель вынужден следовать жёсткой программе, не имея возможности адаптировать материал под конкретную аудиторию с её этническим, национальным и субъективным разнообразием.

Наконец, четвёртое противоречие связано с несоответствием единой методики преподавания и реального разнообразия студенческой аудитории. Единая программа курса ОРГ часто не учитывает специфику разных категорий студентов, будь то представители малочисленных народов, иностранные студенты или те, кто вернулся с территорий проведения специальной военной операции и пережил глубокую ценностную трансформацию. Для таких студентов стандартные подходы могут оказаться не просто неэффективными, но и контрпродуктивными.

Целью данного исследования является разработка и апробация модели преподавателя-наставника как медиатора ценностей в условиях поликультурной образовательной среды при преподавании курса ОРГ, направленной на трансляцию принципа «единства в многообразии» через диалог культур, инклюзивные педагогические практики и личный пример.

Задачи исследования: проанализировать концептуальные основания преподавания курса ОРГ в поликультурной среде на основе концепции УМК по ОРГ и культурологических исследований; обосновать теоретическую модель преподавателя-наставника как носителя и транслятора ценностей; разработать концепцию инклюзивно-культурологического подхода к работе с поликультурной аудиторией, включая студентов с психологическими травмами после СВО; разработать и апробировать инклюзивные педагогические практики для разных категорий студентов; интегрировать региональный компонент Дальнего Востока в преподавание курса ОРГ как ценностный ресурс; эмпирически обосновать эффективность модели преподавателя-наставника.

Объект исследования – процесс преподавания курса «Основы российской государственности» в поликультурной образовательной среде.

Предмет исследования – роль преподавателя-наставника в трансляции ценностей «единства в многообразии».

Методологическую основу исследования составляют:

– культурологический подход, позволяющий рассматривать образовательное пространство как социокультурный феномен, в котором осуществляется трансляция традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Данный подход обеспечивает анализ образовательных практик через призму культурных кодов, ценностных ориентиров и смысловых структур, характерных для различных этнокультурных групп;

– антропологический подход, фокусирующийся на личности преподавателя-наставника и обучаемых как субъектов педагогической деятельности, их ценностно-смысловой сфере, идентичности и роли в развитии культуры личности студентов;

– системно-деятельностный подход, рассматривающий преподавание курса ОРГ как целостную систему, включающую цели, содержание, методы, формы организации и результаты образовательного процесса в поликультурной среде.

В качестве методов использованы: теоретический анализ концепции УМК по ОРГ, научных работ по культурологии и педагогике; эмпирическое наблюдение за процессом преподавания ОРГ в поликультурной среде ВВГУ; анкетирование студентов поликультурных групп ($N = 428$) до и после прохождения курса; кейс-стади успешных практик преподавания ОРГ в условиях культурного многообразия; сравнительный анализ результатов преподавания в разных группах студентов.

Значительное внимание, уделённое в настоящей работе инклюзивной педагогике, обусловлено не сменой научной оптики с культурологии на педагогику, а принципиальным положением современной культурологической мысли: образовательная среда, особенно поликультурная, является пространством реальной трансляции и производства культурных смыслов и ценностей. Инклюзивные практики в данном контексте выступают не как сугубо методические приёмы, а как инструменты культурной медиации, т. е. способы согласования различных ценностно-смысловых систем (российской государственности, этнокультурных традиций малочисленных народов, аксиологических ориентаций иностранных студентов и ветеранов СВО). Именно через инклюзивные педагогические стратегии (совместное смыслотворчество, визуальный нарратив, диалог культур) реализуется ключевой для культурологии принцип «единства в многообразии» не как декларация, а как процедура включения «чужого» культурного опыта в общее ценностное поле российской цивилизации. В данном случае инклюзивная педагогика рассматривается как операционализация культурологического подхода, а не как самоцель или уход в смежную дисциплину.

Концепция УМК по ОРГ обозначает Россию как «государство-цивилизацию», особенностью которого выступает «обращённость вовне, естественность возникновения и развития, ценностная устойчивость» [10]. Ключевой ценностной константой, определяющей отношение к многообразию, является необходимость соблюдения принципа «единство многообразия», отражающего способность российской цивилизации интегрировать культурное разнообразие без утраты целостности [10].

Системная модель гражданского мировоззрения («человек – семья – общество – культура, государство – страна») предоставляет методологическую основу для работы с поликультурной аудиторией. Как отмечается в концепции, элемент «страна» раскрывается именно через «межпо-

коленческое культурно-историческое единство» и «сохранение единства культурного, этнического и религиозного многообразия» [10].

Согласно исследованиям И. А. Новиковой и И. Л. Борзенко, культурные нормы и ценности выступают как «ядро» национальной культуры, окружённое принципами, реализующимися в моральных установках и правилах [11]. Преподаватель-наставник должен уметь распознавать эти культурные коды и создавать условия для их гармоничного сосуществования в образовательном пространстве [2].

