Межвузовский
международный конгресс

ВЫСШАЯ ШКОЛА:
НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ



Коллектив авторов

Сборник научных статей по итогам работы
Межвузовский международный конгресс

ВЫСШАЯ ШКОЛА: НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Том 2

Москва, 2025

ББК 65

В42

Высшая школа: научные исследования. Материалы Межвузовского международного конгресса (г. Москва, 11 декабря 2025 г.). Том 2./ Отв. ред. Д. Р. Хисматуллин. — Москва: Издательство Инфинити, 2025. — 109 с.

В42

DOI 10.34660/INF.2025.42.65.047

Сборник составлен по итогам работы Межвузовского научного конгресса. Включает в себя доклады российских и зарубежных представителей высшей научной школы, в которых рассматриваются современные научные тенденции, новые научные и прикладные решения в различных областях науки, практика применения результатов научных разработок. Служит инструментом обмена опыта научных работников, апробации исследований путем их публичного обсуждения.

Предназначено для научных работников, профессорско-преподавательского состава, соискателей ученой степени и студентов вузов.

ББК 65

© Издательство Инфинити, 2025
© Коллектив авторов, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Опыт интеграции предприятий гостеприимства в музейную среду
Розбаум Семён Алексеевич, Зюкина Светлана Леонидовна 5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Деятельность, мотивация, ориентировка как категории психологического анализа
Хозиев Борис Ильич. 12

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Университет завтрашнего дня: какие навыки нужны студентам будущего
Ибрахимова Жанна Амантаевна. 23

Влияние «школьных песен» на модернизацию китайского музыкального образования
Лю Шуньяо 31

Практика цифрового обучения игре на гучжэне в вузах на основе смешанного педагогического подхода
Чэнь Чжомин 40

Сравнительное исследование роли родителей в обучении детей игре на фортепиано в Китае и России
Го Бинжу 49

Новые практики и инновационные модели подготовки учителей музыки в Китае: опыт внедрения
Ян Боюань 54

Стимулирование развития физического качества гибкости у младших школьников на уроках физической культуры
Кавокин Артем Игоревич. 67

Комплексный анализ развития фортепианного образования в Китае на этапе базового образования
Чжоу Шенкай 76

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Некоторые вопросы история армии и военной службы Бухарского Эмирата XIX — начале XX века в исторических источниках
Хомидзода Фуркат Муким, Худойдодзода Илхом Худойдод, Султонзода Бехзод Султони *81*

The evolution of the concept of ***Sclavinia*** in the twelfth century and its interpretation in the Chronicle of Gallus Anonymus
Nora Malinovská. *87*

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Приёмы перевода единиц измерения во русских фразеологизмах на китайский язык
Цуй Цяньцянь. *98*

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Эпистемологический разрыв в марксизме: реконструкция концепции Л. Альтюссера
Амоненко Сергей Александрович *102*

DOI 10.34660/INF.2025.22.42.045

ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДПРИЯТИЙ ГОСТЕПРИИМСТВА В МУЗЕЙНУЮ СРЕДУ

Розбаум Семён Алексеевич
студент
Санкт-Петербургский государственный экономический университет
Зюкина Светлана Леонидовна
старший преподаватель
Санкт-Петербургский государственный экономический университет

Аннотация. *В статье рассматриваются важные аспекты интеграции предприятий общественного питания в музейные пространства, а также анализируется опыт создания заведений гостеприимства при музеях Санкт-Петербурга. Авторы обращают внимание как на нормативно-правовые особенности организации предприятия общественного питания при музее, так и на различные подходы к нему. Эти подходы обусловлены причинами и целями и определяют специфику создаваемого пространства музейного кафе (или иного заведения питания). Особенно важными в организации питания при музее авторы считают концепцию заведения, эстетическое оформление пространства, социально-психологическое и психоэмоциональное воздействие, а также учёт запросов и мотивов, на которые будут ориентированы новые услуги для гостей музея.*

Ключевые слова: *музеи, предприятия общественного питания, культурный туризм, гастрономический туризм, социальное воздействие, социология управления.*

Первым музеем в истории считается Мусейон, основанный в Александрии Египетской Птолемеем I [6]. То есть время существования музеев может составлять уже два тысячелетия, хотя, разумеется, музеи в привычном для нас понимании — плод не Античности, а Эпохи Возрождения и Нового времени. За столь длительный период времени музейное пространство существенно изменилось и развилось. В музеологии наблюдаются дискуссии о метаморфозах самой концепции музея с приходом постмодерна: из места демонстрации

определённого набора вещей, объединённых по некоторым принципам и задумке, музей стал превращаться в многогранный комплекс, который может включать в себя, помимо классических функций музея, научную деятельность, образовательные события, социальные программы, уникальные развлечения и досуг для разных категорий населения (например, для детей, пенсионеров, людей с ограниченными возможностями здоровья) и многое другое [5, 7].

Анализируя современные музеи, мы можем выделить некоторые тенденции. Конечно, наиболее популярным нововведением являются всевозможные технические инновации, внедряемые в музейное пространство. Это могут быть как обыкновенные аудиогиды, так и специальные элементы экспозиции: например, наушники с записями голосов, широко использующиеся для воспроизведения голосов деятелей эпохи, которой посвящена экспозиция (такой опыт можно было наблюдать на выставке «Ловцы слов», разработанной Государственным литературным музеем «XX век»). Другая тенденция имеет социальное направление: это инклюзивность (создание условий доступности для лиц с ограниченными возможностями). Наконец, третья — расширение опыта, который могут приобрести посетители музея. Один из популярных способов такого расширения — предоставление не только разнообразных культурно-развлекательных услуг, но и услуг питания, которые могли бы воздействовать на гостя через интерьер, обслуживание, меню и дополнить удовлетворенность и впечатление гостей [1, с. 186–188].

Впрочем, практику организации при музее предприятия общественного питания нельзя назвать новой: вероятнее всего, одним из первых подобных заведений было кафе в лондонском Музее Виктории и Альберта [10]. Директор музея Генри Коул, имевший опыт организации больших выставок, считал, что гостям в ходе посещения музея необходим отдых — и в 1856 году в Музее появилась Refreshment Room (букв. «Комната отдыха»).

Рассмотрим теперь подробнее саму процесс создания при музее предприятия общественного питания. Начнём с нормативно-правовых особенностей этого процесса.

Изначально деятельность музеев входит в Общероссийском классификаторе видов экономической деятельности в группировку 91.02 Деятельность музеев. Однако, деятельность предприятия общественного питания будет рассматриваться уже в рамках нескольких отдельных специфических пунктов ОКВЭД:

• 56.10.1 Деятельность ресторанов и кафе с полным ресторанным обслуживанием, кафетериев, ресторанов быстрого питания и самообслуживания;

• 56.29.2 Деятельность столовых и буфетов при предприятиях и учреждениях;

• 56.29.3 Деятельность по доставке продуктов питания учебным, спортивным и прочим учреждениям (по льготным ценам);

• 56.30 Подача напитков.

Эти пункты значительно расширяют нормативно-правовую базу, регулирующую рассматриваемое предприятие. Перечисление законов, контролирующих деятельность предприятий общественного питания могло бы составить отдельную статью, но в 2019 году МОСГОРТУР выпустил брошюру, собравшую необходимые сведения для организации музейного кафе. В одной из глав приводятся следующие нормативно-правовые акты, которые мы приводим с изменениями и дополнениями, т.к. некоторые нормативные акты уже неактуальны:

• СП 118.13330.2012 Общественные здания и сооружения (актуальная редакция).

• СанПиН 2.3/2.4.3590–20 Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения

• ГОСТ Р 51232–98 «Вода питьевая. Общие требования к организации и методам контроля качества» (можно применять как нормативный документ для питьевой воды, получаемой централизованными и автономными системами водоснабжения).

• ГОСТ Р 54762–2011/ISO/TS 22002–1:2009 «Программы предварительных требований по безопасности пищевой продукции. Часть 1. Производство пищевой продукции» (на основе международного ISO/TS 22002–1:2009).

• СанПиН 2.1.4.1074–01. Питьевая вода. Гигиенические требования к качеству воды централизованных систем питьевого водоснабжения. Контроль качества. Гигиенические требования к обеспечению безопасности систем горячего водоснабжения (применяется по отношению к централизованным системам водоснабжения, питьевой воде для населения, при переработке пищевого сырья и др.).

• СанПиН 2.3.2.1324–03. Гигиенические требования к срокам годности и условиям хранения пищевых продуктов [4].

Отдельно отметим, ГОСТ 30389 95 «Общественное питание. Классификация предприятий». В приложении к этому ГОСТу (Приложение Б) указаны минимальные площади зала на 1 место для разных типов предприятий (ресторан, кафе, бар и др.), т.е. он устанавливает минимальные допустимые площади для заведений питания. В связи с тем, что многие музеи находятся в исторических зданиях, удовлетворение этих минимальных условий затруднительно, равно как и техническое обустройство кухни и подача блюд может быть серьёзно ограничено статусом и состоянием здания. Поэтому все смотрится по месту.

Теперь мы можем перейти к особенностям создания музейного кафе. Начать следует с того, что положение музеев в каждой дестинации зависит от видов туризма в ней и от их степени развитости и популярности. Так, Санкт-Петербург является центром культурно-познавательного туризма, а его музеи — точками притяжения туристов.

В малопопулярных дестинациях, ориентированных на узкоспециализированные виды туризма — такие как спелеотуризм, альпинизм, рафтинг и др.— развитие музеев проходит с трудностями. Такие музеи часто находятся в ограниченных ресурсных и инфраструктурных условиях, из-за чего их экспозиции и возможности диверсификации услуг существенно ограничены. Это проявляется в узкой тематике, низкой посещаемости, ограниченном финансировании и затруднениях во внедрении инноваций и интерактивных программ.

При анализе музейного рынка в литературе иногда отмечается попытка рассмотреть «соревнование» музеев с другими предприятиями культурно-досуговой индустрии. Утверждается, что музеи соперничают с кинотеатрами, торгово-развлекательными комплексами и другими участниками «экономики впечатлений» за внимание и ресурсы аудитории. В связи с этим они вынуждены расширять перечень предоставляемых услуг, чтобы сохранять привлекательность. Мы находим подобные утверждения спорными.

Во-первых, предлагаемые услуги, у перечисленных выше организаций и компаний, различаются и отвечают разным запросам досуга. Запросы различаются по цели, содержанию и эмоциональному эффекту, см. таблицу 1.

Во-вторых, стоит задать вопрос: действительно ли музеи ведут борьбу за посетителей с кинотеатрами или парками развлечений? Скорее, их аудитории различны и неоднородны сами по себе.

Таблица 1 — Сравнительные параметры запросов и мотивации у посетителей музея и кинотеатра Параметр Музей Кинотеатр

Параметр	Музей	Кинотеатр
Цель посещения	Познание, эстетика, личностный рост	Развлечение, эмоции, эскапизм (побег от реальности)
Вовлечённость	Активная (чтение, разглядывание, участие)	Пассивная (просмотр, переживание сюжета)
Время пребывания	Длиннее, гибкое	Короткое, фиксированное
Эмоциональный эффект	Умеренный, созерцательный	Интенсивный, эмоциональный
Социальный аспект	Дополнительный, вторичный	Важный, развлекательный
Мотивация	Познавательная, эстетическая, культурная	Развлекательная, эмоциональная, социальная

Запросы аудитории музеев и кинотеатров различаются по содержанию и приоритетам. Соревновательное взаимодействие субъектов за доступ к ценным ресурсам, а именно «за одного и того же посетителя»,

существует лишь частично — скорее, музеи и другие пред-приятия культурно-досуговой сферы могут дополнять друг друга. Музеи ориентированы на познавательный и культурный досуг, с временем пребывания от 1 до 3 часов и более, пред-полагая добровольную вовлечённость и активное изучение экспозиции. Важны атмосфера, дизайн пространства и экспозиции, а также информационная насыщенность. Кинотеатры, в свою очередь, ориентированы на развлечение и эмоциональный отдых, с временем пребы-вания 1,5–2,5 часа, где зритель в основном «потребляет» контент, проявляя меньшую когни-тивную активность, а основной акцент делается на эмоции и впечатления [2, с.87–94].

Неоднозначность вопроса о конкуренции и расширении услуг за счёт питания не позволяет рассматривать это как мотив для организации питания при музеях. Мы выделим два других фактора.

Во-первых, необходимость мест для отдыха и питания появляется у больших музеев при длительном пребывании, более чем на 3–4 часа. Следует учитывать, что впечатление человека от посещения места во многом формируется его эмоциями к концу визита. Усталость может несколько омрачить воспоминания, что, в свою очередь, снижает желание вернуться или порекомендовать место другим. Кроме того, усталость ухудшает восприятие, из-за чего многие детали экспозиции могут остаться незамеченными, поэтому возникает необходимость в некоторой передышке и отдыхе.

Во-вторых, создание при музее кафе или ресторана может дополнить и разнообразить посетительский опыт. Гастрономия является полноценным элементом культуры, а приобщение к ней (путём знакомства с едой и напитками той или иной кухни) — важным этапом познания самобытности.

Если исходить из второго подхода, ориентированного на расширение опыта гостей, следует рассмотреть следующие направления работы.

Во-первых, разработка уникального меню, которое включало бы в себя позиции, связанные с тематикой музея. Так, музей, посвящённый феномену XIX века, мог бы предложить гостям блюда той эпохи, учитывая социальное различие: питание простого народа, зажиточных горожан, дворян и т.д. Музей, посвященный конкретной персоне, мог бы предоставить гостям выбор из любимых блюд или блюд, популярных в ту эпоху в обществе.

Кроме того, кухня заведения не обязательно должна быть ориентирована исключительно на историческую точность эпохи, личности или тематики. Допускается возможность экспериментировать, создавая «фантазии», вдохновлённые мотивами жизни и творчества различных персоналий. В этом случае многое зависит от степени изученности явления, являющегося центральной темой музея, а также от готовности находить компромиссы между научной строгостью и воображением.

Во-вторых, проектирование подходящего пространства и работа над интерьером, атмосферой. Обстановка заведения должна являться полноценным продолжением музея, чтобы у гостя не возникало разрыва восприятия между экспозицией и залом предприятия питания. Если такая гармония будет достигнута, посетитель с большей вероятностью оценит новые предложения. Подобный баланс создаётся сочетанием интерьерного оформления зала, особенностей дизайна, декоративных предметов, отсылающих к экспозиции, а также правильной постановкой света, музыкального сопровождения и поведением обслуживающего персонала.

Изучив особенности организации предприятий общественного питания при музеях, обратим внимание на имеющиеся примеры таких заведений.

«Шумерийская кофейня» — небольшое заведение, открытое при Музее Анны Ахматовой в Санкт-Петербурге. Концепция заведения развивает одну из линий жизни Анны Ахматовой — период её брака с востоковедом Владимиром Шилейко, известным своей научной деятельностью в области ассириологии (в частности, он переводил с аккадского шумерский эпос о Гильгамеше). Расположено оно в Северном флигеле Фонтанного Дома, где некогда была комната супругов. Интерьер заведения достаточно простой, и мотивы из самого Музея Анны Ахматовой не используются. Тем не менее среди доступных позиций меню встречаются элементы, связанные с шумерской тематикой и творчеством Ахматовой [8].

«Конец прекрасной эпохи» в Санкт-Петербурге — одновременно книжный магазин и бар, открытые при музее Иосифа Бродского «Полторы комнаты». Объединение бара и книжного магазина обусловило интерьер заведения: главная особенность — многочисленные книжные полки. Безусловно, такое решение становится изящным продолжением экспозиции, посвящённой выдающемуся поэту и большому любителю книг Иосифу Александровичу Бродскому. Меню заведения не содержит специфических позиций, при этом органично вписывается в эстетику: с одной стороны — ленинградской интеллигенции, с другой — ленинградского «андерграунда» [3].

Кафе Музея Фаберже представляет собой более масштабное заведение: это уже не камерное кафе, а три зала общей вместимостью 55 человек. В интерьере обнаруживается игра с мотивами барокко, в стиле которого выдержан сам Музей, а меню за счёт линейки десертов развивает главную тему Музея [9].

Кафе «Эрмитаж» организовано при одноимённом музее и представляет собой скорее заведение, созданное по причинам первого типа — то есть, не столько ради расширения опыта гостя, сколько ради его отдыха во время посещения комплекса с колоссальной коллекцией. Такой вывод можно сделать, обратив внимание на совершенно простой интерьер и широкий ассортимент блюд, которые подобраны под самые разные гастрономические предпочтения.

И последний пример, который мы рассмотрим, относится к специфическому типу организации питания. Речь идёт о вендинговом автомате в петербургском Планетарии, где можно приобрести еду в той форме, в которой она предоставляется космонавтам. Такое решение выглядит удачным: вендинговый автомат не требует сложного обслуживания, занимает мало пространства и при этом органично вписывается в тематику музея.

Итак, из анализа выбранных заведений можно сделать вывод, что музеи Санкт-Петербурга по-разному подходят к организации предприятий общественного питания. Существуют простые места для отдыха, не обладающие особыми связями с музеем, при котором они расположены, а есть заведения, реализующие уникальные предложения, позволяющие гостю получить многогранный и дополнительный опыт от посещения того или иного музея.

Библиографический список

1. Зюкина С. Л. Деятельность музея: современные вызовы/ Периодический научный журнал «Известия СПбГЭУ» № 1 (139). 2023— СПб.: СПбГЭУ.— С. 186–191.— 210с.— ISSN 2311-3464.

2. Зюкина С. Л. Подходы к коммуникации и ее роль в современном обществе /С.Л. Зюкина // Социология.—2025.— № 10— С. 87–94.—269с.— ISSN 1812-9226 (online)

3. Кафе в музее: 5 шагов от идеи до открытия / Сост. А. Б. Лагутин, Я. Г. Хлыстова — М.: МОСГОРТУР, 2019.

4. Конец прекрасной эпохи / Сайт https://brodsky.online // URL: https://brodsky.online/bar/(дата обращения: 31.09.2025)

5. Коровникова Н. А. Современное музейное пространство: новые технологии и практики/ Н. А. Коровникова // Вестник культурологии.— 2024.— № 3 (110).— С. 224–242

6. Фролов Э. Д. Античный Мусейон в его развитии от частноправового института к государственному учреждению. / Э. Д. Фролов // Феномен досуга в античном мире. Гуманитарная Академия — 2013.— С. 188–199.

7. Худякова Л. А. Музей в эпоху постмодерна: потери или возможности? / Л. А. Худякова // Вопросы музеологии.— 2010.— № 2.— С. 12–21

8. Шумерийская кофейня / Сайт https://www.akhmatova.spb.ru/ // URL: https://www.akhmatova.spb.ru/cafe (дата обращения: 31.05.2025).

9. Café / Сайт https://fabergemuseum.ru/ // URL: https://fabergemuseum.ru/en/cafe (дата обращения: 31.09.2025)

10. The world's first museum café / Сайт https://www.vam.ac.uk/ // URL: https://www.vam.ac.uk/articles/a-first-of-its-kind-history-of-the-refreshment-rooms (дата обращения: 31.09.2025)

DOI 10.34660/INF.2025.24.55.028

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, МОТИВАЦИЯ, ОРИЕНТИРОВКА КАК КАТЕГОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Хозиев Борис Ильич
кандидат психологических наук, доцент
Военный университет Министерства обороны Российской Федерации,
капитан 1-го ранга в отставке

Аннотация. *В статье рассматриваются психологические категории, неправомерно изъятые из отечественного психологического тезауруса в последние десятилетия. Эта «забывчивость» или намеренная идиосинкразия психологов обусловлена концептуальной неэффективностью, мнимой неопределимостью этих категорий, постоянно снижающейся значимостью категориального анализа для понимания психики человека и, соответственно, отсутствием видимых путей для дальнейшего расширения и углубления их содержания. Как следствие, сложная эмпирия мотивационного поведения человека оказывается понятой поверхностно и приблизительно, без должного рассмотрения ее фундаментальных оснований.*

Ключевые слова**:** *деятельность, мотив, мотивация, ориентировка, метод планомерно-поэтапного формирования, кризис в психологии*

Проблематика мотивации традиционно является центральной и фундаментальной для психологии. Наверное, по-другому и быть не может, поскольку узловым моментом анализа любых форм активности человека, личностных деяний и поступков в теоретическом, экспериментальном или прикладном для психологии ключе является мотивационно-потребностная сфера. Но как происходит становление и оформление мотива в каждом отдельном личностном эпизоде, контексте, case study[1] до сих пор остается скрытым на всем пространстве объяснительных моделей: от научной до житейской психологии, от педагогической практики до опыта юридического

[1] В индивидуальном консультативном случае — принятая к настоящему времени профессиональная идиома, отражающая новую тенденцию в построении консультативно-психологических исследований.

осмысления делинквентных поступков, от психологических теорий до консультативных концепций [2, 16] и др.

Рассмотрим некоторые понятия, которые могли бы пригодиться при разрешении намеченной нами задачи. Как всегда, основные эвристики, равно как и принципиальные ошибки и заблуждения в понимании ключевых вопросов психологии, содержатся в ее истории. С библейских времен личностный выбор человека, который принимал или не принимал на себя ответственность, нравственное, моральное, этическое основание индивидуальной линии поведения и одновременное согласие с требованиями общества — таковы основные моменты Мотивационного решения. Оно готовится человеком, его окружением, ближайшими сторонниками, оппонентами и сочувствующими, не является произволом, но присвоенным осознанием отраженной в культуре необходимости. Основные объяснительные принципы мотивов конкретных поступков занимают целостный универсум между, с одной стороны, тотальной внешней детерминацией человеческого поведения, зафиксированной в явных и неявных нравственных и правовых законах и, с другой, внутренним видением жизни, проистекающим из собственного понимания человеком жизненных коллизий.

Одним из основных парадигмальных трендов современности стала по-гегелевски *примеренная противоположность:* согласно ей мотивация конкретной личности формируется общественной необходимостью, но осуществляет себя в ходе индивидуального выбора [9–11]. *Человек не может знать цели своего действия, пока не действовал* — это диалектическое положение, объективное и целостное рассмотрение человека показывает, что мотивационные ориентиры *что и как хотеть* прежде появляются в ближайшем окружении, а затем становятся собственными мотивами человека. Феноменологически и интроспективно субъективный произвол (то, что человек говорит сам о себе) оказывается доминирующим, а на деле, когда проводится действительно глубокий анализ, откуда, как и почему данному человеку «пришли» новые мотивы, оказывается, что они были заданы извне, его социальным контекстом бытия, ближним и дальним дискурсом обсуждения и бэкграундом его личностного становления [16].

Двадцатый век принес в психологию несколько важнейших обобщений в отношении мотивации. В центре рассмотрения оказалась, в первую очередь, интенциональная сторона мотивации: что хочет, чего желает человек, к чему стремится и почему [1–3, 8, 12–15]. Метод исследования таких мотивов сосредоточился в основном вокруг опросов испытуемых об их желаниях и интересах, вокруг интроспективного описания своих мотивов в условиях лабораторного эксперимента, а также в многообразных срезовых тестовых процедурах [8]. «Проективность», «семантичность»,

«феноменологичность» — таковы косвенные признаки отношения и самоотношения испытуемого, доступные для исследования мотивов. В этих условиях мотивация конкретной личности, раскрываемая в опросах, оказывается вовсе не подлинной. *Социальная желательность* позволяет респонденту скрывать, и, скажем более мягко, *предупредительно* не проявлять в опросе настоящих мотивов. Видимо, именно из-за этого методического обстоятельства глубоко в тени психологического изучения оказался настоящий жизненный аспект мотивации — готовящееся решение человека по поводу плана его предстоящего действия [8, 16].

В психологии есть два направления в определении роли, места и содержания мотива [8, 16]. Одно видит психологическое содержание мотива источником активности, побуждающим к деятельности. Решающую роль здесь играют потребности, разные по содержанию и форме: от органических до духовных. Такое понимание соотношения «потребность — мотив» выделяет состояние необходимости, нужды в качестве главного источника активности, а также характеризует ее. Этим и объясняется большое феноменологическое разнообразие мотивов по содержанию, форме, силе и способам становления и развития, а также размытые границы применения различных категорий для описания и характеристик мотивации. Только в «Национальной психологической энциклопедии» имеется 26 определений мотива[1], а в «Большой психологической энциклопедии» их более 100[2]. Не счесть самых разных определений и характеристик мотивов в учебниках по психологии и педагогике, формулируемых по вкусу и глубине постижения человековедения их авторами.

Другим аспектом мотивационного анализа стала дилемма «объективности — субъективности». В русле этого направления мотивами являются влечения, желания, хотения, интересы, склонности, идеалы, убеждения, мировоззрение. Согласно поверхностным и феноменологическим обобщениям традиционно представлялось, что человеческая мотивация является торжеством субъективности и тотально обусловленным «изнутри» произволом желаний и намерений конкретной личности. Тогда как более философски ориентированные концепции, расширяющие контекст исследования и прослеживающие хотя бы в общих чертах траектории «извне-внутрь», «общество-личность», «этнос-индивид», в большей степени склоняются к тому, что человек в своих желаниях отражает, по меньшей мере, основные императивы морально-нравственного уклада своего общества

[1] https://vocabulary.ru/termin/motiv.html

[2] https://rus-big-psyho.slovaronline.com/search?s=%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2

(цивилизационной перспективы), ближайшие потребностные цели своего общества и, наконец, присвоенные семейные предпочтения и отвержения [1, 2, 16]. Вместе с тем, в эпоху психологического кризиса (уже столетнего, по Л. С. Выготскому), поскольку принципиально исследовательская ситуация не изменилась ни на йоту, понимание мотивации в среде и теоретиков и практиков психологии продолжает оставаться все таким же: нечетким и неясным [2, 3]. Что есть мотивация, мотив, каким методом можно их адекватно проявить и охарактеризовать, каков характер мотивационных изменений (ситуационных, личностно и эмоционально обусловленных, квазипотребностных и др.) — эти вопросы остаются без ответа. Из возможных предметных линий исследования мотивации пристально рассмотренными оказались лишь *структура и функционирование* мотивационной сферы. Это и понятно, аспект *развития мотивации* «срезовыми» процедурами не удается раскрыть ни в коем случае [6]. Обобщим эту проблему: мотив в психологическом исследовании устанавливается в основном как итог, как результат ориентировки в определенном ценностном пространстве возможных действий личности.

Принципиальным для нас является представление Ж. Нюттена о «неадаптивности» человеческих потребностей, когда не приспособление к миру, но его преобразование к своим планам, проектам и потребностям есть норма бытия личности в обществе. Другая его идея — гетерархичной организации потребностей (в противовес уже ставшей привычной иерархии А. Маслоу) — позволила переосмыслить потребностно-мотивационный континуум так, что одни виды потребностей не выводятся из других. В самой мотивации присутствуют две разнонаправленные тенденции: вовне и внутрь субъекта. Первая направлена на самодетерминацию, самоактуализацию, достижения, самозащиту и т. д.; вторая — на самоотдачу, контакты с окружением, аффилиацию, единение и любовь. Потребности пластичны и могут трансформироваться в цели, планы и проекты, интегрироваться с имеющейся системой ценностей. Временные жизненные пространства различных людей отличаются друг от друга: одни ориентированы на прошлое, другие на прошлое, третьи на будущее [14]. В подходе Ж.Нюттена мы видим значимую тенденцию перенести фокус с рассмотрения мотива как *результата* ориентировки в ценностях на мотивацию как *нелинейный процесс* самой ориентировки.

Определение мотива в русле деятельностного подхода [12, 13] заключено в следующем. Деятельность является самой общей и, в то же время, конкретной для каждого человека формой активности, осуществляемой на благо общества. Каждая деятельность имеет *свой мотив* — и он объективно единственный для нее. Деятельности без мотива не бывает: немотивированная деятельность — это деятельность не лишенная мотива, но со скрытым мотивом. К последнему добавим: мотив скрыт не вообще, а от конкретного

человека, который занимается данной деятельностью как член профессиональной общности, по традиции, по сформированной общественным укладом привычке, по принятой жизненной установке («как все, так и я», «надо ведь работать», «для тех, кто трудно живет материально и иного варианта жизни не видит» и т. д.). Человек меняет одну деятельность на другую по разным причинам, или занимается несколькими деятельностями поочередно или параллельно [12, с. 81]. В качестве мотива выступает «опредмеченная потребность» (по А. Н. Леонтьеву), где вперед выходят не индивидуальные материальные и духовные предметы и результаты деятельности, а опредмеченные потребности целого Общества в рамках Государства. *Люди, общество* определяют и производят эти потребности, государство же формулирует для себя задачи и цели, закрепляет их законодательно и пытается организовать их выполнение. Число этих целей и задач *ограничено*, а существование общества — *протяженно*, в границах своей эпохи. Задачи и цели общества как раз и являются «… идеальными побудительными силами».

Таким образом, мотив — это идеальный образ (образование), отражающий опредмеченную потребность общества в личности, участвующей в конкретной деятельности (деятельностях) по реализации целей и задач общества и государства. Мотив — это своеобразное неделимое единство, выраженное в объективной необходимости удовлетворять, с одной стороны, нужды общества, а с другой — реализовывать субъективное желание и возможности человека участвовать в этой деятельности. Мотивация *ориентирует* человека в ценностях его эпохи и социума, например, в избираемой деятельности (профессии) или намечаемом предназначении. Эту особенность в свое время подметил К. Маркс в «Размышлениях юноши при выборе профессии (12 августа 1835 г.)»[1]: «Высокое мнение об идеях, на которых основана наша профессия, придает нам более высокое положение в обществе, повышает наше собственное достоинство, делает наши действия непоколебимыми. Тот, кто избрал профессию, которую он высоко ценит, содрогнется при мысли, что может стать недостойным ее,— он будет поступать благородно, уже потому, что благородным является положение, занимаемое им в обществе. Но достоинство может придать лишь та профессия, в которой мы не являемся рабскими орудиями, а самостоятельно творим в своем кругу, та профессия, которая не требует предосудительных действий … Мы не всегда можем избрать ту профессию, к которой чувствуем призвание; наши отношения в обществе до известной степени уже начинают устанавливаться … до того, как мы в состоянии оказать на них определяющее воздействие… Презрение к самому себе — это змея, которая

[1] https://ru.citaty.net/tsitaty/484517-karl-marks-prezrenie-k-samomu-sebe-eto-zmeia-kotoraia-vechno/

вечно растравляет и гложет сердце, высасывает его животворящую кровь, вливает в нее яд человеконенавистничества и отчаяния… Нас унижает профессия, не соответствующая нашему достоинству, точно так же изнемогаем мы под тяжестью профессии, основанной на идеях, которые впоследствии будут нами признаны ложными… Главным руководителем, который должен нас направлять при выборе профессии, является благо человечества, наше собственное совершенствование». Эти слова еще раз подчеркивают самый значимый момент мотивационно-потребностной сферы человека: мотивация задана извне, но принятие конкретного мотива и сообразующейся с ним формы активности всегда есть сложное соотнесение личностью и только ею внешних требований общества и собственных желаний.

Психологическое определение деятельности, скорее, предварительная дефиниция, но важным образом указывающая сущностные моменты конкретно-психологического анализа, такова: *деятельность* — это высшая степень активности личности, связанная с ее участием в удовлетворении потребностей существования и развития общества. Деятельность предполагает мотивацию — как идеальный образ этих потребностей для общества, и действия — как единицы деятельности со специфическими целями и соответствующей последовательностью, средствами и полученными результатами. Для простоты анализа мы выделили пять видов деятельности. Главной (условно!) является: 1. **Трудовая деятельность.** Потребность общества состоит в создании материальных и духовных благ. Способ получения этих благ — работа (физическая и умственная) членов общества. Для этого в настоящее существует более 40000 профессий и специальностей. Они бывают разные: *простые, сложные, всякие.* Входящему в профессию необходимо представление четких и понятных ориентиров его профессиональной деятельности, а для этого необходимо их эксплицировать, выделить и развернуть для освоения. Это требует специальных образовательных институтов, создания специфических учебно-методических средств, определения последовательности и порядка перехода от одного этапа профессионализации к другому, создания средств объективного контроля за ходом формирования и его эффективностью. Как показывает наш многолетний опыт профессиональной подготовки различных специалистов, этим задачи могут быть обеспечены методической частью теории поэтапного формирования [7, 15].

2. Воинская деятельность (личного состава ВС, МВД, ФСБ, ФСО, МЧС, Росгвардии и других силовых структур). Потребность общества и государства (мотив) состоит в обеспечении безопасности национальных интересов. На сегодняшний день воинская деятельность насчитывает более 3000 профессий и специальностей, ее отличительная черта — она единственная, в которой публично провозглашается возможность отдать жизнь во имя

общества и государства (Военная присяга). Воинская деятельность включает в себя специфические условия существования военного человека любого ранга и должности. В частности, подчинение приказу («приказ должен быть выполнен беспрекословно, точно и в срок»). Кроме того, существуют ограничения свободы и права выбора военнослужащих в мирное и военное время, определяемые воинскими уставами. Воин обязан воевать при помощи разных видов оружия со всеми вытекающими из этого последствиями мотивирования, эффективной подготовки, поддержания высокого профессионального уровня и др.

3. Общественно-политическая деятельность. Потребность общества и государства состоит в участии людей в развитии общества и строительстве государства, желаемого обществу. Общество нуждается, чтобы люди активно строили свои объединения (союзы по творческим устремлениям, увлечениям: писатели, художники и. т. д.; спортивные федерации, профессиональные трудовые союзы и т. д.), которые отстаивали бы интересы своих членов. Политическая составляющая этой деятельности заключается в создании партий и групп для участия во властных и законодательных органах путем принятия законов и управления государством во имя развития демократии и организации активности общества.

4. Культурно-образовательная деятельность. Общество и государство заботится о воспроизведении и развитии культурно-образовательного потенциала народа — это и есть мотив этой деятельности. Данное положение касается всех поколений общества: от первоклассника до пенсионера. В СССР и России, например, последовательно было введено *обязательное* начальное (4 класса), затем неполное среднее (7 класса), и, наконец, полное среднее (10–11 классов) образование. Для получения высшего и специального образования предоставлялись льготы по социальным, национальным и другим основаниям. В этой деятельности участвуют представители воспитательных институтов, образования, науки и культуры, которые обладают как известными трудовыми, так и специальными профессиями.

5. Деятельность общения. Это специфическая деятельность всего человечества. Думается, что она была самой *первой* в ряду себе подобных, без нее жизнь общества невозможна. Потребность общества в свободном общении каждого и есть мотив этой деятельности. Общество и государство должны заботиться об этой свободе. Они же выносят и наказание за разные нарушения правил и законов общения (писанных и неписанных) — от изгнания из общества до заключения в изоляцию. Выходит, что лишение возможности *общения — самое строгое наказание, известное с незапамятных времен.*

Расширенное толкование категории деятельность приводит к неправомерному допущению множественности «деятельностей». Вот некоторый их

ряд: *учебная, игровая, операторская, творческая, хозяйственная, исследовательская, организаторская, писательская, сценическая, дипломатическая, педагогическая, сельскохозяйственная, депутатская* и т.д. Если следовать более менее строго философским принципам предельности деятельностной фиксации человеческой активности [10–13], то названные формы активности, скорее, действия, нежели самостоятельные образования. Например: «Учебная деятельность — это деятельность, преднамеренно направленная на приобретение опыта одним из ее участников»,— утверждает Т. В. Габай [4, с. 76]. Здесь деятельность определяется через самую себя, это минус для определения, даже если иметь в виду «видовое отличие». Определение процессуальное, а не содержательное, ключевой термин — приобретение. Опыт не мотив, а результат, его приобретают все участники любой совместной работы, естественно, в разной степени новизны и значимости, а не кто-то один.

Так или иначе, нормативное развертывание обозначенных видов активности может входить в противоречие со своего рода психологической деструкцией мотивов. К примеру, наличие ведущего мотива (хотя бы и временно) для данного члена общества, произвольная смена мотивов, когда не все члены общества понимают необходимость своего участия в решении задач общества и государства (от полного признания до полного отрицания), следовательно, может происходить отказ от мотива (от одного или всех). Ведь мотивы — это, перефразируя известную мысль, *узы, которые невозможно разорвать, не разорвав своего сердца.* И тут на помощь приходит простое, изумительное, истинно психологическое разъяснение Б. С. Братуся *сдвига мотива на цель* [1]. Думается, что речь идет об отказе, о замене мотива на цель, подмене (по разным причинам) или о сползании (так же) к уровню действий. Деятельность объективно состоит из цепи действий с присущими ей целями, а сдвиг случается, когда субъективно появляются цели, не соответствующие избранной деятельности. Сдвиг в головах!

В воинской деятельности сдвиг мотива на цель может порождать дезертирство (в начале ВОВ их было более 4-х млн), самострелы, карьеризм, предательство. Вместе с тем, в блокадном Ленинграде настоящие люди молча стояли у перевернутой взрывом машины с хлебом, не смея взять хоть кусочек. Сама мысль об этом была для них чудовищной — ведь кто-то другой останется без хлеба, а значит, и без жизни. Разве это не железный и непоколебимый мотив, позволивший победить в ВОВ: «Все для фронта, все для победы!».

Культурно-образовательная деятельность *самодеятельно* воспроизводит культурно-образовательный потенциала общества, воспитывает и учит подрастающее поколение. Но преподаватель может застыть в профессионализации и воспроизводить истины уровня «Волга впадает в Каспийское море», а учащийся может купить аттестат, списать диплом, «проплатить» прогулы

в обучении. Некоторые крадут или присваивают чужие учебные работы и изобретения. В сфере искусства случается плагиат, в истории — искажение, подтасовка фактов и вольная их трактовка. Реклама, преднамеренно проникающая в демонстрацию исторических, военных и патриотических фильмов на ТВ, разрушает целостное восприятие фильма, вызывает недовольство и озлобление против порядка, который допускает такое вмешательство в восприятие искусства — и это тоже сдвиг мотива.

В деятельности общения характерным сдвигом мотива может быть национальная или религиозная неприязнь, подчеркивание социального неравенства, надругательства над обычаями и традициями. Для России, с ее многонациональностью и многоконфессиональностью, проблема деструкции мотивов стоит очень остро, например, создание административных препятствий для культивирования языков и наречий. Язык живет и развивается по своим законам, не подвластным чьей-то воле, он — деятельность, действительность мысли, принадлежащая только самой личности [11]. Мотивация задает пространство ценностей, а между мотивом и неправедной целью идет своеобразное противостояние. Феноменологически оно для некоторых людей может быть растянуто по времени, другие — сразу принимают, третьи — сразу отказываются. Но как разобраться в этих непростых, но жизненно важных ценностях?

И тут на помощь приходит категория ориентировка: оформление насущной потребности (мотива); необходимость получить известный (или предполагаемый результат) каким–то путем. Ориентировка всегда предваряет исполнение, иначе оно было бы ошибочным (бывает: *сунулся в воду, не зная броду*); ориентировка нужна, когда отсутствует готовый механизм (способ) разрешения ситуации; анализ и преображение наличной ситуации; исследование состояния и поведения вещей, предметов, людей и явлений по какому-то порядку, свойствам и критериям [5–8]. Ориентировка объективно имеет место во всех формах психической жизни людей — во всех психических процессах, в чувствах и воле. Она осуществляется по двум направлениям. Одно занято ориентировкой человека в окружающем его мире предметов и вещей, где сам человек предмет (объект). Ориентировка в этом направлении не всегда сложна или затруднена. Причем для разных людей она проявляется по-разному по качеству и результативности. К этому направлению можно отнести все виды движений и перемещений, когда требуется ориентировка во времени, пространстве, в точности и безопасности.

Другое направление — ориентировка в общественных и личных отношениях — сплошная сложность. Писаные законы государства, неписаные законы общества, традиции, обычаи, привычки, вкусы — все это приходит к человеку с началом его жизни и преследует его до самого конца. Как

правильно сориентироваться, разобраться в хитросплетениях норм права и целесообразности, долга и желания, честности и обмана, в таких понятиях, как *порядочность, совесть, ответственность, обязанность* и еще в нескольких десятках моральных и нравственных категорий? А как понять окружающих, не совершать ошибок в отношениях между людьми по вертикали (субординация, дисциплина) и по горизонтали (с равными тебе, но разными по социальному положению, возрасту, полу, национальности, образованию, вероисповеданию и т.п.)?

Сделаем некоторые выводы. Актуальной для отечественной психологии задачей остается необходимость разобраться и прояснить сложную, запутанную и несправедливо вытесняемую проблему мотива и человеческого поступка, а для этого необходим пересмотр всего категориального ряда. Идеи, которые были высказаны отечественными патриархами от психологии (в частности, П. Я Гальпериным, А. Н. Леонтьевым), по ряду причин не получили дальнейшего и более глубокого развития. Самый жгучий и острый вопрос психологии — определение ее предмета. Собственно, он был уже определен в 1976 г. П. Я. Гальпериным как ориентировка (ориентировочная деятельность) [5]. Но случилось непонятное — никто не вступил в полемику, никто не предложил свое видение проблемы, никто не стал вникать в сущность предложенного. По-прежнему сейчас звучат определения предмета столетней давности. Неужели такое положение должно нас устраивать? Что же останется будущим поколениям психологов в наследство? В практическом плане намеченный нами категориальный анализ открывает возможность психологически объяснить ранее не очень понятные и в целом негативные проявления в жизни людей, общества и государства. А, кроме того, наметить необходимые психотерапевтические средства и способы преобразования и оздоровления этих тенденций, а также внести в образование и культуру свежие, более эффективные и современные идеи развития национальной психологии и педагогики, в том числе, ввести в научный оборот более адекватные состоянию дел в национальной психологии термины, определения и понятия.

Литература:

1. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., Никея, 2019.— 912с.

2. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса.// Вопр. психол. 1996.— № 6.— с. 25–40.

3. Выготский Л.С. [Конкретная психология человека] // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14.— 1986, № 1.— с. 52–65.

4. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. Изд-во МГУ, 1988.— 256с.

5. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 150с.

6. Гальперин П. Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопр. психол. 1966. — № 4. — с. 128–135.

7. Гальперин П. Я. Поэтапное формирование как метод психологического исследования // Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — с. 93–110.

8. Гальперин П. Я. Проблема деятельности в советской психологии // Проблема деятельности в советской психологии. М.: 1977.- с. 19–40.

9. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. М.: Наука, 2000. — 495 с.

10. Гегель Г.В.Ф. Наука логики в 3-х томах. М.: Мысль, 1970–1971.

11. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / Пер. с нем.; Сост., общ. ред. и вступ. ст. А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили. — М.: Прогресс, 1985. — с. 452.

12. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность М. 1975. — 304с.

13. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. — 576с.

14. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.

15. Хозиев Б. И. Пути активизации усвоения военнослужащими уставных норм жизни и деятельности в коллективе. ИВИ МО. 1977.

16. Хозиев Б. И., Хозиев В. Б. Мотивация как форма ориентировки в пространстве социальных ценностей (на примере анализа мотивов военной службы) // Вестник государственного университета «Дубна». Серия «Науки о человеке и обществе». 2021, № 3 — сс.3–25.

DOI 10.34660/INF.2025.26.30.008

УНИВЕРСИТЕТ ЗАВТРАШНЕГО ДНЯ: КАКИЕ НАВЫКИ НУЖНЫ СТУДЕНТАМ БУДУЩЕГО

Ибрахимова Жанна Амантаевна
магистрант
Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова
Научный руководитель — **Оспанова Бикеш Ревовна**
кандидат филологических наук, доцент
Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова

Аннотация. *В статье рассматриваются гибкие траектории обучения, гибридные форматы, проектные и практико-ориентированные методы, STEAM-подходы, а также цифровые образовательные инструменты.*

Цель исследования заключается в выявлении образовательных моделей и условий, которые наиболее результативно способствуют развитию у студентов навыков, востребованных в будущем.

Установлено, что формирование критического мышления, коммуникативных умений, креативности, навыков самоорганизации и цифровой культуры требует комплексного подхода, включающего профессиональную готовность преподавателей, современную инфраструктуру и институциональную поддержку. Кроме того, подчёркивается значимость разработки систем оценки универсальных компетенций и укрепления взаимодействия между университетами и индустриальными партнёрами. В результате разработаны ключевые направления формирования университета будущего и факторы, способствующие успешному внедрению образовательных инноваций.

Ключевые слова: *высшее образование, навыки будущего, цифровая трансформация, проектное обучение, цифровая грамотность, гибридное обучение, компетентностный подход.*

Введение.

Современная система высшего образования переживает период глубоких преобразований, обусловленных цифровыми процессами, глобальными социально-экономическими сдвигами и усиливающейся конкуренцией на рынке труда. Быстрый прогресс технологий, расширение международного сотрудничества и изменение структуры профессиональной занятости

требуют нового взгляда на функции университетов и набор компетенций, которые будут определять успешность будущих специалистов.

В ответ на мировые трансформации активно формируются исследовательские центры и образовательные организации, изучающие динамику профессий и прогнозирующие навыки, необходимые в ближайшие десятилетия. В этих условиях университетам необходимо перестраивать содержание образовательных программ, внедряя форматы и подходы, ориентированные на подготовку гибких и компетентных кадров.

Согласно аналитическим данным OECD "Trends Shaping Education 2025" [1], ключевыми направлениями развития образования становятся персонализированное обучение, формирование критического мышления, креативных способностей и умений работать в команде. Работодатели сегодня заинтересованы в специалистах, которые способны оперативно реагировать на изменения, анализировать сложные ситуации и эффективно взаимодействовать в многонациональной профессиональной среде.

Переход к цифровой экономике стимулирует пересмотр традиционных моделей подготовки кадров. Университеты должны развивать междисциплинарные программы и внедрять инновационные цифровые инструменты, формирующие у обучающихся навыки будущего: цифровую грамотность, предпринимательское мышление, эмоциональный интеллект и экологическую ответственность.

Особое место в трансформации образования занимает развитие генеративного искусственного интеллекта (GenAI). Появление систем вроде ChatGPT обозначило качественно новый этап в организации учебного процесса. Исследования показывают, что GenAI постепенно становится полноценным участником образовательной среды, изменяя взаимодействие между преподавателем и студентом [2]. Если ранее цифровые инструменты выполняли вспомогательные функции, то сегодня они поддерживают аналитическую, исследовательскую и творческую деятельность обучающихся.

Для эффективной работы с ИИ студентам требуется формировать новые компетенции — AI-грамотность, умение критически интерпретировать результаты, полученные с помощью цифровых алгоритмов, а также навыки этичного и ответственного использования технологий. Эти способности создают фундамент профессиональной подготовки современного специалиста, сочетающего технические, гуманитарные и этические ориентиры [2].

Одновременно университеты должны пересматривать содержание образовательных программ, усиливая роль проектного обучения, инженерного мышления, рефлексии и саморегуляции. В этих условиях преподаватель становится не только источником знаний, но и наставником — фасилитатором, который помогает студентам осознавать возможности и ограничения технологий, включая GenAI.

Помимо цифровых и когнитивных навыков, важное значение приобретают карьерные компетенции, которые позволяют молодым специалистам самостоятельно строить профессиональную траекторию. Исследователи отмечают, что успешность выпускников зависит от умения анализировать собственные сильные стороны, ориентироваться на рынке труда, проявлять инициативность и поддерживать профессиональные контакты. Университеты будущего должны создавать условия для формирования этих умений через диалоговое и практико-ориентированное обучение [3].

Развитие мягких навыков становится стратегическим направлением деятельности университетов, поскольку именно они обеспечивают адаптивность, умение взаимодействовать в коллективе и способность к критическому осмыслению информации — качества, важные в условиях цифровой экономики и стремительных изменений в сфере занятости.

Для Казахстана данные процессы особенно актуальны на фоне интеграции в мировое образовательное пространство и перехода к экономике знаний. Реализуемые в стране инициативы по цифровизации образования и модернизации университетского сектора требуют формирования новых моделей подготовки специалистов, способных работать в условиях глобальной конкуренции и технологических изменений.

В целом анализ современных трендов свидетельствует о необходимости переосмысления роли университета и внедрения образовательных моделей, способствующих развитию цифровых, креативных и личностных компетенций, необходимых для профессиональной успешности в обществе знаний [4].

Методы исследования.

В статье использованы методы теоретического анализа, направленные на выявление современных тенденций в развитии компетенций студентов в условиях трансформации высшего образования. Основным методом стал системный обзор научной литературы, включающий отечественные и зарубежные публикации, посвящённые инновационным образовательным моделям, цифровизации обучения и формированию универсальных навыков.

Для обеспечения объективности и глубины исследования применялись методы контент-анализа научных статей, отчётов и эмпирических исследований, что позволило выделить ключевые компетенции и актуальные направления развития образовательных моделей. Сравнительно-сопоставительный анализ использовался для выявления общих и отличительных особенностей зарубежных и казахстанских подходов к формированию навыков будущего.

Классификация и систематизация исследовательских данных обеспечили структурирование полученной информации и определение ведущих тенденций модернизации высшего образования. Интерпретация и обобщение

результатов позволили сформировать целостное представление о факторах, влияющих на эффективность образовательных инноваций, а также определить проблемы, барьеры и перспективные направления развития компетентностного подхода в условиях подготовки студентов к требованиям «университета будущего».

Обзор литературы. Современное высшее образование находится в процессе масштабных преобразований, связанных с переходом от традиционных академических форм к более гибким и персонализированным образовательным маршрутам. Усиление цифровизации, глобальные изменения и новые требования рынка труда заставляют университеты уделять повышенное внимание не только передаче теоретических знаний, но и формированию у студентов универсальных и междисциплинарных компетенций. К таким навыкам относятся критическое мышление, креативность, коммуникативные умения, цифровая грамотность, гибкость и способность к самостоятельному развитию. В связи с этим особенно важным становится изучение отечественных и международных подходов к внедрению инновационных моделей подготовки будущих специалистов, ориентированных на концепцию «университета завтрашнего дня».

Один из примеров современной образовательной модели представлен в методических разработках М. А. Абсатовой, Д. Н. Биялова, Б. М. Нарбековой и Ш. Ж. Колумбаевой, посвящённых реализации программы Honors College [5]. Исследователи подчёркивают, что данная программа направлена на развитие исследовательских навыков, проектной деятельности, лидерского потенциала, критического мышления и цифровых компетенций — ключевых характеристик современного педагога. Авторы показывают, что создание поддерживающей психолого-педагогической среды и ориентация на личностное развитие обучающихся повышают эффективность образовательной модели. Практика внедрения Honors College в КазНПУ имени Абая демонстрирует её значимые результаты.

Вопросы гибридизации образовательных процессов рассматриваются в исследовании А. Амировой, А. Жумабаевой, А. Жунусбековой, А. Ареновой и Н. Ныгымановой «Students' Perspectives of a Hybrid Learning System in Kazakhstan» [6]. В работе подчёркивается, что совмещение онлайн- и офлайн-форматов способствует расширению образовательных возможностей и позволяет студентам выстраивать индивидуальные траектории обучения. Однако авторы фиксируют ряд трудностей, связанных с организацией смешанного обучения, уровнем цифровой готовности преподавателей и ограниченностью технических ресурсов.

Цифровые методы обучения и подходы, ориентированные на развитие soft skills, широко анализируются в публикациях П. Санатбая, Г. Смаиловой,

К. Шалгынбаевой, М. Асильбековой и А. Тауекеловой [7], а также в исследовании М. Мынбаевой, посвящённом STEAM-образованию в Казахстане [8]. Эти работы подчёркивают значимость PjBL, PBL и STEAM-подходов для формирования критического мышления, навыков коммуникации и командной работы. Одновременно отмечается, что внедрение таких практик осложняется нехваткой унифицированных инструментов для оценки трансверсальных компетенций и различиями в ресурсном обеспечении образовательных организаций.

Международный опыт развития soft skills отражён в исследовании Paula Crespi, Jorge López González, Jesús Rodríguez-Barroso и Ricardo Virués [9], где представлены результаты анализа эффективности специализированных учебных модулей, направленных на развитие личностных и межличностных навыков. Авторы приходят к выводу, что наибольшего эффекта удаётся добиться при сочетании практико-ориентированных методик, менторской поддержки и рефлексивных практик.

Анализ глобальных тенденций представлен в работе эксперта ОЭСР Ф. Педро «Future Skills — Back into the Future?» [10]. Исследователь рассматривает навыки будущего как результат комплексных изменений, происходящих в государственной политике, университетском управлении и педагогической практике. Особое внимание уделяется рискам усиления образовательного неравенства и формированию «инновационной перегрузки» при отсутствии устойчивой институциональной поддержки.

Завершает обзор исследование Й. Гуэрра-Масиаса и С. Тобона [11], в котором установлена статистически значимая взаимосвязь между уровнем развития трансверсальных компетенций, а именно: критического мышления, коммуникации и самоорганизации, а также академической успешностью студентов. Авторы предлагают систему диагностических инструментов, которые могут быть интегрированы в процедуры оценки образовательных результатов и использоваться на разных этапах обучения.

Проведённый анализ литературы показывает, что формирование навыков будущего требует системного обновления образовательных программ, развития проектно-ориентированного обучения, активного использования цифровых технологий и создания условий для профессионального роста преподавателей. В то же время остаются нерешёнными вопросы стандартизации оценки компетенций, обеспечения равного доступа к образовательным инновациям и поддержания устойчивости реформ. Эти проблемы определяют направления последующих исследований и стратегию построения университетов «завтрашнего дня».

Результаты и обсуждение.

Анализ и интерпретация собранных данных показывают, что формирование навыков будущего возможно лишь при использовании целостного подхода, объединяющего развитие проектного обучения, внедрение современных цифровых технологий, поддержку исследовательских инициатив студентов и расширение взаимодействия с индустриальными организациями. Существенным элементом этого процесса является создание инструментов мониторинга и оценки универсальных компетенций, которые позволяют отслеживать индивидуальный прогресс студентов и своевременно корректировать их образовательные траектории.

Сопоставление международных тенденций с отечественными практиками позволяет определить роль Карагандинского технического университета имени академика А. С. Сагинова (КарТУ) в текущей трансформации высшего образования. Согласно анализу доступных данных, КарТУ располагает ресурсами, способствующими формированию ключевых компетенций будущего: современными лабораториями, научно-исследовательскими центрами, цифровой инфраструктурой и платформами дистанционного обучения. На основании этих условий возможно активное развитие проектного обучения, выполнение практико-ориентированных заданий и вовлечение студентов в исследовательскую деятельность. При этом сравнительный анализ подчёркивает необходимость систематизации таких процессов, включая формальное внедрение инструментов мониторинга soft skills и междисциплинарных образовательных модулей.

Следует подчеркнуть, что представления о развитии университета будущего формируются не только под воздействием стратегических документов и международных исследований, но и исходя из ожиданий самих обучающихся. С позиции магистранта КарТУ университет завтрашнего дня представляется технологически развитой и гибкой образовательной экосистемой, в которой проектно-исследовательская деятельность занимает ключевое место. Предполагается углубление взаимодействия с промышленными партнёрами, расширение междисциплинарных проектов и активное использование цифровых инструментов в учебном процессе.

Особую значимость приобретает дальнейшая цифровизация образовательной среды, включающая внедрение интеллектуальных обучающих систем, виртуальных лабораторий, адаптивных технологий и средств персонализированного сопровождения. Важным направлением развития является создание комплексной модели формирования soft skills, которая опирается на регулярную диагностику, электронные портфолио, индивидуализацию образовательных маршрутов и рекомендации на основе данных.

Опыт казахстанских и зарубежных университетов свидетельствует, что устойчивое внедрение инноваций возможно только при наличии прочной

институциональной основы. К ключевым условиям относятся квалифицированный преподавательский состав, современная цифровая инфраструктура, системное методическое сопровождение, а также участие индустриальных партнёров в образовательных процессах. Для Карагандинского технического университета эти факторы особенно актуальны в контексте цифровой модернизации и расширения проектных форм обучения.

Одновременно сохраняются вызовы, связанные с отсутствием единых стандартов оценки универсальных компетенций, недостаточной разработанностью методических инструментов и различиями в материально-техническом обеспечении вузов. Эти ограничения тормозят масштабное внедрение инновационных практик и замедляют формирование целостной компетентностной модели обучения.

В целом прогнозируемое направление развития Карагандинского технического университета согласуется с глобальными и национальными тенденциями модернизации образования: ориентацией на гибкие, цифровые и проектно-научные форматы подготовки, обеспечивающие комплексное развитие компетенций, востребованных в условиях инновационной экономики и современного профессионального рынка.

Заключение.

Результаты исследования позволяют утверждать, что подготовка студентов к условиям будущего профессионального пространства требует целенаправленного формирования универсальных и цифровых компетенций. Современные образовательные практики, основанные на гибкости, проектной деятельности и использовании цифровых технологий, демонстрируют значимый потенциал в развитии критического мышления, креативности, коммуникативных навыков и умений самоорганизации.

Итоги исследования позволяют сделать вывод о том, что университет будущего должен ориентироваться на развитие персонализированных образовательных траекторий, усиление практико-ориентированных и цифровых моделей обучения, а также углубление взаимодействия с индустрией. Создание объективных механизмов оценки компетенций будущего и внедрение цифровых инструментов сопровождения студентов станут ключевыми условиями подготовки конкурентоспособных выпускников, способных успешно реализовываться в быстро меняющейся профессиональной среде.

Список литературы

1. OECD. Trends Shaping Education 2025 [Электронный ресурс]. — OECD Publishing, 2025. — Режим доступа: https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en

2. Krause S., Dalvi A., Zaidi S. K. Generative AI in Education: Student Skills and Lecturer Roles [Электронный ресурс]. — arXiv:2504.19673, 2025. — Режим доступа: https://arxiv.org/abs/2504.19673

3. Kuijpers M., Meijers F., Oudbier J., de Vos M. Career Competencies, Preparing Students for the Future // Social Sciences. 024. — Vol. 14(5). — DOI: 10.3390/socsci14050291

4. Kuijpers M. A. C. T. Career Competencies, Preparing Students for the Future // Social Sciences. — 2025. — Vol. 14, No. 5. — P. 291. —DOI: 10.3390/socsci14050291

5. Абсатова М. А., Билялов Д. Н., Нарбекова Б. М., Колумбаева Ш. Ж. Методические рекомендации для педагогических вузов по реализации программы Honors College // Вестник Торайгыров университета. Серия «Педагогическая». — 2025. — № 3. — С. 432–451. — DOI: 10.48081/BNIS5698

6. Amirova A., Zhumabayeva A., Zhunusbekova A., Arenova A., Nygymanova N. Students' Perspectives of a Hybrid Learning System in Kazakhstan // Journal of Education and e-Learning Research. — 2024. — Vol. 11, № 2. — P. 302–310. — DOI: 10.20448/jeelr.v11i2.5546

7. Sanatbay P., Smailova G., Shalgynbayeva K., Asilbekova M., Tauekelova A. Problem-Oriented Learning as a Method of Developing Key Soft Skills among Students (Case of L. N. Gumilyov ENU) // Education Sciences. — 2025. — URL: https://www.mdpi.com/2227–7102/15/7/861

8. Mynbayeva M. STEAM Education Reform: The Case of Kazakhstan // International Journal of Educational Reform. — 2025. — URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10567879251345796

9. Crespí P., López González J., Rodríguez-Barroso J., Virués R. Effectiveness of Soft Skills Curricular Subjects: A Case Study of Two Universities (Spain and Mexico). // Journal of New Approaches in Educational Research — Volume 14, article number 15, (2025) — DOI: 10.1007/s44322-025-00035-y.