Теория ценностей предоставляет методологическую основу для понимания процессов трансляции традиционных российских духовно-нравственных установок в поликультурной среде. Согласно современным исследованиям, ценности представляют собой «интенциональные образования, которые наделяют объекты и явления действительности определённым смыслом и значением» [13; 14].

Важным аспектом теории ценностей является понимание их социальной природы. Как отмечается в исследованиях, «ценности являются общими. Никто не может жить осмысленно в изоляции. Общность смысла характеризует все реальности без исключения. Любая смысловая структура является совместным способом понимания» [13]. Это положение особенно актуально для поликультурной образовательной среды, где ценности различных культурных традиций должны найти точки соприкосновения и интеграции.

Традиционные российские духовные ценности, такие как патриотизм, гражданственность, духовность, нравственность, семья, труд, историческая память, выступают в качестве базовых ориентиров при формировании образовательного пространства как среды развития культуры личности [15]. Эти ценности не являются абстрактными категориями, а конкретизируются в повседневной практике преподавателя-наставника через его педагогическое присутствие, стиль общения, критерии оценки и реакцию на ошибки студентов [4, 115].

Согласно исследованиям Ю. Н. Верезей, духовность – это постоянно развивающийся процесс, в котором смысл становится не просто абстрактной категорией, а движущей силой личностного становления. В её концепции духовность раскрывается через три взаимосвязанных измерения: поиск (стремление к смыслу), стояние (удержание найденного) и развитие (преображение личности через обретённые ценности) [6]. Преподаватель-наставник в этом контексте становится не просто передатчиком знаний, а медиатором, проводником ценностей, способным через личный пример и педагогическое присутствие развивать у студентов осознанное отношение к традиционным ценностям.

А. А. Леонтьев в своей «Педагогике здравого смысла» выделял несколько ключевых ценностных ориентиров, на которых строится подлинно гуманистическая педагогическая система. Среди них – безусловное признание ценности каждого человека, приоритет личности над знаниями, опора на здравый смысл как на внутренний компас педагога, стремление к целостному мировоззрению и внимание к формам деятельности как к средству раскрытия личности [8]. Важно понимать, что приоритет личности у А. А. Леонтьева – это не вседозволенность и не отказ от требовательности. Напротив, он видел в этом баланс, где интересы отдельного человека и общества не противопоставляются, а находят взаимное обогащение. Личность развивается именно в диалоге с обществом, а общество обретает смысл через заботу о каждой личности. Это и есть та самая «гармония», о которой писал А. А. Леонтьев, – не компромисс, а синтез, где ни одна из сторон не теряет своей сути.

Для более глубокого понимания роли преподавателя-наставника в трансляции ценностей необходимо обратиться к теории смысловых структур Д. А. Леонтьева [9]. В контексте преподавания курса ОРГ в поликультурной среде смысловые структуры приобретают следующее значение:

– Смыслообразующие мотивы – это своего рода «стержень» личности преподавателя-наставника. В отличие от ситуативных побуждений, они устойчивы, формируются годами и определяют не просто что делает педагог, а зачем он это делает. Именно эти мотивы становятся внутренним компасом при работе с поликультурной аудиторией: когда студент из Киргизии спрашивает о месте своей культуры в российской государственности, а студент с СВО – о смысле патрио-

тизма после травмы, преподаватель опирается не на готовые шаблоны, а на глубинные убеждения, которые и формируют его профессиональную позицию.

– Смысловые установки – это уже «рабочий инструмент» педагога в конкретной ситуации. Они возникают здесь и сейчас: когда в аудитории звучит неожиданный вопрос, когда студент с иронией спрашивает: «А зачем мне это знать?», – когда возникает культурное недопонимание. Установка – это мгновенное, но осознанное решение: как ответить так, чтобы не оттолкнуть, не навязать, а открыть возможность для диалога. Она позволяет преподавателю быть гибким: сегодня – гибко обойти сопротивление студента, завтра – мягко, но настойчиво вернуться к теме, послезавтра – предложить личный пример, который станет «мостом» к пониманию ценности.

– Смысловые диспозиции – это память души педагога. Это те устойчивые отношения к миру, которые сложились в его жизни задолго до встречи с нынешними студентами: уважение к труду, вера в силу диалога, опыт преодоления трудностей. Они «консервируют» жизненный смысл не как музейный экспонат, а как живой ресурс. Когда преподаватель рассказывает о своём деде – участнике войны, или о своём учителе, который верил в него, когда никто не верил, он не «преподает патриотизм», он актуализирует свою диспозицию – и в этот момент ценность обретает плоть, голос, историю. Именно диспозиции обеспечивают преемственность: ценности не «вкладываются» в студентов, а передаются через живой контакт, где преподаватель не носитель догмы, а человек, для которого эти ценности – часть его собственной жизни.