10. Pedro F. Future Skills — Back into the Future? Emerging Trends in Educational Innovation in Higher Education // In: Creating the University of the Future. — 2025. — P. 93–122. — DOI: 10.1007/978-3-658-42948-5_5

11. Guerra-Macías Y. Development of transversal skills in higher education programs in conjunction with online learning: relationship between learning strategies, project-based pedagogical practices, e-learning platforms, and academic performance // Heliyon. — 2025. — T. 11. — e41099. — DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e41099.

DOI 10.34660/INF.2025.27.93.017

ВЛИЯНИЕ «ШКОЛЬНЫХ ПЕСЕН» НА МОДЕРНИЗАЦИЮ КИТАЙСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лю Шуньяо
аспирант
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

Аннотация. *В данной статье основное внимание будет уделено школьным песням как основному предмету исследования. После краткого описания их происхождения будет проанализировано их влияние на современное музыкальное образование в Китае. Школьные песни ознаменовали начало музыкального образования в китайских школах в начале XX века. Под влиянием западных концепций музыкального образования они закрепили место музыкальных программ в школьном образовании, преобразовали ландшафт традиционного китайского школьного музыкального образования и ознаменовали начало модернизации китайского музыкального образования. В данной статье будет тщательно проанализировано, как школьные песни способствовали глубоким преобразованиям в китайском музыкальном образовании в четырех измерениях: образовательная система, содержание обучения, педагогические методы и разработка учебников; а также как они сформировали траекторию развития современного китайского музыкального образования. На этой основе будет продемонстрировано, как под влиянием западных идей практика школьных песен стала пионером в профессионализации, систематизации и стандартизации китайского музыкального образования. Это создало основополагающую структуру для китайского школьного музыкального образования, заложив прочную основу для последующих реформ и развития музыкальной педагогики.*

Ключевые слова: *Школьные песни, современное китайское музыкальное образование, западные концепции музыкального образования, школьная музыкальная программа, системы образования и реформа преподавания, модернизация музыкального образования.*

Начало Опиумной войны в 1840 году постепенно превратило Китай в полуколониальное, полуфеодальное общество. Западные капиталистические державы силой открыли закрытые двери Китая посредством агрессии. Одновременно с этим западные политические и культурные идеи проникли в Китай, проникнув в жизнь людей всех социальных слоев. Иностранные миссионеры в большом количестве прибыли в Китай, основали церкви и миссионерские школы по всей стране. Через эти учреждения они знакомили студентов с западной культурой, в том числе с западной музыкой. Благодаря знакомству с западной музыкой китайский народ начал принимать западные формы искусства, учиться играть на западных инструментах и приобретать знания о западной музыкальной теории.

Под влиянием западных систем музыкального образования в 1909 году китайское правительство обнародовало два образовательных документа: «Меморандум о внесении поправок в положения о начальных школах» и «Меморандум Министерства образования о внесении поправок в учебные программы средних школ с целью разграничения литературного и практического направлений». В них было предусмотрено, что начальные и средние школы должны ввести в учебную программу «школьную песню». Это ознаменовало официальное утверждение школьной песни в качестве образовательной политики.

В теоретических исследованиях по музыкальному образованию в Китае тщательно изучен вопрос «Что представляет собой школьная песня?». Понятие «школьная песня» имеет два значения. В узком смысле оно конкретно относится к урокам музыки (урокам школьной песни) и песням, которые преподавались в китайских начальных и средних школах около 1911 года. «Школа» обозначает учреждение, в котором учащиеся посещают занятия, а «песня» относится к урокам «пения», проводимым в школе. Более конкретно, это означает песни, которые преподают учащимся учителя музыки. В широком смысле, движение «Школьная песня» определяется как «Движение школьной песни» или «Реформа современного китайского школьного музыкального образования». Его суть заключается во второй волне «вестернизации» в системе музыкального образования Китая в XX веке под влиянием западной музыкальной педагогики. Это включало институциональные и теоретические преобразования (первая волна — развитие китайского музыкального образования по модели западных миссионерских школ в XIX веке). Это ознаменовало начало модернизации китайского музыкального образования.

Создание Школы песни оказало глубокое влияние на развитие китайского музыкального образования в XX веке. Действительно, музыкальное образование в Китае имеет долгую историю. Еще в 1046 году до нашей эры

правители династии Западная Чжоу уделяли приоритетное внимание «музыкальному образованию», создав обширное учебное заведение — первую в Китае музыкальную школу. Однако в связи с общественными преобразованиями, введением системы императорских экзаменов и преобладающими предрассудками в отношении музыки, она стала рассматриваться как чистое развлечение. Понятие «отказ от музыки» стало популярным, и поскольку музыка не была включена в программу экзаменов, музыкальные курсы подверглись все большей маргинализации. Как отмечается в японском издании «Цзецзян Тайд» (Цзянсуйский прилив) за 1903 год, в статье «О совершенствовании китайской музыки»: феодальная музыка Китая «по своей природе была предназначена для немногих, а не для многих». Это свидетельствует о том, что древнее китайское музыкальное образование было фактически ограничено избранными немногими, его содержание было устаревшим и изношенным, а образовательная философия — жесткой и консервативной.

Появление движения «Школьные песни» способствовало модернизации китайского музыкального образования в XX веке, позволив большему числу граждан Китая получить музыкальное образование. Оно создало первоначальную формализованную модель музыкального образования, расширив сферу развития музыкальной педагогики Китая и распространив ее на более широкий спектр учебных предметов и групп. Школьные песни фактически ознаменовали начало широкого распространения западной музыки и музыкального образования в Китае. Это позволило китайцам изучать западные музыкальные знания, образовательные системы, педагогические концепции, учебные материалы и инструменты в рамках школьного образования. Это способствовало зарождению современного китайского музыкального образования и появлению независимой музыкальной композиции, углубив развитие китайского музыкального образования. По сравнению с музыкальным образованием предшествующей феодальной эпохи, учебная программа школьных песен стала более специализированной, тщательно проработанной и академичной, рассматривая музыку как самостоятельный предмет для развития. Именно эта широта и глубина позволили добиться беспрецедентного развития музыкального образования в Китае: обновление образовательной философии, создание образовательной структуры, постепенное совершенствование образовательных систем и модернизация методик преподавания. Некоторые научные подходы к образованию используются и по сей день. История и практика продемонстрировали прогрессивный и научный характер «Школьных песен», что позволило китайскому музыкальному образованию XX века после его модернизации встать на путь систематизации и стандартизации.

1. Влияние на систему образования

Школьные песни ознаменовали начало внедрения музыкальных программ в школах, сделав уроки музыки неотъемлемой частью образовательной системы. Они трансформировали традиционную китайскую школьную модель, характеризующуюся отсутствием музыки и песен, и ввели формальные расписания уроков музыки.

В 1909 году Министерство образования издало «Меморандум о поправках к правилам для начальных школ», в котором было оговорено, что все начальные школы страны должны иметь в общей сложности 36 уроков в неделю, включая 1–2 урока в неделю, посвященные музыке и пению. В 1912 году правительство Китайской Республики обязало средние школы включить музыкальные песни в качестве официального предмета с одним часом обучения в неделю. Местные нормативные акты также отражали эту политику: в «Заметках о военном музыкальном образовании в средних и высших школах этой провинции» 1938 года, изданных Департаментом образования провинции Цзянси, было оговорено, что средние и высшие школы должны проводить занятия по пению не реже одного раза в неделю или раз в две недели. Таким образом, очевидно, что современное школьное музыкальное образование в Китае приобрело свою первоначальную форму с введением школьных песен. Включение музыки в учебную программу позволило обеспечить всестороннее развитие нравственного, интеллектуального, физического, эстетического и трудового образования молодого поколения, оказав глубокое влияние на проведение школьного образования с конца 20-го до 21-го века.

2. Влияние на содержание образования.

Основное внимание в «Уроках школьной музыки» уделялось «пению», а органы и педальные органы служили основными инструментами для аккомпанемента. Из-за чрезмерно высокой стоимости фортепиано только небольшое количество школ приобрело их. Внедрение европейских инструментов, таких как фортепиано и органы, в школьное музыкальное образование потребовало публикации соответствующих учебников для удовлетворения потребностей обучения. Примерами могут служить «Учебник по органу» Ядзиро Сузуки (1911), переведенный Синь Ханом, и сборник фортепианных произведений «Марш» (1918, без указания автора, издан Коммерческая пресса). По мере углубления занятий пением и распространения западных инструментов, внеклассные музыкальные мероприятия также стали более популярными. Многие школы с хорошими ресурсами организовывали духовые оркестры, хоры и подобные ансамбли. Согласно журналу «Журнал по образованию» за 1910 год, том 2, выпуск 5, такие учебные заведения, как частная средняя школа № 1 в Тяньцзине, начальная школа Сямынь Биньланъю Цю, средняя

школа Фуцзянь Цюаньчжоу и провинциальная коммерческая школа класса А в Цзилине, создали «студенческие духовые оркестры». В рамках внеклассных музыкальных мероприятий этих школ студенческие духовые оркестры занимали важное место. Духовые инструменты с их резонирующими тонами и величественным звучанием оказались особенно популярными среди учащихся. Впоследствии музыкальное образование по всей стране включило западную музыкальную культуру, теорию музыки, нотную запись, упрощенную нотацию и композиционные техники в школьные уроки пения. Это укрепило теоретические основы учащихся, способствуя более глубокой интеграции теории и практики.

Очевидно, что развитие внеклассных музыкальных мероприятий в школах началось с основания Движения школьной песни, что обогатило содержание школьного музыкального образования. Школьное музыкальное образование больше не сводится исключительно к «обучению пению» или «простому пению»; Образовательное содержание Движения школьной песни также сместилось с «одностороннего обучения пению» на «разнообразные музыкальные мероприятия» и «изучение теории музыки», уделяя больше внимания развитию многогранных способностей учащихся в области музыки. Оно органично объединило преподавание пения, инструментальной музыки и теории музыки в качестве путей музыкального обучения учащихся, заложив прочную основу для последующей диверсификации общешкольной музыкальной программы Китая в XXI веке. В XXI веке реформы и развитие музыкального образования в Китае продолжали следовать принципам движения «Школьная песня». В 2005 году китайское правительство обнародовало Стандарты учебной программы по музыке в системе обязательного образования, в которых говорилось: Начальные и средние школы по всей стране должны проводить «разнообразные художественные практические занятия» с использованием «музыкальных инструментов в классе» в рамках музыкального образования. Это предполагает внедрение в уроки музыки блокфлейт, гармоник, ударных инструментов и простых традиционных инструментов, что позволяет учащимся изучать музыку через комплексные занятия, включающие пение, игру, прослушивание, чтение нот и композицию, выходя за рамки простого «пения вместе с учителем». В документе Генерального управления Государственного совета от 2015 года «Мнения о всестороннем укреплении и совершенствовании эстетического образования в школах» (документ Генерального управления Государственного совета [2015] № 71) музыка была еще раз подчеркнута как основной предмет. В нем была отмечена важность «фундаментальных знаний в области эстетического образования, углубления интеграции учебных программ и укрепления практической деятельности», а также был сделан призыв к разработке современной системы музыкального образования, сочетающей

классные занятия с внеклассными мероприятиями. Художественная практика как в классе, так и вне его должна быть интегрирована в цели учебной программы, включая участие учащихся в хорах, инструментальных ансамблях, художественных кружках и исполнительских мероприятиях в систему оценки. Под влиянием Школьной музыкальной программы содержание музыкального образования в Китае стало более комплексным и согласованным с всесторонним развитием учащихся.

3. Влияние на методы преподавания.

В «Школьных песнях» четко сформулированы ценность и положительная роль музыкального образования, поясняя, что «музыка не является чисто развлекательной деятельностью» и «музыка не приводит к тому, что ученики увлекаются игрой в ущерб академическим занятиям». Кроме того, в них была установлена методика преподавания «воспитания в соответствии с возрастом», определяющая, как следует развивать музыкальные таланты учеников на разных уровнях образования и этапах развития. В документе «Академические руководящие принципы» 1904 года предлагалось внедрять музыкальное образование как «полезное для нравственного воспитания», четко обозначив образовательные цели и уровни. «Правила для детских садов и домашнего образования» 1904 года устанавливали, что дошкольное образование должно быть сосредоточено на «нежных и простых детских песенках», чтобы способствовать развитию, воспитывать веселый нрав и формировать нравственный характер. «Правила для начальных школ для девочек» 1907 года гласили: «Принцип музыкального образования в начальной школе заключается в обучении простым и изысканным песням», при этом выбор содержания должен быть «благотворным для нравственного воспитания». Уровень обучения предусматривал, что «начальные школы не должны использовать нотную запись, а должны преподавать простые одноголосные песни». В «Правилах для женских нормальных школ» 1907 года было записано: Высшие школы, опираясь на начальную основу, «постепенно используют нотную запись для обучения одноголосным песням»; Однако педагогическим колледжам было предписано «обучать учеников монофоническим и полифоническим песням, инструментальным техникам и методике преподавания музыки». Эти документы ясно отражают современный педагогический подход «воспитания в соответствии с возрастом», демонстрируя, что китайские музыкальные педагоги уже осознавали необходимость прогрессивного, соответствующего возрасту музыкального образования. К середине XX века, наряду с реформами системы образования, были установлены четкие требования к музыкальным учебным программам для всех типов школ. В «Общих положениях музыкальной учебной программы для средних школ» 1923 года цели среднего музыкального

образования были определены следующим образом: «дать учащимся возможность понять основы музыкальной теории, петь монофонические и полифонические песни, развивать эстетическое восприятие и дух музыкальной гармонии, а также стимулировать интерес к искусству». В практической методике преподавания это выражалось в следующем: пение, включающее «базовые упражнения» и «песни»; музыкальная теория, разделенная на «чтение нот», «музыкальные знания» и «введение в гармонию», с добавлением «сочинения коротких песен» при необходимости.

Очевидно, что именно благодаря постоянному развитию движения «Школьные песни» постепенно стандартизировались современные методы музыкального образования в школах, что сделало его неотъемлемой частью школьного образования. Под влиянием движения школьных песен в документе Министерства образования Китая «Стандарты учебной программы по музыке в системе обязательного образования (издание 2011 г.)» было предложено рассматривать уроки музыки как важный способ эстетического и эмоционального воспитания, «ориентированный на восприятие музыки и основанный на интересе и энтузиазме». В документе девятилетняя учебная программа была четко разделена на три этапа: 1–2 классы, 3–6 классы и 7–9 классы, с указанием конкретных целей обучения на каждом этапе:

Этап первый: 1–2 классы: акцент на интересе и эмоциональной вовлеченности с помощью интуитивных методов, таких как пение, танцы и игры, для развития оптимизма и товарищества;

Второй этап: 3–6 классы: на основе устойчивого интереса увеличивать долю хорового пения, инструментального исполнения и творческих музыкальных занятий, уделяя особое внимание сотрудничеству и коллективному сознанию;

Третий этап: 7–9 классы: закреплять вокальные и инструментальные навыки, расширять горизонты восприятия, сознательно интегрировать гуманистические аспекты музыки и продолжать развивать творческие и кооперативные способности.

4. Влияние на учебные материалы по музыке.

Среди учебных материалов, использовавшихся в рамках движения «Школьные песни», преобладали учебники по пению, хотя использовались и некоторые материалы по теории музыки. К ним относились работы, охватывающие основы теории музыки, гармонию, теорию музыкального образования, а также методологию преподавания вокала и инструментальной музыки.

В 1903 году известный китайский педагог-музыкант Шэнь Сингонг вернулся из Японии и преподавал музыку в таких учебных заведениях, как начальная школа при государственной школе Наньян, школа для девочек

Вубэн и педагогическая школа Лунмэнь. Столкнувшись с нехваткой учебников по музыке, Шэнь Сингонг начал самостоятельно составлять сборники песен, последовательно публикуя «Школьный сборник песен», «Переработанный школьный сборник песен» (тома 1–6), «Сборник песен эпохи Республики» (тома 1–4), и «Сборник песен Сингона». Для подготовки преподавательских кадров он также организовывал «Семинары по музыкальным песням» и «Концерты эстетического образования». Кроме того, многие музыканты и педагоги последовательно составляли и публиковали разнообразные сборники песен и тексты по теории музыкального образования. Согласно неполным статистическим данным, к 1919 году было опубликовано около сорока учебников по музыке, охватывающих песни, теорию музыки и инструментальные техники, в которых было собрано более 1300 музыкальных произведений. В школьных песнях приоритетным было образовательное и идеологическое содержание. Большинство этих песен отражали патриотический дух и демократические идеалы китайского народа, а также революционные требования против империализма и феодализма. Другие пропагандировали научные знания и выступали против суеверий. Этот акцент на образовательном и идеологическом содержании, с упором на «воспитательный» аспект музыкального образования, по-прежнему имеет большое значение для школьного музыкального образования. Можно сказать, что с появлением «Школьных песен» Китай впервые получил официально изданные учебники по музыке для школ. В «Руководстве по включению выдающихся традиций китайской культуры в учебные материалы для начальной и средней школы» от 2021 года предусмотрено, что образовательный контент должен быть отобран с учетом основных идеологических концепций, гуманистического духа китайской культуры и традиционных китайских добродетелей, систематически интегрируя выдающиеся традиции культуры в учебные материалы по конкретным предметам. Соответственно, под влиянием движения «Школьная песня» учебные программы по музыке в Китае воплощают традиционную культуру, моральные ценности, патриотические чувства, доброжелательность, честность и дружбу. Это позволяет учащимся наследовать выдающуюся традиционную культуру и национальный дух своей страны, одновременно приобретая специальные музыкальные знания.

В целом, школьные песни оказали глубокое влияние на современное китайское музыкальное образование с точки зрения его системы, методов и содержания обучения. Развитие школьных песен означало, что китайское музыкальное образование наконец-то вышло за рамки своих древних традиционных форм. Хотя это и означало полное принятие западной системы музыкального образования, оно ознаменовало начало и первую главу модернизации китайского музыкального образования. Таким образом, школьные песни стали «первым

шагом» в реформе музыкального образования, но в то же время и «большим скачком» для современного китайского музыкального образования. Они стали пионерами в профессионализации, систематизации и стандартизации музыкального образования, заложив основу для последующего развития и инноваций в области музыкального образования в Китае.

Список источников

1. Ван Юхэ. История современной китайской музыки. Народное музыкальное издательство; издательство Хуаюэ. С. 98–120.

2. Ван Чэнфэн. Историческое значение школьных песен и связанные с этим размышления об эстетическом образовании // Современная музыка. 2021. С. 155–157.

3. Комитет по разработке новых стандартов учебных программ Национальной федерации образования. Общие положения новых стандартов учебных программ. Опубл. окт. 1925 г.

4. Ма Да. Обзор китайского школьного музыкального образования XX века (часть III): появление и развитие школьных песен // Китайское музыкальное образование. 2000. С. 25–28.

5. Ма Да. Школьное музыкальное образование в Китае XX века. Шанхайское издательство по образованию. С. 34.

6. Министерство образования, Комитет по разработке стандартов учебных программ национального правительства для начальных и средних школ. Стандарты учебных программ для детских садов и начальных школ. Окт. 1932 г.

7. Цянь Жэнькан. Исследование происхождения школьных песен. Шанхайское музыкальное издательство. Май 2001 г. С. 86–88.

8. Чжан Сяося. Просветительская роль школьных песен в развитии современной китайской музыки // Мир музыки. 2006.С. 34–36.

9. Ян Фэн, Вэнь Сяою. Роль и значение школьных песен в современном китайском музыкальном образовании // Образование в области социальных наук. 2004. С. 66–70.

DOI 10.34660/INF.2025.28.26.016

ПРАКТИКА ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ГУЧЖЭНЕ В ВУЗАХ НА ОСНОВЕ СМЕШАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Чэнь Чжомин
аспирант
Московский педагогический государственный университет

Аннотация: *С углублением стратегии цифровизации образования высшее музыкальное образование переживает ключевой период трансформации от традиционных к современным методам. Обучение игре на гучжэне, характеризующееся равным вниманием к технике и искусству, а также взаимосвязью разума и рук, сталкивается с двойной задачей сохранения традиций и инноваций на фоне волны цифровизации. В данной статье в рамках модели смешанного обучения исследуются конкретные пути глубокой интеграции цифровых средств в практику преподавания гучжэна в вузах. Анализируя двухуровневую особенность данной модели — «онлайн-самообучение — офлайн-углублённое преподавание», систематически излагаются функции и преимущества цифровой системы поддержки (включая видеоматериалы, интеллектуальные инструменты и обучающие платформы) на различных этапах обучения, а также строится системный учебный путь, охватывающий весь процесс: «ориентирующее обучение перед занятием — усиленное обучение во время занятия — расширенное обучение после занятия». Исследования показывают, что смешанное обучение эффективно объединяет гибкость цифровых ресурсов и глубину интерактивности очного преподавания. Оно не только расширяет временные и пространственные рамки обучения, повышает способность студентов к самостоятельному обучению и эффективность занятий, но и достигает органичной синергии технологического обеспечения и художественного опыта. В конечном итоге данное исследование формирует новую модель интегрированного обучения «гуманитарное руководство — технологическая синергия», предоставляя практическую основу для цифровой трансформации обучения игре на музыкальных инструментах в вузах.*

Ключевые слова: *смешанное обучение; преподавание гучжэна; цифровое обучение; музыкальное образование в вузах; учебная практика.*

I.Особенности смешанного педагогического подхода в преподавании гучжэна в вузах

Ядро смешанного педагогического подхода заключается в взаимодополняющем отношении «онлайн-ресурсы + очное обучение лицом к лицу». Преподавание гучжэна в вузах характеризуется высокой профессиональной спецификой, обилием технических деталей и высокими требованиями к художественному исполнению. Полная зависимость от онлайн-обучения не может удовлетворить потребности в таких аспектах, как исправление пальцевой техники, корректировка положения рук и формирование тембра, которые в высокой степени зависят от непосредственной демонстрации и мгновенной обратной связи. Однако онлайн-ресурсы обладают незаменимыми преимуществами в теоретическом обучении, понимании произведений, оценке стилей и самостоятельном освоении материала. Таким образом, объединение онлайн-обучения с очным преподаванием может сформировать взаимодополняющую и структурно обоснованную педагогическую систему, что конкретно проявляется в следующих четырёх аспектах.

1. Онлайн-обучение поддерживает теоретические знания, понимание техники и стиля

Основная роль онлайн-обучения заключается в предоставлении студентам канала для ввода профессиональных знаний. С помощью таких ресурсов, как тематические лекции, видеоанализ произведений, курсы по изучению стилей и демонстрации исполнения известными музыкантами, студенты могут заранее сформировать базовую когнитивную структуру произведения, включая:

• Исторический контекст произведения, стиль композиции и музыкальный язык;

• Различия в трактовке разных исполнительских версий и особенности техники;

• Демонстрацию и объяснение сложной пальцевой техники, обработки украшений, структурных фрагментов произведения;

• Медленное детализированное разложение технически сложных моментов и возможность повторного просмотра.

Такой вид обучения в традиционных аудиторных занятиях часто ограничен временными рамками, тогда как онлайн-ресурсы предоставляют возможность повторного просмотра и обучения по потребностям, что позволяет более полно усваивать теоретический материал до занятия и делает аудиторные обсуждения более глубокими.[4]

2. Очное обучение усиливает тренировку профессиональной техники и художественное формирование

Игра на гучжэне предъявляет высокие требования к тонкой пальцевой технике. Положение рук, контроль тембра, изменение силы звука, обработка

фразировки — все эти аспекты требуют непосредственной демонстрации преподавателем и целенаправленного руководства. Очные занятия в рамках смешанного обучения выполняют следующие ключевые функции:

• Мгновенное исправление исполнения студента, повышение точности овладения техникой;

• Формирование тембра, силы звука, ритма и музыкальной выразительности через демонстрацию;

• Предоставление индивидуальных корректировок пальцевой техники с учётом различий между студентами;

• Направление студентов на понимание музыкальной логики и эмоционального выражения произведения в практике.

Таким образом, очное обучение остаётся центральным звеном профессионального обучения игре на гучжэне, особенно в аспектах прорыва в технике и художественного роста, где оно обладает незаменимостью.

3. Цифровые ресурсы пронизывают предварительный, основной и последующий этапы обучения, формируя непрерывную цепочку освоения материала

Смешанное обучение ломает традиционную парадигму «обучение происходит только в аудитории», делая процесс усвоения знаний «сквозным» на всех этапах:

• До занятия: студенты через просмотр демонстрационных видео, изучение цифровых учебных материалов, ознакомление со стилевым контекстом закладывают теоретическую основу для занятия.

• Во время занятия: преподаватель использует мультимедийные презентации, пофрагментное сравнение, мгновенные данные с умного гучжэна и другие способы для усиления педагогического эффекта.

• После занятия: студенты записывают аудио- и видеоматериалы своих упражнений, загружают результаты обучения, преподаватель онлайн предоставляет обратную связь и руководство.

Такое сквозное обучение позволяет студентам иметь чёткие задачи и цели на протяжении всего учебного цикла, что способствует формированию привычки к непрерывному обучению и повышает общую эффективность преподавания.

4. Развитие у студентов способностей к самостоятельному обучению и самоконтролю

Обучение игре на гучжэне на университетском этапе больше акцентирует самостоятельность и профессиональную осознанность студентов. Цифровые ресурсы предоставляют им инструменты для самостоятельного обучения и создают условия для формирования системы самоконтроля:

• Посредством сравнения аудио- и видеозаписей самостоятельно выявлять отклонения в положении рук, неравномерность ритма и другие проблемы;

• С помощью анализа данных умных устройств повышать целенаправленность упражнений;

• Онлайн-обсуждения и обратная связь на платформах побуждают студентов активно выражать возникающие в процессе обучения затруднения;

• Планирование времени упражнений в соответствии с личным ритмом, формирование индивидуальной траектории обучения.

В рамках смешанного педагогического подхода преподаватель трансформируется из «основного передатчика знаний» в «наставника в обучении», а студент становится субъектом учебного процесса. Участие в цифровом обучении не только повышает технический уровень студентов, но и способствует развитию их рефлексивных способностей и стратегий обучения.

II.Типы цифровых ресурсов и их функции в смешанном обучении

В преподавании гучжэна в вузах доступен широкий спектр цифровых ресурсов, включая как традиционные мультимедийные материалы, так и современные интеллектуальные устройства и онлайн-платформы. Основные типы включают:

1. Видеодемонстрации и платформы онлайн-курсов

Преподаватели могут выбирать высококачественные демонстрации исполнения, видеоанализ техники, курсы международных мастер-классов и другие ресурсы для предварительного изучения. Студенты, многократно просматривая, замедляя скорость, изучая фрагментарно, могут освоить сложную технику и структуру музыкальных фрагментов, что способствует углублению понимания до занятия и повышает эффективность аудиторного обучения.

2. Мультимедийные учебные системы и цифровые учебные материалы

Цифровые нотные примеры, визуализированные указания пальцевой техники и другие учебные материалы помогают студентам более наглядно понять сложные приемы или структуру многочисленных звуковых паттернов. Мультимедийные презентации способны преобразовать абстрактное музыкальное выражение в визуальную информацию, повышая ясность и логичность преподавания.

3. Инструменты анализа ритма

Функции детектирования ритма и записи темпа помогают студентам объективно оценивать эффективность упражнений, усиливая способности к самоконтролю.

4. Системы аудио- и видеозаписи для самооценки

Студенты записывают фрагменты своих упражнений после занятий и загружают их, преподаватели могут проводить онлайн-проверку и предоставлять целевые рекомендации. Просматривая записи своего исполнения, студенты могут более точно выявлять такие детали, как отклонения в положении рук, проблемы с тембром и неравномерность темпа.

5. Онлайн-взаимодействие и управление учебным процессом преподавателем

На базе онлайн-платформ можно осуществлять постановку задач, рассылку учебных материалов, проведение онлайн-обсуждений, прием заданий и т.д. Системы управления обучением предоставляют структурированный учебный путь для преподавания гучжэна, способствуя управлению процессом обучения со стороны преподавателя.

III. Преимущества цифровых ресурсов в условиях смешанного обучения

Цифровые технологии демонстрируют многочисленные преимущества в преподавании гучжэна в вузах, открывая новые возможности для профессионального обучения.

1. Содействие самостоятельному и углубленному обучению студентов

Цифровые ресурсы предоставляют студентам возможность учиться без ограничений по времени и пространству. Учащиеся могут в соответствии с уровнем освоения материала повторять, закреплять упражнения или изучать дополнительные материалы, формируя таким образом индивидуальный учебный ритм и повышая способность к самостоятельному обучению.

2. Повышение наглядности и доступности учебного материала

С помощью мультимедийных презентаций, замедленного воспроизведения и других методов студенты могут более чётко наблюдать положение рук, пальцевую технику, ритм и общую структуру исполнения, что способствует решению проблемы затрудненной визуализации демонстраций в традиционной аудитории.[1]

3. Расширение учебного пространства и повышение гибкости обучения

Цифровые ресурсы распространяют аудиторные занятия в онлайн-среду, позволяя студентам после уроков знакомиться с исполнением известных мастеров, просматривать лекции о стилях, изучать соответствующую академическую литературу, что помогает им получать больше профессиональной информации в условиях ограниченного учебного времени.

4. Оптимизация способов обратной связи преподавателя и повышение эффективности преподавания

Аудио- и видеозаписи домашних заданий позволяют преподавателям проводить консультации со студентами вне аудитории, что не только ускоряет обратную связь, но и расширяет охват обучения. На занятиях преподаватель может сосредоточиться на решении наиболее важных для студентов проблем, повышая концентрацию внимания в классе.