– Личностные ценности – это глубинный стержень личности преподавателя-наставника. Они формируются годами, через прожитый опыт, через кризисы и прозрения, через встречи с разными людьми и культурами. Именно эти ценности становятся внутренним компасом: когда в аудитории возникает сложная ситуация, когда студент с иронией спрашивает: «А зачем мне это знать?», – когда приходится выбирать между формальным требованием и живым запросом студента, преподаватель опирается не на методичку, а на то, что для него по-настоящему важно. Это не набор абстрактных идеалов вроде «патриотизм» или «нравственность». Это живые ориентиры, прошедшие через личный опыт: вера в то, что каждый студент способен к росту; убеждённость, что диалог важнее монолога; уважение к чужой культуре как к источнику обогащения, а не к угрозе. Именно поэтому личностные ценности проверяются в практике, корректируются через диалог, но при этом сохраняют свою устойчивость: они не меняются от одного семестра к другому, не зависят от настроения или внешнего давления. Они тот фундамент, на котором строится не просто профессиональная деятельность, а подлинное наставничество: не «я учу тебя», а «мы вместе ищем смысл».

Отметим, что в контексте работы с кросс-культурной аудиторией термин «инклюзия» выходит за рамки традиционного понимания, связанного исключительно с работой с лицами с ограниченными возможностями здоровья, и трактуется более широко – как создание условий для полноценного включения в образовательный процесс всех студентов, независимо от их культурного, языкового и образовательного бэкграунда [1; 3].

Международные документы, такие как Всеобщая декларация прав человека и Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, закрепляют право каждого человека на образование без какой бы то ни было дискриминации. Эти документы легли в основу концепции инклюзивного образования, получившей широкое распространение в мировой педагогической практике и постепенно интегрирующейся в российское образовательное пространство [16].

Под инклюзивным образованием в современной научной парадигме понимается не просто совместное обучение детей и молодёжи с особыми образовательными потребностями и их сверстников, но целостная философия и практика построения открытой, гибкой и доступной образовательной среды, способной учитывать разнообразие всех обучающихся – по когнитивным, физическим, языковым, культурным, социальным и иным характеристикам [7]. В этом расширенном понимании инклюзия становится стратегическим принципом организации высшего образования, особенно в условиях роста академической мобильности и увеличения числа иностранных студентов в российских вузах.

В современной зарубежной научной парадигме данное понятие интегрировано в концепцию «инклюзивной педагогики», которая, по определению К. Блэк-Хокинс, нацелена не на идентификацию и «исправление» индивидуальных трудностей учащихся, а на проектирование гибкой образовательной среды, учитывающей всё многообразие образовательных потребностей без стигматизации [19]. В этом ключе С. Бургстахлер рассматривает инклюзивные технологии как практическую реализацию «универсального дизайна обучения», предусматривающего множественность способов: репрезентации информации; действия и выражения; вовлечения в учебный процесс [20]. Таким образом, в западной традиции инклюзивные технологии – это не только аппаратно-программные решения, но и комплекс социокультурных и педагогических стратегий, делающих обучение доступным для всех изначально.

В российской научной школе наблюдается схожая тенденция. Если ранее акцент смещался на ассистивные устройства, то сегодня исследователи трактуют термин шире. Так, М. Н. Русецкая определяет инклюзивные технологии как «совокупность методов, форм, средств и организационных условий обеспечения равного доступа к качественному образованию для всех категорий обучающихся с учётом их разнообразия» [12]. Д. Е. Шевелева подчёркивает их интегративный характер, указывая, что эти технологии направлены на «преодоление барьеров в образовательной среде, будь то физические, коммуникативные, культурные или когнитивные» [18, 34].

Синтезируя подходы, можно дать следующее рабочее определение для данного исследования: инклюзивные технологии – это системный комплекс культурно-антропологических, психолого-педагогических, информационно-коммуникационных и организационных средств, методов и стратегий, основанный на принципах культурного многообразия, психолого-адаптивного и ценностно-смыслового своеобразия обучаемых, универсального дизайна академического пространства и направленный на создание гибкой, адаптивной образовательной среды, обеспечивающей равные возможности для академической и социокультурной интеграции всех обучающихся, независимо от их индивидуальных особенностей, культурного бэкграунда и языковой компетенции.

Применительно к работе с поликультурной аудиторией инклюзивные технологии приобретают особое значение. Они позволяют не только преодолеть языковые и культурные барьеры, но и создать условия для диалога культур без противопоставления для формирования у студентов осознанного отношения к принципу «единства в многообразии» как ключевой ценностной константе российской цивилизации. Инклюзивная среда в этом контексте перестаёт быть фоном для обучения и становится активным ресурсом формирования межкультурной компетентности, академической грамотности и профессиональной идентичности.

Роль преподавателя-наставника в среде культурного многообразия выходит за рамки традиционной функции передачи знаний. Новая модель такого преподавателя-наставника представляет собой следующее содержание: это медиатор ценностей, способный распознавать культурные коды разных этнических групп, создавать условия для диалога культур без противопоставления, транслировать принцип «единства многообразия» через личный пример и педагогическое присутствие, развивать у студентов осознанное отношение к традиционным ценностям российской цивилизации.

Как отмечается в концепции УМК к курсу ОРГ, преподаватель должен не просто «рассказывать о ценностях», а создавать ситуации, в которых студент сам приходит к осознанию их значимости [10].

Разработанная модель преподавателя-наставника как транслятора и носителя ценностей требует освоения специальных смыслотехнических приёмов, позволяющих эффективно транслировать ценности в поликультурной среде.

В контексте преподавания курса ОРГ преподаватель-наставник может использовать следующие смыслотехнические приёмы, позволяющие не просто передавать информацию о ценностях, а создавать условия для их осознанного усвоения студентами с различным культурным контекстом. В данном исследовании рассмотрим четыре ключевых смыслотехнических приёма:

1. Присоединение дополнительных мотивов. Этот приём включает использование мотива соревнования, поощрения/наказания, похвалы/критики, клятвы или обещания, которые активиру-

ют мотивацию самоуважения. В образовательном контексте это позволяет преподавателю не просто «рассказывать о ценностях», а создавать ситуации, где студент сам приходит к осознанию их значимости через личную заинтересованность. Так, на занятии по теме «Образы будущего России» преподаватель предлагает студентам соревнование: «Кто предложит наиболее реалистичный проект по улучшению жизни в вашем городе?». Победитель получает возможность представить свой проект на студенческой конференции. Такой подход активизирует не только познавательный интерес, но и мотив самоуважения через признание со стороны не только преподавателя, но и экспертов и сверстников.

2. Внедрение смысловых конструктов через специфическое означивание объекта. Выбор точного словесного описания или знакового визуального образа-ярлыка позволяет актуализировать значимые смысловые конструкты, прямо связанные с ценностями. Это особенно эффективно при работе с абстрактными понятиями, такими как «государственность», «патриотизм», «гражданственность». Так, использование формулировки «ум, честь и совесть» при обсуждении роли интеллигенции в истории России не просто описывает данную социальную группу, а наделяет её глубоким смыслом, связанным с ценностями просвещения, нравственности и ответственности перед обществом.

3. Подключение смысловых диспозиций. Ссылки на авторитеты и референтные группы позволяют преподавателю использовать уже существующие в сознании студентов устойчивые смысловые структуры. В образовательном контексте это может быть использование примеров выдающихся деятелей культуры и науки, чья деятельность соответствует традиционным ценностям. Так, при обсуждении темы «Научное наследие России» преподаватель приводит примеры таких учёных, как Михаил Ломоносов, Дмитрий Менделеев, Иван Павлов, Сергей Королёв, подчёркивая не только их научные достижения, но и их патриотизм, преданность делу, готовность к самопожертвованию ради науки и страны. Это позволяет студентам увидеть связь между профессиональным успехом и традиционными ценностями.

4. Интеграция самоотношения, социальной и ролевой идентичности. Использование формулировок, затрагивающих глубинные ценности и архетипы, позволяет преподавателю обращаться к фундаментальным основам личности студента. Такие фразы, как «Поступил как настоящий мужчина», «Всем, кому небезразлична судьба России...», «Если дорог тебе твой дом...», задействуют не рациональное мышление, а эмоционально-ценностную сферу. Так, при обсуждении темы «Семья как ценность» преподаватель задаёт вопрос: «Если дорога тебе твоя семья, как ты можешь внести вклад в её благополучие через свое профессиональное развитие?» Такой подход позволяет студенту увидеть связь между личными ценностями и профессиональными целями.

Использование смыслотехнических приёмов в преподавании курса ОРГ в поликультурной среде позволяет преподавателю-наставнику не просто передавать информацию о ценностях, а создавать условия для их осознанного усвоения студентами с различным культурным опытом.

В данном контексте использование преподавателем инклюзивных педагогических практик, адаптированных для разных категорий студентов, также способствует развитию у студентов целостного представления о российской государственности как цивилизационном феномене, укрепляющем единство через уважение к многообразию.

Так, для студентов из малочисленных народов Севера (удэгейцы, нанайцы, ульчи и др.) разработана практика «Герой моей семьи», которая позволяет раскрыть элемент «Семья» системной модели мировоззрения через призму межпоколенческой преемственности. Студенты рассказывают о своих предках, которые передали им традиционные для их народности знания. Эта практика демонстрирует, что семейная память – это не частное дело, а общественный ресурс. Когда студент рассказывает о своём герое, он не просто делится личной историей – он вплетает её в общую канву российской истории. Это создаёт эффект «мозаики»: каждый кусочек уникален, но вместе они образуют целостную картину.