5. Стимулирование интереса студентов и повышение мотивации к обучению

Мультимодальная и интерактивная цифровая обучающая среда лучше соответствует учебным привычкам современных студентов, освобождая изучение

гучжэна от ограничений традиционной аудиторной модели и усиливая увлекательность и погружённость в процесс обучения.

IV. Практические пути реализации смешанного обучения в преподавании гучжэна в вузах

Для того чтобы смешанное обучение действительно приносило эффект, курсы гучжэна в вузах требуют систематизированных и реализуемых подходов в разработке учебных программ, интеграции ресурсов, методах преподавания и системе оценки. Сквозное использование цифровых ресурсов на трёх этапах — до, во время и после занятия — не только повышает эффективность преподавания, но и существенно усиливает инициативность студентов в обучении и их общую профессиональную подготовку. Конкретные пути реализации следующие:

1. Модель «Онлайн-подготовка до занятия»

Подготовка до занятия — это отправная точка смешанного обучения и важный этап повышения эффективности аудиторной работы. Преподаватель заранее загружает на онлайн-платформу такие ресурсы, как демонстрационные видео, введение в контекст произведения, анализ стиля, разбор технических сложностей, направляя студентов на формирование базового понимания и эмоционального восприятия до начала занятия. На практике обучения данный этап способен эффективно выполнять следующие функции:

• Помогает студентам заранее ознакомиться с общей структурой произведения и особенностями основных разделов;

• Формирует первоначальное представление о тембре и стиле через примеры исполнения известных музыкантов;

• Позволяет студентам чётко определить ключевые технические приёмы предстоящего изучения, повышая целенаправленность обучения;

• Сокращает время на передачу знаний в аудитории, освобождая больше пространства для практической работы.

• Подготовка до занятия не только оптимизирует распределение учебного времени, но и делает аудиторные занятия более глубокими и непрерывными.[2]

2. Модель «Цифровая поддержка в аудитории»

Очные занятия остаются ядром профессионального обучения игре на гучжэне, а интеграция цифровых ресурсов может значительно повысить наглядность и точность демонстраций. Преподаватель может с помощью мультимедийных презентаций показывать фрагментарные примеры, изменения темпа, деление на фразы, помогая студентам быстрее улавливать музыкальные акценты. Одновременно, используя инструменты анализа ритма, можно в реальном времени отображать данные исполнения студентов, делая преподавание более научным и объективным. Модель цифровой поддержки в аудитории позволяет:

• Визуализировать сложные приёмы пальцевой техники, повышая эффективность обучения;

• Сравнивать различные версии исполнения, углубляя понимание стиля студентами;

• С помощью обратной связи в реальном времени помогать преподавателю быстро выявлять проблемы студентов;

• Стимулировать вовлечённость и интерактивность студентов на занятии.

Эта модель трансформирует традиционное занятие от формата «демонстрация преподавателя — имитация студента» к интерактивному обучению по схеме «мультимодальное представление — глубокое понимание — мгновенная обратная связь».

3. Модель «Цифровая обратная связь после занятия»

Тренировка после занятия — ключевой этап повышения исполнительского мастерства игры на гучжэне. Студенты могут записывать свои упражнения в аудио- или видеоформате и загружать их на учебную платформу для получения обратной связи от преподавателя в виде письменных комментариев, голосовых пояснений или видеоразборов. Такой подход позволяет:

• Помогать студентам сохранять чёткую цель в упражнениях, избегая бездумного повторения;

• Самостоятельно корректироваться, просматривая записи своего исполнения, усиливая рефлексивные способности;

• Осуществлять отслеживание и количественную оценку состояния тренировок студентов;

• Обеспечивать непрерывную учебную поддержку, делая послеаудиторные занятия более систематизированными.

Цифровая обратная связь после занятия укрепляет непрерывность обучения, дополняя и расширяя аспекты, труднодостижимые в условиях традиционной аудитории.

4. Формирование портфолио обучения

Создание портфолио обучения помогает студентам систематически фиксировать учебный процесс, включая:

• Видеозаписи исполнения на разных этапах;

• Записи о технических достижениях и самооценку;

• Этапную обратную связь преподавателя.

Портфолио служит не только важным свидетельством развития способностей студента, но и облегчает преподавателю процессуальную оценку, формируя более научную систему учебного оценивания. Для студентов университетского этапа такой подход эффективно способствует развитию их учебных стратегий и росту профессионального сознания.

5. Отбор ресурсов и разработка учебных материалов преподавателем

В рамках смешанного обучения преподаватель выступает не только организатором занятий, но и отборщиком цифровых ресурсов, а также разработчиком учебного процесса. Выбор качественных ресурсов, дифференцированное распределение учебных задач, способы взаимосвязи онлайн- и офлайн-этапов — всё это напрямую влияет на результативность обучения. Поэтому преподавателю необходимо:

• Чётко определять конкретные функции цифровых ресурсов на каждом этапе обучения;

• Создавать надёжную базу ресурсов, включающую демонстрационные видео, анализ техники, лекции о стилях и т.д.;

• Разрабатывать дифференцированные задания с учётом уровня студентов, чтобы все категории учащихся могли извлекать пользу из цифровых ресурсов;

• Умеренно использовать технологии в аудитории, избегая доминирования ресурсов над учебным процессом.

Только при условии реальной интеграции цифровых ресурсов в структуру курса, превращения их в органичную часть учебной цепи, смешанное обучение сможет раскрыть свою максимальную педагогическую ценность.[3]

Заключение

Смешанный педагогический подход открывает новые пути развития для преподавания гучжэна в вузах. Сочетание цифровых ресурсов с очными занятиями делает учебный процесс более гибким и многогранным, а также позволяет студентам развиваться в более широком образовательном пространстве. Благодаря взаимосвязанной системе, включающей предварительную подготовку до занятий, цифровую поддержку в аудитории и обратную связь после уроков, студенты не только осваивают исполнительские навыки более эффективно, но и последовательно углубляют музыкальное понимание и артистическую выразительность через постоянную практику и рефлексию.

Применение цифровых технологий в обучении гучжэну способствует повышению наглядности занятий, усиливает способности студентов к самостоятельному обучению и расширяет глубину и широту традиционного преподавания. Тем не менее, как бы ни были богаты цифровые ресурсы, очные занятия сохраняют незаменимую роль в формировании техники, эстетическом воспитании и художественном самовыражении. Наиболее эффективной формой обучения является создание непрерывной, интерактивной и результативной образовательной среды, достигаемое через глубокую интеграцию цифровых ресурсов и очного преподавания под общим руководством и педагогическим дизайном преподавателя.

В целом, смешанное обучение не только способствует модернизации методики преподавания гучжэна в вузах, но и задаёт важные ориентиры для инновационного развития этого направления в будущем. По мере постоянного совершенствования цифровых технологий их применение в сфере профессионального обучения игре на музыкальных инструментах будет продолжать расширяться, что заслуживает дальнейших исследований и практической разработки.

Список использованной литературы

1. Фэн Цинь, Лу Вэнья, Ян Яньчи. (2025). Исследование разработки и применения цифрового обучения игре на гучжэне [J]. Домашний театр, (29), 114–116. DOI: 10.26959/j.cnki.CN42-1410/J.2025.29.033.

2. Хун Ситин. (2025). Исследование смешанного онлайн-офлайн обучения «Хору и дирижированию» в вузах [J]. Современная музыка, (10), 50–52.

3. Лю Чан. (2023). Исследование и практика сквозного интеграционного курса «Камерная музыка для гучжэна» в онлайн- и офлайн-форматах [J]. Форум по образованию и преподаванию, (13), 152–155.

4. Жэнь Исюань, Тэн Тэн. (2025). Исследование применения цифровых технологий в распространении, преподавании и создании музыки для гучжэна [J]. Художественное образование, (13), 104–108.

DOI 10.34660/INF.2025.29.84.014

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО В КИТАЕ И РОССИИ

Го Бинжу
магистр педагогики, аспирант
Московский педагогический государственный университет

Аннотация. *В представленной статье анализируется участие родителей в обучении детей игре на фортепиано в Китае и России, где семья выступает основным субъектом, определяющим начало занятий, обеспечивающим ресурсы, формирующим мотивацию, контролирующим практику и влияющим на эмоциональное состояние ребенка. Установлено, что для китайских семей более характерна жестко структурированная и результат-ориентированная модель участия, тогда как российские родители преимущественно придерживаются поддерживающего стиля, связанного с развитием интереса и эстетического опыта. Сделан вывод о необходимости смягчения избыточно прагматических ожиданий и укрепления партнерства между родителями и педагогами для обеспечения устойчивого и психологически благоприятного музыкального развития детей.*

Ключевые слова: *детское фортепианное образование; семья и музыкальное обучение; родительское участие; мотивация обучения; Китай; Россия*

1.Введение

В последние десятилетия в Китае и России наблюдается устойчивый рост количества детей, осваивающих игру на фортепиано, однако социально-культурные контексты этого процесса и ожидания семей принципиально различаются. В Китае фортепианное обучение все чаще воспринимается как важный ресурс накопления культурного капитала и средство усиления образовательных шансов ребенка, а также как обязательный элемент «комплексного развития». В России детское фортепианное образование в значительной степени опирается на традиции академической музыкальной школы и института детских школ искусств, где оно связывается с приобщением к национальной музыкальной культуре и формированием эстетического опыта.

Цель настоящей работы — охарактеризовать и сопоставить ключевые роли и модели участия родителей в обучении детей игре на фортепиано в Китае и России, а также показать, каким образом семейные стратегии влияют на мотивацию, эмоциональное состояние и траекторию музыкального развития ребенка.

Теоретическую основу исследования составляют положения теории музыкального образования Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой, рассматривающие музыкальное воспитание как целостный процесс, объединяющий развитие художественного восприятия, личностное становление и приобщение к ценностям культуры. В работах российских и китайских авторов, посвященных взаимоотношению семьи и художественного образования, подчеркивается, что установки и поведение родителей являются важнейшим элементом образовательной среды, определяющим доступ ребенка к занятиям музыкой и качество его музыкального опыта.

2.Основные роли родителей в обучении игре на фортепиано

Инициаторы и организаторы обучения

В обеих странах именно родители, как правило, принимают решение о начале занятий музыкой, выбирают педагога или образовательную организацию, а также обеспечивают финансовые и бытовые условия (приобретение инструмента, оплата занятий, создание режима дня). В китайском контексте это решение зачастую увязывается с долгосрочной образовательной стратегией семьи и рассматривется как инвестиция в будущие академические и карьерные перспективы. В России выбор фортепианного обучения чаще мотивируется стремлением раскрыть творческий потенциал и расширить культурный кругозор ребенка, что не всегда прямо связывается с последующей профессиональной траекторией.

Формирование учебной мотивации и ценностных ориентаций

Родители оказывают решающее влияние на то, как ребенок отвечает на вопрос «зачем заниматься музыкой» и как соотносит музыкальные занятия с другими сферами жизни. Для китайских семей типична ориентация на внешние критерии успеха (результаты экзаменов, участие и победы в конкурсах, наличие сертификатов), что стимулирует выраженную внешнюю мотивацию и готовность ребенка к значительным усилиям ради признания и достижений. В российских семьях, по данным исследований, чаще подчеркиваются развитие вкуса, эмоциональной сферы и общекультурной компетентности, вследствие чего музыкальное обучение воспринимается как пространство самовыражения и личностного роста.

Контроль и сопровождение учебно-практической деятельности

Существенные различия обнаруживаются в том, как родители выстраивают контроль за повседневной фортепианной практикой ребенка. В Китае

распространены модели интенсивного сопровождения: родители детально планируют и контролируют ежедневные занятия, присутствуют на уроках, фиксируют требования преподавателя и нередко выступают в роли «домашнего наставника». Такая стратегия позволяет в краткосрочной перспективе обеспечить значительный объем упражнений и быстрый технический прогресс, но может ограничивать развитие у ребенка самостоятельности и навыков саморегуляции.

В российских семьях более типична модель умеренного контроля, при которой родители следят за регулярностью занятий и посещением уроков, но реже используют жесткие санкции и подробный регламент практики. При благоприятных условиях это способствует сохранению интереса и ощущению автономии, однако при недостаточной организованности может приводить к неритмичности занятий и замедленному техническому росту.

Эмоциональная поддержка и источник давления

Родители оказывают значимое влияние на эмоциональное восприятие ребенком процесса обучения. Поддерживающее взаимодействие, включающее эмпатию, признание усилий, совместное обсуждение трудностей и поощрение небольших успехов, создает безопасную атмосферу и способствует формированию позитивного отношения к занятиям. В то же время чрезмерно завышенные ожидания, постоянные сравнения с «успешными» сверстниками и доминирование оценочных высказываний могут усиливать уровень тревожности и вызывать устойчивые негативные ассоциации, вплоть до отказа от занятий музыкой.

Партнерство с педагогом

Во многих исследованиях подчеркивается, что эффективное фортепианное обучение строится как взаимодействие «педагог — ученик — семья». В китайской практике тесный контакт родителей с преподавателем нередко приобретает характер оперативного контроля за успеваемостью и подготовкой к экзаменам. В России взаимодействие чаще направлено на согласование образовательных целей, обсуждение индивидуальных особенностей ребенка и выработку реалистичных ожиданий, хотя и здесь возможны случаи избыточного давления со стороны родителей.

3.Влияние моделей родительского участия на образовательные результаты

Учебная мотивация и устойчивость интереса

Исследования показывают, что поддерживающие и диалоговые формы участия родителей тесно связаны с развитием внутренней мотивации: ребенок воспринимает занятия музыкой как значимую и личностно насыщенную деятельность, не сводимую к внешней оценке. При преобладании узко прагматических ожиданий и ориентации исключительно на экзамены и конкурсы мотивационная структура оказывается более уязвимой: любые неудачи воспринимаются как угроза статусу, что усиливает риск утраты интереса и прекращения обучения.

Характер домашней практики и учебные достижения

В китайском контексте жесткий контроль за временем и содержанием домашних занятий способствует формированию устойчивой привычки к регулярной практике и быстрому освоению технически сложного репертуара, что повышает шансы на успешное прохождение аттестаций и участие в конкурсах. Однако однонаправленная концентрация на результате может сужать спектр музыкального опыта и ослаблять внимание к выразительности и личностному переживанию музыки. В России, где нередко превалирует более мягкий режим, дети часто имеют возможность гибко сочетать учебные задачи с элементами импровизации, свободного музицирования и выбора репертуара, но для достижения высокого технического уровня требуется сознательное выстраивание режима практики совместными усилиями педагога и родителей.

Эмоциональное состояние и качество детско-родительских отношений

Поддерживающие стратегии участия, предполагающие уважение к чувствам ребенка и совместное проживание успехов и неудач, способствуют укреплению доверительных отношений в семье и восприятию музыки как ресурса эмоционального благополучия. Напротив, авторитарные модели, основанные на частых упреках, наказаниях и апелляции к «успехам других», ведут к тому, что фортепианное обучение становится зоной хронического конфликта, что нередко заканчивается досрочным прекращением занятий либо формированием стойкой тревоги, связанной с публичными выступлениями.

Долгосрочные эффекты и перспективы развития

Китайские эмпирические исследования показывают, что характер родительских ожиданий и стиль поддержки опосредованно влияют на продолжительность обучения: при разумном балансе требований и эмоционального принятия вероятность сохранения интереса к фортепиано в подростковом возрасте значительно выше. Односторонняя ориентация на внешние достижения, напротив, коррелирует с массовым отказом от занятий к моменту усиления учебной нагрузки в средней школе.

Российские работы, посвященные взаимодействию семьи и музыкальных образовательных учреждений, свидетельствуют, что при включении музыкального обучения в более широкий контекст культурной жизни семьи ребенок склонен рассматривать занятия фортепиано как часть собственной идентичности и систему ценностей, а не только как временное хобби. В этом случае вероятность продолжения музыкального образования и формирования устойчивого интереса к искусству в зрелом возрасте значительно возрастает.

Заключение и практические рекомендации

Проведенный анализ позволяет утверждать, что в детском фортепианном образовании Китая и России родители выступают ключевыми субъектами, влияющими

на доступ ребенка к занятиям музыкой, характер учебной мотивации и эмоциональную насыщенность образовательного процесса. При наличии общих функций (принятие решения об обучении, обеспечение ресурсов, контроль и поддержка) культурно обусловленные различия в целях и стратегиях семейного участия формируют различные модели образовательных траекторий.

Для китайского контекста более типична сочетанная модель, в которой высокая степень включенности родителей сочетается с сильной ориентацией на формальные результаты, что повышает интенсивность обучения, но сопряжено с риском потери внутренней мотивации и роста психологического давления на ребенка. В российской практике в целом преобладают поддерживающие формы участия, ориентированные на развитие интереса, эстетического опыта и личности, однако они требуют целенаправленной координации с педагогом для обеспечения достаточной системности занятий.

Оптимальной представляется такая модель взаимодействия семьи и музыкальной школы, при которой родительские ожидания соотносятся с возрастными возможностями ребенка, а требования к результатам уравновешиваются эмпатией и вниманием к его эмоциональному состоянию. Важной задачей педагогов становится просвещение родителей в области музыкальной педагогики и детской психологии, развитие партнерских отношений и совместный поиск баланса между качеством подготовки и психологическим комфортом ребенка.

Список

1.Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: учебник / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева.— 3-е изд., испр. и доп.— Москва: Прометей, 2020.— 502 с.— ISBN 978-5-907244-51-1.— Текст: электронный.— URL: https://znanium.ru/catalog/product/1232897 (дата обращения: 03.12.2025).— Режим доступа: по подписке.

2.Краснощёченко Ирина Петровна, Платонов Александр Сергеевич ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К МУЗЫКАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ОНЛАЙН-ОПРОСОВ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-roditeley-k-muzykalnomu-obrazovaniyu-detey-kak-faktor-samorealizatsii-uchaschihsya-detskih-shkol-iskusstv-po-rezultatam (дата обращения: 03.12.2025).

3.Ху Л., Фан Дисинь. Мотивация родителей и меры по её регулированию в процессе обучения детей игре на пианино — на примере региона Сяньнинь [J]. Искусство и образование, 2019, № 7, с. 115–116.

DOI 10.34660/INF.2025.31.51.020

НОВЫЕ ПРАКТИКИ И ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В КИТАЕ: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ

Ян Боюань
аспирант
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

Аннотация. *В контексте масштабных реформ педагогического образования в Китае реализуется ряд инновационных проектов и экспериментальных программ, направленных на модернизацию подготовки учителей музыки. Данная статья фокусируется на практических кейсах и моделях, которые демонстрируют эффективность предлагаемых изменений. Рассматриваются наиболее показательные примеры из различных регионов и вузов: пилотная программа совместной подготовки «превосходных учителей» в Уханьской консерватории (модель «U-G-S-E» и кластерный учебный план), внедрение системы двойного наставничества и удлинённой стажировки в педагогических университетах, меры по переподготовке преподавателей вузов и усилению научно-исследовательской работы в области музыкального образования, программы международного обмена и стажировок для будущих учителей музыки, а также инициативы по повышению статуса и мотивации студентов-педагогов (церемонии посвящения, конкурсы мастерства, пропаганда профессии). Приведённый опыт показывает, как теоретически разработанные пути реформ воплощаются на практике. Выявлено, что перечисленные нововведения ведут к укреплению связи между университетами и школами, росту профессионального уровня выпускников, внедрению в обучение современных методик и технологий, улучшению имиджа профессии учителя музыки. На основе анализа сделан вывод о многостороннем характере происходящих изменений и об их значении для достижения цели подготовки педагогов-музыкантов нового типа, отвечающих требованиям системы образования XXI века.*

Ключевые слова: *Китай; учителя музыки; инновационные практики; педагогическая стажировка; дуальное наставничество; международный обмен; мотивация учителей; педагогические проекты*

Abstract. *Within the framework of large-scale reforms of teacher education in China, a number of innovative projects and experimental programs aimed at modernizing the training of music teachers are being implemented. This article focuses on practical cases and models that demonstrate the effectiveness of the proposed changes. The most illustrative examples from various regions and universities are analyzed: the pilot joint training program for "excellent teachers" at Wuhan Conservatory (the "U-G-S-E" model and cluster curriculum); the introduction of a dual-mentorship system and extended internships in pedagogical universities; measures for retraining university instructors and strengthening research work in the field of music education; international exchange and internship programs for future music teachers; as well as initiatives to enhance the status and motivation of pedagogy students (initiation ceremonies, professional skill contests, and promotion of the teaching profession). The presented experience shows how theoretically developed reform paths are being implemented in practice. It has been revealed that the listed innovations contribute to strengthening the link between universities and schools, improving the professional level of graduates, integrating modern teaching methods and technologies into education, and enhancing the public image of the music teaching profession. Based on the analysis, the article concludes that the ongoing changes are multidimensional in nature and play a crucial role in achieving the goal of training a new generation of music educators who meet the demands of the 21st-century education system.*

Keywords: *China; music teachers; innovative practices; teaching internship; dual mentorship; international exchange; teacher motivation; pedagogical projects.*

Введение

В различных регионах Китая и на общенациональном уровне сегодня предпринимаются конкретные шаги по модернизации системы подготовки учителей музыки. После определения ключевых направлений реформ (интеграция теории и практики, обновление куррикулума, развитие компетенций и др.) важно увидеть, как эти идеи реализуются на практике [1]. За последние годы запущено множество пилотных проектов и новаторских программ, призванных апробировать новые подходы в реальных условиях. Анализ практического опыта позволяет оценить эффективность предлагаемых решений, выявить удачные модели и возможные проблемы.

Данная статья рассматривает наиболее показательные новые практики и инновации в подготовке учителей музыки, отмеченные в китайских источниках. Каждый из представленных кейсов иллюстрирует определённый аспект реформы — будь то организационная модель сотрудничества вуза и школы, изменение структуры учебного плана, метод наставничества или меры

по мотивации студентов. Материал сгруппирован по тематическим примерам, чтобы продемонстрировать широту и многогранность преобразований [1]. Все описанные случаи основаны исключительно на китайском опыте последних лет. Их анализ даёт целостную картину происходящих изменений и позволяет сделать выводы об общих тенденциях и результатах реформирования.

1. Программа «卓越教师协同育人» в Уханьской консерватории: кластерный учебный план и модель U-G-S-E

Одним из флагманских проектов в сфере музыкально-педагогического образования стала программа “卓越教师协同育人” («Совместное воспитание превосходных учителей») в Уханьской консерватории музыки. Этот пилотный проект реализуется в контексте упомянутой общенациональной инициативы “Excellence Teacher 2.0” и направлен на реформирование системы подготовки учителей музыки в специализированном музыкальном вузе [2]. Особенность данного опыта — комплексный подход, охватывающий и пересмотр целей обучения, и реорганизацию куррикулума, и новое выстраивание практики.

Новые цели подготовки. Если раньше цель программы формулировалась расплывчато (подготовка преподавателя музыки общего профиля), то теперь она чётко пересмотрена. В рамках проекта декларируется воспитание инновационного педагога музыки с высокими профессиональными и эстетическими качествами, способного работать не только в школе, но и в различных социокультурных организациях. По выражению разработчиков, выпускник должен обладать «педагогической профессией, музыкальной специальностью, учительским призванием и быть проводником эстетического воспитания». Такая формулировка подчёркивает многогранность ожидаемых компетенций: выпускник видится и как квалифицированный музыкант, и как вдохновенный педагог, и как культурный просветитель.

Структурная реформа учебного плана. В Уханьской консерватории внедрён инновационный подход к построению куррикулума: введена концепция кластеров “3+1” [3]. Это означает, что все учебные дисциплины сгруппированы в три основных кластера и один дополнительный компонент «плюс»:

- (1) Общегуманитарные дисциплины. Сюда входят базовые курсы, обеспечивающие широкий культурный кругозор (философия, история, иностранный язык, информационные технологии и др.). Они формируют фундамент эрудиции будущего учителя.
- (2) Педагогические дисциплины. Блок предметов, непосредственно связанных с образованием и воспитанием: педагогика, психология, теория и методика музыкального обучения, образовательное право и пр. Этот кластер призван усилить педагогическую подготовку.
- (3) Музыкально-профессиональные дисциплины. Традиционный для консерватории блок: индивидуальные уроки по основному инструменту или

вокалу, дирижирование, теория музыки, история музыки, ансамбль и др. Он обеспечивает высокий уровень музыкального мастерства.

• (4) Особые авторские курсы проекта. Это инновационный компонент, разбитый на три группы: курсы по педагогике искусств (师范教育类), курсы по интегрированному эстетическому воспитанию (美育融合类) и курсы по региональной традиционной культуре. Эти специализированные предметы были разработаны специально под задачи проекта и призваны устранить пробелы старой системы.

Благодаря кластерному подходу удалось преодолеть прежний перекос в сторону исполнительских дисциплин. Существенная часть времени теперь уделяется методике и междисциплинарным аспектам. Например, помимо стандартных для консерватории предметов (вокал, фортепиано, дирижирование и т. п.), все студенты новой программы изучают методику преподавания основных музыкальных дисциплин (как уже отмечалось выше, в небольших группах, с практическими отработками), курс «Зарубежные методики музыкального образования» [4], а также курсы из блока эстетического воспитания и региональной культуры. В Уханьской консерватории, в частности, введён предмет по традиционной музыке Цзинчу — местному фольклору провинции Хубэй — чтобы будущие учителя знали и ценили музыку своего края.

Особый акцент сделан на связи теории с практикой. Учебный план организован так, чтобы практически каждая теоретическая дисциплина сопровождалась практикумом или проектным заданием. Например, изучение методики преподавания фортепиано параллельно включает практические занятия, где студенты пробуют преподавать игру на фортепиано друг другу или детям. Курс по эстетическому воспитанию может сопровождаться проектом проведения интегрированного урока музыки и изобразительного искусства в школе-партнёре. Таким образом образуется комплексная система практического обучения, где теория и практика взаимопроникают. Отмечается, что это подчёркивает педагогическую направленность подготовки при сохранении прочного музыкального фундамента.

Многоуровневая практика U-G-S-E. В рамках проекта официально закреплена и реализована описанная ранее модель практики «U-G-S-E». Консерватория, заручившись поддержкой городского управления образования, определила круг школ, выступающих базами практики, и назначила в них наставников для студентов. Практика распределена по курсам обучения: раннее погружение (наблюдение, ассистирование) и длительная стажировка. Каждый студент находится под наблюдением двух наставников (вузовского и школьного) [1]. Интересно, что в Уханьском проекте введено не только наставничество для студентов, но и наставничество для молодых учителей-выпускников: школы-партнёры обязуются первый год поддерживать

выпускника консерватории, взятого на работу, через систему менторства, а университет продолжает отслеживать его прогресс. Таким образом, обеспечивается преемственность «вуз — школа» даже после получения диплома.

По итогам первых лет реализации программы Уханьская консерватория провела сравнительный анализ успешности выпускников. Анкетирование школ-партнёров показало, что студенты новой экспериментальной группы существенно опережают предыдущие выпуски по таким показателям, как уверенность при проведении уроков, умение управлять классом, качество планирования занятий. Школы отмечают, что новички лучше адаптированы к реальной работе, поскольку фактически прошли в этих же школах полугодовую стажировку. Опытные учителя-наставники из школ получили признание и мотивацию (для них это тоже карьерный рост — стать наставником). Такой двусторонний успех подтверждает эффективность модели: все стороны выигрывают от сотрудничества.

Blended-learning и открытые онлайн-курсы. Ещё одной инновацией проекта стало широкое использование дистанционных образовательных ресурсов. Разработано три онлайн-курса по методике музыкального воспитания, доступных для всех студентов консерватории (не только для педагогических профилей) [4]. Например, курсы по Орф-подходу, по интеграции музыки и воспитания идеалов (идеологического воспитания через музыку) и др [4]. Они реализованы в формате смешанного обучения: теоретический материал студенты изучают самостоятельно онлайн (видеолекции, тесты), а затем отрабатывают практические задания офлайн под руководством преподавателя. Такой подход показал несколько плюсов. Во-первых, даже студенты, не планировавшие быть учителями (например, будущие исполнители), получили возможность освоить основы педагогики — на случай, если в будущем они захотят преподавать. Фактически, сформирован более широкий круг потенциальных педагогических кадров, поскольку любой выпускник музыкального вуза теперь имеет базовое понимание, как учить детей музыке. Во-вторых, онлайн-формат позволил изучить объёмную теорию более гибко: например, курс по Орф-методике содержит множество видеопримеров, заданий, которые студент может проходить в удобное время, а очные занятия посвятить уже практике — разучиванию игр, упражнений Орфа [4]. Таким образом, время аудитории используется эффективнее. Успех этих онлайн-нововведений настолько очевиден, что ожидается их распространение и в других вузах.

В целом, программа в Уханьской консерватории продемонстрировала, как на базе отдельного вуза можно реализовать модель комплексной реформы: от целей и содержания до практики и технологий. Полученный опыт уже служит образцом для других учреждений, стремящихся модернизировать подготовку учителей музыки.

2. Внедрение практики “双导师” и удлинённой стажировки в педагогических университетах

Помимо специализированных музыкальных вузов, реформы активно идут и в классических педагогических университетах (师范大学) по всей стране [5]. Одной из заметных тенденций стало перераспределение последнего года обучения в пользу практики. В нескольких ведущих педуниверситетах апробируется схема, при которой четвёртый курс бакалавриата делится: первый семестр — завершение академических занятий, второй семестр — полностью отдан педагогической стажировке в школе. Студент фактически весь последний семестр работает в качестве учителя-стажёра, оставаясь при этом студентом (с сохранением кураторства со стороны вуза) [6]. Университет и школа совместно контролируют его прогресс, оценивают результаты стажировки.