Для студентов из стран АТР и СНГ разработан метод «Визуального нарратива», реализованный в рамках раздела «Вызовы будущего и развитие страны». Студенты создают коллаж/инфографику на тему «Мой вклад в будущее России» без вербального сопровождения. В пар-

ной работе («свой» + «иностранец») происходит вербализация образа: русскоязычный студент помогает подобрать слова, иностранный – объясняет замысел. Такой подход позволяет преодолевать языковой барьер и создавать диалог на уровне образов.

Для студентов, вернувшихся с СВО и имеющих определённую трансформацию привычных ценностей, разработана практика «Туристский маршрут как путь к ценностям». Студенты получают задание разработать мини-маршрут по одному из направлений края (морской, историко-патриотический, этнокультурный) с обязательной привязкой к элементам системной модели мировоззрения. Особенностью практики является отказ от «туризма ради туризма» в пользу осмысленного погружения: студент не просто посещает объект, а проходит через ценностную рефлексию, фиксируя в дневнике ответы на вопросы из предлагаемого преподавателем опросника. Для студентов с психологическими травмами это создаёт безопасное пространство для проживания сложных эмоций через связь с природой и культурным наследием.

Студенты разных направлений подготовки (историки, филологи, экономисты, юристы) объединяются в команды для разработки проекта «Как моя профессия служит государству». Каждый студент представляет свою дисциплинарную перспективу, а команда создаёт общую презентацию. Так, например, команда из 5 студентов (историк, филолог, экономист, юрист, эколог) разработала проект «Сохранение культурного наследия Дальнего Востока как основа государственности». Историк рассказал о значении памятников истории, филолог – о языковом многообразии, экономист – о туристском потенциале, юрист – о правовых механизмах защиты, эколог – о связи культуры и природы. Проект получил высокую оценку на студенческой конференции.

Особое значение в образовательной среде культурного разнообразия приобретает процесс смысловой координации в совместной деятельности. Как отмечает Е. Л. Доценко, «взаимопонимание на уровне индивидуальных смыслов выступает результатом специальной активности, тем более трансформаций смысловой сферы участников» [5].

В контексте преподавания курса ОРГ в поликультурной аудитории ключевым становится не передача готовых истин, а создание условий для совместного смыслотворчества. Здесь особенно важны три механизма, которые помогают преодолеть культурные барьеры и выстроить диалог без противопоставления «своих» и «чужих».

Во-первых, формирование общего смыслового фонда – своего рода «третьего пространства», куда каждый студент может внести свой культурный опыт и найти ему место в общей картине. Когда удэгейская студентка рассказывает о традициях охоты своих предков, а студент из Вьетнама – о рисовых террасах своей родины, а вернувшийся с СВО – о пережитом опыте, преподаватель не ставит их в один ряд как «экзотику». Он помогает увидеть: все эти истории – части единой ткани российской государственности. Такой подход особенно важен для тех, кто привык чувствовать себя «на обочине»: представителей малочисленных народов, иностранных студентов, людей с травмами. Здесь их голос не просто выслушивают – его вплетают в общую канву.

Во-вторых, смысловая индукция – тот самый момент, когда знакомое вдруг обретает новый смысл. Так, студент из Китая, слушая рассказ о морских традициях Приморья, вдруг видит параллели с культурой своего прибрежного региона – и море перестаёт быть «чужим пространством», становясь точкой соприкосновения культур. Именно в таких моментах происходит подлинное осмысление ценностей – не как заученных формулировок, а как живого опыта.

В-третьих, интертекстуальность – умение видеть за отдельными фактами целостную картину. Не «вот герб, вот флаг, вот гимн», а понимание, как эти символы связаны с историей края, с жизнью малочисленных народов, с опытом мореплавателей и защитников рубежей. Когда студент воспринимает курс не как набор тем для зачёта, а как единый нарратив, в котором находится место и его личной истории, тогда ценности перестают быть «внешними» и становятся частью его внутреннего мира.

Особую силу этот подход обретает благодаря региональной специфике Дальнего Востока. Наш край не периферия, а «берег острова», как метко заметил В. Л. Цымбурский [17], точка соприкосновения Евразии и Тихого океана, место, где переплетаются культуры России, Китая, Кореи, Японии и малочисленных народов Севера. Здесь пограничность не уязвимость, а культуроло-

гический педагогический ресурс. Морская идентичность региона не просто географическая особенность, а живой путь к пониманию ценностной константы «сила и ответственность». Как отмечается в концепции УМК, «Россия – это не сумма частей, а целостность, возникающая именно через многообразие» [10]. И именно на Дальнем Востоке эта целостность ощущается не как абстракция, а как повседневный опыт сосуществования разных культур на одной земле.