Внедрение такой модели потребовало пересмотра учебного плана: чтобы освободить второй семестр, некоторые курсы были перенесены на более ранние семестры, часть дисциплин уплотнена. Однако выгода очевидна — молодые специалисты получают полгода реального опыта работы ещё до выпуска. В некоторых регионах обсуждается даже введение «резидентуры» для учителей: после получения диплома выпускник ещё год работает в школе под наблюдением наставника (аналогично врачебной интернатуре), прежде чем считаться полностью самостоятельным учителем [5]. Пока эта идея в стадии дискуссий, но направление мысли ясно — стремление приблизить практическую подготовку к лучшим мировым образцам, где у начинающего педагога есть длительная поддерживаемая практика.

Что касается системы двойного наставничества («双导师制»), она из точечных экспериментов превратилась в общенациональный стандарт. Министерство образования официально рекомендовало всем подготовительным программам учителей внедрить эту систему, и к настоящему времени большинство вузов заключили договоры с базовыми школами о совместной работе. В результате повсеместно определены штаты наставников из практикующих учителей, закреплённых за вузами. Типичная модель: университет подписывает соглашение с, скажем, десятью школами, назначает кураторов с каждой кафедры, а школы выделяют по несколько лучших учителей, которым присваивается статус наставников практики. Далее, на время стажировки студентов распределяют по этим школам, и каждый студент получает наставника из школы (в дополнение к своему научному руководителю/методисту из университета).

Интересной формой стали совместные учебно-методические центры при школах. Некоторые педагогические университеты пошли на то, чтобы разместить своих представителей (преподавателей кафедры методики музыки) непосредственно на базе крупной школы. Там же собрались и ведущие учителя

музыки города — в роли наставников. Такой центр функционирует круглый год: он принимает студентов на практику, проводит совместные семинары для студентов и молодых учителей, организует открытые уроки, которые студенты могут наблюдать, устраивает мастер-классы [5]. По сути, создаётся постоянная площадка взаимодействия теории и практики. Университетские преподаватели, находясь в школе, тоже учатся — они видят современные школьные реалии, могут тут же корректировать содержание своих лекций. Школьные учителя, общаясь с академиками, перенимают новые идеи, получают возможность участвовать в исследованиях или писать совместные статьи. Для студентов же такая атмосфера даёт ощущение включённости в профессиональное сообщество с самых ранних шагов. Таким образом, двойное наставничество и школьно-вузовские центры помогают преодолеть прежнюю разобщённость и формируют непрерывную профессиональную среду вокруг подготовки учителей музыки.

3. Переподготовка вузовских преподавателей и научно-исследовательская активность

Как уже упоминалось, одна из проблем старой системы заключалась в некотором отставании научно-методического уровня подготовки учителей музыки. Китайская академическая среда осознала необходимость сделать эту область более научно обоснованной и современной. Поэтому часть инноваций касается самих преподавателей педагогических дисциплин и развития научных исследований в области музыкального образования.

В последние годы в Китае наблюдается скачок научной активности по тематике подготовки учителей музыки. Исследователи отмечают, что долгое время научный уровень работ в этой сфере был невысок: преобладали описательные статьи, эссе на основе личного опыта, теоретические рассуждения. Но начиная примерно с 2010-х годов, а особенно с середины 2010-х, ситуация стала меняться. В педагогику музыки активно проникают эмпирические, количественные методы исследований. Учёные привлекают данные психологии обучения, проводятся педагогические эксперименты с контрольными и экспериментальными группами, используется анализ больших данных (например, успеваемости, опросов) для выявления тенденций [6]. Стали появляться работы на стыке с нейронаукой (как музыка влияет на мозг ребёнка, как восприятие музыки связано с когнитивным развитием), с социологией (каков социальный статус учителей музыки и как его повысить) и т. д.

Для будущих учителей музыки это отразилось и в содержании их подготовки: им теперь дают основы проведения педагогического исследования, учат анализировать данные успеваемости учеников, использовать диагностику музыкального развития детей. Например, магистранты педагогических специальностей по музыке всё чаще выбирают темы диссертаций, связанные

с оценкой эффективности новых методик или сравнением образовательных программ. Если раньше магистерские работы преимущественно посвящались анализу композиторского творчества или истории музыки (в русле музыковедения), то сейчас намного больше исследований именно педагогического плана. Это привносит в процесс подготовки учителя элемент научного творчества, критического отношения к своей практике.

Университетские преподаватели — основные носители этих изменений — тоже активно вовлечены. Они публикуют статьи, где делятся опытом своих реформ, описывают результаты экспериментов. В Китае даже проводятся мета-исследования: например, с помощью библиометрического анализа (программа CiteSpace) были изучены сотни статей об образовании учителей музыки, чтобы выявить наиболее популярные темы и новые направления [7]. Один из таких обзоров показал, что в фокусе последних лет находятся вопросы профессиональной этики учителя музыки, оценки педагогического мастерства, формирования у школьников ключевых компетенций средствами музыки, создания сообществ учителей музыки и т.д. Эти темы явно созвучны практическим реформам, происходящим в поле.

Взаимосвязь науки и практики проявляется всё ярче: научные результаты сразу берутся на вооружение в реформах, а актуальные изменения становятся предметом научного осмысления. Такой симбиоз поднимает престиж педагогической науки в системе искусствоведческого знания. Раньше методика и педагогика музыки воспринимались иногда как второстепенные, утилитарные дисциплины по сравнению с «чистым искусствознанием». Теперь, когда за ними стоит серьёзная исследовательская база и государственный приоритет, отношение меняется. Преподаватели методики, повысив свой уровень, чувствуют себя увереннее, отстаивая необходимость тех или иных инноваций. Студенты, видя научный подход, начинают уважать педагогику как науку, а не считать её «очевидными истинами». Всё это способствует тому, что подготовка учителей музыки выходит на новый интеллектуальный уровень — подкреплённый исследованиями и анализом данных.

4. Международные обмены и стажировки для будущих учителей музыки

Глобализация образования не обошла и сферу подготовки учителей музыки. Китайские педагогические вузы всё активнее участвуют в международных академических обменах, что стало важной частью инновационной практики.

Для студентов развиваются программы, позволяющие часть обучения пройти за рубежом. Некоторые университеты реализуют формат «1+2+1»: первый и последний год обучения студент проводит в Китае, а два средних года — в иностранном вузе-партнёре. Так, существуют совместные

программы с университетами США, по которым китайские студенты-музыканты два года учатся в Америке, знакомясь с иной образовательной средой, совершенствуя язык, а затем возвращаются завершать образование дома [7]. Выпускники таких программ получают опыт двух систем сразу и обычно обладают более широким профессиональным кругозором. Кроме того, владение английским языком и международным опытом повышает их конкурентоспособность и позволяет затем черпать идеи из мирового сообщества (например, следить за англоязычными научными публикациями, участвовать в международных конференциях).

Преподаватели педвузов также активно ездят за рубеж на стажировки и повышение квалификации. Популярны направления, связанные с изучением авторитетных методик музыкального воспитания в их «родной» среде. Например, китайские педагоги проходят курсы в Венгрии (система Кодаи), в США (Орф-шульверк), в Великобритании (Далькроз эвритмика) и т. д. После возвращения они внедряют элементы этих методик в своих программах или даже открывают у себя курсы под руководством сертифицированных специалистов [7]. Так, уже упоминавшиеся международные курсы в китайских консерваториях и университетах — по методикам Орфа, Кодаи, Далькроза — зачастую ведут преподаватели, прошедшие обучение за границей, или приглашённые иностранные специалисты. Благодаря этому студенты получают доступ к лучшему мировому опыту непосредственно на местах.

Международные контакты способствуют и развитию исследований: налаживаются сотрудничества, совместные проекты, сравнение систем. Китай активно участвует в международных ассоциациях музыкального образования (например, ISME — International Society for Music Education), проводит у себя и посещает международные конференции. Всё это интегрирует китайскую систему подготовки учителей музыки в мировой контекст и приносит внутрь страны новые идеи [8].

Конечно, такие возможности доступны прежде всего ведущим вузам и лучшим студентам, но их демонстрационный эффект велик. Возвращаясь, участники обменов становятся носителями новой культуры педагогического мышления. Они выступают с лекциями, рассказывают коллегам о том, как устроено образование учителей музыки за рубежом, какие подходы там работают. Это стимулирует дома дальнейшие улучшения и перенимание лучших практик.

5. Повышение статуса профессии и мотивации студентов-педагогов

Наконец, нельзя не отметить инновации, касающиеся формирования профессиональной идентичности и мотивации будущих учителей музыки. Реформа — это не только про учебные планы и методики, но и про людей, их ценности и устремления. В Китае постепенно меняется отношение общества к профессии учителя, растёт её престиж. Державный масштаб эстетического

воспитания придал новым учителям музыки особую миссию, и важно, чтобы сами студенты это прочувствовали и разделили [8].

В педагогических вузах введены различные мероприятия, призванные укрепить у студентов гордость за избранную профессию и осознание её значимости. Например, практикуются торжественные церемонии «посвящения в учителя» для студентов старших курсов — символический акт, где присутствуют наставники, представители администрации, произносятся напутственные слова о высокой роли учителя. Это эмоционально вовлекает молодежь, создаёт чувство сопричастности к профессиональному сообществу.

Другая форма — волонтёрские педагогические практики в сельских школах. Студентов старших курсов добровольно направляют на некоторое время в отдалённые сельские районы, где часто не хватает квалифицированных учителей музыки. Там они проводят уроки, кружки, музыкальные мероприятия, живут местной жизнью [9]. Для студентов это и вызов, и возможность применить навыки, и важный нравственный опыт — почувствовать свою социальную миссию. Многие, вернувшись, говорят, что стали лучше понимать, зачем им быть учителем, ощутили благодарность детей и увидели, какой вклад могут внести.

Регулярно проводятся конкурсы педагогического мастерства среди студентов — например, соревнования на лучший открытый урок, творческие конкурсы по разработке учебных материалов, выступления студенческих команд с моделированием внеклассного мероприятия. Подготовка к таким конкурсам мотивирует глубже осваивать методику, работать в команде, учиться у товарищей. Призёры получают признание, иногда материальные награды, их пример вдохновляет остальных.

В целом, исследования подтверждают: формирование профессиональной идентичности и ценностей должно начинаться ещё в вузе. Если студент будет рассматривать свою будущую работу как временную или малопрестижную, то никакие знания не удержат его долго в профессии. Понимая это, университеты стремятся показать перспективы роста, социальную важность учительского труда, предоставить позитивные образцы [10].

Большую роль играет и информационная поддержка извне. В последние годы в китайском медиапространстве усилилась пропаганда образа современного успешного учителя (в том числе учителя музыки). По телевидению, в газетах, на образовательных сайтах рассказываются истории выдающихся преподавателей, их инновационных подходов, личного вклада. В социальных сетях появляются ролики с яркими уроками музыки, которые набирают популярность. Государство и общество демонстрируют уважение к педагогам-музыкантам, что создаёт вокруг профессии положительный фон. Студенты

видят, что их выбор — быть учителем — может приносить престиж и удовлетворение, а не считаться чем-то второсортным [10].

В университетах отслеживают и поддерживают трудоустройство выпускников: налаживают контакты с лучшими школами, рекомендуют своих питомцев, иногда выделяют гранты или подъёмные для тех, кто идёт работать в сельскую местность (где особенно нужны учителя искусств). Всё это тоже повышает мотивацию — человек чувствует, что его ждут, что перед ним открыты двери [10].

Как результат, современные выпускники музыкально-педагогических специальностей выходят в школы более уверенными в себе, с пониманием своей роли и ценности. Мотивированный и гордый своей профессией молодой учитель гораздо лучше реализует всё, чему его научили, и склонен продолжать саморазвитие. Таким образом, работа по поднятию статуса профессии учителя музыки и внутренней мотивации студентов — важная инновационная практика, дополняющая структурные реформы.

Заключение

Рассмотренные практические примеры свидетельствуют, что в Китае идёт активный и многогранный процесс реформирования системы подготовки учителей музыки. Нововведения затрагивают все аспекты: учебные планы, организационные модели, методы преподавания, профессиональную культуру. Где-то апробируются одни модели, где-то другие, но общая тенденция очевидна — сближение подготовки учителя музыки с реальными потребностями школы и общества, повышение её качества и статуса.

Опыт пилотных проектов (таких как программа в Уханьской консерватории) показывает, что комплексный подход может дать ощутимые результаты уже в короткой перспективе. Интеграция ресурсов вуза, школ и органов управления, изменение философии подготовки на практико-ориентированную, применение технологий и новых педагогических идей — всё это приводит к появлению выпускников нового типа, более компетентных и уверенных.

Конечно, преобразования не происходят мгновенно и равномерно по всей стране. Какие-то инновации ограничены пока отдельными вузами или провинциями, что-то требует доработки и корректировки. Однако распространение лучшего опыта уже началось: успешные модели берутся на вооружение другими учреждениями, Министерство образования тиражирует удачные находки в виде рекомендаций на национальном уровне.

Китайская система тем самым ищет свою оптимальную формулу подготовки учителей музыки, опираясь на национальные условия (например, учитывая дефицит кадров в сельских регионах, культурное разнообразие населения) и перенимая лучшие мировые практики. Представленные кейсы демонстрируют, что такая формула складывается из множества

компонентов — от законодательных изменений до энтузиазма конкретных педагогов-новаторов.

В целом, подготовка будущих учителей музыки в Китае переживает период динамичных инноваций. Эти изменения призваны создать целостную, непрерывную и творчески насыщенную систему формирования педагогов-музыкантов, способных вдохновлять новое поколение. Успешная реализация описанных практик позволит вывести музыкальное образование в школах на новый уровень качества, а также послужит моделью для обновления педагогического образования в сфере искусства и в международном контексте.

Литература

1. 谢晨露. 我国音乐教师教育一体化发展的问题审视与路径探索 *[J]*. 教育学术月刊, *2022, (12): 24–32. [Се Чэньлу. Анализ проблем и путей развития интеграции музыкального педагогического образования в Китае [J] // Педагогический академический ежемесячник.— 2022.— № 12.— С. 24–32.]*

2. 张热. 高师音乐学院在音乐教师教育端竞争下的发展方向探究 *[J]*. 中国音乐剧, *2023, (04): 141–144. [Чжан Жэ. Исследование направлений развития музыкальных факультетов педагогических вузов в условиях конкуренции в сфере подготовки музыкальных учителей [J] // Китайский музыкальный театр.— 2023.— № 04.— С. 141–144.]*

3. 王斌. 音乐教师教育实践教学的现状与发展路径探索 *[J]*. 音教纵横, *2024, (3): 44–48. [Ван Бинь. Современное состояние и пути развития практического обучения в музыкальном педагогическом образовании [J] // Музыкальное образование.— 2024.— № 3.— С. 44–48.]*

4. 黎莎. 学校美育背景下音乐教育专业培养模式的改革与创新 *[J]*. 中国音乐教育, *2023, (11): 48–55. [Ли Ша. Реформа и инновации модели подготовки студентов музыкального образования на фоне эстетического воспитания в школах [J] // Музыкальное образование Китая.— 2023.— № 11.— С. 48–55.]*

5. 李东静. 音乐师范生教学能力构成与培养的国际比较与启示 *[J]*. 牡丹江教育学院学报, *2023, (06): 42–47. [Ли Дунцзин. Международное сравнение и выводы по формированию и развитию педагогических способностей у студентов музыкальных факультетов [J] // Вестник педагогического института Муданьцзяна.— 2023.— № 06.— С. 42–47.]*

6. 郭一帆. 关于高校音乐教学中的审美培养策略研究 *[J]*. 中国民族博览, *2023, (07): 174–176. [Го Ифань. Стратегии эстетического воспитания в преподавании музыки в вузах [J] // Китайская этническая панорама.— 2023.— № 07.— С. 174–176.]*

7. 刘哲. 新文科建设背景下高校音乐教育创新探究 *[J]*. 中国民族博览, *2023, (05): 167–169. [Лю Чжэ. Исследование инноваций в музыкальном образовании вузов в контексте строительства новой гуманитарной науки [J] // Китайская этническая панорама.— 2023.— № 05.— С. 167–169.]*

8. 张超, 尹爱青. 我国音乐教师研究的回溯与展望——基于关键词的数据可视化分析 *[J]*. 教育学术月刊, *2022, (12): 24–32. [Чжан Чао, Инь Айцин. Обзор и перспективы исследований китайских музыкальных педагогов: визуальный анализ данных на основе ключевых слов [J] // Педагогический академический ежемесячник.— 2022.— № 12.— С. 24–32.]*

9. 汤柯佳. 高校音乐教育与学生创新能力培养的研究 *[J]*. 艺术评鉴, *2022, (22): 117–120. [Тан Кэцзя. Исследование музыкального образования в вузах и формирования инновационных способностей студентов [J] // Искусствоведение.— 2022.— № 22.— С. 117–120.]*

10. 代百生. 中国“音乐教育专业”的尴尬现实与突围前景 *[J]*. 中国音乐, *2022, (03): 170–178. [Дай Байшэн. Неловкая реальность и перспективы выхода из кризиса специальности «Музыкальное образование» в Китае [J] // Музыка Китая.— 2022.— № 03.— С. 170–178.]*

DOI 10.34660/INF.2025.34.25.019

СТИМУЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОГО КАЧЕСТВА ГИБКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Кавокин Артем Игоревич
учитель физической культуры
ГБОУ школа № 2044 имени А. М. Серебрякова

Главной задачей образовательной политики Российской Федерации (РФ) является — обеспечение качества современного образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства [7,14].

Направленность современной государственной политики затрагивает преобразования сферы физической культуры и спорта [7]. Например, в современной концепции модернизации школьного физического воспитания, есть несколько основных приоритетных направлений развития учебного предмета физической культуры, которыми являются: 1) подготовка школьников всех возрастных категорий к сдаче норм ВСК «ГТО», 2) Максимальное включение школьников всех возрастов во Всероссийские спортивные соревнования «Президентские состязания».

Вышеперечисленные мероприятия предполагают выполнения тестовых упражнений, которые характеризуют развитие уровня физических качеств, одним из обязательных испытаний во всех возрастных категориях в комплексе ГТО и в «Президентских состязаниях», является — тест на гибкость, где обучающиеся выполняет упражнение наклон вперед или из положения «стоя на гимнастической скамье» или из положения: «сед ноги врозь».

Как следствие вышеизложенного, становиться очевидна актуальность развития качества гибкости у школьников, особенно, с учетом сенситивного (благоприятного) периода, для развития данного качества, который приходится на младший школьный возраст [1,13].

Анализ литературы по развитию гибкости у школьников показал, что эффективно развивать гибкости используя инновационные подходы, например сочетая традиционные и не традиционные средства физического воспитания в организационных формах занятий в образовательном учреждении (ОУ) [1].

Также в литературных данных показано, что одним из нетрадиционных универсальных средств физического воспитания является гимнастика ушу,

которая неоднократно использовалась в школьных учебных учреждениях за последние 20 лет, как средство физического воспитание и приносило положительный результаты [2,11,12].

Также, в литературе имеются о применении йоги как средство увеличения подвижности суставов и эластичности связок, для лиц во всех возрастных категориях [4,5,6].

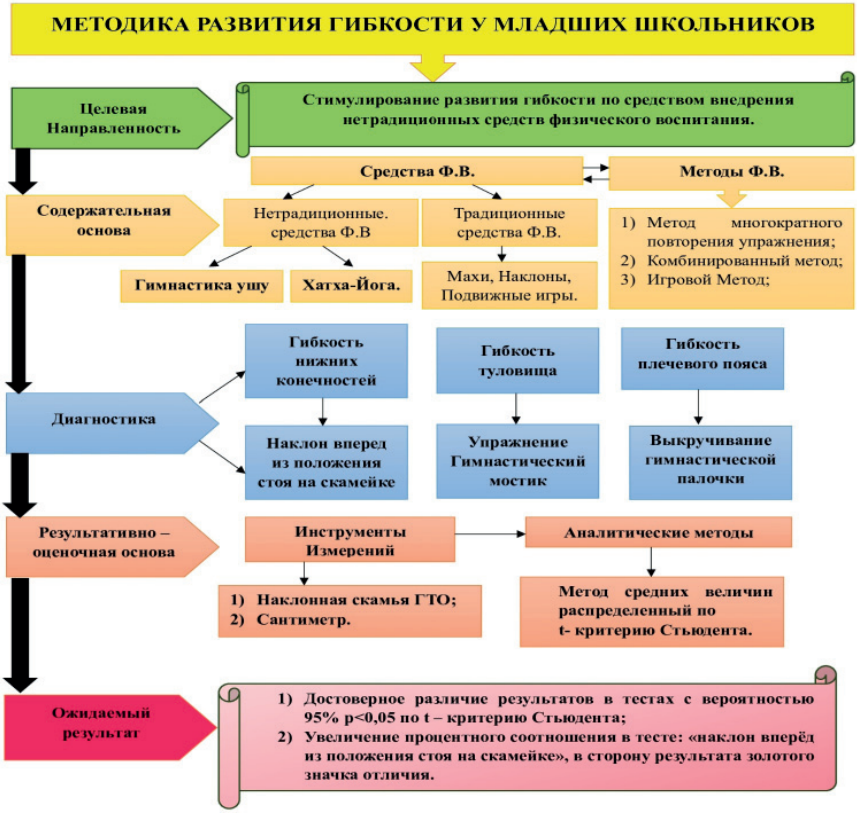

Рисунок 1.
Методика развития гибкости у младших школьников на уроках физической культуры.

В свете изложенных доводов, целью настоящего исследования является: выявление эффективности развития качества гибкости с учетом внедрения нетрадиционных средств физического воспитания в урочную форму занятий.

Организация исследования и методы исследования. В Исследовании принимали участия 112 школьников 1,2,3 и 4 классов, из них 60 девочек и 52 мальчика, обучающиеся ГБОУ школа № 2044 им А. М. Серебрякова. Эксперимент длился с сентября 2024 по май 2025 у/г. Для обучающихся входивших в состав констатирующего педагогического эксперимента, была разработана методика развития гибкости на уроках физической культуры, которая представлена в рисунке 1.

На рисунке 1, представлена методика развития гибкости у младших школьников, которая содержит разделы;

1) Раздел целевой направленности — характеризует суть методики;

2) Раздел содержательной основы — в нем дается описание, какие средствами методы входят в методику. В данном разделе видно, что в качестве инновационных нетрадиционных методов, на уроках физической культуры были выбраны: гимнастика ушу и хатка йога, которые дополнили традиционные средства, подвижные игры со статическими позами и элементами растягивания, махи ногами, наклоны. В качестве методов применения, использовались: а) метод многократного повторения упражнения, который применяли ко всем видам упражнений, описанных в методике, кроме игровых, б) метод комбинированного воздействия — использовался при сочетания динамических и статических упражнений, активных и пассивных упражнений и игровой метод предусматривал подбор игр, на развития гибкости.

3) Диагностический раздел — в нем показаны тестовые испытания те., какие тесты применялись, для оценивания гибкости;

4) Результативно — оценочный раздел — характеризует инструменты и методы математической статистики, подтверждающие эффективность методики после её апробации;

5) Раздел «Ожидаемый результат» — в нем показано, к какому конечному результату должно привести применение методики.

На рисунке 2, показано распределение традиционных нетрадиционных средств развития гибкости.

На гимнастику ушу отводилось еженедельное занятие в виде третьего часа урока физической культуры, под 3 урок была разработана программа «Ветер Ушу» на основе Всероссийской спортивной программы Г. Н. Музрукова «Основы Ушу» [9,10], для школьников всех возрастов. Программа была рассчитана на 36 часов и реализована в течении учебного года с сентября 2024 по май 2025 у/г. В правом полугодии школьники всех возрастных групп 1,2,3 и 4 классов изучали базовый раздел ушу «Цзибеньгун» в количестве 16 часов исходя из одного урочного занятия в неделю. В раздел «Цзибеньгун» включал изучение: имитации ударов ногами «Туй-фа», махи ногами «Бай — туй», Движения руками и удары руками «Шоу-фа», позиции ушу «Бу-син»,

передвижение в позициях «Бу-фа», Повороты, сгибание и вращения туловищем «Чжуань -вань». Во втором полугодии в основной части занятия изучались динамические комплексы ушу «таолу» в количестве 20 часов исходя из одного занятия в неделю. Для каждой возрастной категории детей были подобраны отдельные динамические комплексы ушу по сложности и содержанию, для первых классов был подобран комплекс ушу «16 форма», который состоял из 16 движений, для вторых классов «24 форма», для 3 и 4 классов 32 форма, комплекс из 32 движений.

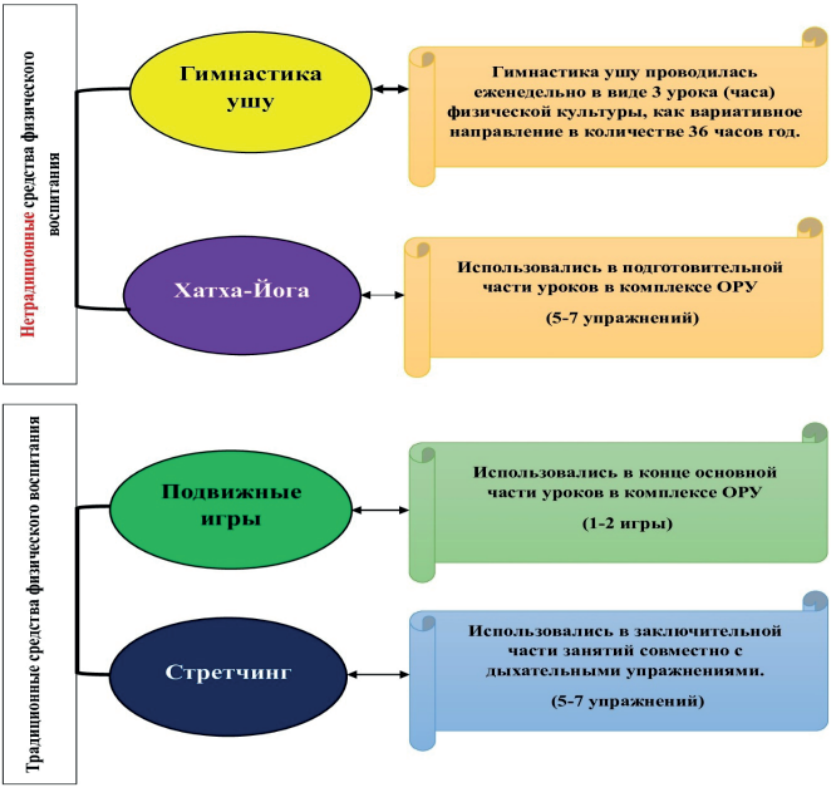

Рисунок 2. Распределение традиционных нетрадиционных средств развития гибкости.

На рисунке 2 видно, что распределение нетрадиционных средств развития гибкости, происходило следующим образом:

Второй вид нетрадиционных упражнений хатха -йога был взят из учебника Зубкова В.А, а также из руководства по йоге [4,6]. Упражнения хатха-йога внедрялись в комплекс общеразвивающих упражнений в основной части занятия (5–7 Асан упражнений) пример упражнений: «Плуг», «Лодочка», «Ракушка», «Верблюд», «Кошка», «Изгибающаяся собака», «Полумесяц», «Лотос», «Полулотос», «Рыбка», «Колечко». Чередование упомянутых упражнений, развивало подвижность во всех звеньях тела.

Подвижные игры использовались на уроках физической культуры, которые проводились по программе А. П. Матвеева [8], преимущественно в конце основной части занятия проводились 1–2 игры на гибкость. Для развития гибкости были использованы следующие игры: «Прыжки через барьер», «Жираф», «Кошечка», «Потянулись, подросли», «Лимбо», «Лодочки», «Палку за спину» [3].

Стретчинг — упражнения на гибкость, активно-пассивные, упражнения в парах: наклоны с надавливанием и фиксацией, в упор ногами из положения «сед ноги врозь», наклоны с опорой на гимнастическую скамейку, упражнения у шведской стенки в парах, упражнения проводились в конце основной части занятия или в начале заключительной части, после основной нагрузки.

При завершении педагогического эксперимента, было произведено констатирующее сравнение результатов в тестах: 1) Тест — выкручивание гимнастической палочки назад, где замерялось количество см, между ладонями; 2) Тест — Упражнение гимнастический мостик, где измерялось расстояния между стопами и ладонями 3) Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамейке. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Результаты тестов в начале педагогического эксперимента (сентябрь 2024) и в конце педагогического эксперимента (май 2025).