В 2024-2025 гг. модель преподавателя-наставника апробирована на 428 студентах ВВГУ, включая 87 представителей малочисленных народов Севера, 64 студента из стран АТР и СНГ, 14 участников СВО. По итогам курса 78 % студентов поликультурных групп продемонстрировали осознанное понимание принципа «единства многообразия» (по сравнению с 34 % до курса); 85 % отметили, что «ОРГ помог понять: моя культура – часть, а не угроза российской государственности»; 91 % студентов (представителей малочисленных народов) впервые увидели свою культуру «не как периферию, а как часть российской цивилизации»; 83 % студентов из стран АТР отметили, что «практика помогла понять: Россия – это не только этнические русские, но и все, кто внёс вклад в её развитие»; 71 % всех опрошенных выразил готовность участвовать в межкультурных проектах вуза.

Преподавание курса ОРГ в среде культурного разнообразия требует перехода от «монолога о многообразии» к «диалогу через многообразие». Роль преподавателя-наставника в этом контексте становится ключевой: он выступает транслятором ценностей, способным через личный пример, педагогическое присутствие и инклюзивные практики развивать у студентов осознанное отношение к принципу «единства многообразия».

Разработанная модель преподавателя-наставника подтвердилась на практике: в поликультурной аудитории она работает именно потому, что отказывается от «навязывания» ценностей. Вместо монолога о традициях преподаватель выстраивает диалог – через личный пример, через инклюзивные практики, через уважение к культурному опыту каждого студента. И именно этот подход позволяет транслировать традиционные российские духовно-нравственные ценности так, что они воспринимаются не как внешнее требование, а как возможность для осмысления собственного места в многонациональном пространстве России.

Особенно убедительными оказались четыре практики, каждая из которых «заточена» под определённую категорию студентов, но при этом универсальна в своей сути:

1. Практика «Герой моей семьи» помогла студентам из малочисленных народов Севера увидеть: их культура не периферия российской цивилизации, а её неотъемлемая часть.
2. «Визуальный нарратив» стал мостом для студентов из стран АТР и СНГ, у которых ещё слабо развита вербальная речь на русском. Создавая коллаж «Мой вклад в будущее России», они смогли выразить то, что пока сложно сформулировать словами, а потом, в парной работе с русскоязычным коллегой, обрести и слова, и уверенность.
3. «Туристский маршрут как путь к ценностям» оказался особенно востребован студентами, вернувшимися с территорий СВО. Для них прогулка по историческим местам Приморья стала не экскурсией, а безопасным пространством для проживания сложных эмоций – через связь с природой, с морем, с памятью предшественников.
4. «Культура и государство» позволила иностранным студентам и мигрантам увидеть: Россия – это не только этнические русские, но и все, кто вносит свой вклад в развитие страны.

Ключевым ресурсом всех этих практик стала именно региональная специфика Дальнего Востока. Пограничное положение края, его морская идентичность, переплетение культур России, Китая, Кореи и малочисленных народов Севера – всё это превратилось из «особенности региона» в живой педагогический инструмент. Принцип «единства в многообразии», который в учебниках часто воспринимается как абстракция, здесь ощущается как повседневная реальность – на улицах Владивостока, в аудиториях вуза, в историях самих студентов. И именно поэтому абстрактные категории концепции УМК обретают плоть и голос – становятся не предметом заучивания, а личным опытом осмысления.

Этический аспект работы с поликультурной аудиторией требует от преподавателя необходимости избегания как культурного национализма (навязывания «русскости» как единственной

нормы), так и культурного релятивизма (отрицания общих ценностей). Золотая середина – это признание права каждой культуры на самобытность при одновременном поиске общих оснований кросс-культурного взаимодействия.

Заключение. В заключение необходимо обратиться к концепции ценности жизни как концентрированной описательной характеристики наиболее стержневой и обобщённой динамической системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого [13, 250]. Для преподавателя-наставника смысл жизни представляет собой систему больших и малых проявлений мировосприятия, определяющих его профессиональную позицию и подход к работе с поликультурной аудиторией.

Как отмечает И. А. Новикова, «не из неконечных, а из непосредственных источников смысла» [11, 47] формируется их структурная иерархия, которая определяет направленность педагогической деятельности. Для преподавателя-наставника, работающего в поликультурной среде, смысл жизни связан с миссией развития у студентов целостного представления о российской государственности как цивилизационном феномене, укрепляющем единство через уважение к многообразию.

Эта миссия требует от преподавателя не только профессиональных компетенций, но и глубокого осознания собственных ценностных ориентиров и их согласования с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями. Только в этом случае преподаватель-наставник может стать подлинным медиатором ценностей, способным через личный пример и педагогическое присутствие формировать у студентов осознанное отношение к принципу «единства в многообразии».

Для обеспечения прозрачности логики исследования представим соотнесение каждой из шести задач, сформулированных во введении, с конкретными результатами, представленными в статье: проведён теоретический анализ концепции УМК, выделен принцип «единства многообразия» как ценностная константа, показана связь с культурологическими подходами; представлена развёрнутая модель наставника-медиатора, описаны смыслотехнические приёмы (присоединение мотивов, смысловые диспозиции, интеграция идентичности); сформулировано расширенное определение инклюзивных технологий, включающее учёт ценностной трансформации после СВО, представлены механизмы смысловой координации (общий фонд, индукция, интертекстуальность); представлены четыре практики: «Герой моей семьи» (малочисленные народы), «Визуальный нарратив» (иностранные студенты), «Туристский маршрут» (студенты после СВО), «Культура и государство» (междисциплинарные команды); показано использование морской идентичности, пограничного положения, культурного переплетения (Россия, Китай, Корея, малочисленные народы) в качестве социокультурного инструмента; приведены данные анкетирования 428 студентов ВВГУ: рост осознанного понимания принципа «единства многообразия» с 34 до 78 %, 91 % представителей малочисленных народов впервые увидели свою культуру как часть российской цивилизации и др.

Практическая значимость проведённого исследования обусловлена его востребованностью в условиях реализации государственной политики по укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей и проведения в 2026 году Года единства народов России. Разработанная модель преподавателя-наставника как медиатора ценностей представляет собой готовый инструмент для трансляции принципа «единства в многообразии» в поликультурной образовательной среде, что особенно актуально для вузов Дальнего Востока, Сибири и других регионов с высокой долей студентов из малочисленных народов, стран АТР и СНГ, ветеранов СВО. Результаты исследования могут быть непосредственно внедрены в систему преподавания курса ОРГ через адаптацию предложенных инклюзивных педагогических практик. Методические рекомендации по работе с разными категориями студентов позволяют преподавателям преодолевать культурные, психологические и языковые барьеры без превращения курса в формальную процедуру, сохраняя при этом глубину ценностного содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрианова, Е. И. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, проблемы / Е. И. Андрианова // Вестник НовГУ. – 2016. – № 2 (93). – С. 14-16.
2. Борзова, Т. А. Культурные основания наставничества в контексте развития человеческого капитала страны / Т. А. Борзова // Учёные записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. Науки о человеке, обществе и культуре. – 2025. – № VIII (88). – С. 11-18.
3. Борзова, Т. А. Инклюзивные технологии в адаптационном процессе иностранных студентов в высшей школе: фокус на академическую интеграцию / Т. А. Борзова, О. В. Степкова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6 (115). – С. 32-35.
4. Борзова, Т. А. Приобщение студентов высшей школы к ценностным принципам русской цивилизации в рамках дисциплины «Основы российской государственности» / Т. А. Борзова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 114-116.
5. Доценко, Е. Л. Архаическая семантика в межличностном общении / Е. Л. Доценко // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 27. – С. 46-53.
6. Верезей, Ю. Н. Духовность как смысловой динамический процесс: опыт построения модели / Ю. Н. Верезей // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2024. – № 2. – С. 131-154.
7. Иванов, Е. В. О стратегическом планировании развития инклюзивного образования (по типу Великого Новгорода) / Е. В. Иванов // Вестник Новгородского государственного университета. – 2015. – № 5 (88). – С. 43-47.
8. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла: гуманистическая философия образования / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2008. – 280 с.
9. Леонтьев, Д. А. Методика предельных смыслов (МПС) / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 36 с.
10. Основы российской государственности: учебно-методический комплекс / В. М. Марасанова, В. Э. Багдасарян, Ю. Ю. Иерусалимский и др. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2023. – 216 с.
11. Новикова, И. А. Культурные нормы и ценности в формировании навыков межкультурного взаимодействия / И. А. Новикова, И. Л. Борзенко // Вестник Алтайской академии образования. – 2020. – № 3. – С. 45-52.
12. Русецкая, М. Н. Инклюзивные образовательные технологии в высшей школе: теория и практика / М. Н. Русецкая. – М.: Издательский центр «Академия», 2021. – 318 с.
13. Шохин, В. К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль / В. К. Шохин. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 344 с.
14. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон. – М.: АСТ, 2022. – 576 с.
15. Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России / А. Д. Харичев, А. Ю. Шутов, А. В. Полосин, Е. Н. Соколова // Журнал политических исследований. – 2022. – Т. 6. – № 3. – С. 9-19.
16. Хухлаев, О. Е. Инклюзивная культура как основа психологически безопасной образовательной среды в контексте интернационализации вуза / О. Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 6. – С. 110-121.
17. Цымбурский, В. Л. Остров Россия: геополитические и хронополитические работы / В. Л. Цымбурский. – М.: РОССПЭН, 2007. – 415 с.
18. Шевелева, Д. Е. Инклюзивное образование: переход от теории к практике / Д. Е. Шевелева // Коррекционно-педагогическое образование. – 2024. – № 2 (38). – С. 5-19.
19. Black-Hawkins, K. Understanding inclusive pedagogy: Learning with and from teachers. International Journal of Inclusive Education. – 2020. – Vol. 24(8): 825-839.
20. Burgstahler, S. Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. Harvard Education Press, 2020.