Наименование теста		1 класс результаты.					
		Категория	Кол-во челов.	Результаты Сентябрь 2024	Результаты Май 2025	t-St	p≤
1.	Выкручивание гимнастической палочки (см).	Мальчики	n=14	81±1,3	76±1,8	2,25	p<0,05
		Девочки	n =17	79±2,1	73±1,4	2,37	p<0,05
2.	Гимнастический мостик (см).	Мальчики	n=14	119±1,9	112±2,4	2,28	p<0,05
		Девочки	n =17	109±1,1	107±1,5	1,04	p>0,05
3.	Наклон вперед Стоя на скамейке (см).	Мальчики	n=14	4±1,1	7±0,8	2,21	p>0,05
		Девочки	n =17	9±1,6	12±1,8	1,24	p>0,05
2 класс результаты.							
1	Выкручивание гимнастической палочки (см).	Мальчики	n=14	98±2,2	91±2,4	2,19	p<0,05
		Девочки	n =15	92±1,1	91±1,7	0,49	p>0,05
2	Гимнастический мостик (см).	Мальчики	n=14	135±2,9	124±4,1	2,19	p<0,05
		Девочки	n =15	127±2,3	121±1,3	2,27	p<0,05

Наименование теста		1 класс результаты.					
		Категория	Кол-во челов.	Результаты Сентябрь 2024	Результаты Май 2025	t-St	p≤
3	Наклон вперед Стоя на скамейке (см).	Мальчики	n=14	5±0,7	7±0,5	2,32	p<0,05
		Девочки	n =15	8±0,4	10±0,8	2,24	p<0,05
3 класс результаты.							
1	Выкручивание гимнастической палочки (см).	Мальчики	n=11	141±1,8	135±1,9	2,29	p<0,05
		Девочки	n =16	138±1,7	133±1,5	2,20	p<0,05
2	Гимнастический мостик (см).	Мальчики	n=11	120±1,2	116±1,3	2,26	p<0,05
		Девочки	n =16	119±2,0	113±1,7	2,28	p<0,05
3	Наклон вперед Стоя на скамейке (см).	Мальчики	n=11	7±0,4	8±0,2	2,24	p<0,05
		Девочки	n =16	9±0,5	11±0,7	2,32	p<0,05
4 класс результаты.							
1	Выкручивание гимнастической палочки (см).	Мальчики	n=12	145±1,2	141±1,3	2,26	p<0,05
		Девочки	n =13	140±0,8	137±1,1	2,20	p<0,05
2	Гимнастический мостик (см).	Мальчики	n=12	123±1,0	120±0,9	2,22	p<0,05
		Девочки	n =13	117±0,8	114±1,1	2,20	p<0,05
3	Наклон вперед Стоя на скамейке (см).	Мальчики	n=12	6±0,5	8±0,4	2,32	p<0,05
		Девочки	n =13	10±1,0	13±0,9	2,23	p<0,05

По данным данных таблицы 1, видно, что в 1 классе достоверно увеличились показателе в тесте выкручивание гимнастической палочки у мальчиков с 81±1,3, см., до 76±1,8, ($p<0,05$), так же достоверно увеличились показатели в данном тесте и у девочек с 79±2,1см, до 73±1,4 см ($p<0,05$), В тесте гимнастический мостик измерялись расстояние между стоп и ладоней, показатель достоверен был у мальчиков показатель улучшился с 119±1,9 см до 112±2,4 см ($p<0,05$), а у девочек достоверного изменения в показателе не произошло с 109±1,1 см до 107±1,5 см ($p>0,05$) изменения были не значительны, поскольку изначальный уровень гибкости был высок в указанном тесте. В тесте «Наклон вперед», показатель достоверно изменился у мальчиков с 4±1,1 см, до 7±0,8 см ($p<0,05$), а у девочек достоверных изменений не произошло: с 9±1,6 см против 12±1,8 см ($p>0,05$), незначительные изменения у девочек были недостоверны из — за изначально высокого уровня развития данного показателя в данной возрастной категории.

Достоверные изменения во-втором классе произошли у мальчиков в показателях теста выкручивание гимнастической палочки: с 98±2,2 см, до 91±2,4 см ($p<0,05$), а у девочек исходный показатель был достаточно высок, для данной возрастной категории, поэтому достоверных изменений не произошло с 92±1,1 см, до 91±1,7 см ($p>0,05$). Также, достоверные изменения произошли в тесте «Гимнастический мостик» у мальчиков: с 135±2,9 см,

до 124±4,1 см ($p<0,05$), у девочек с 127±2,3 см, до 121±1,3 см ($p<0,05$). И, соответственно в тесте «наклон вперед» тоже были изменения достоверны у мальчиков: с 5±0,7 см, до 7±0,5 см ($p<0,05$), у девочек с 8±0,4, до 10±0,8 см ($p<0,05$). Далее, в таблице 1, видны изменения достоверного изменения у 3 и 4 классов во всех тестовых показателях ($p<0,05$).

Исходя из данных таблицы 1, можно сделать обобщающий вывод, о том, что сочетание нетрадиционного средства как гимнастика ушу очень эффективно влияет на гибкость нижних конечностей, потому что в своем арсенале содержит много маховых движений и имитации ударов ногами, эффективность достигается при совместном сочетании со стретчингом те., с традиционными наклонами с опорой и активно-пассивными упражнениями в парах, также эффективно влияют на гибкость верхнего плечевого пояса сочетания упражнений ушу в которых большое содержания движений ассиметричного характера: вращения руками, махово-рывковые движений верхними конечностями и имитации ударов руками во всех направлениях и немалую роль сыграли подвижные игры «Палку за спину», «Кошечка». На гибкость в позвоночном столбе, хорошо повлияло сочетание статических упражнения хатха-йоги (асаны) такие как: «Полумесяц», «Изгибающаяся собака», «Колечко» и подвижных игр: «Кошечка», «Лодочка», «Потянулись, подросли».

На следующем этапе исследований, был произведен сравнительный анализ процентного соотношения показателей гибкости нижних конечностей в тесте: «Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье» с нормативами ГТО в 1,2,3 и 4 классах, в начале педагогического эксперимента сентябрь 2024 и в конце педагогического эксперимента май 2025 г. Те., сколько детей сдало тест на золотой знак отличия, сколько на серебряной и сколько на бронзовый выраженных в процентном соотношении %, отображенных в таблице 2.

Исходя из данных таблицы 2, становиться очевидным, что процентный показатель сдачи тестов в первом классов на золотой знак отличия вырос у мальчиков на 8%, у девочек на 3%, на серебряный знак отличия разница между процентами у мальчиков составила: 7%, у девочек 2%, и на бронзовый знак отличия разница составила у мальчиков и девочек 5%, по результатам можно отметить, что больше мальчиков первых сдали ГТО по нормам на золотые и серебряные значки отличи, после проведения педагогического эксперимента.

Во втором классе наблюдается процентное увеличения у мальчиков, сдавших тест на золотой значок отличия на 11%, у девочек на 9%, а на серебряный знак у мальчиков процент составил 3%, у девочек 6% и на бронзовый знак, отличие составило 14% у мальчиков и 3% у девочек. Процентный показатель снизился у детей, сдавших на бронзу вначале года и повысился процент сдачи на серебряный и золотой знак отличия по окончания учебного года.

Таблица 2 Тестирования гибкости по системе «ГТО» на золотой, серебряный и бронзовый знаки отличия в показателях теста «Наклон вперед» у младших школьников, выраженное в %.

1 классы Тест «Наклон вперед стоя на скамье»							
Пол	Кол-во Человек n=	Бронзовый знак отличия в %		Серебряный знак отличия в %		Златой знак отличия В %	
		Сентябрь 2024	Май 2025	Сентябрь 2024	Май 2025	Сентябрь 2024	Май 2025
Мальчики	n=14	37%	22%	35%	42%	28%	36%
Девочки	n =17	21%	16%	19%	21%	60%	63%
2 классы Тест «Наклон вперед стоя на скамье»							
Мальчики	n=14	44%	30%	42%	45%	14%	25%
Девочки	n =15	21%	18%	30%	36%	43%	52%
3 классы Тест «Наклон вперед стоя на скамье»							
Мальчики	n=11	41%	32%	44%	48%	15%	20%
Девочки	n =16	35%	30%	42%	38%	23%	32%
4 классы Тест «Наклон вперед стоя на скамье»							
Мальчики	n=12	32%	27%	49%	45%	19%	27%
Девочки	n =13	28%	25%	39%	35%	33%	40%

В третьем классе, также снизился процент сдачи теста ГТО на бронзу у девочек на 5% у мальчиков на 11%, повысился процент сдачи на серебро на 4% у мальчиков и на 4% у девочек, а также повысился процент сдачи теста на золото на 9% у мальчиков на 5%.

В четвертом классе повысился процент сдачи теста на золотой знак отличия у девочек на 7% у мальчиков на 8%, снизился процент сдачи ГТО на бронзу у мальчиков на 5% у девочек на3%, также снизился процент сдачи теста на с серебряный значок у мальчиков и девочек на 4%.

Обобщение результатов исследования в данной статье, можно сделать в следующих выводах:

1. Разработана методика развития гибкости для младших школьников, сочетающая в себе традиционные и нетрадиционные средства воспитания: гимнастика ушу, хатха-йога, для внедрения в урочные формы занятия;

2. Доказана эффективность методики развития гибкости путем констатирующего педагогического эксперимента, в виде сравнительного анализа величин в тестовых упражнениях «Выкручивание Гимнастической палочки», «Гимнастический мостик», «Наклон в период», где в основном показатели были достоверно различимы ($p<0,05$), после проведения педагогического эксперимента, за исключением тех показателей, которые изначально были развиты в пределах высокого уровня в своей возрастной категории;

3. Удалось повысить процент сдачи теста «Наклон вперед из положения стоя на скамейке», на золотые и серебряные знаки отличия, а также снизить процентный показатель сдачи теста на бронзовый знак отличия ГТО.

Список Литературы

1. Алтер М. Дж. Наука о гибкости / Майкл Дж. Алтер; пер. с англ. Г. Гончаренко; науч. ред. А. Радзиевский.— Киев: Олимп. лит., 2001.— 423 с.

2. Ван Г., Ши Ю /Влияние китайской оздоровительной гимнастики ушу на совершенствование физических качеств младших школьников./ Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2019. № 3. С. 70–71/

3. Глейбман А. Игры для детей. Глейбман А. Физкультура и спорт, 2006 г.— 280с.

4. Зубков В. А. Йога для всех и для каждого. Абсолютно доступный опыт самоврачевания индийских йогов. М.: Сатгва,1993.-416 с.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.); под ред. А. Г. Асмолова.— 2-е изд.— М.: Просвещение, 2010.

6. Кеннет К. Коэн и Джоан Хайм. Руководство по йоге для детей (иллюстрации) Copyright © 2001–2007 А.П. ОЧАПОВСКИЙ — перевод, примечания, редакция.

7. Концепция развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года (Утверждена Распоряжением Правительства РФ от от 24 ноября 2020 г. № 3081-р) [Электронный ресурс] URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74866492/(дата обращения 01.12.2025).

8. Матвеев А. П. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников А. П. Матвеева. Физическая культура 1–4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций.— 6-е изд.— М .: Просвещение, 2021.

9. Ушу в школьной программе. / Музруков Г. Н. // Спорт в школе. 2006.— № 14.—48с.

10. Музруков Г. Н. Основы ушу: учебник для спортивных школ. Том 1– М.: ОАО «Издательский дом «Городец», 2006.

11. Музруков Г. Н. Основы ушу: учебник для спортивных школ. Том 2– М.: 2013.

12. Музруков Г. Н. Единая всероссийская программа занятий ушу. Москва, 2006 г.— 360с.

13. Пензулаева Л. И. Анатомо-Физиологические особенности детей, 2014 г.— 352 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]: официальный сайт/URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения 02.12.2025);

DOI 10.34660/INF.2025.35.79.001

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ФОРТЕПИАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ НА ЭТАПЕ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чжоу Шенкай
аспирант
Институт изящных искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия

Аннотация. *Данная научная статья служит обзором эволюции фортепианного образования в Китае, подчеркивая влияние исторических, социальных и культурных факторов на данный процесс.*

Ключевые слова: *историческая эволюция китайского фортепианного образования; базовое музыкальное образование; музыкальная педагогика.*

Музыкальное образование в Китае на этапе базового образования за последние два десятилетия претерпело значительные изменения, что обусловлено как социальными, так и культурными трансформациями в стране. Целью данной статьи является анализ произошедших трансформаций на фоне научных дискуссий в сфере образования в контексте эволюции фортепианного образования Китая.

Фортепианное образование в Китае прошло через значительную эволюцию с начала XX века и до наших дней, отражая социокультурные изменения, происходившие в стране. Этот процесс можно условно разделить на несколько этапов: внедрение западной музыкальной традиции, развитие национального музыкального образования и интеграция традиционных и современных методов обучения.

С началом XX века (1900–1949), когда западная музыка начала активно внедряться в китайскую культуру, фортепиано стало символом образования и благосостояния. Первые музыкальные школы, такие как Шанхайская консерватория музыки, основанная в 1927 году,, начали предлагать курсы по фортепиано. В это время особое внимание уделялось классическим произведениям западных композиторов.

После основания Китайской Народной Республики в 1949 году и до 1978 года фортепианное образование стало более централизованным, с акцентом на социалистическую идеологию. В постреволюционный период

одним из самых значительных шагов стало создание системы музыкальных школ в каждом районе страны и началось развитие национального музыкального образования. В этот период создавались программы, направленные на обучение народной музыке и интеграцию её элементов в традиционное фортепианное образование.

Начало реформ в Китае в конце 1970-х годов открыло новые горизонты для фортепианного образования, этот процесс продолжается по сегодняшний день. В этот период наблюдается рост числа частных музыкальных школ и педагогических институтов, а также более свободный доступ к западным методам и творчеству. Фортепиано стало более доступным для широкой аудитории, и количество учащихся значительно увеличилось. Ведущие музыкальные учреждения начали интегрироваться в международные сети, что способствовало обмену знаний и методами обучения.

В этот период в Китае сформировались научные сообщества, специализирующиеся в области музыкальной педагогики и фортепианного образования. Среди видных китайских ученых, специализирующихся в области музыкальной педагогики и фортепианного образования, можно выделить Чжэн Синьчжун (Zheng Xinjun) — эксперта в области музыкальной педагогики, автора многочисленных работ, посвященных методике преподавания фортепиано [1]. Ученый известен своими исследованиями в области музыкальной педагогики и методологии преподавания фортепиано, которые повлияли на образовательные практики в музыкальных школах Китая.

Значительный вклад в развитие фортепианной техники и педагогики внес Фу Чжунцяо (Fu Zhongqiao). Его труды касаются как классического, так и народного музыкального образования. Ученый акцентировал внимание на интеграции традиционных китайских музыкальных элементов в обучение фортепиано [2].

Активный пропагандист распространения фортепианной музыки в Китае Ли Спун (Li Spong) активно развивал фортепианное образование в Китае, его методические пособия и учебники стали популярными среди педагогов и студентов [3].

Ху Бин (Hu Bing) — один из ведущих преподавателей и исследователей, который разработал современные методы преподавания и подготовки фортепианных исполнителей [4].

Эти ученые сыграли ключевую роль в развитии музыкальной педагогики, способствуя интеграции традиционных и современных педагогических методов.

Наиболее концептуальные изменения в системе музыкального образования произошли с начала двухтысячных годов.

Во-первых, в 2001 году произошла интеграция музыкального образования в общую образовательную систему. Так Министерство образования Китая

включило музыку в обязательную школьную программу. С тех пор музыка стала важной частью учебного плана, что открыло новые горизонты для её изучения в начальных и средних школах.

Во-вторых, в последние два десятилетия происходит активное обновление и модернизация учебных программ. Упор делается на практическое обучение, включая исполнение на музыкальных инструментах, пение и участие в музыкальных коллективах. Это связано с внедрением более современных подходов к обучению.

В-третьих, внедрение информационных технологий в процесс обучения позволило расширить доступ к музыкальным ресурсам. Использование интернет-ресурсов и онлайн-платформ, таких как MOOCs (массовые открытые онлайн-курсы), сделало обучение музыке в Китае более доступным и разнообразным.

Эти изменения произошли на фоне научных исследований в области музыкального образования, которые активно ведутся в последние годы. Ведущие университеты и научные институты публикуют значительное количество исследований, посвящённых различным аспектам музыкального образования в Китае.

Основные дискуссии ведутся сегодня по нескольким основным темам. Пожалуй, одной из главных тем является соотношение между качеством и количеством музыкального образования. Некоторые исследователи, такие как Лю Цзинь (Liu Jing), профессор и заведующий кафедрой фортепиано в Центральной консерватории музыки в Пекине, утверждают, что акцент на количестве учеников в музыкальных школах может отрицательно сказаться на качестве образования. Эта дискуссия особенно актуальна на фоне постоянно обсуждаемой в науке и обществе проблеме доступности музыкального образования для всех слоев населения, включая районы с ограниченными ресурсами. Исследования показывают, что существуют значительные различия в доступности качественного музыкального образования между городами и деревнями. Концепция “Образования для всех” остается актуальной на протяжении последних десятилетий, но полноценного решения эта проблема пока не получила.

Ученые Китая, специализирующиеся в сфере образовательных технологий, активно обсуждают вопрос о том, как технологии могут обогатить музыкальное образование. К примеру, доцент и ведущий преподаватель по специальности «фортепиано» Шанхайской консерватории музыки Цзянь Хун (Jian Hong) акцентирует внимание на том, что технологии должны использоваться не как замена традиционному обучению, а как дополнение к нему.

На этом фоне в китайском обществе в целом, и в педагогике, в частности, все чаще возникает вопрос о сохранении культурной идентичности на фоне глобализации, процесс которой активно развивается в Китае. Обсуждения о культурной идентичности в контексте глобализации и музыкального образования в Китае являются многослойными и разнообразными. Они охватывают

вопросы сохранения традиций, культурного обмена, доступа к информации и коммерциализации, что делает эту тему актуальной и динамичной в китайском образовательном и культурном контексте. Разберем подробнее эти дискуссионные направления.

Дискуссии о культурной идентичности в контексте глобализации и музыкального образования в Китае акцентируют внимание на балансе между традиционными культурными практиками и западными музыкальными влияниями. Ниже приведены основные направления этих дискуссий:

Сохранение традиционной музыки. Многие эксперты, такие как заведующий кафедрой музыкальной педагогики консерватория музыки имени Чжэнъюэ в Гуанчжоу Ванг Ли (Wang Li), подчеркивают важность интеграции традиционных китайских музыкальных форм, таких как куньцюй и народное пение, в учебные программы, чтобы студенты могли сохранить связь с культурными корнями. Существуют опасения, что фокус на западной популярной музыке может привести к утрате культурного наследия. В целях сохранения культурной идентичности инициируются проекты по изучению и популяризации традиционной музыки. В процессе дискуссий также поднимается вопрос о роли новых поколений музыкантов в сохранении и развитии культурной идентичности. Решение, которое предлагается — это поддержка инициатив, направленных на развитие собственных стилей и форм, что может стать ключом к укреплению культурной идентичности в эпоху глобализации.

Глобализация и культурный обмен. С другой стороны, другие исследователи, такие как Чжан Мин (Zhang Ming), обсуждают положительное влияние глобализации на музыкальное образование, отмечая, что обмен культурными практиками обогащает музыкальную палитру студентов и способствует их расширенному мировоззрению. Глобализация может стать платформой для создания новых музыкальных форм, объединяющих элементы разных культур.

Доступ к ресурсам и образовательные модели. Дебаты также касаются доступа к различным образовательным ресурсам. В условиях глобализации и распространения онлайн-образования перед музыкантами открываются новые возможности для изучения различных музыкальных стилей. Однако возникает вопрос о том, каким образом это влияет на понимание и восприятие китайской культурной идентичности.

Коммерциализация музыки. Вопросы коммерциализации китайской музыки в контексте глобальных музыкальных рынков также являются предметом обсуждения. Как отмечает Лю Цзинь (Liu Jing), стремление к успеху на международной арене может иногда приводить к компромиссам с традиционными ценностями и практиками. В этом контексте ведутся дебаты о том, как сохранить искренность исполнения и культурную достоверность в условиях рыночной экономики.

Таким образом, развитие музыкального образования в Китае за последние два десятилетия отражает широкий спектр изменений и адаптаций, направленных на улучшение качества образования и на возможность интеграции традиционных музыкальных практик. Дискуссии вокруг этого вопроса продолжаются и охватывают темы, касающиеся качества образования, культурной идентичности, технологий и доступности, что свидетельствует о высоком уровне заинтересованности как научного сообщества, так и широкой общественности.

Список литературы

1. Zheng, X. Piano Teaching Methodology in China. Beijing: Music Press. 2010.

2. Fu, Z. Integration of Traditional Chinese Elements in Piano Education. Shanghai: Shanghai Music Publishing House. 2015.

3. Li, S. Modern Piano Education: Theory and Practice. Chengdu: Sichuan University Press. 2018

DOI 10.34660/INF.2025.38.65.025

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИЯ АРМИИ И ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ БУХАРСКОГО ЭМИРАТА XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА В ИСТОРИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКАХ

Хомидзода Фуркат Муким
доктор исторических наук, профессор
Таджикский государственный университет права, бизнеса и политики,
Худжанд, Таджикистан
Худойдодзода Илхом Худойдод
кандидат исторических наук, докторант
Таджикский государственный университет права, бизнеса и политики,
Худжанд, Таджикистан
Султонзода Бехзод Султони
кандидат исторических наук, доцент, начальник кафедры
Академия МВД Республики Таджикистан, Худжанд, Таджикистан

Аннотация. *исследуются вопросы история армии и военной службы бухарского эмирата XIX — начале XX века в исторических источниках в научных трудах ученых. рассматриваются теоретические подходы учёных к проблеме история армии и военной службы бухарского эмирата XIX — начале XX века. проанализированы исторических источниках, которые внесли значительный вклад изучения вопросов история армии и военной службы бухарского эмирата XIX — начале XX века.*

Ключевые слова: *Бухарский эмират, историография, Военный трактат», Мирзабой Токсаба, армия, военная служба, Средней Азия, Россия.*

В период государственной независимости Республики Таджикистан сложились особые условия для изучения политической, экономической, социальной и культурной истории постфеодальных государств Центральной Азии. Принимая во внимание необходимость всестороннего изучения истории таджикского народа, темы военной службы, роли военных в политических и государственных делах и ее статуса в странах Центральной Азии, в том числе в Бухарском эмирате, во второй половине XVIII — начале XX века приобретает особое научное значение.

Бухарский эмират мангытской эпохи имел особое государственное устройство и армию. Эта тема в той или иной степени упоминалась и обсуждалась в работах, специализирующихся на изучении истории этого времени.

Бухарский эмират рассматриваемого периода, по сравнению с Хивинским и Кокандским ханствами в Централной Азии, был в некоторой степени страной с устойчивым строем и имел более или менее двусторонние отношения со своими соседями и зарубежными странами. Учитывая этот момент, в военном деле Бухарского эмирата существуют традиции и новации, которые привели к изучению вопросов становления армии, военного дела и военного обеспечения Бухарского эмирата в период протектората России, и в то же время были рассмотрены вопросы государства, управления и традиций воинской части. Поэтому научное исследование данного вопроса заслуживает внимания с целью решения некоторых проблем армии и ее материального обеспечения в Бухарском эмирате.

Еще одним свидетельством важности изучения военного дела Бухарского эмирата в период протектората России является наличие ряда дискуссионных проблем военно-политической истории таджикского народа, что позволяет раскрыть ее особенности во второй половине XIX — начале XX вв.

Текущая ситуация в современном мире требует, чтобы государство не могло претендовать на международный престиж и влияние, не обладая достаточной военной мощью. Национальная армия Республики Таджикистан в эпоху независимости напоминает нам о необходимости обратиться к осмыслению и осознанию прошлого исторического опыта. Современная историография доказывает, что сегодняшнее внимание к вопросу национальной армии также свидетельствует о важности темы исследования.

Изучения истории армии и военной службы Бухарского эмирата привлекала внимание различных исследователей, отечественных, российских и зарубежных учёных, туристов и путешественников которые написали на эту тему свои исследовательские работы.

Мы изучая данную тему источники, научную литературу, статьи, пришли к выводу что их разделив на несколько групп:

1. Наследие местных историографов, высказавших свои суждения по поводу анализируемой проблемы[1].

2. Записи и воспоминания русских и зарубежных учёных в эпоху завоевания Средней Азии Россией и в период подчинения Бухарского эмирата России[5].

3. Наследие учёных и исследователей советского периода.

4. Научные достижения и исследования учёных в период после распада советского государства, как в пределах страны, так и за её пределами.

Историографию истории войск и военного дела в Бухарском эмирате можно разделить на период до завоевания Россией, эпоху военных столкновений

между этими двумя странами, период протектората России, на литературу и исследования советской эпохи и периода независимости Таджикистана.

Одним из важных источников, вовлечённых в процесс данного исследованиия, являются несколько трактов и трудов, посвященных правилам военного обучения и подготовки военной армии Бухарского эмирата. К числу таких произведений относятся «Каваиди Низам», «Трактат о Низамии» (автор: Мирзабай Токсаба; переводчики мулла Холмурад и мулла Мухаммад Таки) и «Путь познания военной системы».

«Военный трактат» подготовил Мирзабой Токсаба. Его первый рукописный экземпляр написан в 1305/1888–89 гг под номером 3322, и состоит из 123 страниц.. Второй его экземпляр написан под номером 2794 и состоит из 193 страниц, находится в сокровищнице Института востоковедения имени Абурайхана Беруни АН РУз. Книга «Каваиди Низам» состоит из 8 глав и содержит информацию о подготовке пеших и кавалерийских воинов. Краткий трактат «Как знать военный строй» представляет собой перевод Устава пехоты царской России.

В выше упомянатых важных трактах можно увидеть стремление правителей Бухары к созданию постоянной армии к регулированию закона и порядка и материальному обеспечению армии. Авторы этих трактатов старались при переводе произведения внести некоторые новшества. Например, в трактате «Действия порядка» звания и должности в русской военной структуре сравниваются с воинскими званиями и действиями суда и суда Бухарского эмирата (на примере солдатского судьи и солдатского муфтия). Другая сторона ценности этих трактов состоит в том, что посредством геометрических изображений и фотографий, показаны требования к обучению, а также обучению и передвижению солдат в воинских командах.

Следует отметить, что царская Россия добывала нужные сведения, предварительно используя шпионов, послов, частных путешественников и странников, добровольно или по приказу прибывших в Среднюю Азию, особенно в Бухарский эмират. В числе географических, экономических сведений и данных о полезных ископаемых этого края, имели место военные данные о состоянии, полномочиях и дееспособности каждого из ханств.

Некоторые из авторов, дав объективную оценку состоянию и военному полномочию государств Средней Азии, издавали в печати России и Европы той поры свои наблюдения и воспоминания[8].

Несмотря на это, ученым России не удалось достоверно, конкретно и всесторонне изучить жизнь армии Бухарского эмирата. Войско эмирата и его взаимоотношение с населением эмирата во многих случаях исследованы поверхностно и далеко от реальности[13].

Следует отметить, что в рамках изучаемой проблемы большая часть литературы и первоисточников, архивные материалы по данной теме

систематизированы или приведены в надлежащий поряд. Данное обстоятельство оказало определенное содействие в деле ведения поисков по теме исследования, что создает благоприятные условия для ведения научного поиска[9].

Известно, что система армии, военная стратегия, тактика войны и обороны, воинские звания и должности, обязанности и ответственность ее владельца оставались практически неизменными с XIV–XV веков до времени правления Бухарского эмирата, осуществлялись на основе правил и порядков чингизидов и местного населения[14].

После установления протектората России над Бухарским эмиратом значительно ускорился процесс изучения истории этого края с целью колонизации. В эпоху существования Туркестанского (1867–1917) генерал-губернаторства необходимые материалы по данной теме можно было собрать в газетах и журналах, в изданиях русских научных обществ. Темы и проблемы, связанные с историей армии и историей военного дела, привлекли к себе внимание значительной части ученых.

Особо следует отметить научное наследие академика В. В. Бартольда. Труды этого авторитетного ученого дают достоверную и всестороннюю информацию о политическом, экономическом и культурном положении эмирата изучаемого периода[6].

Исследователям, изучающим историю народов Средней Азии, известно, что профессор А. А. Семенов имеет заслуживающее внимание исследование, посвященное истории эмирата, его административному и местному строю, особенно вооруженным силам Бухарского эмирата, способам управления ими, воинским званиям и должностям. Выводы и достижения А. А. Семенова позволили диссертанту основное направление своего исследования систематизировать на базе его воззрений.

В историографии темы особое место занимают труды и воспоминания Герой Таджикистана Садриддина Айни. В своем научном и литературном наследии Садриддин Айни дает ценные сведения по исследуемой проблеме. Из них можно извлечь полезную и необходимую информацию о политической ситуации, состоянии войск и управлении ими, материальном обеспечении и поставке вооружения. Эти сведения очень важны, ибо изложены очевидцем и непосредственным участником событий тех времен.

В сочинениях Х. Пирумшоева[15], В. В. Джурабоева Дж.Х.[16] написанных после распада советского государства, в научное русло поиска втянуты значительные сведения и новая информация. В этих книгах и статьях по исследуемой теме, социально-политической, экономической и культурной истории Бухарского эмирата конца Х1Х и начала ХХ века изложены общие и локальные суждения.

Ценной работой по исследуемой теме является двухтомный труд авторов Н. М. Назаршоев и И. Х. Бониязова — «Военная история Таджикистана». В первом томе изложены политическая история, армия и вооруженные силы, военная тактика и стратегия государств, возникших в Средней Азии, вооружение и военная техника, материальное обеспечение армии, в том числе сведения об армии среднеазиатских военного учения, боевых наград и награды[17].

В последние годы по истории Бухарского эмирата завершены новейшие исследования и в Российской Федерации, из большого числа которых можно упомянуть научные труды Д. В. Шевченко, О. А. Егоренко[18] и С. С. Бороздина.

Таким образом, вопросы изучения истории армии и военной службы Бухарского эмирата XIX — начала XX века в исторических источниках являются важным направлением, обеспечивающим возможность комплексного и объективного исследования данной темы.

Список литературы

1. Мирза Бадиъ Диван. Мажмаъ ул-аркам. / Факсимиле рукописи. Введение, перевод и примечание А. Б. Вильдановой.— М.: Наука, 1981;

2. Вильданова А. Б. Подлинник бухарского трактата о чинах и званиях / Письменные памятники Востока.— Ежегодник 1968.— М., 1970;

3. Семёнов А. А. Бухарский трактат о чинах и званиях и об обязанностях их носителей в средневековой Бухаре // Советское востоковедение.— Т. V.— 1948.— С. 137–153;

4. Айни С. Бухара (Воспоминания).- В 2-х книгах / Перевод с таджикского С. Бородина.- Книга II.- Душанбе: Ирфон, 1981.- 376 с.