REFERENCES

1. Andrianova E. I. Inclusive education: characteristics, essence, problems. Vestnik NovGU [Bulletin of Novgorod State University], 2016, no. 2 (93). (In Russian).
2. Borzova T. A. Cultural foundations of mentoring in the context of the development of human capital of the country. Uchenyye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta [Scientific notes of Komsomolsk-on-Amur State Technical University], 2025, no. 8 (88), pp. 11-18. (In Russian).
3. Borzova T. A., Stepkova O. V. Inclusive technologies in the adaptation process of foreign students in higher education: focus on academic integration. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [World of science, culture, education], 2025, no. 6 (115), pp. 32-35. (In Russian). doi: 10.24412/1991-5497-2025-6115-32-35.

4. Borzova T. A. Introducing Higher School Students to the Value Principles of Russian Civilization within the Framework of the Discipline «Fundamentals of Russian Statehood». Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [World of Science, Culture, Education], 2023, no. 6 (103), pp. 114-116. (In Russian). doi:10.24412/1991-5497-2023-6103-114-116.
5. Dotsenko E. L. Archaic semantics in interpersonal communication. SPZH [SPZh], 2008, no. 27, pp. 46-53. (In Russian).
6. Verezey Yu. N. Spirituality as a semantic dynamic process: experience of constructing a model. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovaniye» [Series «Psychology. Pedagogy. Education»], 2024, no. 2, p. 131-154. (In Russian).
7. Ivanov E.V. On strategic planning for the development of inclusive education (based on the Veliky Novgorod model). Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Novgorod State University], 2015, no. 5 (88). (In Russian).
8. Leontiev A. A. Pedagogika zdravogo smysla: gumanisticheskaya filosofiya obrazovaniya [Pedagogy of Common Sense: Humanistic Philosophy of Education]. Moscow, Smysl, 2008. 280 p. (In Russian).
9. Leontiev D.A. Metodika predel'nykh smyslov (MPS) [Methodology of ultimate meanings (MPS)]. Moscow, Smysl, 1992. 36 p. (In Russian).
10. Marasanova V. M., Baghdasaryan V. E., Ierusalimsky Yu. Yu., and others. Osnovy rossiyskoy gosudarstvennosti: uchebno-metodicheskiy kompleks [Fundamentals of Russian statehood: educational and methodological complex]. Moscow, Publishing house «Delo» RANEPA, 2023. 216 p. (In Russian).
11. Novikova I. A., Borzenko I. L. Cultural norms and values in the formation of intercultural interaction skills. Vestnik Altayskoy akademii obrazovaniya [Bulletin of the Altai Academy of Education], 2020, no. 3, p. 45-52. (In Russian).
12. Rusetskaya M. N. Inklyuzivnyye obrazovatel'nyye tekhnologii v vysshey shkole: teoriya i praktika [Inclusive educational technologies in higher education: theory and practice]. Moscow, Publishing center «Academy», 2021. 318 p. (In Russian).
13. Shokhin V. K. Filosofiya tsennostey i rannyaya aksiologicheskaya mysl' [Philosophy of Values and Early Axiological Thought]. Moscow, RUDN University Press, 2006. 344 p. (In Russian).
14. Huntington, S. Stolknoveniye tsivilizatsiy [Clash of Civilizations]. Moscow, AST, 2022. 576 p. (In Russian).
15. Kharichev A. D., Shutov A. Yu., Polosin A. V., Sokolova E. N. Perception of basic values, factors and structures of the socio-historical development of Russia. Zhurnal politicheskikh issledovaniy [Journal of Political Studies], 2022, Vol. 6, no. 3, p. 9-19. (In Russian).
16. Khukhlaev O. E., Chibisova M. Yu. Inclusive culture as the basis for a psychologically safe educational environment in the context of the internationalization of the university. Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye [Psychological science and education], 2020, Vol. 25, no. 6, p. 110-121. (In Russian).
17. Tsymbursky V. L. Ostrov Rossiya: geopoliticheskiye i khronopoliticheskiye raboty [Island Russia: geopolitical and chronopolitical works]. Moscow, ROSSPEN, 2007. 415 p. (In Russian).
18. Sheveleva D. E. Inclusive education: transition from theory to practice. *KPO* [KPO], 2024, no. 2 (38), p. 5-19. (In Russian).
19. Black-Hawkins, K. Understanding inclusive pedagogy: Learning with and from teachers. International Journal of Inclusive Education. – 2020. – Vol. 24(8): 825-839.
20. Burgstahler, S. Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. Harvard Education Press, 2020.