5. Черкасов И. Защита Самарканда в 1868 году. // Военный сборник, 1870, № 9;

6. Бартольд В. В. История культурной жизни Туркестана. / Сочинения, т. II. Ч. 1.— М.: Наука, 1963;

7. Маев Н. Очерки Бухарского ханства.— СПб., 1879.

8. Волконский А. Бухарские войска // Разведчик.— 1894.— № 3;

9. Логофет Д. Н. Бухарская армия // Разведчик.— 1906.— № 831;

10. Шаменский А. Бухарская армия // Разведчик.— 1898.— № 397;

11. .Глуховицкий А. Плен в Бухаре // Русский инвалид.— 1868.— № 97–100; Заметка о Бухарской и Кокандской артиллерии // Русский инвалид.—1868.— № 40;

12. .Понкратов Г. Приготовление пороха бухарцами // Артиллерийский журнал.— 1870.— № 6; Крестовский В. В гостях у эмира Бухарского.— СПб.: Издание А. В. Суворина, 1887;

13. Логофет Д. Н. Бухарское ханство под русским протекторатом Т. 1.- Санкт-Петербург, 1911.- 340 с.; Т. II.- 356 с.

14. Арандаренко Г. Бухарские войска 1880 г. // Военный сборник.— 1881.

15. Пирумшоев Х. Памир в первой половине XIX — начале XX вв. // История Горно — Бадахшанской автономной области.— Т.I.— С древнейших времен до новейшего периода.— Душанбе: Пайванд, 2005.— С. 282–378; он же Российско — среднеазиатские отношения XVI — сер. XIX веков в русской историографии.— Душанбе, 2000.— 338 с.; он же. Владения Восточной Бухары во второй половине XVIII — середине XIX вв. // Вестник пед. Ун — та. Сер. гуманитарных наук.— 2008.— № 2 (30) –С. 34–39.;

16. Джурабаев Д. Х. Бухарский эмират во второй половине XVIII — первой половине XIX вв. в письменных источниках: Дисс. докт.ист. наук.— Худжанд, 2013.— 424 с.

17. Назаршоев Н. М., Бониёзов И. Х. Военная история Таджикистана. Том I.— Худжанд: Хуросон, 2018.— 686 с

18. Егоренко О. А. Бухарский эмират в период протектората России (1868–1920 гг.). Историография проблемы: Дисс. канд. ист. наук.— Москва, 2008.— 192 с.

DOI 10.34660/INF.2025.39.12.040

THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF *SCLAVINIA* IN THE TWELFTH CENTURY AND ITS INTERPRETATION IN THE CHRONICLE OF GALLUS ANONYMUS

Nora Malinovská
Ph D. in History, Assistant Professor
Comenius University in Bratislava, Slovakia

Abstract. *The study examines the development of the concept of Sclavinia as reflected in the first Polish chronicle by Gallus Anonymus in the early twelfth century. Drawing on comparative textual analysis and structural-semantic interpretation, the paper traces how the term Sclavinia evolved from a purely geographic designation to an ethnocultural and, later, an ethno-political construct. Particular attention is given to the ideological impulses rooted in the Moravian–Pannonian scholarly tradition and the reform initiatives associated with St. Adalbert and Emperor Otto III. By contextualizing Gallus' portrayal of Sclavinia within broader eleventh- and twelfth-century intellectual currents, the study elucidates how this concept functioned as a marker of Slavic identity and a potential political counterweight to Germania.*

Keywords: *Sclavinia, the Slavs, Chronicle of Gallus Anonymus, the Primary Chronicle, ethnogenesis.*

Introduction

The aim of the present study is to delineate and interpret — through comparative textual analysis and structural-semantic examination of a selected twelfth-century historical source — the essential developmental trajectory through which the toponym *Sclavinia* evolved. The earliest reference to a land inhabited by Slavs, termed *Sclavinia*, originates from the early seventh century, and since that moment this geographical designation appears regularly in historical sources of various provenance, though in modified forms[1]. Sometimes

[1] The earliest reference to territory inhabited by Slavs and designated by the term Sclavinia is found in the Byzantine author Theophylact Simocatta in his work History, written in the first half of the 7th century. Simocatta describes the period of Emperor Maurice's reign, focusing primarily on the foreign policy of Byzantium toward Persia, the Avars, and

it takes the form *Sclavinia*, at other times *Sclavania*, *Sclavonia*, *Slavania*, or *Slavia*, and elsewhere *Weonodland*, *bilād as-Saqāliba*, *Slovansko*, *Slovanská krajina*, or *Slovjanskaja zemlja*. Its basic meaning is directly embedded in the name itself — *Sclavinia*, meaning the land or territory of the Slavs. Depending on the time and place in which particular written sources were composed, additional contextual meanings were gradually attached to this literal sense. Here we examine what semantic layers the term *Sclavinia* acquired during the period of the twelfth century.

Before turning to the analysis, a brief note on terminology and the conceptual apparatus employed in this study is needed. Many of the terms and designations (particularly toponyms) are conventional. Most geographical names are cited in their Latin transcription (*Sclavinia*, *Dacia*, etc.). In cases where authors writing in Greek are discussed, their names, the titles of their works, and the forms of the toponym *Sclavinia* occurring in the quoted fragments are transliterated into Latin script according to their original Greek forms (e. g., Theofylaktos Simokattés, Mauríkios, Sklavínia).

As for the term *Sclavinia* itself, it is often used even where the primary source employs a synonymous designation (such as *Sclavonia* in the Chronicle of Gallus Anonymus). This is done for practical reasons: *Sclavinia* is the oldest attested (adapted Latin) name for a land inhabited by Slavs, and all later variants and adaptations derive from it (e. g., *Weonodland*, *bilād as-Saqāliba*).

The Chronicle of Gallus Anonymus

Let us now turn to the earliest known work of Polish historiographical tradition, the so-called *Chronicle of Gallus Anonymus*[1], composed in the early twelfth century, approximately between 1112 and 1118. Apart from a few fragmentary references scattered throughout the chronicle, no reliable information about the author has survived. He is believed to have been a Benedictine monk who came to Poland at the end of the eleventh century. The character of the chronicle, which frequently reveals detailed knowledge of Hungarian affairs, strongly suggests that Gallus had

the Slavs. Within this extensive work, there is only a single fragment referring to Sclavinia. For more detailed information on his life, see: SIMOKATTA, Teofylakt: Historia. Ed. Wincenty Swoboda, trans. Alina Brzóstkowska. In: Testimonia najdawniejszych dziejów Słowian: Seria grecka 2. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989, pp. 254–257 a 279. See also SIMOKATTES, Theofylaktos: Na přelomu věků. Ed. et trans. Václav Bahník. Praha: Odeon, 1986, pp. 261–270. See also: СИМОКАТТА, Феофилакт: История. Ed. et trans. Сергей А. Иванов. In: Свод древнейших письменных известий о славянах 2. (VII–IX вв.). Ed. Генадий Г. Литаврин и др. Москва: Восточная литература, 1995, pp. 10–64.

[1] The original Latin title of the work is Cronicae et gesta ducum sive principum Polonorum, that is, the Chronicle and Deeds of the Dukes and Rulers of the Poles.

spent some time in the Kingdom of Hungary, presumably in the Benedictine abbey at Somogyvár[1].

One of the most debated and unresolved questions remains his origin. Since the sixteenth century, historiography has tended to accept the hypothesis of a French background, supported by the epithet *Gallus* appended to one of the manuscript copies. It is not certain whether this designation originally reflected the author's ethnic identity or his personal self-identification[2]. Despite uncertainty, the theory of a southern French (Provençal) origin is still considered the most probable. Other theories, however, have long enjoyed popularity, including Flemish, Venetian, German, Hungarian-Slavic (or Slovak), and even Polish origin[3].

The chronicle preserved by Gallus is written in Latin and consists of three books, the latter two devoted to the life and reign of the Piast duke Bolesław III Wrymouth (1102–1138), during whose rule the chronicle was likely produced[4]. The first part covers the broadest historical period — from the legendary genealogy of Polish

[1] See Gesta Principum Polonorum: The Deeds of the Princes of the Poles. Ed. et trans. Paul W. Knoll – Frank Schaer. Budapest: CEU Press, 2003, pp. xxvi–xxviii. See also: Galli Anonymi Cronicae [Chronicon] et gesta ducum sive principum Polonorum. Ed. Karol Maleckyński. In: Monumenta Poloniae historica. Nova Series (further MPH NS) 2. Cracoviae: Polska Akademia Umiejętności, 1952, pp. i-lxi. See also: ANONIM tzw. Gall: Kronika polska. Ed. Marian Plezia, trans. Roman Grodecki. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo, 1982, pp. 2–14

[2] For a long time, the epithet Gallus ("the Frenchman") was thought to have been assigned by the chronicler himself; however, current scholarship generally holds that the name was added later, in the 16th century, likely by the Polish humanist and historian Marcin Kromer. Against interpretations equating Gallus with ethnic origin stands a noteworthy hypothesis identifying the term with the Christian name Havel, or with a personal name–surname Gallus. For more, see: Gesta Principum, pp. xxiv–xxv; BUJAK, Franciszek: Studja geograficzno-historyczne. Kraków: Nakład Gebethnera i Wolffa, 1925, pp. 78–79; GRABSKI, Andrzej F.: Polska w opiniach obcych X–XIII w. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964, pp. 40–45.

[3] The main argument behind the "Hungarian" and "German" theories is the chronicler's unusually detailed geographical knowledge of both nearby (Hungary) and distant regions. Many of these interpretations, however, are now outdated. For an overview, see: Gesta Principum, pp. xxiv–xxxiii; BORAWSKA, Danuta: Gallus Anonim czy Italus Anonim, in: Przegląd Historyczny 56, 1965, pp. 111–119; JASIŃSKI, Tomasz: Czy Gall Anonim to Monachus Littorensis?, in: Kwartalnik Historyczny 112 (2005), no. 3, pp. 69–89.

[4] The chronicle describes the events of Bolesław III Wrymouth's reign up to 1113; therefore, it is assumed to have been written sometime in the second decade of the 12th century.

rulers to the birth of Bolesław III. Yet at the very beginning, Gallus diverges from the broadly established medieval historiographical practice, which typically opened with biblical prehistory (world history from the Creation), and instead introduces a unique geographical-chorographic description of the vast Slavic country.

Gallus Anonymus' Description of Sclavinia

Gallus Anonymus offers the following depiction of the Slavic country:

Igitur ab aquilone Polonia septentrionalis pars est ***Sclauonie****, que habet ab oriente Rusiam, ab austro Vngariam, a subsolano Morauiam et Bohemiam, ab occidente Daciam*[1] *et Saxoniam collaterales. Ad mare autem septemtrionale vel amphitrionale*[2] *tres habet affines ferocissimas barbarorum naciones, gentilium Selenciam*[3]*, Pomoraniam et Pruziam, contra quas regiones Polonorum dux assidue pugnat, ut eas ad fidem convertat (…) Igitur* ***terra Sclauonica*** *ad aquilonem hiis regionibus suis partialiter divisivis sive constitutivis existens a Sarmaticis, qui et Gete*[4] *vocantur, in Daciam et Saxoniam terminatur, a Tracia autem per Ungariam (ab) Hunis, qui et Ungari dicuntur*[5]*, quondam occupatam, descendendo per Carinthiam*

[1] In the manuscripts of the chronicle the term refers to Denmark.

[2] This refers to the Baltic Sea.

[3] Seleucia is identified with Leutitia, that is, Veleti country — a land of the Polabian Slavs known as the Veleti (Lutici). They lived west of the Pomeranians, inhabiting the central and northeastern Polabian region. In sources they appear as Viltzi, Vultzi, Velatabi. One of their tribal groups were the Stodorans, also called Havellians after the river Havel around which they settled. See ANONIM Gall: Kronika polska. Ed. and trans. Gerard Labuda. In: Słowiańszczyzna starożytna i wczesnośredniowieczna. Ed. Gerard Labuda. Poznań: Wydawnictwo PTPN & Sorus, 1999, pp. 127–128.

[4] The Getae (Getae, Getici, Γέται) were a Thracian tribal confederation inhabiting the lower Danube in antiquity. Due to ambiguous and sometimes contradictory accounts in ancient sources, they were often equated with the Dacians. Scholarship remains divided into two main positions: (1) identity of Getae and Dacians; (2) linguistic relatedness of two distinct tribal groups. See БУДАНОВА, Vera P.: Варварский мир эпохи Великого переселения народов. Moscow: Nauka, 2000, pp. 200, 212.

As for the Sarmatians (Sarmatae, Saurobati, Sauromaces, Syrmatae, Σαρμάται), this is a collective name for Iranian-speaking nomadic tribes, including Roxolani, Alans, Sarmatians (in the narrow sense), some Scythians, Iazyges, etc. In the 6th-4th c. BC they settled in the steppe regions of the Don River basin and the central pre-Caucasian area. From the 3rd c. BC onward, they moved westward; some groups (Iazyges) reached the Carpathian Basin. A detailed discussion of ancient ethnonyms: ibid., pp. 344–346

[5] Huns, also called Hungarians — the medieval practice of identifying the ancient Hungarians with Huns was very popular. This motif appears particularly in Hungarian and

in Bauariam diffinitur; ad austrum vero iuxta mare mediterraneum ab Epyro derivando per Dalmatiam, Crouaciam et Hystriam finibus maris Adriatici terminata, ubi Venetia et Aquileia consistit, ab Hytalia sequestratur[1].

This description appears at the very outset of the chronicle, where Gallus presents Poland as a little-known country that must be geographically situated before its history is recounted. He therefore labels Poland as only the northern part of a much larger territorial whole — *Sclavinia*. He then provides a remarkably detailed characterization of this *terra Sclauonica*.

What strikes the reader first is the extraordinary territorial extent of the given *Sclavinia*. Its western border runs vertically from Denmark through Saxony and Bavaria to Aquileia, then descends southward along the entire Adriatic coast to Epirus. Its southern boundary follows the line Bavaria–Carinthia–Hungary–Thrace. Unlike these well-defined areas, the eastern borders remain vague, dissolving into loosely specified territories once inhabited by the Sarmatians. The northern boundary follows the Baltic Sea, since Poland is designated *septentrionalis pars Sclavonie* — the northern part of *Sclavinia*. Thus defined, Gallus' *terra Sclauonica* encompasses all of Central Europe: the Polabian and Pomeranian Slavs, Bohemia and Moravia, Poland and Slovakia.

A similar conception of the Elbe–Vistula Slavic space appears in the earlier *Gesta Hammaburgensis Ecclesiae Pontificum* by Adam of Bremen (late eleventh century)[2]. Southward, Gallus' Sclavinia certainly includes the Pannonian Basin,

Hungary-influenced chronicles. The association served to legitimize early Hungarian rule in Pannonia. On Attila as a mythical ancestor of Hungarians, see: HOMZA, Martin: Mulieres suadentes: Presviedčajúce ženy. Bratislava: Lúč, 2002, passim. Also: Uhorsko-poľská kronika. Nedocenený prameň k dejinám strednej Európy. Ed. Martin Homza, trans. Jana Balegová. Bratislava: Post Scriptum & Libri Historiae, 2009, pp. 36–37.

[1] See Gesta Principum Polonorum: The Deeds, pp. 6–8.

[2] Gesta Hammaburgensis Ecclesiae Pontificum is believed to have been written between 1074 and 1085. Among its four books, the last — Descriptio insularum aquilonis — is particularly noteworthy. In addition to detailed descriptions of Scandinavia, it contains valuable information on lands near the southern Baltic. Adam of Bremen distinguishes a land called Sclavania and divides it into two regions: Sclavania citerior and Sclavania ulterior. For details, see: MAGISTRI Adam Bremensis Gesta Hammaburgensis ecclesiae pontificum. Ed. Bernhard Schmeidler. In: Monumenta Germaniae historica: Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum [further MGH SRG (in us. schol.)] separatim editi, 2. Hannoverae: Impensis Bibliopolii Hahniani, 1917, pp. 75–79, 241. For analysis of Slavic tribal and settlement names: KOCZY, Leon: Sklawanja Adama Bremeńskiego, in: Slavia Occidentalis 12 (1933), pp. 182–253; and also, Этнография по Адаму Бременскому. Ed. Vladimir G. Lyaskoronsky. Kiev: Унив. тип., 1883, pp. 4–10.

historical Hungary, and much of today's southern Slavic regions (Slovenia, Croatia, Serbia, Montenegro), as well as Albania (*Epirus*).

Contextualizing the Concept of Sclavinia

Gallus' vision of *Sclavinia* is not unique; similar definitions appear in earlier sources, including the account of Ibrāhīm ibn Ya'qūb[1]. Generally, from the end of the tenth century — and increasingly throughout the eleventh and twelfth centuries — Latin sources begin to use *Sclavinia* as a collective designation for western and southern Slavs[2]. The term thus came to encompass all territories perceived as Slavic, while at the same time acquiring new dimensions. This expanded *Sclavinia* reflects an emerging sense of Slavic belonging and unity — an idea of "Slavicness" that began to crystalize into a shared ideological construct. Crucially, this initiative arose from within Slavic environments.

The roots of these developments reach back at least to the end of the tenth century. Their concrete expression, formulated as a coherent plan, is associated with St. Adalbert (Vojtech)[3] and his circle, including his brother Radim-Gaudentius, later the first Polish archbishop. At the core of this plan was the creation of a Central

[1] Ibrāhīm ibn Ya'qūb was a Spanish-Jewish merchant and diplomat who took part in a diplomatic mission sent by the Caliph of Córdoba to the court of Otto I around 965. His report contains valuable firsthand information on western and southern Slavs, but it survives only via the Andalusian scholar Abū ʿUbayd al-Bakrī, who incorporated it into his compendium Kitāb al-mamālik wa-l-masālik (The Book of Kingdoms and Roads, c. 1067/68). According to the text, Slavic lands stretched between the Mediterranean and Baltic Seas. Al-Bakrī lists four Slavic "kingdoms": Bulgarian, Czech, Polish, and Obodrite. Interestingly, unlike in many Muslim works, the Rus' are described here as neighbors of the Slavs, not Slavs themselves. See: IBRĀHĪM ibn Yaʿqūb al-Isrā'īlī at-Turtūšī: Dikr as-Saqāliba. In: Arabské správy o Slovanoch (9.—12. storočie). Ed. and trans. Ján Pauliny. Bratislava: Veda, 1999, pp. 116–120. Also: Relacja Ibrāhīma ibn Jackūba z podróży do krajów słowiańskich w przekazie al Bekrīego. Ed. et trans. Tadeusz Kowalski. In: Monumenta Poloniae historica. Nova Series (further MPH NS) 1. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 1946, pp. 31–54.

[2] Examples include: Adam of Bremen (Gesta), Helmold's Chronica Slavorum, the Chronicle of the Priest of Duklja, and diplomatic material (e.g., the letter of Bishop Matej of Kraków to St. Bernard of Clairvaux c. 1147).

[3] St. Adalbert (Vojtech), bishop of Prague, came from the noble Czech Slavník dynasty. After the massacre at Libice in 995, carried out at the order of Duke Boleslav II of the Přemyslids, Vojtech left Bohemia permanently and settled in Rome, later moving to Poland. He undertook several missionary journeys and was martyred by pagan Prussians in 997. See: BRUNO of Querfurt: Život svatého Vojtěcha: legenda Nascitur purpureus flos. Praha: Zvon, 1996; CHALOUPECKÝ, Václav: Radla-Anastásius, druh Vojtěchův, organisátor uherské církve, in: Bratislava: Časopis učené společnosti Šafárikové, 1 (1927), pp. 210–228.

European federation of West Slavic tribes, called *Sclavinia*, which was also intended to include non-Slavic territories (Hungary, regions of Romania). This ecclesiastical province, consisting of seven bishoprics and originally centred in Prague, was envisioned as a political counterweight to Germania, whose influence expanded dramatically under the hegemonic policies of Otto I[1] and his successor Otto II.

Internal political turmoil in Bohemia and the accession of the young, deeply Christian Emperor Otto III (983–1002) reshaped these plans. Otto III expanded his inherited imperial universalism with the idea of unity of the Christian world and incorporated *Sclavinia* as one of four equal provinces — alongside Gallia, Germania, and Roma — into his grand project, the *Renovatio imperii Romanorum*[2]. After Adalbert's martyrdom, the principal architects of this plan were Emperor Otto III himself, Radim-Gaudentius, and the Polish duke Bolesław the Brave (Bolesław Chrobry). Although the project was never realized due to Otto's early death, its ideological impact on the region was profound.

Both initiatives — Adalbert's Slavic federation and Otto's province of *Sclavinia* — demonstrated the willingness of parts of the Slavic world to act collectively and assert themselves as equals to Germania. These impulses were rooted in the Great Moravian and Moravian–Bohemian intellectual tradition of the ninth and tenth centuries. It is believed that the idea of the original unity of all Slavs, and their ancestral homeland on the Danube, had been conceptually formulated precisely in the milieu of Great Moravia[3]. This ideological legacy,

[1] Polish historian Andrzej F. Grabski argues that the concept of Sclavinia as an ethnogeographic entity developed as a reaction to contemporary circumstances — particularly the process by which the ancient geographical term Germania was reinterpreted (from the 10th century) as the land inhabited by the German people. This expansive "Germanization of Germania" triggered, by the principle of action–reaction, a similar process in the formation of Sclavinia, much like in the 19th century. See: GRABSKI, Andrzej F.: Polska w opiniach obcych X–XIII. w. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964, pp. 81–109. See also: WOLFRAM, Herwig: New Peoples around the Year 1000, in: Europa around the Year 1000. Ed. Przemysław Urbańczyk. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 2001, pp. 391–409.

[2] The conception of Otto III's Renovatio imperii Romanorum — including the collective idea of Sclavinia — appears not only in historiographical sources. Proof is the famous miniature in the Bamberg Gospel, where a personified Sclavinia pays homage to Otto III alongside the other three provinces.

[3] The most comprehensive testimony to this Great Moravian scholarly tradition is paradoxically the oldest work of the Kievan Rus' chronicle tradition — the Primary Chronicle (PVL), also known as the "Nestor Chronicle." Composed in several stages (11th–early 12th c.), the PVL contains archaic passages which A. A. Shakhmatov identified as the "Pannonian interpolations," deriving from a now-lost Moravian or Moravian-influenced

mediated through Bulgaria, reached Kievan Rus' and was later incorporated into the *Primary Chronicle* (*Povest' vremennykh let*)[1]. Given these circumstances, it is likely that Adalbert sought to utilize this intellectual heritage for his political and ecclesiastical aims, supported by strong Benedictine networks. Ultimately, however, the plan remained unrealized.

Conclusions

The analysis of the selected fragment from the *Chronicle of Gallus Anonymus* leads to several important conclusions. Up to the turn of the tenth and eleventh centuries, the toponym *Sclavinia* reflected primarily geographical-ethnic concepts, denoting territories inhabited by Slavs. Yet, due largely to the influence of the Moravian–Pannonian and Moravian–Bohemian learned tradition, Slavic communities began gradually to internalize this concept and identify themselves with the cultural-linguistic civilizational sphere labelled "Slavic." This idea of ethno-cultural unity — rooted among the Slavs themselves — was first explicitly articulated in the early Russian chronicle tradition and underpinned Carolingian and Ottonian–Adalbertian visions of Sclavinia. Through Gallus Anonymus' reception and transformation of the Ottonian concept, *Sclavinia* acquired an additional political, or ethno-political, dimension. Conceived as a counterweight to Germania, this planned Slavic political entity was never realized, yet the process of (West) Slavic emancipation that reached its peak around the turn of the millennium continued to live on in latent ideological form[2]. The idea inspired Slavic

source. These archaic segments are known collectively as the "Tale of the Translation of the Books into the Slavic Language." The oldest layer is the "Tale of the Settlement of the Slavs on the Danube and the Hungarian Invasion." For details, see: ШАХМАТОВ, Алексей А.: Сказание о преложении книг на словенский язык, in: Jagic-Festschrift. Zbornik u slavu Vatroslava Jagica. Berlin, 1908, pp. 172–188. Also: ШАХМАТОВ, Алексей А.: Повесть временных лет и ее источники, in: Труды отдела древнерусской литературы 4. Москва — Ленинград: Изд-во Академии Наук СССР, 1940, pp. 5–150. Also: ШАХМАТОВ, Алексей А.: История русского летописания 1. Повесть временных лет и древнейшие русские летописные своды, кн. 2. Раннее русское летописание XI–XII вв. Ed. Виктор К. Зиборов — Василий В. Яковлев. Москва — Санкт-Петербург: Наука, 2003, pp. 517–520. Also: MALINOVSKÁ, Nora: Svatopluk's Regnum Sclavorum as a source of medieval Slavic concepts of Sclavinia, in: Studia Slavica et Balcanica Petropolitana, 1(21), 2017, pp. 21–38. https://doi.org/10.21638/11701/SPBU19.2017.102

[1] For more details see: MALINOVSKÁ, Nora: Svatopluk´s Regnum, ss. 21–38;

[2] VEREŠOVÁ (Malinovská), Nora: Povesť vremennych let a jej koncepcia Slovienskoj zemli, in: Štúdie k jubileu Pavla Jozefa Šafárika. Historia nova II — 2011–1. Bratislava: Stimul, 2011, pp. 12–20. Also: MALINOVSKÁ, Nora: Geographical Concepts of Sclavinia in Historical Sources from the Sixth to the Fourteenth Century, with an Emphasis on the Moravian, Pannonian and South Slavic Tradition, in: Slovakia and Croatia. Historical

rulers[1] and resurfaced — via various modifications — throughout later history (e.g., in nineteenth-century Pan-Slavism as a counterpart to Pan-Germanism).

Thus, the *Chronicle of Gallus Anonymus* not only reflects but also perpetuates the ideological evolution of *Sclavinia* from a geographical term to a marker of Slavic cultural unity and a notional political entity of Central Europe.

References

Anonim tzw. Gall: Kronika polska. Ed. Marian Plezia, trans. Roman Grodecki. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo, 1982.

Borawska, Danuta: Gallus Anonim czy Italus Anonim, in: Przegląd Historyczny, 56, 1965, pp. 111–119.

Bujak, Franciszek: Studja geograficzno-historyczne. Kraków: Nakład Gebethnera i Wolffa, 1925, 300 p.

Parallels and Connections (until 1780). Ed. Martin Homza — Ján Lukačka — Neven Budak. Bratislava — Zagreb: Department of Slovak History at the Faculty of Philosophy of the Comenius University Bratislava, 2013, pp. 60–65.

[1] Although a Slavic federation did not materialize, the internal shift in Slavic self-perception influenced the political transformation of Central Europe. Around the turn of the millennium the formation of three new state entities was completed — Bohemia, Poland, and Hungary — each striving for sovereignty, especially through independent ecclesiastical organization and hereditary royal legitimacy. Examples: Bolesław the Brave and the Gniezno Congress (1000), establishment of the archbishopric; Stephen I of Hungary crowned in Esztergom. See FRIED, Johannes: Otton III. i Bolesław Chrobry. Trans. Elżbieta Kaźmierczak a Witold Leder. Warszawa: Wiedza Powszechna, 2000, passim; WOLFRAM, Herwig: New Peoples around the Year 1000, in: Europa around the Year 1000. Ed. Przemysław Urbańczyk. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 2001, pp. 391–409. A further example of the influence of the idea of Sclavinia is seen in the foreign policy of Bolesław the Brave. After Otto III's death, he launched campaigns against Bohemia and Polabian Slavs. According to F. Dvornik, Bolesław considered himself the successor to Otto's vision, which had been abandoned by Henry II, who pursued Renovatio Regni Francorum. Bolesław aimed to realize part of the original plan for unifying the "world." See: DVORNIK, Francis: The Slavs: their early history and civilization, Boston: American Academy of Arts and Science, 1956, pp. 264–270; VEREŠOVÁ (Malinovská), Nora: Boleslav Chrabrý a Slovensko. In: Kultúra IV (2001), 14–15, pp. 10–11. The later recurring opposition between Germania and Sclavinia indicates that the concept of organizing Slavs into a distinct political entity never entirely disappeared. It resurfaced in various forms, including nineteenth-century Panslavism (as a counterpart to Pangermanism), supported in Slovakia by Kollár and the Štúr movement. In the twentieth century, attempts at forming a confederation of West Slavic states also reappeared (e.g., Milan Hodža's plans, and later London exile initiatives led by journalist Peter Prídavok).

1. Chaloupecký, Václav: Radla-Anastasius, druh Vojtechův, organisátor uherské církve, in: Bratislava. Časopis učené společnosti Šafářikové, 1, 1927, pp. 270–328.

2. Dvornik, Francis: The Slavs: their early history and civilization. Boston: American Academy of Arts and Science, 1956, pp. 264–270.

3. Galli Anonymi Cronicae [Chronicon] et gesta ducum sive principum Polonorum. Ed. Karol Maleckyński. In: Monumenta Poloniae historica. Nova Series 2. Cracoviae: Polska Akademia Umiejętności, 1952.

4. Gesta Principum Polonorum: The Deeds of the Princes of the Poles. Ed. et trans. Paul W. Knoll – Frank Schaer. Budapest: CEU Press, 2000.

5. Grabski, Andrzej: Polska w opiniach obcych X–XIII w. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964, 416 p.

6. Homza, Martin: Mulieres suadentes = Presviedčajúce ženy: Štúdie z dejín ženskej panovníckej svätosti v strednej a vo východnej Európe v 10.—13. storočí. Bratislava: Lúč, 2002, 186 p. Homza, Martin: Uhorsko-poľská kronika: Nedocenený prameň k dejinám strednej Európy. Bratislava: Post Scriptum, 2009, 223 p.

7. Homza, Martin; et al.: Svatopluk v europskom pisomnictve. Študie z dejin svatoplukovskej legendy. Bratislava: Post Scriptum, 2013, 749 p.

8. Jasiński, Tomasz: Czy Gall Anonim to Monachus Littorensis?, in: Kwartalnik Historyczny, 112, 2005, 3, pp. 69–89. Malinovská, Nora. Koncepcie geografického termínu Sclavinia v historických prameňoch 6.—14. storočia [Dizertačná práca]. Bratislava: [s.n.], 2011. 294 s. Malinovská, Nora: Geographical concepts of Sclavinia in historical sources from the sixth to the fourteenth century, with an emphasis on the Moravian-Pannonian and South Slavic tradition, in: Slovakia and Croatia. Historical parallels and connections (until 1780). Ed. by Martin Homza, Ján Lukačka, Neven Budak, Veronika Kucharská, Stanislava Kuzmová, Adam Mesiarkin. Bratislava; Zagreb: Department of Slovak history, Faculty of Philosophy of the Comenius University, Bratislava; Faculty of Philosophy of Zagreb University, 2013, pp. 60–65. Malinovská, Nora: Svatopluk's Regnum Sclavorum as a source of medieval Slavic concepts of Sclavinia, in: Studia Slavica et Balcanica Petropolitana, 1(21), 2017, pp. 21–38. https://doi.org/10.21638/11701/SPBU19.2017.102

9. Verešová, Nora: Boleslav Chrabrý a Slovensko, in: Medea — Studia mediaevalia et antiqua. 2001, pp. 16–30.

10. Verešová, Nora: Povesť vremennych let a jej koncepcia Slovienskoj zemli, in: Historia Nova. Vol. II: Štúdie k jubileu Pavla Jozefa Šafárika. Bratislava, 2011, pp. 12–20.

11. Симокатта, Феофилакт: История. Ed. et trans. Сергей А. Иванов, in: Свод древнейших письменных известий о славянах 2. (VII–IX вв.). Ed. Генадий Г. Литаврин и др. Москва: Восточная литература, 1995, pp. 10–64.

12. Шахматов, Алексей Александрович: Сказание о преложении книг на словенский язык, in: Jagić Festschrift. Zbornik u slavu Vatroslava Jagića. Berlin, 1908, pp. 172–188.

13. Шахматов, Алексей Александрович: История русского летописания. Т. 1: Повесть временных лет и древнейшие русские летописные своды. Кн. 1: Разыскания о древнейших русских летописных сводах. Санкт-Петербург: Наука, 2002, 488 p.

14. Шахматов, Алексей Александрович: История русского летописания. Т. 1: Повесть временных лет и древнейшие русские летописные своды. Кн. 2: Раннее русское летописание XI–XII вв. Санкт-Петербург: Наука, 2003, 1024 p.

15. Шахматов, Алексей Александрович: Очерк древнейшего периода истории русского языка. Москва: Индрик, 2002, 424 p.

DOI 10.34660/INF.2025.42.27.023

ПРИЁМЫ ПЕРЕВОДА ЕДИНИЦ ИЗМЕРЕНИЯ ВО РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Цуй Цяньцянь
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
Москва, Россия

Аннотация. *Вопросы методы исследования перевода единиц измерения, характерной для русского и китайского языков, остаются актуальными в связи с укреплением международных культурных обменов. Лексика, обозначающая традиционные единицы измерения в России, широко распространена в русских фразеологизмах. Данная статья имеет определенное практическое значение и справочную ценность для исследования приёмы перевода единиц измерения во фразеологизмах.*

Ключевые слова: *методы перевода, единицы измерения, приёмы, культура, фразеологизм, русский язык, китайский язык*

Перевод единиц измерения требует применения гибких и точных методов, адаптированных к конкретному контексту. Перевод современных единиц, как правило, не представляет значительных сложностей, поскольку и Россия, и Китай используют Международную систему единиц (СИ), что обеспечивает единый стандартизированный подход. Однако в ряде специфических случаев возникает необходимость в переводе исторических (древних) единиц измерения.

Перевод подобных единиц сопряжен с существенными трудностями ввиду многообразия метрических систем, существовавших в истории Китая и России. Для его корректного осуществления требуется обращение к обширному корпусу источников: историческим документам, литературным произведениям, специальным словарям и справочным материалам. Для достижения точности и адекватности перевода, максимально соответствующего смыслу оригинала и ожиданиям целевой аудиторией, переводчик должен также учитывать имплицитные культурные коннотации и языковой узус, содержащиеся в исходном тексте.

Проведение лингвистических исследований в области номинации понятий измерения в китайском языке способствует не только более точному описанию его структурных особенностей, но и позволяет выявить как уникальные черты, так и типологические универсалии в сопоставлении с другими языками., Более того, такие исследования формируют фундамент целостного понимания понимания системы китайского языка в рамках научной парадигмы и имеют ключевое значение для построения строгой теоретической базы китайской лингвистики, основанной на принципах научной методологии.

Поэтому в литературных произведениях и документах соответствующей эпохи такие слова встречаются повсеместно, сохраняя исторический колорит и культурный контекст.

Лексика, обозначающая традиционные русские единицы измерения, широко представлена в языке, особенно во фразеологизмах.

Поскольку в России традиционные меры длины, веса и объёма (аршин, вершок, пуд и др.) активно использовались вплоть до 1920–1930-х годов, их названия закрепились как в разговорной речи, так и в письменных источниках.

Поэтому в литературных произведениях и документах соответствующей эпохи такие слова встречаются повсеместно, сохраняя исторический колорит и культурный контекст.

Например, в единицах длины: *вершок* 维尔勺克; 俄寸(равен 4,4 см), аршин 阿尔申; 俄尺(русский фут (старинная русская единица длины, равна 0,71 м)), *сажень* 沙绳; 俄丈(старинная русская единица длины, равна 3 футам, или 2,134 м), верста 俄里(= 1,067 км); пядь一 拃 (расстояние между большим и указательным пальцами); локоть一 肘长 (примерно 0,5 метра); горсть 一捧; Единицы измерения веса: золотник 所洛特尼克 (старая русская единица длины, равна 4,266 г), лот 洛特 (старая русская единица длины, примерно 12,8 г), фунт 俄磅 (старая русская единица длины, равен 409,5 г), пуд 普特 (старая русская единица длины, равен 16,38 кг); Емкость: четвёрт 俄石, штоф 什托夫; 俄升, ведро 维德罗, шкалик и т.д. Эти слова, называющие единицы измерения были органично вплетены в социальную культуру и повседневную жизнь общества той эпохи. Благодаря этому многие из соответствующих названий сохранились в современном русском языке, преимущественно в составе устойчивых выражений — фразеологизмов, поговорок и пословиц.

Например: *Семь пядей во лбу* (очень умный 额头非常宽，聪明绝顶); *Мал золотник, да дорог* (мал, но ценен 东西虽小，价值高) и т.д. [赵晓佳/Чжао Сяоцзя: 30].

Что касается единицы длины *сажень*, то помимо фразеологизма *косая сажень в плечах* (肩膀非常宽— о широкоплечем человеке), существует выражение *в косую сажень (ростом)* （个子很高，大个子）, означающее очень высокий рост. Например:

Красавец был из себя, роста чуть не в косую сажень [大俄汉词典/Большой русско-китайский словарь] （是个美男子，身材够高的。）— перевод выполнен по смыслу.

В других контекстах для перевода названия самой единицы может использоваться прямой (дословный) перевод:

Гражданин ростом в ***сажень****, но в плечах узок, худ неимоверно, и физиономия, прошу заметить, глумливая.* (М. Булгаков, «Мастер и Маргарита»)（这人身高足有一俄丈，可肩膀却很窄，人瘦得出奇。而脸上，请读者注意，一副奚落人的表情。）

Аналогично, единица веса *фунт* в устойчивом выражении *Вот так фунт!* переводится по смыслу как «Вот это да!» или «Вот неожиданность!»: 真没想到！［大俄汉词典/Большой русско-китайский словарь].

Пословица *Мал* ***золотник*** *да дорог.* передаётся по смыслу «Мал, да удал» или «Маленький, но ценный». [大俄汉词典/Большой русско-китайский словарь]＜俗＞（东西虽小，价值高。）

Кроме того, в повести «Волшебник изумрудного города» встречается фраза: «*…когда он набирал* ***полную горсть*** *орехов, они вдруг вываливались у него из рук, и всё приходилось начинать снова*» [Волков: 89]. Вариант перевода: “当他收集了满满一把核桃，这些核桃突然从他的手中掉落，他不得不重新开始捡。

Здесь использован дословный перевод: где *полную горсть* передано как «满满полную 把горсть».

Для слов единиц измерения, упомянутых выше, мы в основном использовали дословный перевод. В случаях, когда дословное воспроизведение было невозможно, применялся перевод по смыслу (например, *Семь пядей во лбу*; *Мал золотник, да дорог*).

Как метод русского перевода, транслитерация порой используется. Например, так писал А. П. Чехов о пьесе «Чайка» своему другу театральному критику Алексею Суворину: Пишу пьесу, страшно вру против условий сцены. Комедия, три женских роли, шесть мужских, четыре акта, пейзаж (вид на озеро); много разговоров о литературе, мало действия, **пять пудов любви** 五普特的爱情. Во фразеологизме *пять пудов любви,* при переводе единицу веса *пуд* (普特) используется транскрипция.

При переводе на китайский язык русскоязычные единицы измерения используются в основном дословный перевод, а иногда транслитерация (транскрипция).

Таким образом, употребление приём перевода фразеологизмов с компонентами единиц измерения связано с множеством факторами. При переводе на китайский язык фразеологизмов, содержащих единицы измерения в русской художественных литературе, используются подходящие

приёмы перевода в соответствии с контекстом и реалией. Также необходимо учитывать культурную символику в русском и китайском языках. Эта статья поможет исследователям и переводчикам лучше изучить и перевести идиомы, содержащие единицы измерения.

Список литературы

1. Волков. А. М. Волшебник изумрудного города. М.: Изд-во «Азбука-аттикус», 2022. 192 с.

2. 大俄汉词典/*Большой русско-китайский словарь* *https://bkrs.info/?ysclid=mixmk69xp8853947050*

3. 赵晓佳. 试析俄语中的俄罗斯传统度量单位. 宁夏大学外国语学院期刊. 中国俄语教学. 2*003. (Чжао Сяоцзя. Анализ традиционных русских единиц измерения. Периодическое издание иностранного института Нинсяского университета. Китайское преподавание русского языка. 2003)*

DOI 10.34660/INF.2025.42.37.002

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ РАЗРЫВ В МАРКСИЗМЕ: РЕКОНСТРУКЦИЯ КОНЦЕПЦИИ Л. АЛЬТЮССЕРА

Амоненко Сергей Александрович
магистр философских наук, преподаватель
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники

Аннотация: *Статья посвящена анализу концепции структурного марксизма Луи Альтюссера и его интерпретации теоретического наследия Карла Маркса. Рассматривается критика Альтюссером герменевтических подходов, опирающихся на поиск смысловой преемственности между ранними и зрелыми трудами Маркса, что приводит к методологическому смешению идеологических и научных элементов. Центральное внимание уделяется понятию эпистемологического разрыва, которым Альтюссер обозначает радикальную трансформацию теоретической проблематики, произошедшую в работах Маркса около 1845 года. В статье раскрывается роль метода симптоматического чтения как инструмента выявления скрытых структур мысли, определяющих истоки и характер постановки марксовых вопросов. Анализируются причины периодизации творчества Маркса и обоснование демаркации между идеологическим и научным этапами его философии. Показано, что альтюссерианское понимание марксизма предполагает отказ от гуманистических интерпретаций и переход к строгой научной теории, работающей с системами понятий и абстрактными объектами. Делается вывод о том, что концепция Альтюссера предлагает оригинальную модель реконструкции марксистской философии, позволяющую установить её специфическую теоретическую автономию и содержание.*

Ключевые слова: *структурный марксизм; эпистемологический разрыв; проблематика; симптоматическое чтение; марксистская теория.*

Благодаря множеству перекрывающихся и сложных причин, из которых, как наиболее важные, могут быть названы дискредитация политики Сталина и версии ортодоксальной советской марксистской философии, в Европе в конце 1950-х годов расцвели политические и философские альтернативные версии советского марксизма-ленинизма. К концу 50-х годов многие интеллектуалы,

связанные с партией, стали задаваться вопросом о том, что составляет ядро философии Маркса, каковы ее сущностные цели и идеалы, и как можно руководствоваться этой философией в своих политических действиях.

Для многих из этих интеллектуалов ответ на этот вопрос стал означать возвращение к ранним работам Маркса (те к текстам, написанным до 1845 года) в надежде найти «ключ» к пониманию его философии. В таких произведениях, как «К критике гегелевской философии права» (1844) и «Экономические и философские рукописи» (1844), эти мыслители нашли и отстаивали новое понимание Маркса, которое явно было обязано гегелевскому диалектическому пониманию субъективности и исторического развития, ставившее в центр философского осмысления К. Маркса феномен человеческого отчуждения. Именно против этого проекта поиска истинного метода, цели и задач философии Маркса в его ранних работах, направленных на реализацию полной человеческой свободы и потенциалов посредством диалектических исторических изменений, выступает Альтюссер в своем эссе «О молодом Марксе» (1961) [1], в котором попытался показать, что подобный метод рассмотрения ранних работ К. Маркса, как на ключ к его философии, является методологически подозрительным и идеологически нагруженным.

Подходя критически ко всем сложившимся интерпретационным схемам в отношении марксизма, Альтюссер подчеркивает, что внесение ясности в область генезиса и статуса марксисткой теории является проблемой первоочередной необходимости. Альтюссер так формулирует ряд ключевых для марксизма вопросов: «Какова ситуация, сложившаяся в марксистской философии? Имеет ли она право на существование в качестве теории? И если она существует по праву, то как определить ее специфику?» [2, с. 48].

Таким образом, вопрос о специфическом отличии марксистской философии становится первым вопросом, на который, согласно Альтюссеру, должна ответить любая теория, претендующая на адекватную реконструкцию, а интерпретацию философии Маркса. В тоже время этот вопрос принимает форму вопроса о том, существует ли в интеллектуальном развитии К. Маркса момент, который мы могли бы определить, как момент появления этой специфики, и если он существует, то где мы можем его зафиксировать. Иными словами, вопрос о нередуцируемой специфике марксистской теории приобретает как минимум два измерения: теоретическое, отвечающее на вопрос о существовании такого разрыва, и историческое, определяющее место этого разрыва.

Однако Альтюссер настаивает на неочевидности подобного разрыва, и на невозможности его неподготовленного схватывания в текстах К. Маркса. Для того чтобы идентифицировать подобный теоретический сдвиг, необходимо проделать немалую предварительную критическую работу, заключающуюся в идентификации понятий, использованных Марксом и их отношением

с функционированием этих понятий в немарксистских философских концепциях, в первую очередь в системе идеализма Г. Гегеля и антропологизма Л. Фейербаха. Подобная теоретико-критическая работа, согласно французскому философу, является предварительным, но в тоже время необходимым условием всякой интерпретации. Альтюссер делает вывод, что подобная операция «сама по себе предполагает использование минимума марксистских теоретических понятий, касающихся природы теоретических формаций и их истории; что предварительным условием прочтения Маркса является, таким образом, марксистская теория дифференциальной природы теоретических формаций и их истории, т.е. теория эпистемологической истории, которая есть сама марксистская философия; что эта операция образует собой неизбежный круг, в котором применение марксистской философии к Марксу оказывается абсолютным предварительным условием понимания Маркса и в то же время условием самого конституирования и развития марксистской философии» [2, с. 57].

Интерпретация всей сложности и многоуровневости марксисткой теории исходя из прочтения ранних работ Маркса, в которых еще не проявляется подлинная специфика марксисткой теории в отличии от гегельянства или фейербахианства, согласно Альтюссеру, покоится на фундаментальных герменевтических ошибках. Данная интерпретация строится на признании гипотезы о том, что в каждом из элементов идеологического образования, в данном случае отдельной философской концепции, можно найти хоть и в начальном виде, всю полноту смысла этой идеологической формации. Л. Альтюссер называет такую герменевтическую стратегию теорией источников или теорией предвосхищений, и утверждает, что подобная теория основывается, как минимум, на трех теоретических предпосылках, которые всегда неявно присутствуют и действуют в ней.

1) Первая такая предпосылка является аналитической. Она предполагает, что всякую теоретическую систему, всякую конституированную мысль можно редуцировать к ее элементам; это условие позволяет мыслить тот или иной элемент системы изолированно и сопоставлять его с другим, подобным элементом, принадлежащим другой системе

2) Вторая предпосылка является телеологической: она бессознательно включена в процесс понимания, и с высот истории выносит приговор исследуемым идеям, ранжируя их по своему усмотрению и идеологической ангажированности.

3) Третья предпосылка, позволяет рассматривать историю идей и теорий как свою собственную стихию и предполагает, что в ней не происходит ничего, что не отсылало бы к самой истории идей, то есть представляет мир производства теоретического знания, как исключенный из мира наличного для автора общественного производства.

Выводом из данных предпосылок, для Альтюссера, может выступать лишь методологический эклектизм, выражающийся как в произвольном обращении с терминами и «выдергиваниями» их из контекста мысли, так и в порождении теоретической путаницы, связанной с редукцией теории к ее элементам. Так, например, интерпретация текстов молодого Маркса, в данной герменевтической схеме, требует редуцировать его мысль к ее элементам, обычно объединяемым в две группы: элементы материалистические и элементы идеалистические. Хотя такое разложение на элементы, отделенные от внутреннего контекста выражаемой мысли и мыслимые изолированно, как самостоятельные значимые сущности, возможно лишь при условии ориентированного, т.е. телеологического прочтения этих текстов. Альтюссер обвиняет подобную методологию в гегельянстве, в котором любой объект познания выступает «как ретроспективная абстракция результата, который и следует объяснить, т.е. гегелевское в-себе, помысленное исходя из его цели как его собственного истока» [1, с. 92].

В противовес этим герменевтическим предпосылкам, в своей концепции структурного марксизма Альтюссер предлагает радикально отличающиеся принципы герменевтического понимания.

1. Каждая теория рассматривается как реальное целое, объединенное в конечном счете своей собственной проблематикой. В данном структурном целом невозможно извлечь ни одного элемента, не изменяя смысла этого целого.

2. Смысл этого целого, идеологии или индивидуальной мысли, зависит не от его отношения к отличной от него истине, но от его отношения к существующему идеологическому полю, а также к социальным проблемам и к социальной структуре, которые служат его основой и отражаются в нем. Таким образом, смысл развития единичной идеологии зависит не от отношения этого развития к его истоку или к его завершению, рассматриваемых как его истина, но от того отношения, которое существует в этом развитии между мутациями этой единичной идеологии и мутациями идеологического поля и социальных проблем и отношений, которые служат его основой.

3. Движущий принцип развития теории находится не в пределах ее самой, но вне ее, в ее авторе как конкретном индивиде и в действительной истории, которая отражается в этом развитии согласно сложным отношениям, связывающим индивида с историей.

Альтюссер настаивает, что эти принципы, в противоположность принципам, рассмотренным ранее, являются не идеологическими принципами, но принципами научным, так как они «не истина процесса, подлежащего изучению. Они — не истина чего-то иного (vérité de), они — истина для… {vérité pour), они истинны, как условие легитимной постановки проблемы, а, следовательно, посредством этой проблемы, и как условие производства истинного

решения» [1, с. 93]. Эти принципы позволяют марксисткой теории понять, как свой собственный генезис, так и любой иной исторический процесс.

Основанный на этих принципах метод Альтюссер обозначает как метод симптоматического чтения. Метод выявляет подлинные теоретические положения, которые текст имплицитно содержит. Смысл симптоматического чтения — сконструировать проблематику текста, лежащую в его основе структуру, пространство, в котором невысказанное имеет определённое значение. Текст имеет внутри скрытое содержание, которое можно заметить в возможных нестыковках, противоречиях и повторениях. Для Альтюссера такие области текста Маркса являются «симптомами» в психоаналитическом смысле этого слова, то есть необходимой, но не артикулированной философской основой, которая подталкивает и позволяет проводить Марксу его научные исследования. С точки зрения Альтюссера, когда автор пишет текст, он не догадывается, что высказывает в нем больше, чем того желал, а задача интерпретатора сводится, таким образом, к тому, чтобы обнаружить и проанализировать это неосознаваемое, содержащееся в языке.

Используя данную герменевтическую теорию, Альтюссер заново пере прочитывает работы Маркса, в поисках уникальной специфики марксисткой теории. Теоретическими инструментами в этой работе интерпретации выступают два важнейших для концепции структурного марксизма понятия: «эпистемологический разрыв» и «проблематика»

Методологическое изучение текстов К. Маркса и его философских предшественников (Фихте, Канта, Гегеля, и Фейербаха), под влиянием идей которых он находился на разных этапах жизни, позволяет Альтюссеру добиться важного результата — по-новому периодизировать и классифицировать его труды, распределяя по следующим группам:

1) ранние работы, все тексты К. Маркса от его докторской диссертации и до «Рукописей 1844 г.» и «Святого семейства»;

2) работы переломного периода, включающие в себя «Тезисы о Фейербахе» и «Немецкую идеологию»;

3) работы периода созревания, включающие в себя все труды К. Маркса по период 1845–1857 годов;

4) работы периода зрелости — все труды после 1857 года.

В итоге мы получаем ключ к прочтению текстов К. Маркса, в котором Альтюссер проводит различия между периодами разнообразных интеллектуальных влияний и воздействий других авторов на его творчество. Данная периодизация помогает Альтюссеру решить две основные задачи: во-первых, провести демаркационную линию между марксистской теорией и различными формами философского субъективизма, которые ее компрометируют и ей угрожают: прагматизм, волюнтаризм, историцизм и т. д. Эта демаркация

происходит между К. Марксом и Г. Гегелем, и К. Марксом и Л. Фейербахом. И во-вторых, провести демаркационную линию между ранними работами Маркса и зрелыми, между «идеологическим» периодом, интоксицированным философскими мистификациями гегелевской мысли, и периодом «научным».

Для обозначение радикального теоретического разрыва, произошедшего в творческой эволюции К. Маркса, Л. Альтюссер использует понятие «эпистемологического разрыва» (первоначально разработанное в философии Г. Башляра), позволяющее «помыслить мутацию теоретической проблематики, совпадающую по времени с обоснованием той или иной научной дисциплины» [2, с. 49].

Ранний Маркс, согласно Альтюссеру, не просто наследовал классической политической экономии, гегелевскому идеализму или фейербаховскому гуманизму. Все философские заслуги, традиционно приписывающиеся К. Марксу, как: отделение метода Г. Гегеля от его системы, применение этого метода в истории, распространение материализма Л. Фейербаха на область истории, применение теории отчуждения к миру общественных отношений и т. д., для Л. Альтюссера не имеют ничего общего с марксизмом. Все размышления раннего К. Маркса, из которых выводятся эти заслуги, пронизаны философией Г. Гегеля и Л. Фейербаха, и в этом плане остаются заложниками этих теоретических построений. Зафиксировать разрыв между теорией К. Маркса и другими философскими подходами, по Л. Альтюссеру, невозможно ни путей анализа одной лишь терминологической трансформации, ни путем интерпретации основных «идей», заложенных в той или иной концепции. Единственным возможным путем является анализ целостной проблематики текстов зрелого К. Маркса, в сравнении с проблематикой текстов Г. Гегеля, Л. Фейербаха и самого К. Маркса раннего периода.

Понятие проблематики здесь выходит на первый план, под этим термином понимается конститутивное единство действительных мыслей, которые образуют эту область существующего идеологического (что означает теоретического) поля, с которым объясняется тот или иной автор в своей собственной мысли. Использование понятия проблематики, делает возможным выявление систематической типической структуры, объединяющей все элементы мысли, а значит, открывать в этом единстве определенное содержание, позволяющее постигать смысл элементов рассматриваемой теории, и одновременно соотносить эту теорию с проблемами, которые завещало мыслителю или поставило перед ним историческое время, в котором он живет. Специфичность понятия проблематики от «субъективистских понятий идеалистической интерпретации развития идеологий» [1, с. 99], Альтюссер видит в том, что оно позволяет выявить внутри той или иной мысли внутреннюю объективную структуру, систему вопросов, определяющих собой ответы, которые дает та или иная теория. Для того, чтобы понять смысл ответов и гипотез, выдвигаемых той

или иной теорией, прежде всего необходимо поставить вопрос о природе ее собственных вопросах, о их истоках и генезисе. Но эта проблематика в себе самой есть ответ,— не на ее собственные вопросы (проблемы), но на объективные проблемы, поставленные перед идеологией ее временем.

Исходя из этого понимания проблематики, Альтюссер анализирует ранние работы К. Маркса, и констатирует, что в этих работах присутствует целый ряд фейербахианских тем (переворачивание субъекта и атрибута; критика спекулятивной философии; теория родового человека и другие), но также и такие аналитические исследования, которые невозможно отыскать у Л. Фейербаха (связь между политикой, государством и частной собственностью; реальность общественных классов и т. д.). В связи с этим возникает вопрос, является ли присутствие аналитических исследований и объектов, отсутствующих в философии Л. Фейербаха для того, чтобы обосновать разделение на фейербахианские и собственно марксистские элементы, в работах этого раннего периода. С точки зрения структурного марксизма, не сам объект рефлексии, может ответить на это вопрос, но лишь модальность, действительное отношение рефлексии к ее объектам, т. е. ее фундаментальная проблематика, исходя из которой мыслятся объекты этой мысли. Отталкиваясь из этих предпосылок, Альтюссер заново перестраивает свой вопрос «можно ли сказать, что рефлексия Маркса … направленная на эти новые объекты, общественные классы, связь между государством и частной собственностью и т. д., привела к падению теоретических предпосылок Фейербаха и редуцировала их до простых фраз? Или же эти новые объекты мыслятся исходя из тех же предпосылок!» [1, с. 101].

Ответ Альтюссера заключается в том, что структура, проблемы, и смысл проблем ранних работ К. Маркса продолжают определяться той же самой проблематикой, которая определяла философское мышление Л. Фейербаха. Терминология К. Маркса в 1842–1844 годах является фейербахианской, он использует такие категории философского антропологизма как отчуждение, родовой человек, целостный человек и т. д. Но даже не это имеет решающее значение с точки зрения теории эпистемологического разрыва и проблематики. Ведь действительно, заимствование изолированного от своего контекста понятия, вовсе не всегда обязывает заимствующего по отношению к тому контексту, из которого оно извлечено. Однако, совсем другое дело заимствования совокупности понятий, связанных друг с другом систематическим образом, вместе с терминами в этом случае заимствуются не только теоретические ответы на какие-либо вопросы, но сам способ постановки вопросов и критерии того, что необходимо считать «вопросами» и «проблемами». Таким образом, подобное заимствование терминов, является включением своей теоретической работы в среду фундаментальной проблематики контекста этих терминов, оно уже обязывает пользующегося этими терминами автора.

Альтюссер делает вывод, если мы считаем доказанным, что К. Маркс усвоил и работал в рамках фундаментальной проблематики Л. Фейербаха (а если быть точнее, Г. Гегеля, т. к. по мнению Альтюссера, критический анализ гегелевской философии, проведенный Л. Фейербахом являл собой лишь обратную сторону гегелевской мысли, и поэтому так и не смог преодолеть проблематику учреждённую великим немецким философом), то его разрыв с этой проблематикой, знаменитая цитата К. Маркса о «сведении счетов с нашей прежней философской совестью» [3, с. 21], предполагает принятие новой проблематики, которая, разумеется, может включать в себя определенное число понятий проблематики прежней, но в таком целом, которое придает им радикально новое значение. Так, негативно доказав, наличие эпистемологического разрыва, связанного с коренным изменением проблематики, Л. Альтюссер приходит к дескрипции новой проблематики и, соответственно, специфической марксисткой теории в работах переломного периода К. Маркса.

Анализ работ Л. Альтюссера показывает, что его интерпретация марксизма строится на радикальном пересмотре традиционных подходов к чтению текстов К. Маркса. Центральным моментом выступает идея эпистемологического разрыва, произошедшего в 1845 году и отделившего ранний, идеологический период Маркса от зрелой научной теории. Опираясь на метод симптоматического чтения, Альтюссер выявляет скрытую проблематику, определяющую логику марксистского исследования, и доказывает, что именно переход к новой теоретической структуре делает возможным формирование исторического и диалектического материализма. В результате марксизм предстает как автономная научная дисциплина, способная анализировать как свою собственную историю, так и механизмы функционирования любых теоретических формаций. Такое прочтение подчеркивает независимость марксистской философии от гегелевских и фейербахианских предпосылок и утверждает её как систему, ориентированную на анализ структур, а не на гуманистические или эмпирические трактовки общественного процесса.

Список использованных источников

1. Альтюссер, Л. О молодом Марксе / Л. Альтюссер // За Маркса — М.: Праксис, 2006.— С. 76–128.

2. Альтюссер, Л. Предисловие. Сегодня / Л. Альтюссер // За Маркса — М.: Праксис, 2006.— С. 32–64.

3. Маркс, К. Капитал. Послесловие ко 2-му изданию / К. Маркс // Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 23. М.: Издательство политической литературы.— 1969.— С. 21–22.

ЗАМЕТКИ

ЗАМЕТКИ

ЗАМЕТКИ

Научное издание

Высшая школа: научные исследования

Материалы Межвузовского международного конгресса
(г. Москва, Конгресс 11 декабря 2025 г.)

Том 2

Научный редактор Д.Р. Хисматуллин
Корректор А.И. Николаева

Подписано в печать 11.12.2025 г. Формат 60х84/16.
Усл. печ.л. 35,8. Тираж 500 экз.

Отпечатано в редакционно-издательском центре
издательства Инфинити